

Lengua y Literatura

Programa de Estudio
Segundo medio
Ministerio de Educación

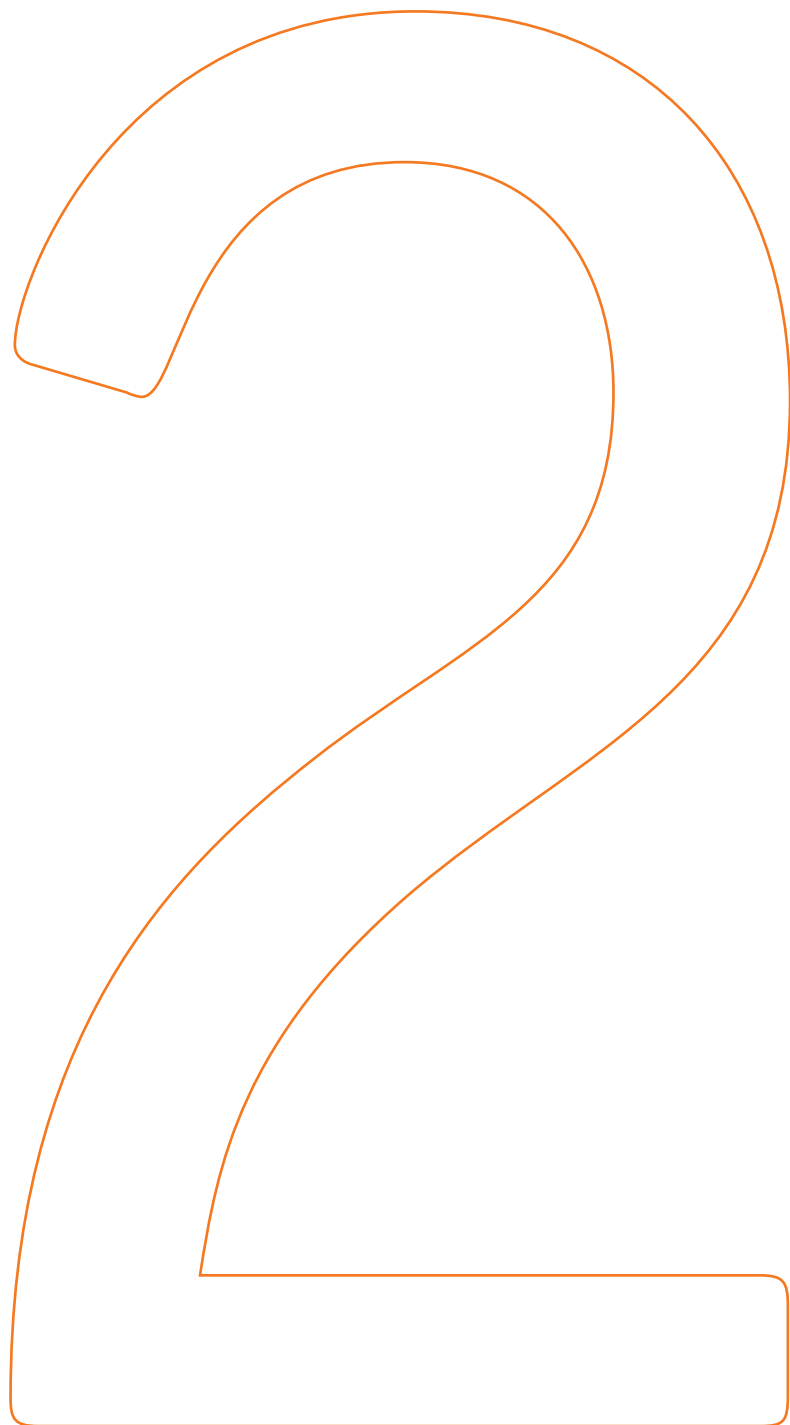


Lengua y Literatura

Programa de Estudio

Segundo medio

Ministerio de Educación



Ministerio de Educación de Chile

LENGUA Y LITERATURA

Programa de Estudio

Segundo medio

Primera edición: Julio 2017

Decreto Exento N° 1264/2016

Unidad de Currículum y Evaluación

Ministerio de Educación de Chile

Avenida Bernardo O'Higgins 1371

Santiago de Chile

ISBN 9789562926683

Se sugiere verificar la legitimidad y buen funcionamiento de las páginas web recomendadas en este Programa de Estudio. Dado el tiempo desde su publicación, puede que alguna de ellas hayan caducado o conduzcan a otros sitios.

Estimadas y estimados miembros de la Comunidad Educativa:

En el marco de la agenda de calidad y las transformaciones que impulsa la Reforma Educacional en marcha, estamos entregando a ustedes los Programas de Estudio para 1° y 2° medio correspondientes a las asignaturas de Artes Visuales, Ciencias Naturales, Educación Física y Salud, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Lengua y Literatura, Matemática, Música, Orientación y Tecnología.

Estos Programas han sido elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, de acuerdo a las definiciones establecidas en las Bases Curriculares de 2013 y 2015 (Decreto Supremo N° 614 y N° 369, respectivamente) y han sido aprobados por el Consejo Nacional de Educación, para entrar en vigencia a partir de 2017 en 1° medio y el 2018 en 2° medio.

Los Programas de Estudio —en tanto instrumentos curriculares— presentan una propuesta pedagógica y didáctica que apoya el proceso de gestión curricular de los establecimientos educacionales. Desde esta perspectiva, se fomenta el trabajo docente para la articulación y generación de experiencias de aprendizajes pertinentes, relevantes y significativas para sus estudiantes, en el contexto de las definiciones realizadas por las Bases Curriculares que entran en vigencia para estos cursos en los años 2017 y 2018. Los Programas otorgan ese espacio a los y las docentes, y pueden trabajarse a partir de las necesidades y potencialidades de su contexto.

Es de suma importancia promover el diálogo entre estos instrumentos y las necesidades, intereses y características de las y los estudiantes. De esta manera, complejizando, diversificando y profundizando en las áreas de aprendizaje, estaremos contribuyendo al desarrollo de las herramientas que requieren para desarrollarse como personas integrales y desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas, de manera reflexiva, crítica y responsable.

Por esto, los Programas de Estudio son una invitación a las comunidades educativas de nuestros liceos a enfrentar el desafío de preparación, estudio y compromiso con la vocación formadora y con las expectativas de aprendizajes que pueden lograr las y los estudiantes. Invito a todos y todas a trabajar en esta tarea de manera entusiasta, colaborativa, analítica y respondiendo a las necesidades de su contexto educativo.

Cordialmente,



ADRIANA DELPIANO PUELMA
MINISTRA DE EDUCACIÓN

Índice

Presentación	8
Nociones básicas	10
Orientaciones para implementar el Programa	14
Orientaciones para planificar el aprendizaje	21
Orientaciones para evaluar los aprendizajes	24
Estructura del Programa de Estudio	28
Referencias bibliográficas	36
Lengua y Literatura	
38	Introducción
39	Énfasis de la propuesta
40	Organización curricular
54	Orientaciones didácticas
Propuesta de organización curricular anual	
58	Objetivos de Aprendizaje para 2º medio
65	Indicadores de objetivos actitudinales de 2º medio
67	Visión global de Objetivos de Aprendizaje del año

Semestre 1

78 Unidad 1: Sobre la ausencia: exilio, migración
e identidad (narrativa)

128 Unidad 2: Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)

Semestre 2

190 Unidad 3: Lo divino y lo humano (género lírico)

224 Unidad 4: Poder y ambición (género dramático)

Bibliografía

274 Bibliografía para el o la docente

280 Bibliografía para el y la estudiante

284 Recursos electrónicos

Anexos

288 Anexo 1: Temas y propuestas de lecturas sugeridas por
curso: 7° básico a 2° medio

308 Anexo 2: Progresión de Objetivos de Aprendizaje
Lengua y Literatura de 7° básico a 2° medio

Presentación

Las Bases Curriculares, por medio de los Objetivos de Aprendizaje (OA), definen la expectativa formativa que se espera que logren las y los estudiantes en cada asignatura y curso. Dichos objetivos integran conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para que los y las jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias para participar de manera activa, responsable y crítica en la sociedad.

Las Bases Curriculares son un referente para los establecimientos que deseen elaborar programas propios, de modo de posibilitarles una decisión autónoma respecto de la manera en que se abordan los Objetivos de Aprendizaje planteados. Las múltiples realidades de las comunidades educativas de nuestro país dan origen a una diversidad de aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales que se expresan en distintos procesos de gestión curricular, los cuales deben resguardar el logro de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases. En esta línea, las Bases Curriculares no entregan orientaciones didácticas específicas, sino que proveen un marco a nivel nacional, en términos de enfoque y expectativas formativas.

Al Ministerio de Educación le corresponde la tarea de elaborar Programas de Estudio que entreguen una propuesta pedagógica para la implementación de las Bases Curriculares para aquellos establecimientos que no optan por generar programas propios. Estos Programas constituyen un complemento coherente y alineado con las Bases y buscan ser una herramienta de apoyo para las y los docentes.

Los Programas de Estudio proponen una organización de los Objetivos de Aprendizaje de acuerdo con el tiempo disponible dentro del año escolar. Dicha organización es de carácter orientador y, por tanto, los profesores y las profesoras deben modificarla de acuerdo a la realidad de sus estudiantes y de su escuela, considerando los criterios pedagógicos y curriculares acordados por la comunidad educativa. Adicionalmente, para cada Objetivo de Aprendizaje se sugiere un conjunto de Indicadores de evaluación que dan cuenta de diversos aspectos que permiten evidenciar el logro de los aprendizajes respectivos.

Cada Programa proporciona, además, orientaciones didácticas para la asignatura que trata y diversas actividades de aprendizaje y de evaluación, de carácter flexible y general, que pueden ser utilizadas, modificadas o remplazadas por otras, según lo estime conveniente cada docente. Las actividades se complementan con sugerencias para las profesoras y los profesores, recomendaciones de recursos didácticos y bibliografía tanto para docentes como para estudiantes.

En síntesis, estos Programas de Estudio se entregan a los establecimientos educacionales como un apoyo para llevar a cabo su labor de enseñanza, en el marco de las definiciones de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370 de 2009, del Ministerio de Educación). Así, su uso es voluntario, pues dicha ley determina que cada institución escolar puede elaborar sus propios programas en función de los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares.

Nociones básicas

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE COMO INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

Los Objetivos de Aprendizaje definen —para cada asignatura— los aprendizajes terminales esperables para cada año escolar. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los y las estudiantes avanzar en su desarrollo integral, mediante la comprensión de su entorno y la generación de las herramientas necesarias para participar activa, responsable y críticamente en él.

Estos Objetivos de Aprendizaje tienen foco en aspectos esenciales de las disciplinas escolares, por lo que apuntan al desarrollo de aprendizajes relevantes, así como que las y los estudiantes pongan en juego conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la asignatura como al desenvolverse en su vida cotidiana.

La distinción entre conocimientos, habilidades y actitudes no implica que estas dimensiones se desarrollen de forma fragmentada durante el proceso formativo, sino que —por el contrario— manifiesta la necesidad de integrarlas pedagógicamente y de relevar las potencialidades de cada proceso de construcción de aprendizaje.

CONOCIMIENTOS

Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. Esta definición considera el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, procesos, símbolos, etc.) y abarca, además, la comprensión de los mismos por parte de las y los estudiantes. Por consiguiente, este conocimiento se integra a sus marcos explicativos e interpretativos, los que son la base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación.

Los conceptos propios de cada asignatura ayudan a enriquecer la comprensión de los y las estudiantes sobre el mundo que los y las rodea y los fenómenos que experimentan u observan. La apropiación profunda de los enfoques, teorías, modelos, supuestos y tensiones existentes en las diferentes disciplinas permite a las y los estudiantes reinterpretar el saber que han elaborado por medio del sentido

común y la vivencia cotidiana (Marzano et al., 1997). En el marco de cualquier disciplina, el manejo de conceptos clave y de sus conexiones es fundamental para que los alumnos y las alumnas construyan nuevos aprendizajes. El logro de los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares implica necesariamente que las y los estudiantes conozcan, expliquen, relacionen, apliquen, analicen y cuestionen determinados conocimientos y marcos referenciales en cada asignatura.

HABILIDADES

Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse en los ámbitos intelectual, psicomotriz o psicosocial.

En el plano formativo, las habilidades son cruciales al momento de integrar, complementar y transferir el aprendizaje a nuevos contextos. La continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan capacidades de pensamiento crítico, flexible y adaptativo que permitan evaluar la relevancia de la información y su aplicabilidad a distintas situaciones, desafíos, contextos y problemas.

Así, desarrollar una amplia gama de habilidades es fundamental para fortalecer la capacidad de transferencia de los aprendizajes, es decir, usarlos de manera juiciosa y efectiva en otros contextos. Los Indicadores de evaluación y los ejemplos de actividades de aprendizaje y de evaluación sugeridos en estos Programas de Estudio promueven el desarrollo de estos procesos cognitivos en el marco de la asignatura.

ACTITUDES

Las Bases Curriculares detallan un conjunto de actitudes específicas que surgen de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y que se espera promover en cada asignatura.

Las actitudes son disposiciones desarrolladas para responder, en términos de posturas personales, frente a objetos, ideas o personas, que propician determinados tipos de comportamientos o acciones.

Las actitudes son determinantes en la formación de las personas, pues afectan todas las dimensiones de la vida. La escuela es un factor definitorio en el desarrollo de las actitudes de las y los estudiantes y puede contribuir a formar ciudadanos responsables y participativos, que tengan disposiciones activas, críticas y comprometidas frente a una variedad de temas trascendentes para nuestra sociedad.

Es responsabilidad de la escuela diseñar experiencias de aprendizaje que generen una actitud abierta y motivación por parte de las y los estudiantes, y nutrir dicha actitud durante todo el proceso, de manera que, cuando terminen la educación formal, mantengan el interés por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Promover actitudes positivas hacia el descubrimiento y el desarrollo de habilidades mejora significativamente el compromiso de los alumnos y las alumnas con su propia formación, lo que, a su vez, genera aprendizajes más profundos e impacta positivamente en su autoestima.

Asimismo, el desarrollo de las actitudes presentes en los OAT y en las Bases Curriculares, en general, permite a los y las estudiantes comprender y tomar una posición respecto del mundo que los y las rodea, interactuar con él y desenvolverse de manera informada, responsable y autónoma.

Las actitudes tienen tres dimensiones interrelacionadas: cognitiva, afectiva y experiencial. La dimensión cognitiva comprende los conocimientos y las creencias que una persona tiene sobre un objeto. La afectiva corresponde a los sentimientos que un objeto suscita en los individuos. Finalmente, la experiencial se refiere a las vivencias que la persona ha acumulado con respecto al objeto o fenómeno. De lo anterior se desprende que, para formar actitudes, es necesario tomar en cuenta estas tres dimensiones. Por ejemplo, para generar una actitud positiva hacia el aprendizaje es necesario analizar con las y los estudiantes por qué esto es beneficioso, explicitar las creencias que ellas y ellos tienen al respecto, y promover un ambiente de diálogo en el cual todas y todos expresen su posición, se interesen y valoren el desarrollo intelectual; de esta manera, es posible suscitar experiencias de aprendizaje interesantes y motivadoras.

El desarrollo de actitudes no debe limitarse solo al aula, sino que debe proyectarse hacia los ámbitos familiar y social. Es fundamental que los alumnos y las alumnas puedan satisfacer sus inquietudes, ser proactivos, proactivas y líderes, adquirir confianza en sus capacidades e ideas, llevar a cabo iniciativas, efectuar acciones que los y las lleven a alcanzar sus objetivos, comunicarse en forma efectiva y participar activamente en la construcción de su aprendizaje. De este modo, las y los estudiantes se verán invitadas e invitados a conocer el mundo que las y los rodea, asumir un compromiso con mejorarlo, mostrar mayor interés por sus pares y trabajar en forma colaborativa, valorando las contribuciones de otros y otras.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES (OAT)

La educación es definida por la Ley General de Educación como “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Mineduc, 2009). En este escenario, la escuela y el liceo, atendiendo al rol educativo que se les ha delegado, juegan un rol fundamental en el proceso formativo de las y los estudiantes.

En este contexto, los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) aluden tanto al desarrollo personal y social de los y las estudiantes como al desarrollo relacionado con el ámbito del conocimiento y la cultura. El logro de los OAT depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar, la que se ve influida por los énfasis formativos declarados en el Proyecto Educativo Institucional; los procesos de gestión curricular y pedagógica que llevan a cabo las y los docentes y los equipos directivos; las dinámicas de participación y convivencia; las normas, ceremonias y símbolos de la escuela; los aprendizajes abordados en cada asignatura; el despliegue de iniciativas de los y las estudiantes; las interacciones y dinámicas que se establecen en los espacios de recreos, así como las relaciones humanas y vínculos que se generan en la cotidianidad escolar entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Dada su relevancia, los Objetivos de Aprendizaje Transversales deben permear los instrumentos de gestión y la organización del tiempo escolar, las experiencias de aprendizaje que se diseñarán, los instrumentos evaluativos y todas aquellas instancias en que se pueda visibilizar la importancia de estas disposiciones frente a la comunidad educativa.

De acuerdo a lo planteado en las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio, los OAT involucran las siguientes dimensiones: física, afectiva, cognitiva/ intelectual, moral, espiritual, proactividad y trabajo, sociocultural y ciudadana, y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Mineduc, 2013). Los Programas de Estudio plantean un conjunto de actitudes específicas que se integran a los conocimientos y a las habilidades propias de cada asignatura y que derivan de dichas dimensiones.

Orientaciones para implementar el Programa

Las orientaciones que se presentan a continuación destacan elementos que son relevantes al momento de emplear el Programa de Estudio y que permiten abordar de mejor manera los Objetivos de Aprendizaje especificados en las Bases Curriculares.

ETAPA DEL DESARROLLO DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

La etapa de la adolescencia está marcada por un acelerado desarrollo en los ámbitos físico, cognitivo, social y emocional. Es una etapa favorable para que los y las estudiantes avancen en autonomía y en la comprensión integral del mundo que los rodea. Por ello, es propicio fomentar en las alumnas y los alumnos la construcción de la identidad, la propia imagen y opinión, el desarrollo de la capacidad de monitorear y regular sus desempeños —para facilitar la metacognición y la autorregulación—, y el fortalecimiento de la empatía y el respeto por diferentes miradas sobre un mismo tema.

La interacción se vuelve un tema central en esta etapa del desarrollo. Las y los estudiantes empiezan a interesarse más por participar en intercambios sociales, a la vez que las opiniones de los pares adquieren mayor importancia. En este contexto, el desarrollo de una identidad y opinión propia se vuelve fundamental, así como también contar con las herramientas necesarias para reaccionar adecuadamente frente a las ideas de otros y otras.

En este periodo, los y las estudiantes transitan por procesos de fortalecimiento del pensamiento formal, el que les permite hacer relaciones lógicas, desarrollar el pensamiento crítico, comprender conceptos abstractos y vincular concepciones aparentemente disímiles (Alexander, 2006). Así, es una etapa oportuna para desarrollar una visión más crítica del mundo y para robustecer su capacidad de análisis, de planificación y de establecer hipótesis, lo que, a su vez, les permite plantear otras formas de resolver problemas.

En la adolescencia, las y los estudiantes además empiezan a abrir sus ámbitos de interés y a relacionarse con sus pares en términos de gustos, valores y creencias. En esta etapa, se remarca la necesidad de visualizar una relación entre su aprendizaje y sus vidas, lo que promueve su motivación a aprender. Asimismo, el desarrollo de una mayor independencia y autonomía puede llevar a los y las estudiantes a

reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje que experimentan, y a elegir la que les parece más atractiva.

El presente Programa de Estudio incluye ejemplos de actividades que pretenden ser significativas y desafiantes para las y los estudiantes adolescentes, pues plantean problemas vinculados con su cotidianidad y con referentes concretos que conducen hacia la comprensión de conceptos progresivamente más abstractos. La implementación del presente Programa requiere que el o la docente guíe a sus estudiantes a conectar los aprendizajes del ámbito escolar con otros ámbitos de sus vidas y con su propia cultura o la de otras y otros. Para ello, es necesario que conozca los diversos talentos, necesidades, intereses y preferencias de las alumnas y los alumnos, para que las actividades de este Programa sean efectivamente instancias significativas en el ámbito personal y social.

Las actividades se diseñaron como un reto que motive a los alumnos y las alumnas a buscar evidencia y usar argumentos coherentes y bien documentados para solucionarlas. Para ello, las y los estudiantes deberán movilizar sus propios conocimientos de cada asignatura, aplicar habilidades de pensamiento superior (concluir, evaluar, explicar, proponer, crear, sintetizar, relacionar, contrastar, entre otras) y fortalecer aspectos actitudinales, como la confianza en las propias capacidades, la curiosidad, la rigurosidad y el respeto por los y las demás.

Esta propuesta plantea tareas más exigentes, complejas y de ámbitos cada vez más específicos que en los cursos anteriores. No obstante dicha dificultad, es necesario que las y los docentes promuevan intencionadamente la autonomía de los y las estudiantes (por ejemplo, dando espacios para la elección de temas y actividades o para el desarrollo de iniciativas personales), con el propósito de incentivar la motivación por aprender y la autorregulación.

Es fundamental que las profesoras y los profesores entreguen un acompañamiento juicioso, flexible y cercano a las demandas de sus estudiantes para que las actividades de trabajo colaborativo que se incorporen para el logro de distintos objetivos sean una instancia que conduzca a construir aprendizajes profundos y significativos, y a desarrollar de mejor forma habilidades y actitudes para comunicarse y trabajar con otros y otras.

INTEGRACIÓN Y APRENDIZAJE PROFUNDO

El conocimiento se construye sobre la base de las propias experiencias y saberes previos. Diversos estudios en neurociencia señalan que el ser humano busca permanentemente significados y patrones en los fenómenos que ocurren a su alrededor, lo que, sumado a la influencia que ejercen las emociones sobre los procesos cognitivos, es fundamental para lograr un aprendizaje profundo. Por ello, las experiencias de aprendizaje deben evocar emociones positivas y diseñarse con un nivel adecuado de exigencia, de modo que representen un desafío cognitivo para las alumnas y los alumnos. Investigar, realizar conexiones y transferencias a otras áreas, plantear y resolver problemas complejos, argumentar creencias y teorías, y organizar información de acuerdo a modelos propios son algunos ejemplos de actividades adecuadas para la construcción del aprendizaje.

La integración entre distintas asignaturas, disciplinas y áreas constituye un escenario pedagógico de gran potencial para lograr este propósito. Existe vasta literatura que respalda que el aprendizaje ocurre con más facilidad y profundidad cuando el nuevo material se presenta desde distintas perspectivas, pues permite relacionarlo con conocimientos previos, enriquecerlo, reformularlo y aplicarlo (Jacobs, 1989). Debido a esta integración, los y las estudiantes potencian y expanden sus conocimientos y acceden a nueva información y a diversos puntos de vista. Además, apreciar que el saber es interdisciplinario les permite visualizar que deben ser capaces de usar conocimientos, habilidades y actitudes de varias áreas para desenvolverse en la vida cotidiana y, a futuro, en el mundo laboral.

El presente Programa de Estudio ofrece alternativas de integración disciplinar en diversas actividades, mas es preciso tener en cuenta que las oportunidades de interdisciplinariedad que brindan las Bases Curriculares son amplias y trascienden lo propuesto en este instrumento. En consecuencia, se recomienda a las y los docentes buscar la integración de asignaturas y procurar que los y las estudiantes desarrollen sus habilidades simultáneamente desde diferentes áreas.

IMPORTANCIA DEL LENGUAJE

En cualquier asignatura, aprender supone poder comprender y producir textos propios de la disciplina, lo que requiere de un trabajo en clases, precisamente, con textos disciplinares. Leer y elaborar textos permite repensar y procesar la información, reproducir el conocimiento y construirlo; por lo tanto, el aprendizaje se profundiza. Para que las y los estudiantes puedan comprender y producir textos es necesario que la o el docente les entregue orientaciones concretas, pues ambos procesos implican una serie de desafíos.

Para promover el aprendizaje profundo mediante la lectura y la producción de textos orales y escritos, se sugiere tener en cuenta —entre otras— las siguientes consideraciones:

- › En lectura, se debe estimular a que los y las estudiantes amplíen y profundicen sus conocimientos mediante el uso habitual de diversa bibliografía, para que así mejoren las habilidades de comprensión lectora. Es importante que aprendan, especialmente, a identificar las ideas centrales, sintetizar la información importante, explicar los conceptos clave, identificar los principales argumentos usados para defender una postura, descubrir contradicciones, evaluar la coherencia de la información y generar juicios críticos y fundamentados en relación con lo leído. Para ello se requiere que las y los docentes modelen y retroalimenten sistemáticamente el proceso.
- › En escritura, es necesario que el o la docente incentive a sus alumnos y alumnas a expresar sus conocimientos, ideas y argumentos, escribiendo textos con la estructura propia de cada disciplina, como un ensayo, un informe de investigación o una reseña histórica, entre otros. Para esto se les debe orientar a que organicen la información para comunicarla con claridad al lector, seleccionando información relevante, profundizando ideas y entregando ejemplos y argumentos que fundamenten dichas ideas.
- › En relación con la comunicación oral, es importante considerar que el ambiente de la sala de clases debe ser propicio para que las y los estudiantes formulen preguntas, aclaren dudas, demuestren interés por aprender y construyan conocimiento colaborativamente. En este contexto, es fundamental que el o la docente estimule a sus estudiantes a participar en diálogos en los que cuestionen, muestren desacuerdo y lleguen a consensos, en un clima de trabajo en el que se respete a las personas y sus ideas y se valore el conocimiento y la curiosidad.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

Los Objetivos de Aprendizaje Transversales de las Bases Curriculares contemplan, explícitamente, que las alumnas y los alumnos aprendan a usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esto demanda que se promueva el dominio de estas tecnologías de manera integrada al trabajo propio de cada asignatura.

En el nivel básico, los y las estudiantes debieran desarrollar las habilidades elementales para usar las TIC y, en el nivel medio, se espera que lleven a cabo estas operaciones con mayor fluidez, además de otras de mayor dificultad (buscar información y evaluar su pertinencia y calidad, aportar en redes virtuales de comunicación o participación, utilizar distintas TIC para comunicar ideas y argumentos, modelar información y situaciones, entre otras).

Los Programas de Estudio elaborados por el Ministerio de Educación integran el desarrollo de habilidades de uso de las TIC en todas las asignaturas con propósitos detallados a continuación.

- › Trabajar con información:
 - Utilizar estrategias de búsqueda para recoger información precisa.
 - Seleccionar información examinando críticamente su calidad, relevancia y confiabilidad.
 - Ingresar, guardar y ordenar información de acuerdo a criterios propios o predefinidos.

- › Crear y compartir información:
 - Desarrollar y presentar información usando herramientas y aplicaciones de imagen o audiovisuales, procesadores de texto, presentaciones digitalizadas y gráficos, entre otros medios.
 - Usar herramientas de comunicación en línea para colaborar e intercambiar opiniones en forma respetuosa con pares, miembros de una comunidad y expertos o expertas (correos electrónicos, blogs, redes sociales, chats, foros de discusión, conferencias web, diarios digitales, etc.).

- › Profundizar aprendizajes:
 - Usar *software* y programas específicos para aprender y complementar los conceptos trabajados en las diferentes asignaturas.
 - Usar procesadores de texto, *software* de presentación y planillas de cálculo para organizar, crear y presentar información, gráficos o modelos.

- › Actuar responsablemente:
 - Respetar y asumir consideraciones éticas en el uso de las TIC.
 - Señalar las fuentes de las cuales se obtiene la información y respetar las normas de uso y de seguridad.
 - Identificar ejemplos de plagio y discutir las posibles consecuencias de reproducir el trabajo de otras personas.

En este marco, se vuelve fundamental que las profesoras y los profesores consideren la integración curricular de las TIC en el diseño e implementación de los procesos formativos en las distintas asignaturas como una estrategia que apoya y fortalece la construcción de aprendizaje de sus estudiantes.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En el trabajo pedagógico, es importante que los y las docentes tomen en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento. Esta diversidad enriquece los escenarios de aprendizaje y está asociada a los siguientes desafíos para las profesoras y los profesores:

- › Promover el respeto a cada estudiante, evitando cualquier forma de discriminación y evitando y cuestionando estereotipos.
- › Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de las y los estudiantes.
- › Trabajar para que todas y todos alcancen los Objetivos de Aprendizaje señalados en el currículo, acogiendo la diversidad como una oportunidad para desarrollar más y mejores aprendizajes.

Atender a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje no implica tener expectativas más bajas para algunos alumnos o algunas alumnas. Por el contrario, hay que reconocer los requerimientos personales de cada estudiante para que todos y todas alcancen los propósitos de aprendizaje pretendidos. En este sentido, conviene que, al diseñar el trabajo de cada unidad, la o el docente considere dichos requerimientos para determinar los tiempos, recursos y métodos necesarios para que cada estudiante logre un aprendizaje de calidad.

Mientras más experiencia y conocimientos tengan las profesoras y los profesores sobre su asignatura y las estrategias que promueven un aprendizaje profundo, más herramientas tendrán para tomar decisiones pertinentes y oportunas respecto de las necesidades de sus alumnos y alumnas. Por esta razón, los Programas de Estudio incluyen numerosos Indicadores de evaluación, observaciones a la o el docente, sugerencias de actividades y de evaluación, entre otros elementos,

para apoyar la gestión curricular y pedagógica. En el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, tanto el conocimiento de las y los docentes como el apoyo y las recomendaciones de las y los especialistas que evalúan a dichos alumnos y dichas alumnas contribuirán a que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades.

Para favorecer la atención a la diversidad, es fundamental que los y las docentes, en su quehacer pedagógico, lleven a cabo las siguientes acciones:

- › Generar ambientes de aprendizaje inclusivos, lo que implica que cada estudiante debe sentir seguridad para participar, experimentar y contribuir de forma significativa a la clase. Se recomienda destacar positivamente las características particulares y rechazar toda forma de discriminación, agresividad o violencia.
- › Utilizar materiales, aplicar estrategias didácticas y desarrollar actividades que se adecuen a las singularidades culturales y étnicas de las y los estudiantes y a sus intereses. Es importante que toda alusión a la diversidad tenga un carácter positivo y que motive a los alumnos y las alumnas a comprenderla y valorarla.
- › Promover un trabajo sistemático, con actividades variadas para diferentes estilos de aprendizaje y con ejercitación abundante, procurando que todos y todas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje enriquecidas.
- › Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que las alumnas y los alumnos puedan participar por igual en todas las actividades y evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, a características físicas o a cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación.

Orientaciones para planificar el aprendizaje

La planificación de las experiencias de aprendizaje es un elemento fundamental en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de los y las estudiantes. Permite maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos necesarios para que las alumnas y los alumnos logren dichos aprendizajes, así como definir la mejor forma para evidenciar los logros correspondientes.

Los Programas de Estudio entregados por el Ministerio de Educación son un insumo para que las y los docentes planifiquen las experiencias de aprendizaje; se diseñaron como una propuesta flexible y, por tanto, adaptable a la realidad de los distintos contextos educativos del país.

Los Programas incorporan los mismos Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares respectivas. En cada curso, estos objetivos se ordenan en unidades e incluyen un tiempo estimado para ser trabajados. Tales tiempos son una alternativa que se debe revisar y corresponde a cada profesor o profesora adaptar dicha propuesta de acuerdo a los criterios de su institución escolar y a la realidad de sus estudiantes. Además, los Programas de Estudio contienen Indicadores de evaluación coherentes con los Objetivos de Aprendizaje y sugerencias de actividades de aprendizaje y de evaluación, que son un apoyo pedagógico para planificar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al planificar para un curso determinado, se recomienda considerar los siguientes aspectos:

- › La diversidad de intereses, niveles y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes de un mismo curso.
- › El tiempo real con que se cuenta, de manera de optimizar el recurso temporal disponible.
- › Las prácticas pedagógicas, propias o de otros, que —en contextos similares— han dado resultados satisfactorios.
- › Los recursos disponibles para el aprendizaje de la asignatura.

Una planificación efectiva involucra una reflexión que debe incorporar aspectos como:

- › Explicitar y organizar temporalmente los Objetivos de Aprendizaje respondiendo preguntas como: ¿Qué queremos que aprendan las y los estudiantes durante el año? ¿Para qué queremos que lo aprendan? ¿Cuál es la mejor secuencia para organizar los objetivos de acuerdo a esta realidad escolar?¹
- › Definir o seleccionar cómo se evidenciará el logro de cada Objetivo de Aprendizaje. Los Indicadores de evaluación pueden ser iluminadores en el momento de evaluar el logro de los Objetivos de Aprendizaje y pueden dar señales para diseñar situaciones evaluativas que den espacio a las alumnas y los alumnos para mostrar sus aprendizajes². Con este propósito se deben responder preguntas como: ¿Qué debieran ser capaces de realizar los y las estudiantes que han logrado un determinado Objetivo de Aprendizaje? ¿Cómo se pueden levantar evidencias para constatar que se han logrado los aprendizajes?
- › Definir el propósito de las evaluaciones que se realizarán, tanto formativas como sumativas, e integrar instancias de retroalimentación que enriquezcan el aprendizaje.
- › Determinar qué oportunidades o experiencias de aprendizaje facilitarían el logro de los Objetivos de Aprendizaje por parte de todas las estudiantes y todos los estudiantes.
- › Promover escenarios de metacognición en que los y las estudiantes identifiquen sus fortalezas y desafíos de aprendizaje, e identifiquen estrategias que les permitan fortalecer sus conocimientos, habilidades y actitudes en la asignatura.
- › Procurar escenarios de andamiaje cognitivo, individuales y colaborativos, en los cuales se establezcan permanentemente conexiones con los aprendizajes previos de las y los estudiantes.
- › Releva relaciones entre la asignatura y otras áreas del currículum para suscitar una integración interdisciplinar que favorezca la construcción de un aprendizaje más sólido y profundo.

Se sugiere que la forma de plantear la planificación incorpore alguna(s) de las escalas temporales que se describen a continuación:

- › Planificación anual.
- › Planificación de unidad.
- › Planificación de clases.

1 Es preciso recordar que, si bien los Objetivos de Aprendizaje consignados en las Bases Curriculares de cada asignatura y en sus correspondientes Programas de Estudio son prescriptivos, su secuencia y organización pueden ser modificadas para fortalecer con ello la pertinencia de la propuesta curricular para cada realidad escolar.

2 Idealmente, exigiendo la aplicación de lo que han aprendido en situaciones o contextos nuevos, de modo de fomentar la capacidad de aplicar los aprendizajes.

Se recomienda que tanto el formato como la temporalidad de la planificación sea una decisión curricular asumida por la comunidad educativa y fundada en los contextos institucionales específicos y en los diagnósticos de las características, intereses, niveles de aprendizaje y necesidades de los y las estudiantes. En este sentido, el Ministerio de Educación no ha definido como obligatoria ninguna de las escalas temporales presentadas.

	PLANIFICACIÓN ANUAL	PLANIFICACIÓN DE UNIDAD	PLANIFICACIÓN DE CLASES
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> › Formular la estructura curricular del año de manera realista y ajustada al tiempo disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> › Establecer una propuesta de trabajo de cada unidad, incluyendo evidencia evaluativa y experiencias de aprendizaje, que organice su desarrollo en el tiempo definido (de ser necesario, se sugiere subdividir la propuesta por mes o semana). 	<ul style="list-style-type: none"> › Definir las actividades que se desarrollarán (pueden ser las sugeridas en el Programa de Estudio u otras creadas por las y los docentes), resguardando el logro de los Objetivos de Aprendizaje.
ESTRATEGIAS SUGERIDAS	<ul style="list-style-type: none"> › Verificar los días del año y las horas de clase por semana para estimar el tiempo total disponible. › Elaborar una propuesta de organización de los Objetivos de Aprendizaje para el año completo, considerando los días efectivos de trabajo escolar. › Identificar, en términos generales, el tipo de actividades y evaluaciones que se requerirán para fortalecer el logro de los aprendizajes. › Ajustar permanentemente la calendarización o las actividades planificadas, de acuerdo a las necesidades de las y los estudiantes y los posibles imprevistos suscitados. 	<ul style="list-style-type: none"> › Organizar los Objetivos de Aprendizaje por periodo (por ejemplo, puede ser semanal o quincenal). › Proponer una estrategia de diagnóstico de conocimientos previos. › Establecer las actividades de aprendizaje que se llevarán a cabo para que los y las estudiantes logren los aprendizajes. › Generar un sistema de evaluaciones sumativas y formativas, y las instancias de retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> › Desglosar los Objetivos de Aprendizaje en aprendizajes específicos por trabajar. › Definir las situaciones pedagógicas o actividades necesarias para lograr esos aprendizajes y las evidencias que se levantarán para evaluar el logro de estos, además de preguntas o problemas desafiantes para las y los estudiantes. › Integrar recursos y estrategias pedagógicas variadas. › Considerar la diversidad de estudiantes en el aula, proponiendo oportunidades de aprendizaje flexibles y variadas. › Considerar un tiempo para que los y las estudiantes compartan una reflexión final sobre lo aprendido, su aplicación, relevancia y su proyección a situaciones nuevas.

Orientaciones para evaluar los aprendizajes

La evaluación forma parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cumple un rol central en la promoción, la retroalimentación y el logro de los aprendizajes. Para que esta función se cumpla, la evaluación debe tener como propósitos:

- › Dar cuenta de manera variada, precisa y comprensible del logro de los aprendizajes.
- › Ser una herramienta que permita la autorregulación de la o el estudiante, es decir, que favorezca su comprensión del nivel de desarrollo de sus aprendizajes y de los desafíos que debe asumir para mejorarlos.
- › Proporcionar a la o el docente información sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes que le permita analizar la efectividad de sus prácticas y propuestas y ajustarlas al grado de avance real de sus alumnos y alumnas.

¿CÓMO PROMOVER EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE LA EVALUACIÓN?

Se deben considerar los siguientes aspectos para que la evaluación sea un medio adecuado para promover el aprendizaje:

- › Dar a conocer los criterios de evaluación a las y los estudiantes antes de la evaluación. Una alternativa para asegurar que realmente comprendan estos criterios es analizar ejemplos de trabajos previos que reflejen mayor y menor logro, para mostrarles los aspectos centrales del aprendizaje que deben desarrollar y cómo puede observarse mayor o menor logro.
- › Retroalimentar las actividades evaluativas, de modo que las alumnas y los alumnos tengan información certera y oportuna acerca de su desempeño, y así poder orientar y mejorar sus aprendizajes.
- › Realizar un análisis de los resultados generados por las evaluaciones tanto a nivel global (por grupo curso) como a nivel particular (por estudiante). Se aconseja que este análisis sistematice la información organizándola por objetivo, eje, ámbito, habilidades u otro componente evaluado, de modo de definir los ajustes pedagógicos y apoyos necesarios de realizar.
- › Considerar la diversidad de formas de aprender de los y las estudiantes, por lo que se sugiere incluir estímulos y recursos de distinto tipo, tales como visuales, auditivos u otros.

- › Utilizar diferentes métodos de evaluación, dependiendo del objetivo que se evaluará y el propósito de la evaluación. Para esto se sugiere utilizar una variedad de medios y evidencias, como actividades de aplicación/desempeño, portafolios, registros anecdóticos, proyectos de investigación (grupales e individuales), informes, presentaciones y pruebas (orales y escritas), entre otros.

En la medida en que las y los docentes orienten a sus estudiantes y les den espacios para la autoevaluación y la reflexión, los alumnos y las alumnas podrán hacer un balance de sus aprendizajes y asumir la responsabilidad de su propio proceso formativo.

¿CÓMO DISEÑAR E IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN?

La evaluación juega un importante rol en motivar a las y los estudiantes a aprender. La pregunta clave que ayuda a definir las actividades de evaluación es: ¿Qué evidencia demostrará que el alumno o la alumna realmente logró el Objetivo de Aprendizaje? Así, es importante diseñar las evaluaciones de una unidad de aprendizaje a partir de los Objetivos de Aprendizaje planificados, resguardando que haya suficientes instancias de práctica y apoyo a los y las estudiantes para lograrlos. Para cumplir con este propósito, se recomienda diseñar las evaluaciones al momento de planificar considerando para ello las siguientes acciones:

1. Identificar el(los) Objetivo(s) de Aprendizaje de la unidad de aprendizaje y los Indicadores de evaluación correspondientes. Estos ayudarán a visualizar los desempeños que demuestran que los y las estudiantes han logrado dicho(s) Objetivo(s).
2. Reflexionar sobre cuál(es) sería(n) la(s) manera(s) más fidedigna(s) de evidenciar que las alumnas y los alumnos lograron aprender lo que se espera, es decir, qué desempeños o actividades permitirán a los y las estudiantes aplicar lo aprendido en problemas, situaciones o contextos nuevos, manifestando, así, un aprendizaje profundo. A partir de esta reflexión, es importante establecer la actividad de evaluación principal, que servirá de “ancla” o “meta” de la unidad, y los criterios de evaluación que se utilizarán para juzgarla, junto con las pautas de corrección o rúbricas correspondientes. Las evaluaciones señalan a los y las estudiantes lo que es relevante de ser aprendido en la

unidad y modelan lo que se espera de ellos y ellas. Por esto, es importante que las actividades evaluativas centrales de las unidades requieran que las y los estudiantes pongan en acción lo aprendido en un contexto complejo, idealmente de la vida real, de modo de fomentar el desarrollo de la capacidad de transferir los aprendizajes a situaciones auténticas que visibilicen su relevancia y aplicabilidad para la vida, más allá de la escuela o liceo.

3. Definir actividades de evaluación complementarias (por ejemplo, análisis de casos cortos, ensayos breves, pruebas, controles, etc.) que permitan ir evaluando el logro de ciertos aprendizajes más específicos o concretos que son precondition para lograr un desempeño más complejo a partir de ellos (el que se evidenciaría en la actividad de evaluación principal).
4. Al momento de generar el plan de experiencias de aprendizaje de la unidad, definir las actividades de evaluación diagnóstica que permitan evidenciar las concepciones, creencias, experiencias, conocimientos, habilidades y/o actitudes que las y los estudiantes tienen respecto de lo que se trabajará en dicho periodo, y así brindar información para ajustar las actividades de aprendizaje planificadas.
5. Identificar los momentos o hitos en el transcurso de las actividades de aprendizaje planeadas en que será importante diseñar actividades de evaluación formativa, más o menos formales, con el objeto de monitorear de forma permanente el avance en el aprendizaje de todos y todas. La información que estas generen permitirá retroalimentar, por una parte, a los y las estudiantes sobre sus aprendizajes y cómo seguir avanzando y, por otra, a la o el docente respecto de cuán efectivas han sido las oportunidades de aprendizaje que ha diseñado, de modo de hacer ajustes a lo planificado según las evidencias entregadas por estas evaluaciones. Para que las actividades de evaluación formativa sean realmente útiles desde un punto de vista pedagógico, deben considerar instancias posteriores de aprendizaje para que las y los estudiantes puedan seguir trabajando, afinando y avanzando en lo que fue evaluado. Finalmente, es necesario procurar que las actividades de aprendizaje realizadas en clases sean coherentes con el objetivo y la forma de evidenciar su logro o evaluación.
6. Informar con precisión a las alumnas y los alumnos, antes de implementar la evaluación, sobre las actividades de evaluación que se llevarán a cabo para evidenciar el logro de los Objetivos de la unidad y los criterios con los que se juzgará su trabajo. Para asegurar que los y las estudiantes realmente comprenden qué es lo que se espera de ellos y ellas, se puede trabajar basándose en ejemplos o modelos de los niveles deseados de rendimiento, y comparar modelos o ejemplos de alta calidad con otros de menor calidad.
7. Planificar un tiempo razonable para comunicar los resultados de la evaluación a las y los estudiantes. Esta instancia debe realizarse en un clima adecuado para estimularlas y estimularlos a identificar sus errores y/o debilidades, y considerarlos como una oportunidad de aprendizaje.

Es fundamental para el aprendizaje que el o la docente asuma el proceso evaluativo con una perspectiva de mejora continua y que, de esta manera, tome decisiones respecto a su planificación inicial de acuerdo con la información y el análisis de resultados realizado. En este contexto, el proceso evaluativo debiese alimentar la gestión curricular y pedagógica de la o el docente y así mejorar sus prácticas formativas, tanto a nivel individual como por departamento o área.

Estructura del Programa de Estudio

PÁGINA RESUMEN

Propósito:

Párrafo breve que resume el objetivo formativo de la unidad. Se detalla qué se espera que el o la estudiante aprenda en la unidad, vinculando los contenidos, las habilidades y las actitudes de forma integrada.

UNIDAD 2

CIUDADANÍA Y TRABAJO (MEDIOS DE COMUNICACIÓN)

PROPÓSITO

El propósito central de esta unidad, titulada Ciudadanía y trabajo, es que los y las estudiantes realicen una lectura crítica de los mensajes que transmiten los medios de comunicación. Para ello, esta unidad enfatiza el análisis de los recursos de persuasión de carácter lingüístico y no lingüístico, empleados tanto en discursos con propósito persuasivo como informativo (artículos y columnas de opinión, reportajes, noticias, afiches publicitarios y propagandísticos). Asimismo, se proponen algunas actividades para introducir el análisis multimodal de diversos textos, con el fin de evidenciar y tomar conciencia de la participación de diversos códigos en la construcción de los mensajes.

Por lo anterior, esta unidad se centra en el análisis de la construcción del componente argumentativo en diversos textos, mediante distintos procedimientos verbales y no verbales. Así, se busca que las y los estudiantes desarrollen una actitud crítica y una lectura activa frente a los mensajes que reciben y producen, de modo que puedan participar “de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática” (OA E).

Por medio de la lectura y el análisis de textos de la prensa escrita, de noticieros de televisión, de medios digitales y de textos audiovisuales, tendrán la oportunidad de profundizar sus conocimientos sobre el uso del lenguaje, y reflexionar sobre dichos textos y acerca de sus propósitos explícitos e implícitos.

Junto con ello, los y las estudiantes podrán investigar sobre un tema de su interés y compartirlo en un reportaje audiovisual, incorporando en esta producción lo aprendido sobre diversos códigos y recursos.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

- › Textos argumentativos.
- › Textos audiovisuales.
- › Textos periodísticos.

PALABRAS CLAVE

Estrategias de persuasión, medios de comunicación, multimodalidad, ciudadanía.

CONOCIMIENTOS

- › Análisis multimodal.
- › Conectores argumentativos.
- › Recursos lingüísticos y no lingüísticos de persuasión.
- › Reportaje audiovisual.

HABILIDADES

- › Analizar críticamente textos de los medios de comunicación.
- › Analizar el propósito persuasivo de recursos lingüísticos y no lingüísticos.
- › Evaluar críticamente mensajes de los medios de comunicación.
- › Producir un reportaje audiovisual.

ACTITUDES

- › Valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática. **(OA E)**
- › Trabajar colaborativamente, usando de manera responsable las tecnologías de la comunicación, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas. **(OA H)**

Conocimientos previos:

Lista ordenada de conceptos, habilidades y actitudes que el o la estudiante debe manejar antes de iniciar la unidad.

Palabras clave:

Vocabulario esencial que la o el estudiante debe aprender en la unidad.

Conocimientos, habilidades y actitudes:

Lista de los conocimientos, las habilidades y las actitudes por desarrollar en la unidad.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE E INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS

Objetivos de Aprendizaje:

Son los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares que definen los aprendizajes terminales del año para cada asignatura. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que buscan favorecer la formación integral de los y las estudiantes. En cada unidad se explicitan los Objetivos de Aprendizaje a trabajar. En este Programa, se presentan los Objetivos de Aprendizaje específicos que se trabajan en cada unidad y otros que se abordan transversalmente en todas las unidades.

Indicadores de Evaluación:

Los Indicadores de evaluación detallan un desempeño observable (y, por lo tanto, evaluable) de la o el estudiante en relación con el Objetivo de Aprendizaje al cual están asociados. Son de carácter sugerido, por lo que el o la docente puede modificarlos o complementarlos. Cada Objetivo de Aprendizaje cuenta con varios indicadores, dado que existen múltiples desempeños que pueden demostrar que un aprendizaje ha sido desarrollado.

UNIDAD 1

Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad (narrativa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p>OA 3</p> <p>Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> › El o los conflictos de la historia. › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan. › La relación de un fragmento de la obra con el total. › Cómo el relato está influido por la visión del narrador. › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto. › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual. › El efecto producido por recursos como <i>flashback</i>, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela. › Relaciones intertextuales con otras obras. 	<ul style="list-style-type: none"> › Analizan el planteamiento de los personajes de las narraciones leídas, considerando sus características, relaciones entre ellos, sus diálogos, mundo personal y social, y sus conflictos y motivaciones. › Relacionan las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en las narraciones leídas con la visión de mundo de su contexto de producción, el contexto actual y sus experiencias de lectura. › Interpretan el sentido de los recursos narrativos y las relaciones de intertextualidad dadas en las narraciones leídas.

UNIDAD 1
Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad
(narrativa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 1 Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Establecen criterios para seleccionar las lecturas que realizarán, considerando sus intereses y propósitos, y las características de las obras. › Evalúan la pertinencia de su selección de textos tras su lectura.
<p>OA 2 Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Relacionan los temas humanos planteados en las obras vistas o leídas con sus experiencias o contextos personales. › Interpretan cómo los temas humanos se representan en los mundos creados en las obras leídas. › Reflexionan sobre las visiones de mundo en torno a temas humanos presentes en distintos textos leídos.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

Objetivos de Aprendizaje:

Son los OA especificados en las Bases Curriculares.

En ocasiones, un OA puede ser abordado por un conjunto de actividades, así como una actividad puede corresponder a más de un OA.

En este Programa se presentan los Objetivos de Aprendizaje específicos de la unidad y los que se pueden trabajar de manera transversal a todas las unidades y que se relacionan con el grupo de actividades planteadas, de manera de ilustrar cómo se integran dichos Objetivos en las distintas actividades.

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 3

Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El o los conflictos de la historia.
- › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
- › La relación de un fragmento de la obra con el total.
- › Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
- › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › El efecto producido por recursos como flashback, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OA 7

Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 1

Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.

OA 2

Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 8

Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

- › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
- › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
- › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.
- › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

1. Lectura y análisis de poemas del Siglo de Oro español

A pesar de que lo humano y lo divino son ámbitos de la experiencia a menudo separados, en ocasiones surgen espacios en que parecen conectarse. Es el caso de la belleza y el amor que, durante el Siglo de Oro, muchas veces parecen unir la esfera del sentimiento humano con la esfera teológica de lo divino. Como introducción y motivación a la lectura de poemas del Siglo de Oro, el profesor o la profesora presenta a sus estudiantes distintas imágenes de obras pictóricas asociadas a artistas del período, como El Greco, Diego Velásquez, Francisco de Zurbarán, Bartolomé Esteban Murillo, entre otros, y las vincula con el ideal de belleza de la mujer en el Siglo de Oro, asociado a la belleza interior, a Dios y a la naturaleza, como en la pintura *Venus del espejo* de Velásquez, u otras pinturas asociadas al tópico *descriptio puellae*, para comentar y recoger impresiones de los y las estudiantes. Luego lee en voz alta, junto a los y las estudiantes, uno o varios poemas correspondientes al período, entre los cuales se sugieren los siguientes:

- › “Mientras por competir con tu cabello”, de Luis de Góngora.
- › “Déjame en paz, amor tirano”, de Luis de Góngora.
- › “Noche oscura”, de San Juan de la Cruz.

A continuación, los y las estudiantes conversan sobre los poemas, destacando elementos que hayan llamado su atención.

Luego, eligen un poema para su revisión, identificando elementos presentes en el poema tales como símbolos, actitud del hablante, uso del lenguaje figurado, uso de repeticiones, entre otros elementos presentes en el OA 4. El profesor o la profesora sugiere entonces algunos temas y elementos que pueden orientar el trabajo de sus estudiantes:

- › Ideal de belleza presente en el poema.
- › El amor como expresión de lo religioso.
- › La imagen de la mujer del Siglo de Oro, en contraste con puntos de vista actuales.

Actividades:

Corresponden a la propuesta metodológica que ayuda a la o el docente a favorecer el logro de los Objetivos de Aprendizaje. Estas actividades pueden ser complementadas con el texto de estudio u otros recursos, o ser una guía para que el profesor o la profesora diseñe sus propias actividades.

® **Relación con otras asignaturas:**

Indica que la actividad se relaciona con Objetivos de Aprendizaje de otras asignaturas, en sus respectivos niveles.

Observaciones a la o el docente:

Son sugerencias para la mejor implementación de la actividad. Generalmente están referidas a estrategias didácticas, fuentes y recursos (libros, sitios web, películas, entre otros) o alternativas de profundización del aprendizaje abordado.

Para llevar a cabo su análisis e interpretación, se reúnen en grupos de tres estudiantes y utilizan los elementos identificados previamente, considerando el efecto que produce. Los y las estudiantes estudian el lenguaje empleado en los poemas (símbolos, lenguaje figurado, etc.), así como el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas).

® **Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Artes Visuales**

Observaciones a la o el docente

Es recomendable que el profesor o la profesora prepare la lectura en voz alta de los poemas, para distinguir previamente su estructura métrica mediante las pausas correspondientes.

Puede solicitar al profesor o la profesora de Artes Visuales que, en conjunto,, ayuden a los y las estudiantes a analizar las pinturas reconociendo en ellas las características del periodo. Puede, además, vincularlas con otras pinturas asociadas al ideal de belleza de la mujer, como *La primavera* y *El nacimiento de Venus*, de Sandro Boticelli. Se recomienda pedir ayuda al profesor o la profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para que amplíe la explicación sobre hitos históricos de América y Europa.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN 1	
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 10 Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none">› Los propósitos explícitos e implícitos del texto, justificando con ejemplos sus afirmaciones sobre dichos propósitos.› Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas.› Las evidencias que se entregan o se omiten para apoyar una afirmación.› Los efectos causados por recursos no lingüísticos (como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio) y lingüísticos (uso de imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras en otros idiomas, intertextualidad, modalizaciones, etc.) presentes en el texto.› Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.› Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos.	<ul style="list-style-type: none">› Determinan la relación entre los recursos no lingüísticos, lingüísticos y de persuasión empleados en los textos de los medios de comunicación, con los efectos que podrían provocar sobre los lectores y el propósito que persiguen.› Evalúan críticamente distintos textos de medios de comunicación, a partir del análisis de sus propósitos, la relación texto-lector, las estrategias de persuasión empleadas, los recursos lingüísticos y no lingüísticos, y el uso de la información.

Descripción de la actividad

Análisis comparativo de medios digitales

En el marco de la actividad 8, *Análisis comparativo de medios digitales*, la rúbrica propuesta a continuación permite retroalimentar las presentaciones de las y los estudiantes sobre los medios analizados en internet, de manera que puedan tener información respecto de aquellos aspectos que están haciendo adecuadamente y de otros que necesitan mejorar. Por lo mismo, es recomendable que esta rúbrica sea entregada y explicada al momento de dar las instrucciones de la actividad; asimismo, es necesario modelar su aplicación para que los y las estudiantes sepan cómo observar su desempeño a partir de este instrumento.

Sugerencias de evaluación:

Esta sección incluye actividades de evaluación para los OA considerados en la unidad. El propósito es que la actividad diseñada sirva como ejemplo, de forma que la o el docente pueda utilizarla como referente para la elaboración de su propia propuesta pedagógica. En este sentido, no buscan ser exhaustivas en variedad, cantidad ni forma. Los ejemplos de evaluación pueden ir acompañados de **criterios de evaluación** que definan más específicamente los logros de aprendizaje.

Objetivos de Aprendizaje:

Son los OA especificados en las Bases Curriculares. En ocasiones, un OA puede ser evaluado por un conjunto de sugerencias de evaluación o una misma evaluación puede articularse con más de un OA.

Indicadores de Evaluación:

Son desempeños o acciones específicas observables en la o el estudiante que entregan evidencia del logro de un conocimiento, habilidad o actitud.

Referencias bibliográficas

Alexander, A. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. New Jersey: Pearson.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculums. Design and Implementation*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ley N° 20.370. Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, 12 de septiembre de 2009.

Marzano, R., Pickering, D., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffett, C., Paynter, D., Pollock, J. & Whisler, J. (1997). *Dimensions of Learning: Teacher's Manual*. Colorado: ASCD.

Ministerio de Educación. (2014). *Bases Curriculares 2013, 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: Autor.

Lengua y Literatura

Lengua y Literatura

INTRODUCCIÓN

El lenguaje desempeña un papel fundamental en la comunicación, la vida social, el pensamiento y la creación artística e intelectual. La construcción y transmisión de las culturas, el establecimiento y mantención de las relaciones e instituciones humanas, y la formación de identidades individuales y colectivas no serían posibles sin la comunicación verbal. Lo que somos y el mundo en que existimos están, en importante medida, fundados en el lenguaje.

El proceso educativo cumple una función insustituible en el aprendizaje de la lengua y en el desarrollo de las competencias culturales, comunicativas y de reflexión sobre el lenguaje y los textos, necesarias para una vida plena y una participación libre, crítica e informada en la sociedad contemporánea. Al mismo tiempo, el aprendizaje de la lengua brinda oportunidades para que los y las estudiantes conozcan y hagan suyo el patrimonio cultural que se ha construido con la palabra, especialmente el literario, desarrollen el hábito de la lectura y experimenten goce estético al leer.

El Programa de Estudio se sustenta en las Bases Curriculares, que adoptan un enfoque cultural y comunicativo estructurado en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación en lenguaje y literatura, con el objeto de formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos y críticos.

PERFIL DE LA O EL ESTUDIANTE

Al terminar 1° y 2° medio, los y las estudiantes que han logrado los Objetivos de Aprendizaje son capaces de leer comprensivamente, evaluar y reflexionar sobre textos de complejidad adecuada a su edad, para entretenerse, ampliar su conocimiento de manera autónoma, enriquecer su visión de mundo, participar en la sociedad de manera informada, y enfrentar exitosamente la vida escolar y social. Son lectores y lectoras habituales y con disposición activa, que juzgan la veracidad y confiabilidad de la información e indagan en diversas fuentes, impresas y digitales, para recopilar y contrastar datos antes de formular un juicio. Son capaces de buscar, evaluar y seleccionar información para realizar investigaciones, satisfacer su curiosidad, responder preguntas o resolver una tarea. Conocen un amplio repertorio de lecturas, que les permite definir sus propios gustos y comprender cómo se abordan ciertos temas en épocas diferentes. Además, encuentran placer estético en la lectura y usan su conocimiento de los textos y del contexto histórico y cultural, para acceder a diferentes niveles de comprensión, empatizar con las y los demás y construir su identidad. Son capaces de relacionar las circunstancias históricas y sociales con diferentes costumbres, creencias y valores que se plasman de diversas maneras en la literatura.

Utilizan la escritura para explorar su creatividad; elaborar, clarificar y compartir sus ideas y conocimientos; comunicarse en la vida cotidiana; desarrollarse en los ámbitos personal y académico, y difundir sus ideas o las de un grupo en contextos públicos de comunicación. Valoran la importancia de

la evidencia, lo que se manifiesta en una preocupación por respaldar sus aseveraciones en los textos que escriben. Demuestran preocupación por quienes leen sus escritos al aplicar correctamente las convenciones lingüísticas, al seleccionar el vocabulario para transmitir los mensajes con precisión y claridad, y al incluir información necesaria para la comprensión del texto. Aplican autónomamente el proceso de escritura y se aseguran de que sus textos expresen ideas relevantes de manera coherente y ordenada.

Comprenden textos orales y audiovisuales propios de la vida cotidiana y escolar, y los utilizan para participar de manera informada en la sociedad. Son capaces de comunicarse oralmente en contextos públicos y formales, articulando su pensamiento de manera coherente y fundamentada. Para ello, recopilan, seleccionan y organizan la información pertinente para facilitar la comprensión del interlocutor o la interlocutora. Utilizan el diálogo para construir conocimientos, explorar ideas, persuadir a su interlocutor o interlocutora, llegar a acuerdos y trabajar en equipo. Entienden lo que expresa un o una hablante y evalúan la información, los argumentos y el razonamiento que hay detrás de lo dicho. Demuestran interés al conversar y pueden llevar a cabo una interacción, aportando sus ideas y considerando los argumentos de las y los demás para reformularlos, cuestionarlos, refutarlos o complementarlos.

ÉNFASIS DE LA PROPUESTA

Este currículo tiene un enfoque cultural y comunicativo. El enfoque cultural asume el rol que cumplen para los y las jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, en la maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades. Además, el enfoque cultural busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida; así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras. Esta pluralidad permite entender tanto lo que nos es común como las diferencias que son necesarias para el desarrollo y son propias de una sociedad plural, diversa y en constante cambio.

Por su parte, el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante.

En síntesis, el enfoque cultural y comunicativo aporta a la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de que se insertan en una cultura que interactúa con otras y es dinámica; capaces de ejercer su libertad en armonía con las y los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Escuchar y hablar, leer y escribir, observar y representar son las dimensiones de la competencia comunicativa de una persona. En las Bases Curriculares, los OA que corresponden a estas dimensiones han sido agrupados en tres ejes —Lectura, Escritura y Comunicación oral— que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de esta competencia. Por otra parte, dada la importancia que las habilidades de investigación tienen en la vida de las personas, se ha incluido un cuarto eje centrado en este ámbito. Esta opción obedece a que, además de constituir un método de aproximación al conocimiento siempre vigente y de gran utilidad en la vida académica y personal, la investigación es una actividad en la que la lectura, la escritura y la comunicación oral se coordinan y se potencian al servicio del aprendizaje.

La organización en torno a estos ejes, por un lado, responde a la necesidad de asegurar el desarrollo de las habilidades centrales de la asignatura y de abordar los elementos que requiere un alumno o una alumna para alcanzar una competencia comunicativa adecuada a su nivel; y, por otro, permite presentar la realidad compleja de la asignatura de Lengua y Literatura en una estructura clara. Esta forma de agrupar los objetivos no significa que los ejes deban trabajarse de manera separada. Por el contrario, los objetivos deben desarrollarse de manera articulada, ya que son interdependientes. En este sentido, las habilidades adquieren mayor desarrollo cuando, por ejemplo, los alumnos y las alumnas escriben y discuten sobre lo que leen, enfocan sus investigaciones a partir de los temas analizados en las lecturas y exponen frente a un público para comunicar sus investigaciones e interpretaciones de las lecturas realizadas.

EJES

Lectura

El Programa de Lengua y Literatura busca formar a los y las estudiantes para que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura —en los soportes existentes y en aquellos que puedan aparecer en el futuro—, adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios. En síntesis, que sean personas motivadas en la lectura, capaces de gozar o recurrir a ella para lograr distintos propósitos.

En la bibliografía especializada existen varias definiciones de lectura, pero la más extendida, y que se asume en estas Bases, es aquella que la concibe como interpretación de los textos. Se considera que el lector o la lectora utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado³. Es decir, en la comprensión se conjugan tanto las habilidades como los conocimientos que tiene el individuo, ya que estos permiten al lector o la lectora establecer las conexiones (entre el texto y sus conocimientos, entre el texto y la cultura, entre el texto y otros textos, etcétera) necesarias para construir el significado del texto.

En el eje Lectura se consideran los aspectos que se detallan a continuación.

La experiencia con la obra literaria

Una de las preocupaciones centrales de la asignatura es formar lectoras y lectores habituales que acudan a la literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos. La literatura tiene una especial relevancia en la etapa en que se encuentran

3 Ministerio de Educación. (2011). *Pisa: Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI*. Santiago, Chile: Simce.

los y las estudiantes, ya que, al leer, se relacionan con la obra, con su propia experiencia, con la sociedad y con el lenguaje.

La literatura, más densa y más elocuente que la vida cotidiana, pero no radicalmente diferente, amplía nuestro universo, nos invita a imaginar otras maneras de concebirlo y organizarlo. Todos nos conformamos a partir de lo que nos ofrecen otras personas: al principio nuestros padres, y luego los que nos rodean. La literatura abre hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros, y por tanto nos enriquece infinitamente⁴.

Cuando los y las jóvenes entran en diálogo con los textos, la literatura se convierte en un vehículo de búsqueda de identidad. A través de la poesía, el teatro, la narrativa y el ensayo, el y la estudiante se familiariza con diversas perspectivas y distintos aspectos del ser humano: problemas, sentimientos y situaciones que son universales y que le permiten identificarse y resignificar sus propias vivencias. El contacto con las obras le ofrece oportunidades de introspección y reflexión ética en una etapa de la vida en que comienza a enfrentarse a diferentes cuestionamientos y desafíos personales. En el plano social, a través de la literatura los y las jóvenes acceden a la comprensión de su propia cultura y las de otros y otras, y pueden reflexionar sobre sus orígenes y herencias.

El estudio de la literatura es piedra angular del currículo, también en cuanto permite percibir la diversidad que existe en el mundo, condición para el desarrollo de una sociedad abierta e inclusiva. En síntesis, la literatura desempeña un papel fundamental en el cultivo de la humanidad, pues favorece el examen autocrítico y de las propias tradiciones, contribuye a entender el punto de vista de las y los demás, y promueve la capacidad de los y las estudiantes para reconocerse no solo como ciudadanos y ciudadanas

4 Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

pertenecientes a algún grupo, sino también, y sobre todo, como hombres y mujeres vinculados y vinculadas a los demás seres humanos⁵.

Por otra parte, la literatura les permite enfrentarse a una gran variedad de usos del lenguaje: una lengua se actualiza completamente en la literatura. El lenguaje existe en ella con giros idiomáticos, significados, intenciones y fuerza. El lenguaje es análogo a la cultura en la que se utiliza y la literatura no solo es una forma mediante la cual ese lenguaje se manifiesta⁶, sino que además ofrece un espacio para su continua innovación y reinención.

Una vez establecido el valor de la literatura en la formación de los y las jóvenes, surge la pregunta: ¿Cómo debe ser la clase de literatura? El estudio de la literatura supone leer y comentar las obras en clases, y orientar la lectura hacia la interpretación. Como toda obra de arte, el texto literario requiere de la participación de lectores y lectoras, que reaccionan frente a la lectura, reflexionan sobre ella y elaboran una interpretación que les permite darle sentido y dialogar con ella. Interpretar consiste en formular hipótesis acerca del sentido de la lectura y es, por lo tanto, una labor creativa de primer orden, en la que la o el intérprete propone nuevas lecturas de una obra que puede haber sido interpretada cientos de veces.

Ninguna interpretación es la verdad del texto literario, su significado real indiscutible; toda hipótesis es provisoria por definición, un tanteo, una posibilidad. Al mismo tiempo, significa que los textos pueden soportar una gran variedad de interpretaciones parecidas, diferentes, incluso contradictorias entre sí⁷.

5 Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

6 Gayathri, S. (2012). Developing literary competence - The role of reading: implications for classroom teaching. En *Language in India*, 12, 2012.

7 Álvarez, I. (2010). *Leer, analizar, interpretar, juzgar: cuatro operaciones básicas de los estudios literarios*. Recuperado 3 de julio de http://www.academia.edu/1746206/Leer_analizar_interpretar_juzgar_cuatro_operaciones_basicas_de_los_estudios_literarios

No obstante, no cualquier interpretación es válida. Su validez no está dada por juicios morales o políticos, sino por su coherencia. “Una interpretación coherente requiere un análisis atinente y riguroso y surge de una lectura atenta y sensible”⁸. Por esto, en las Bases Curriculares se han incluido objetivos de análisis de novelas y relatos, poemas, textos dramáticos, ensayos y otros. Sin embargo, no es suficiente quedarse en el plano del análisis, sino que este debe hacerse para construir una interpretación que integre los elementos descubiertos durante el análisis y dé cuenta de una lectura reflexiva.

La lectura de textos no literarios

La lectura de textos no literarios es una actividad que está presente en casi todos los ámbitos de la vida, razón por la cual la escuela debe favorecerla y estimularla en todas las asignaturas. Dado que el vocabulario, los conocimientos y las estructuras textuales son diferentes y particulares según el área disciplinaria, conviene que la lectura de este tipo de textos se realice en contextos apropiados en que el o la estudiante encuentre sentido a lo que está leyendo y profundice sus conocimientos en la lectura. En el caso de la asignatura de Lengua y Literatura, la lectura de textos no literarios se integra principalmente mediante los objetivos que apuntan a la lectura de textos informativos y argumentativos, de textos de los medios de comunicación, y de aquellos que complementen y contextualicen las obras literarias. Estos objetivos, además de aportar al desarrollo de la comprensión de lectura de los y las estudiantes, amplían el repertorio de temas y géneros a los que acceden.

En cuanto a la lectura de textos con finalidad argumentativa y de los medios de comunicación, las Bases plantean la necesidad de que los y las estudiantes desarrollen un punto de vista crítico y puedan expresar opiniones informadas. Dado que lenguaje y sociedad son hechos inseparables, más aun, recíprocamente necesarios, para fomentar una participación efectiva y libre en la sociedad se requiere de un buen manejo del

lenguaje. Actualmente, esta relación se manifiesta en formas cada vez más complejas. Participar en la vida pública requiere la capacidad de discriminar y procesar una enorme cantidad de información, ya que, sin una mirada crítica, los individuos están expuestos a la manipulación, a la tergiversación de la información y al desconocimiento. Por este motivo, los objetivos de lectura de textos con finalidad argumentativa y de los medios de comunicación buscan que los y las estudiantes adopten una actitud crítica e indagadora frente a lo que leen, que cuestionen y verifiquen la información y que entiendan cuáles son las motivaciones y los propósitos que pueden existir en la escritura de un texto, para que puedan opinar y participar de manera responsable en los temas que los afectan como ciudadanos y ciudadanas.

Por otra parte, en las Bases Curriculares se incluye el trabajo con textos no literarios como una manera de complementar la lectura literaria, ampliar los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias para comprender una diversidad de lecturas. Los conocimientos previos —que consideran la información que poseen los y las estudiantes sobre el mundo, su dominio del vocabulario específico de un tema, la familiaridad que tiene con la estructura de los textos y sus experiencias previas con diferentes géneros discursivos⁹— influyen directamente en la comprensión de lectura, ya que el lector entiende un texto en la medida en que se conecta la información escrita con lo que ya se sabe, para construir activamente el significado. Las obras literarias que se leen en estos años, por su complejidad, requieren un bagaje de conocimientos más especializado que en la Educación Básica. En este sentido, por medio de la lectura no literaria, principalmente en la investigación —que ofrece una instancia de práctica de lectura contextualizada—, los alumnos y las alumnas amplían sus conocimientos para realizar interpretaciones más complejas y contextualizadas, y también continúan desarrollando sus habilidades de comprensión y ejercitando una lectura estratégica.

⁸ Álvarez, I. *Op. cit.*

⁹ Marzano, R. (2004). *Building background knowledge. Research on what works in schools.* Alexandria: ASCD.

Estrategias de lectura

El aprendizaje de estrategias de comprensión permite enfrentarse a la lectura de manera metacognitiva y reflexionar sobre las dificultades que surgen al leer. Las estrategias cumplen una doble función: por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión, y por otro, contribuyen a jerarquizar la información para asegurar un acceso más rápido a esta y una comprensión más sólida. Existe consenso respecto de que los lectores y las lectoras que utilizan flexiblemente las estrategias de comprensión son más activos y activas en la elaboración de significados, lo que redundará en que retienen mejor lo que leen y son capaces de aplicar lo aprendido a nuevos contextos¹⁰. Utilizar flexiblemente las estrategias quiere decir que el lector o la lectora las emplea dependiendo de sus propósitos de lectura, del texto al cual se enfrenta y de las dificultades que encuentra. Por ejemplo, un lector determinado aplica las estrategias de manera distinta, según si lee por placer o si lee para investigar o estudiar un tema en profundidad. Por este motivo, las estrategias requieren de una enseñanza contextualizada, que considere las dificultades del y la estudiante, las complejidades del texto y el propósito para el cual se lee. Así, se evita la aplicación mecánica de estrategias que no se utilizarían en situaciones reales.

Considerando lo expuesto, los Objetivos de Aprendizaje de estrategias apuntan a que los y las estudiantes desarrollen autonomía y flexibilidad para resolver problemas de comprensión en diversas situaciones.

Selección de textos

En el marco del enfoque comunicativo y cultural de la asignatura, la selección de los textos es de gran relevancia, dado que estos constituyen modelos de escritura, son fuente de conocimientos, experiencias y acercamientos a las culturas, y permiten avanzar en las habilidades de comprensión. Puesto que las lecturas son la materia prima para lograr los objetivos,

¹⁰ Keene, E. O. y Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of Thought*. Portsmouth: Heinemann.

su elección determina el nivel de aprendizaje que alcanzarán los y las estudiantes. Por esta razón, al elegir las lecturas, se deben tener en cuenta criterios que contribuyan a una selección de textos de calidad. En el caso de los literarios, deben privilegiarse los textos de autores, hombres y mujeres, antologados o premiados, que aparezcan en historias de la literatura, que sean representativos de algún género o época, que hayan sido publicados o que hayan sido objeto de la crítica especializada. En el caso de los cuentos folclóricos, deben privilegiarse las versiones de recopiladores reconocidos por la crítica especializada. Por su parte, los textos no literarios deben ser coherentes y estar bien contruidos, además de presentar información relevante y claramente explicada. En suma, los textos de calidad, literarios y no literarios, aportan a los conocimientos previos de los y las estudiantes y amplían la mirada hacia otras culturas.

Además de la calidad, es necesario que el y la docente evalúe la dificultad de los textos para que estos sean acordes al nivel lector en que se encuentran sus estudiantes. Los expertos concuerdan en que la complejidad textual está definida por diversas variables, relativas tanto a la forma y fondo del texto, como a las características de lectores y lectoras y de su tarea¹¹. Estas variables consideran aspectos cualitativos y cuantitativos¹². En relación con lo cualitativo, se toman en cuenta aspectos como los siguientes:

¹¹ National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy*. Washington D. C.: National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers.

Hiebert, E. (2011). *Using Multiple Sources of Information in Establishing Text Complexity*. Reading Research Report. Santa Cruz, CA: TextProject.

RAND Reading Study Group. (2002). Chapter 4. En Snow, C. (Pdte.). *Reading for Understanding: Toward a R&D program in Reading Comprehension*. Arlington, VA: RAND. Lee, C. D. y Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York: Carnegie Corporation of New York.

¹² National Governors Association Centre for Best Practices, Council of Chief State School Officers. (2010). *Common Core State Standards English Language Arts. Appendix A*. Washington D. C.: National Governors Association Centre for Best Practices, Council of Chief State School Officers.

- › El nivel de interpretación requerido para comprender textos literarios y la dificultad para inferir el propósito en los textos informativos.
- › El grado de convencionalidad de la estructura del texto en relación con el género o la disciplina, y el orden de presentación de los acontecimientos y la información.
- › La cantidad de información entregada por elementos gráficos que resultan esenciales para comprender el texto.
- › El uso de convenciones del lenguaje: son más fáciles de comprender aquellos textos que utilizan un lenguaje conversacional, contemporáneo, claro y literal y son más complejos aquellos que tienen lenguaje figurado, irónico, ambiguo, arcaico o poco familiar en otros sentidos.
- › El grado de conocimientos de mundo requerido: son más fáciles aquellos textos que explicitan la mayor parte de la información, que aquellos que dan por sabida gran cantidad de información o que utilizan vocabulario altamente especializado en un área del saber específico.

En el nivel cuantitativo, se identifican como indicadores de la dificultad del texto el largo de oraciones y frases utilizadas, y la proporción de palabras de uso poco frecuente.

El contexto en el cual se lee es también determinante para la selección de los textos. No se elige de la misma manera un texto que será discutido en clases, con apoyo y guía del o la docente, que uno para que los y las estudiantes lean de manera independiente. De acuerdo con lo anterior, en las Bases se incluye una selección de obras sugeridas para trabajar en clases. Se considera que estas lecturas son idóneas para desarrollar los objetivos, ya que cumplen con los criterios de calidad mencionados más arriba y abren la puerta a la discusión sobre temas relevantes.

Los textos sugeridos se han agrupado en torno a temas que contribuyen a la reflexión y discusión

sobre preocupaciones propias del ser humano, y que permiten incluir obras de géneros variados y de diversas épocas. La organización en temas hace más profunda la lectura, da unidad a la variedad de textos que se leen en clases y permite encontrar puntos de comparación entre las obras. Esto enriquece las interpretaciones y aumenta las perspectivas desde las cuales es posible pensar cada tema, lo que a su vez amplía la mirada que se hace del ser humano, ya que lo considera en toda su complejidad y diversidad. Abordar temas variados abre la posibilidad de incorporar el estudio de conceptos clave, que permitirán a los y las estudiantes acceder a una comprensión más profunda de las obras y los temas, junto con incrementar su conocimiento de mundo. Estos temas y lecturas no se conciben para que los alumnos y las alumnas los aborden independientemente, sino para que lo hagan en clases con andamiaje y mediación del o la docente. El profesor o la profesora, como experto(a) en la asignatura y conocedor(a) de primera fuente de las características de sus alumnos y alumnas, está llamado(a) a complementar esta lista con lecturas que sean desafiantes y pertinentes, y que —con una mediación adecuada— les permitan desarrollar toda su potencialidad, y así prepararlos(as) para la vida adulta¹³. Además del trabajo en clases, para desarrollar el hábito lector es imprescindible estimular la búsqueda de los propios gustos de lectura y motivar la lectura independiente, por lo que el currículo también contempla instancias en las que los y las estudiantes eligen sus propios textos.

Escritura

En la sociedad actual, en que la escritura es la principal forma de transmitir y preservar el conocimiento, manejar adecuadamente esta habilidad se ha convertido en un requisito cada vez más necesario para desenvolverse adecuadamente en los diversos

13 Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy. (2010). *Time to Act: An agenda for advancing adolescent literacy for college and career success*. New York: Carnegie Corporation of New York.

ámbitos de la vida. Además, la escritura satisface otras importantes necesidades de los seres humanos: es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad; reúne, preserva y transmite información de todo tipo; abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia; es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común¹⁴.

La escritura, además de ser una herramienta comunicativa y social, cumple una importante función en el desarrollo cognitivo de los alumnos y las alumnas. Las investigaciones han demostrado que escribir ayuda a desarrollar habilidades superiores del pensamiento, como organizar, jerarquizar, analizar, sintetizar, evaluar e interpretar, pues requiere que los y las estudiantes vayan más allá de la simple reproducción de información y aprendan a cuestionar sus propias premisas, considerar alternativas y reflexionar sobre los puntos de vista opuestos al propio¹⁵. En esta misma línea, el acto de escribir hace visible el pensamiento y obliga a reflexionar sobre el tema en cuestión y, de esta manera, permite que el o la estudiante modifique, precise y aclare las ideas y sus conocimientos previos. Al redactar, el alumno o la alumna resuelve problemas, se pregunta, identifica elementos conflictivos, reconsidera aspectos que creía tener resueltos y reelabora sus conocimientos. En conclusión, al escribir, los y las estudiantes no solo comunican ideas, sino que también aprenden durante el proceso¹⁶. Además de los desafíos ya mencionados, en la escritura, a diferencia de la comunicación oral, la escritora o el escritor carece de los apoyos contextuales propios del lenguaje hablado, por lo

que debe tomar decisiones sobre múltiples variables para asegurarse de que su lector o lectora entienda, prescindiendo de la retroalimentación inmediata del escrito¹⁷. En esta dificultad radica, por un lado, la necesidad de enseñar escritura durante toda la etapa escolar, e incluso en la educación universitaria, y por otro, el valor de esta actividad en el desarrollo cognitivo de los alumnos y las alumnas.

En el eje Escritura se consideran los aspectos que se detallan a continuación.

Propósitos de escritura

Las Bases incluyen objetivos que consideran la escritura de una variedad de géneros que permiten cumplir diversos propósitos. Organizar los aprendizajes de este eje en torno a propósitos posibilita, por un lado, orientar la escritura hacia metas claras y contextualizadas y, por otro, incluir la escritura de una variedad de géneros que tienen características en común. En concordancia, se incluyen, por una parte, dos objetivos orientados al trabajo de géneros que permiten exponer o argumentar. Estos objetivos se han incorporado porque argumentar o exponer un tema favorece la utilización de la escritura para aprender y transformar el conocimiento, para explorar distintos puntos de vista, para resolver problemas y para formarse una opinión razonada. Asimismo, trabajar géneros como el informe, la crítica literaria, el ensayo, la respuesta de prueba, la columna de opinión o la carta al director, entre otros, prepara a los y las estudiantes para enfrentar exitosamente tanto los desafíos de escritura propios del ámbito académico, como aquellos que les demandarán los ámbitos social y laboral.

Por otra parte, en 7° y 8° básico se incluye un objetivo orientado a que los y las estudiantes escriban diversos textos para narrar experiencias reales e imaginarias. Esta práctica permite comprender la lógica de las

14 Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En MacArthur, C.; Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.

15 National Writing Project y Nagin, C. (2006). *Because writing matters. Improving student writing in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

16 Bromley, K. (2007). Best Practices in teaching writing. En Gambrell, L. y otros (Eds.) *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press.

17 Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2009). *The psychology of written composition*. New York: Routledge.

narraciones y desarrollar la fluidez en la escritura. Por último, en 1° y 2° medio se incorpora un objetivo orientado a adquirir autonomía, de manera que las y los estudiantes sean capaces de tomar decisiones que les ayuden a cumplir los desafíos de escritura que se les presenten. En un mundo que se caracteriza por el surgimiento de nuevos géneros y formas de comunicación, los y las jóvenes necesitan flexibilidad para adaptar sus conocimientos y habilidades a cualquier tarea que se les proponga. Por ejemplo, si se ven enfrentados a la necesidad de realizar un reclamo formal, esa flexibilidad les permitirá investigar acerca de las características de este género, para luego escribirlo de acuerdo con las convenciones y los requerimientos de la situación.

Proceso de escritura

En las Bases Curriculares se concibe la escritura como un proceso en el que el autor o la autora va reflexionando y tomando decisiones sobre el contenido, el estilo, el orden, los énfasis y todos aquellos aspectos del texto que inciden en cómo se transmite el mensaje. De acuerdo con esta visión —propuesta inicialmente por Flower y Hayes y reelaborada posteriormente por otros autores¹⁸—, la enseñanza de la escritura no se centra en el producto, sino en cómo resuelven el alumno y la alumna los distintos desafíos que suscita cada tarea, tomando en cuenta no solo los requerimientos de la misma, sino también los del contexto.

Sostener que la escritura es un proceso no significa que deba o pueda enseñarse como una fórmula o la aplicación de una serie de pasos preestablecidos. Por el contrario, la escritura es una actividad de

resolución de problemas que no puede dividirse en momentos estáticos y delimitados¹⁹. Las escritoras y los escritores expertos(as) se desplazan entre diferentes opciones y operaciones según la tarea y las circunstancias. Además, cada persona aplica el proceso de escritura de manera diferente, rara vez de manera lineal.

El papel de la escuela es formar alumnos y alumnas que —según su propia forma de abordar la escritura— puedan aplicar el proceso de manera autónoma y eficaz. Escribir bien supone ser al mismo tiempo autor(a) y lector(a) de los propios textos: como autor o autora, se emplean los recursos que mejor orienten el texto a conseguir los propósitos de escritura; como lectora o lector, se evalúa el texto con la mirada de la audiencia para asegurarse de que lo escrito sea fiel a lo que se desea comunicar²⁰. Por lo tanto, enseñar el proceso de escritura promueve el desarrollo de una lectura crítica de los propios textos y fomenta la reflexión sobre los procedimientos que se emplean para enfrentar los desafíos de la escritura²¹.

En concordancia con lo anterior, enmarcar el aprendizaje de la escritura como el aprendizaje de un proceso permite desarrollar el pensamiento y las habilidades cognitivas de los y las estudiantes. Cuando la situación de escritura les produce interés, cuando escriben para una lectora o un lector que también está interesado en lo que leerá, cuando cuentan con las condiciones necesarias para desarrollar el proceso de escritura —tiempo suficiente para hacerse una idea de la tarea y para tomar decisiones sobre cómo desarrollarla; espacio para la discusión; materiales

18 Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Levi, C. M. y Ransdell, S. (Eds.) *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rijlaarsdam, G. y Van den Bergh, H. (2006). Writing process theory. A functional dynamic approach. En MacArthur, C., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.

19 Björk, L. y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.

20 National Writing Project y Nagin, C. (2006). *Because writing matters. Improving student writing in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

21 Writing Study Group of the NCTE Executive Committee. (2004). *NCTE beliefs about the teaching of writing*. Recuperado el 3 de julio, 2013, de <http://www.ncte.org/positions/statements/writingbeliefs>

de consulta, etcétera—, el hecho de escribir se convierte en un proceso de reflexión que les permite transformar el conocimiento²².

Por último, asumir que la escritura implica reflexión y resolución de problemas es tener en cuenta que las escritoras y los escritores no acumulan habilidades y estrategias de una vez y para siempre, sino que desarrollan y refinan sus habilidades durante toda su vida²³.

TIC y escritura

Las tecnologías de la información y comunicación, además de haberse vuelto indispensables para comunicarse en diversos contextos, ofrecen variadas herramientas para desarrollar las habilidades de escritura. Por un lado, facilitan el trabajo de corrección y edición de los textos. Por otra parte, ofrecen la oportunidad de trabajar colaborativamente y de visibilizar las estrategias y reflexiones que muchas veces permanecen ocultas en la escritura individual. Algunas investigaciones han concluido que, al trabajar en el computador, los y las estudiantes se muestran más proclives a comentar los trabajos de las y los demás, y a pedir retroalimentación que cuando escriben en papel²⁴. Por otra parte, en los intercambios dialógicos como los correos electrónicos, los blogs y las redes sociales en general, los autores y las autoras, frente al comentario de sus interlocutores(as), deben reformular lo que escribieron, buscar más argumentos, explicarse mejor, entregar nuevos datos, etcétera. Esto permite adquirir conciencia de la audiencia y de que muchas veces es necesario volver sobre lo escrito para asegurar la comprensión de la lectora o el lector.

22 Milian, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. En Ruiz Bikandi, U. (Ed.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

23 Writing Study Group of the NCTE Executive Committee. (2004). *NCTE beliefs about the teaching of writing*. Recuperado el 3 de julio, 2013, de <http://www.ncte.org/positions/statements/writingbeliefs>

24 MacArthur, C. (2006). The effects of new technologies on writing processes. En MacArthur, C., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.

Manejo de la lengua

El estudio de las propiedades estructurales o formales del lenguaje —gramática, ortografía, vocabulario— no constituye un fin en sí mismo. Como propuso tempranamente Rodolfo Lenz, la enseñanza expositiva de la gramática, por sí sola, no favorece directamente la escritura ni la comprensión de textos²⁵. Con todo, la enseñanza centrada en procesos de combinación de oraciones en situaciones específicas sí parece contribuir al desarrollo de la escritura²⁶, lo que sugiere que, inserta en un marco comunicativo y procedimental, esta práctica puede tener efectos positivos en la producción lingüística.

La ausencia de la enseñanza del análisis morfosintáctico en la asignatura de Lengua y Literatura no implica que deban dejarse de lado todos los conceptos lingüísticos y gramaticales en la educación secundaria. En primer lugar, la capacidad de reflexionar sobre el uso adecuado de las estructuras y los significados lingüísticos en diversos contextos es necesaria para alcanzar madurez en la escritura e incide en la comprensión de lectura²⁷. En este sentido, la enseñanza gramatical en función de la comprensión y producción de textos, cuando está orientada a la reflexión sobre la lengua, propicia que los y las estudiantes adquieran un mayor control sobre sus propios usos, lo que redundará en una mayor autonomía. Por otro lado, la enseñanza de muchas actividades o procesos lingüísticos, entre ellos, la escritura, supone momentos de explicación en que el profesor o la profesora debe hacer uso de categorías

25 Lenz, R. (1899). *Memoria sobre las tendencias de la enseñanza del idioma patrio en Chile*. Santiago: Cervantes.

Lenz, R. (1912). *Para qué estudiamos gramática*. Santiago: Universidad Técnica del Estado.

Lenz, R. (1920). La enseñanza del castellano i la reforma de la gramática. En *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo CXLVI, 344-395.

26 Andrews, R. y otros (2004). The effect of grammar teaching (sentence combining) in English on 5 to 16 years olds' accuracy and quality in written composition. En *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

27 Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. En *Journal of Child Language*. 29. 417-447.

gramaticales. Finalmente, la enseñanza lingüística entrega herramientas que —según estudios recientes— contribuyen al aprendizaje de segundas lenguas²⁸. Por estas razones, en las Bases Curriculares, y por tanto en los Programas de Estudio, se han incorporado elementos de gramática oracional que deben aplicarse durante la escritura. Adicionalmente, se incluyen aspectos de gramática textual que permiten estructurar el discurso y mantener la coherencia y la cohesión. Dado que la gramática está orientada al uso, muchos de los conceptos gramaticales se encuentran insertos en los objetivos que apuntan a la redacción de textos y al aprendizaje del proceso de escritura.

Por otra parte, en la enseñanza secundaria se debe fortalecer la conciencia ortográfica que los alumnos y las alumnas han desarrollado durante la Educación Básica y enfatizar la necesidad de escribir con una ortografía correcta para favorecer la comunicación. Si bien el sistema de escritura del español tiene una base alfabética, está muy lejos de ser completamente transparente²⁹. Por esta razón, es necesario crear instancias en el marco de las actividades de escritura para que los y las estudiantes refuercen los conocimientos de ortografía adquiridos de 1° a 6° básico, y se acostumbren a consultar cada vez que tienen dudas. En el caso de la puntuación, es necesario que conozcan las normas que guían los usos de los principales signos, para que puedan aplicarlas en favor de la claridad de los textos: el análisis y la experimentación en torno a los efectos y significados que agrega la puntuación favorece un manejo consciente de este recurso.

28 Alonso Marks, E. (2004). Reevaluación del papel de la gramática en la instrucción lingüística: por qué hacerlo y cómo hacerlo. En Castillo Carballo, M. A. (Ed.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Nassaji, H. y Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. En *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.

29 Kaufman, A. M. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. En *Literatura y Vida*, septiembre, 6-20.

Comunicación oral

La mayoría de los actores involucrados en la educación escolar coincide en que uno de los aprendizajes más importantes que se desarrolla en la etapa escolar, especialmente en la clase de Lengua y Literatura, es el de la comunicación oral: por un lado, por el papel que tiene como herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por otro, por su importancia en la formación de futuras ciudadanas y futuros ciudadanos³⁰.

El lenguaje oral es uno de los principales recursos que las y los estudiantes poseen para aprender y para participar en la vida de la comunidad: por medio de él se comparte y se construye el conocimiento en conjunto con las y los demás; es decir, se crea una cultura común. Vygotsky señala que, mediante la participación en actividades sociales, los niños y las niñas experimentan e internalizan varias herramientas psicológicas que hacen avanzar su desarrollo cognitivo a niveles mayores³¹. El lenguaje no solo manifiesta el pensamiento, sino que lo estructura, y el habla da forma a procesos mentales necesarios para el aprendizaje³². En síntesis, el lenguaje oral es un elemento constitutivo de gran parte de los procesos de aprendizaje y, por este motivo, desarrollar habilidades de comunicación oral es clave para formar estudiantes autónomos y autónomas, capaces de compartir y construir el conocimiento en una sociedad democrática.

Si bien existe gran consenso en torno al lugar que debiesen ocupar las habilidades de comunicación oral como objeto de aprendizaje durante toda la etapa escolar, lo cierto es que es una de las áreas que

30 Palou, J. y Bosch, C. (Coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Graó.

31 Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher-order mental functions. En Wertsch, J. V. *The concept of activity in Soviet psychology*. (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.

32 Alexander, R. (2005). Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. En International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP). *Education, Culture and Cognition: intervening for growth* (pp. 1-21). Durham, UK: University of Durham.

presenta mayores debilidades en su enseñanza. En la sala de clases, el lenguaje oral es principalmente una manera en que el docente transmite conocimientos unilateralmente, verifica lo que saben los alumnos y las alumnas o comprueba si comprendieron el contenido nuevo. El valor pedagógico de esta forma de interacción —tanto para el desarrollo de la oralidad como de otras habilidades y contenidos— dependerá principalmente de las preguntas que proponga la profesora o el profesor³³. Si lo que se quiere, en cambio, es fortalecer las habilidades comunicativas orales de los alumnos y las alumnas y, de este modo, contribuir a su capacidad de reflexión y al desarrollo del pensamiento, se requiere una enseñanza planificada y orientada al dominio de la lengua oral en diversas situaciones, la conciencia de los recursos que generalmente se emplean para convencer o persuadir a quien escucha y a que posean un repertorio amplio que puedan utilizar flexiblemente para llevar a cabo diversos propósitos mediante la interacción. Las Bases Curriculares plantean objetivos orientados a que los y las estudiantes logren esos aprendizajes y se conviertan en hablantes más conscientes y capaces de desenvolverse en cualquier contexto.

Tomando en consideración todo lo anterior, para desarrollar el lenguaje oral de los alumnos y las alumnas se deben tener en cuenta las siguientes dimensiones:

Comprensión oral

Si una de las exigencias que se pone como parte de la formación de los y las estudiantes es que sean ciudadanas y ciudadanos activos(as) y buenos(as) comunicadores(as), es imprescindible enseñarles a comprender y analizar críticamente los mensajes orales propios de distintos ámbitos. En secundaria, esto supone que escuchen y evalúen textos orales y audiovisuales de una variedad de géneros, lo que les permitirá convertirse en oyentes atentos(as), reflexivos(as), críticos(as) y responsables. Con esta visión, en la asignatura se han incorporado

33 Nussbaum, L. (1999). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. En *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 19-28.

Objetivos de Aprendizaje que buscan formar estudiantes capaces de interpretar y evaluar la información escuchada, formarse una opinión sobre ella, construir nuevos conocimientos y reflexionar sobre la eficacia y pertinencia de los recursos usados por las y los hablantes, y reconocer los efectos que estos producen en la audiencia. De esta forma, aumentarán su repertorio de estrategias comunicativas y tendrán herramientas analíticas para ejercer mayor control sobre sus propias producciones.

Se sabe que, al enfrentarse a un texto, el lector o la lectora adopta un rol activo que le permite comprender, interpretar y evaluar los mensajes que lee. Este principio es válido para cualquier forma de interacción: para que la comunicación se produzca, es necesario que el receptor o la receptora adopte una posición de respuesta; es decir, manifieste acuerdo o desacuerdo, complete el mensaje, evalúe lo escuchado y se prepare para actuar en consecuencia³⁴. El hecho de no querer o no poder comprender lo que expresa un o una hablante impide el entendimiento y, en consecuencia, trunca la comunicación³⁵.

Por último, dados los avances de la tecnología y la proliferación de diversos medios de comunicación que incluyen la imagen como uno de sus componentes principales, desarrollar la comprensión oral de los alumnos y las alumnas supone abordar también la reflexión en torno a los recursos propios de los medios audiovisuales.

Diálogo

Tanto en el espacio público como en el privado, los seres humanos se valen del diálogo para comunicarse, conocer a otros y consolidar relaciones, aprender, convencer a los demás, compartir y trabajar. El diálogo es una importante forma de participación ciudadana y resolución pacífica de conflictos, y uno de los principales mecanismos de comunicación.

34 Palou, J. y Bosch, C. (Coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Graó.

35 Palou, J. y Bosch, C. (Coords.) *Op. cit.*

Apenas aprenden a hablar, el niño y la niña tienen la necesidad de compartir con las y los demás y, a través de la interacción, no solo expresan su interioridad y sus inquietudes, sino que adquieren las herramientas cognitivas que les permiten organizar su pensamiento³⁶. Sin embargo, el hecho de que aprendan a comunicarse sin la mediación de una educación formal, y que todos los hombres y mujeres puedan participar en una conversación o discusión, no supone que dominen las habilidades necesarias para que ese diálogo sea fructífero. Al igual que la comprensión oral, saber dialogar requiere manejar una serie de habilidades que permiten negociar significados o construir el conocimiento en colaboración con otros.

Aun cuando el diálogo es uno de los principales medios de aprendizaje que poseen el alumno y la alumna, esto no se ha traducido necesariamente en que se lo aborde como un objeto de aprendizaje en la sala de clases. Sin una adecuada planificación y estructura, las interacciones en el aula no garantizan un progreso cognitivo estable y compartido por todos(as) los(as) participantes³⁷. Por esta razón, la clase de Lengua y Literatura debe ser el lugar privilegiado para que los y las estudiantes no solo aprendan otros conocimientos y habilidades por medio del diálogo, sino que también aprendan a dialogar abriéndose a otras ideas y respetando a su interlocutor o interlocutora.

El currículum de Lengua y Literatura se ha centrado en desarrollar principalmente dos facetas del diálogo: la capacidad de gestión de la conversación y la habilidad para argumentar. El primer aspecto supone que los alumnos y las alumnas deben ser capaces de seguir el hilo de la discusión, motivar la participación de todos(as) los(as) hablantes, escuchar activamente lo que otros(as) tienen que decir, hacerse entender

y contribuir al desarrollo de la conversación³⁸. Estas habilidades se incorporan porque son las que debe manejar un o una hablante para desenvolverse adecuadamente en la vida profesional, académica y pública, y porque le permitirán colaborar en diálogos constructivos que favorezcan el aprendizaje.

La segunda faceta que se busca potenciar con estos Objetivos de Aprendizaje es la capacidad de argumentar. Esto supone formar alumnos y alumnas que puedan dar razones válidas para sostener su punto de vista o plantear una postura distinta a la de la interlocutora o el interlocutor, con fundamentos, pero abierta a cambiar de opinión y a buscar acuerdos. Para que logren este aprendizaje, el diálogo se debe abordar como una instancia de construcción colaborativa de conocimientos y no como una manera de imponer una visión de las cosas o defender a ultranza la propia postura. Uno de los errores más comunes en torno al aprendizaje de la habilidad de argumentar es suponer que saber discutir implica hacer prevalecer la propia postura sobre las otras. Esta manera de dialogar tiene efectos contrarios a los que se quiere producir en los alumnos y las alumnas, ya que crea una actitud cerrada y una determinación a tener la razón, independientemente de los argumentos esgrimidos³⁹. Por el contrario, si se quiere formar ciudadanas y ciudadanos abiertos a las ideas de las y los demás, libres de prejuicios y que aprovechen las diferencias como una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento personal, se debe favorecer una actitud de introspección, de reevaluación de las propias certidumbres y de respeto hacia las otras personas. Esta reflexión es la que permite evaluar los argumentos propios y ajenos, y formarse una opinión documentada.

36 Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

37 Palou, J. y Bosch, C. (Coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Graó.

38 Ninio, A. y Snow, C. (1999). The development of pragmatic language: learning to use language appropriately. En Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. (Eds.). *Handbook of child language acquisition*. (pp. 347-383). Orlando: Academic Press.

39 Copeland, M. (2005). *Socratic circles. Fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Portland: Stenhouse.

Discursos monologados

En la comunicación, las personas usan el lenguaje para producir un efecto en la o el oyente. Este efecto puede ser informar a la interlocutora o al interlocutor, cambiar su opinión, obtener una respuesta o lograr que haga algo o deje de hacerlo⁴⁰. Hay numerosas maneras de decir las cosas y obtener los efectos deseados. Por lo tanto, puede afirmarse que una parte importante de la habilidad para comunicarse oralmente es manejar un amplio repertorio de recursos que permitan a la o el hablante lograr los mismos propósitos de diversas maneras⁴¹. Para contribuir a la formación de buenos comunicadores y buenas comunicadoras, se espera que las y los estudiantes puedan escoger, entre múltiples alternativas, aquellas que les permitan lograr su propósito y mantener una relación social positiva con quien se comunican. Esta habilidad, además, es clave para que puedan desenvolverse con éxito en la vida personal, laboral, social y ciudadana.

Los alumnos y las alumnas ingresan a la escuela sabiendo comunicarse fundamentalmente en contextos coloquiales y familiares⁴². Ser capaz de expresarse adecuadamente en situaciones que tienen una alta demanda cognitiva o emocional —como las situaciones formales o polémicas— es una habilidad que no se adquiere sin guía y práctica⁴³. El papel del establecimiento educacional, entonces, es contribuir al progresivo dominio de los géneros discursivos orales

más relevantes para incorporarse a la vida adulta⁴⁴. Como las posibilidades de géneros y situaciones son numerosas y cambiantes, la asignatura de Lengua y Literatura busca enriquecer el repertorio de recursos que manejan los alumnos y las alumnas, y ampliar la conciencia de los propios usos del lenguaje.

Los usos monologados del habla son especialmente complejos y requieren que el o la hablante tenga una visión global de todo lo que se va a decir sin la intervención directa del interlocutor o la interlocutora⁴⁵. La exposición oral, como la escritura, es una instancia privilegiada para aumentar el control sobre las propias producciones: las presentaciones formales también pueden ser previamente revisadas y mejoradas. El proceso de preparación de una exposición, con la adecuada guía del o la docente, permite a los y las estudiantes recopilar información y reflexionar sobre lo que van a comunicar, atendiendo a los aspectos relacionados con el receptor o la receptora y el contexto. Por otra parte, las exposiciones orales son una herramienta cognitiva importante, ya que, debido al proceso de preparación que involucran, permiten incrementar y transformar el conocimiento, y adaptarlo según las necesidades impuestas por la situación. Además, el discurso expositivo —en cuanto plantea tareas cognitivamente desafiantes— estimula el uso de estructuras gramaticales más sofisticadas⁴⁶. Considerando lo anteriormente dicho, en las Bases Curriculares se incluye un objetivo de exposición oral que cada año integra nuevos elementos de mayor complejidad.

40 Byrnes, J. y Wasik, B. (2009). *Language and Literacy Development. What educators need to know*. New York: The Guilford Press.

41 Ninio, A. y Snow, C. (1999). The development of pragmatics: learning to use language appropriately. En Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. (Eds.). *Handbook of child language acquisition*. (pp. 347-383). Orlando: Academic Press.

42 Avendaño, F. (2007) Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. En *Anales de la educación común*, 6, 132-137.

43 Vilà i Santasusana, M. (2005). Introducción. En Vilà i Santasusana, M. (Coord.) *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.

44 Abascal, M. D. (2011). Enseñar el discurso oral. En Bikandi, U. (Coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

45 Vilà i Santasusana, M. (2005). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. En Barragán, C. et. al. *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Caracas: Laboratorio Educativo.

46 Nippold, M., Hesketh, L., Duthie, J. y Mansfield, T. (2005). Conversational versus expository discourse: a study of syntactic development in children, adolescents, and adults. En *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, 1048-1064.

Por último, un elemento esencial en la formación de los y las estudiantes es aumentar su grado de reflexión sobre la lengua. Esto contribuye al control que ejercen sobre sus propias producciones y al grado de adecuación que pueden lograr en situaciones conocidas y nuevas de comunicación. La adecuación ha sido reconocida desde la Antigüedad como el gran principio que debe presidir todas las decisiones que configuran el discurso⁴⁷. Por este motivo, se incluye un objetivo orientado a que los y las estudiantes reflexionen sobre los usos de la lengua y puedan adecuarse a cualquier situación comunicativa.

Investigación

La autonomía para ampliar el conocimiento, desarrollarlo y aplicarlo en la vida práctica es una característica propia de las buenas y los buenos estudiantes. Esto implica mucho más que leer los textos encomendados o estudiar los apuntes de clase. La autonomía se sostiene en una actitud proactiva de profundización en los temas abordados, de ampliación de su alcance y de investigación sistemática. La capacidad para investigar autónomamente permite a un alumno o una alumna guiar su propio estudio, fortalecer su capacidad de juicio y enfrentar de manera informada los desafíos de la vida cotidiana. Por ello, aprender a investigar es una de las metas más importantes de la Educación Media.

Emprender una investigación implica conducir el interés en un tema por un camino organizado en función de objetivos claros. El y la estudiante combinan el asombro y la curiosidad con la reflexión; se plantean metas y buscan activamente informaciones y respuestas para luego aplicar lo aprendido. No se trata de que ejecuten un método único y rígido, sino más bien de que sean capaces de organizarse estratégicamente para alcanzar un propósito, teniendo en cuenta los requerimientos que impone cada desafío. Así, por ejemplo, estudiar en

⁴⁷ Abascal, M. D. (2011). Enseñar el discurso oral. En Bikandi, U. (Coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

profundidad un fenómeno de lenguaje o los alcances culturales de una obra literaria son casos que requieren de habilidades e instrumentos diferentes de los que se usan para investigar experimentalmente el efecto de sustancias químicas en un ecosistema. En este sentido, la investigación que se propone en los Objetivos de Aprendizaje de esta asignatura es fundamentalmente bibliográfica.

La investigación en el dominio de las Humanidades tiene características propias que la diferencian de la realizada en Ciencias Exactas y Naturales. Dichos rasgos conducen a los alumnos y las alumnas a un producto cualitativamente diferente. Mientras en las ciencias se pueden realizar estudios empíricos y experimentales, además de investigaciones bibliográficas, las indagaciones realizadas en el ámbito del lenguaje y la literatura se sostienen fundamentalmente en la lectura analítica e interpretativa de textos, la comparación y el contraste de obras desde variados puntos de vista y la búsqueda de relaciones de unas con otras y con los diversos contextos en que nacen y se leen. Así, la investigación en Lengua y Literatura no se limita al uso de fuentes bibliográficas primarias y secundarias. Además de las obras literarias consideradas, y de los textos que ilustran sobre los autores o las autoras, las épocas y las obras o cualquier otro asunto pertinente, se puede recurrir a personas que tengan conocimientos especializados sobre la materia que se investiga. Sin embargo, el trabajo principal siempre implicará el uso de textos. Esto se debe aprovechar para que los y las estudiantes usen las bibliotecas y los centros de recursos. Allí encontrarán no solo libros, sino también videos y documentos digitales. El uso de las bibliotecas públicas y privadas también contribuye al desarrollo de las habilidades sociales de los y las jóvenes, y al conocimiento de su herencia cultural local.

La investigación es un proceso que integra los otros tres ejes de la asignatura y, por lo mismo, es una instancia privilegiada para articular y reforzar los Objetivos de Aprendizaje de Lengua y Literatura. Investigar implica buscar y obtener información en

distintas fuentes orales, escritas y audiovisuales, evaluar esa información, seleccionarla, sintetizarla, procesarla y comunicarla. Los textos que se consultan con estos propósitos complementan el trabajo realizado en clases y permiten explorar otros temas, establecer puntos de comparación, conocer épocas y movimientos culturales, y apreciar distintas visiones de mundo. Asimismo, la investigación en la clase de Lengua y Literatura da la oportunidad de conocer nuestro patrimonio cultural y apropiarnos de este.

Al realizar una investigación en la asignatura, ya sea para ampliar la interpretación de una obra literaria o para indagar en nuestra herencia y nuestros usos lingüísticos, el y la estudiante ejercitan y desarrollan sus capacidades de razonamiento: analizan, definen, infieren, deducen y sintetizan, entre otras muchas operaciones racionales que deben ejecutar. Además, se enfrentan a una variedad de géneros discursivos que les permiten ampliar su repertorio y ejercitar distintas estrategias de comprensión con material de lectura diverso. Esto último cobra gran relevancia, porque, por las restricciones de tiempo, no es posible abordar en la sala de clases todos los soportes y estructuras textuales que existen.

Investigación y uso de TIC

Una de las principales herramientas con las que se cuenta hoy para realizar cualquier investigación es internet. Navegar en esta plataforma exige más habilidades y conocimientos que las nociones básicas de computación, ya que se requiere también que las y los estudiantes sean capaces de seleccionar un buscador y emplear palabras clave, discriminar entre los enlaces que se presentan y desarrollar criterios de evaluación y selección flexibles y de rápida aplicación⁴⁸. Estas son algunas de las habilidades que se deben enseñar en investigación, ya que contribuyen a realizar una

48 Zayas, F. (2011). Tecnologías de la información y la comunicación y enseñanza de la lengua y la literatura. En Ruiz Bikandi, U. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y Literatura*. Barcelona: Graó.

búsqueda eficiente, que permite a las y los estudiantes integrar la información encontrada en diversas páginas de internet con sus conocimientos previos⁴⁹, para que luego sean capaces de comunicar sus aprendizajes coherentemente por medio de un texto oral o escrito. Por esta razón, se han incorporado en los Objetivos de Aprendizaje de este eje.

Por otra parte, el uso de TIC favorece el trabajo colaborativo en la investigación: los y las estudiantes deben aprender a usar los recursos tecnológicos para compartir sus avances, pedir retroalimentación, ampliar las ideas y organizar las tareas. Para que el aprendizaje del trabajo en equipo sea efectivo, es necesario que existan orientaciones claras acerca de cómo usar las TIC para coordinar y desarrollar las investigaciones. Esto permitirá que los y las estudiantes adquieran autonomía, se familiaricen con las conductas que favorecen la colaboración y, así, saquen real provecho de estas herramientas.

Síntesis

Una de las habilidades que se requiere para realizar investigaciones es la capacidad de sintetizar información de uno o más textos. Aprender a sintetizar consiste principalmente en identificar las ideas más relevantes y registrarlas por escrito, lo que contribuye a desarrollar la atención, la comprensión y la retención. Por este motivo, y considerando que beneficia el aprendizaje en todas las áreas, —porque ha demostrado ser un elemento clave para dicho propósito—, este currículum incluye un objetivo enfocado al desarrollo de esta habilidad.

Investigación y comunicación del conocimiento

Si la investigación se enmarca en un contexto significativo para las y los estudiantes, en el que ellas y ellos son responsables de su aprendizaje y de la profundidad con que desarrollan la tarea, se

49 Arancibia, M. C. (2010). Estrategias de comprensión con hipertexto informativo. En *Lectura y Vida* 31, 18-32.

convierte en una vía de construcción del conocimiento; además, fomenta las habilidades de escritura y de comunicación oral⁵⁰. Para seleccionar, jerarquizar y organizar la información, el alumno y la alumna van tomando conciencia de los criterios que utilizan para efectuar estas acciones, lo que deriva en el desarrollo de habilidades metacognitivas. La escritura y la exposición oral devienen, así, en herramientas de aprendizaje e instancias privilegiadas para desarrollar la autonomía.

ACTITUDES

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, y por tanto este Programa de Estudio, promueven un conjunto de actitudes personales y sociales, tanto en el ámbito del conocimiento como en el de la cultura, que derivan directamente de la Ley General de Educación y de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Además, se incluyen algunas actitudes correspondientes a la respectiva etapa de desarrollo de los y las jóvenes. Estas actitudes se deben incorporar de manera integrada con los conocimientos y habilidades propias de cada asignatura; deben promoverse de manera sistemática y sostenida, y fomentarse de forma intencionada por el profesor o la profesora en el diseño de las actividades de aprendizaje, de las interacciones de clase y las rutinas diarias.

Las actitudes que se deben desarrollar en la asignatura de Lengua y Literatura son las siguientes:

- A. Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros.
- B. Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas.
- C. Interesarse por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando la lectura y el

diálogo para el enriquecimiento personal y para la construcción de buenas relaciones con los demás.

- D. Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana.
- E. Valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática.
- F. Valorar la evidencia y la búsqueda de conocimientos que apoyen sus aseveraciones.
- G. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, entendiendo que los logros se obtienen solo después de un trabajo prolongado.
- H. Trabajar colaborativamente, usando de manera responsable las tecnologías de la comunicación, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El objetivo central de los Programas de Estudio es orientar a los y las docentes y constituirse en un apoyo concreto para la implementación de las Bases Curriculares en el aula. Con este fin, los Programas buscan aportar un conjunto significativo de recursos y actividades, orientados al logro de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura, así como proporcionar distintos modelos de actividades que permitan desarrollar las habilidades propias de cada nivel.

En este marco, se busca que los y las docentes puedan seleccionar aquellos recursos que mejor se adecuan a las necesidades y desafíos que enfrentan, modificarlos considerando las diferencias individuales de sus estudiantes y adaptarlos a la realidad de cada establecimiento. Es fundamental tener en cuenta, no obstante, que independientemente de la diversidad de contextos (geográficos, sociales, culturales, etc.) y de estilos y ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes, el o la docente debe procurar que todos

50 Newell, G. (2006). Writing to learn. En MacArthur, C., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.

los alumnos y todas las alumnas logren los Objetivos de Aprendizaje correspondientes a cada nivel.

En relación con los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT), sus distintas dimensiones⁵¹ son trabajadas en las asignaturas, así como en otros espacios educativos (recreo, biblioteca, ceremonias, práctica pedagógica, iniciativas de los o las estudiantes, entre otras) e instrumentos de gestión del establecimiento (Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno en lo relativo a Convivencia Escolar, Plan Integral de Seguridad Escolar, entre otros), permitiendo así la formación integral de los estudiantes.

Para complementar el trabajo realizado en el aula y en los otros espacios educativos, instrumentos de gestión y tiempos de implementación del currículum, existen recursos pedagógicos que apoyan el logro de los OAT. Esos recursos se encuentran disponibles en el sitio web de la Unidad de Transversalidad Educativa del Ministerio de Educación (www.convivenciaescolar.cl).

Entre otros, puede encontrar los siguientes contenidos:

- › Convivencia escolar
- › Reducción de riesgo de desastre
- › Educación para el desarrollo sustentable
- › Sistema de certificación ambiental de establecimientos educacionales
- › Proyecto Educativo Institucional
- › Sexualidad, afectividad y género
- › Autocuidado
- › Participación estudiantil

En relación con los Objetivos de Aprendizaje (OA), es importante señalar que esta asignatura, por el hecho de tener como uno de sus pilares fundamentales la comunicación humana y la literatura, favorece el desarrollo de las actitudes propuestas en las Bases Curriculares. Estas se trabajan a partir de los temas propuestos para cada unidad, las situaciones sugeridas

y las lecturas literarias y no literarias. Es importante destacar que el profesor o la profesora puede trabajar, además, otras actitudes que le parezcan pertinentes considerando su contexto educativo en particular.

Integración

Al momento de implementar las Bases Curriculares de la asignatura Lengua y Literatura, es fundamental abordar los Objetivos de Aprendizaje de los distintos ejes de manera integrada, con el fin de realizar mayores y mejores conexiones entre los aprendizajes del nivel. Con este propósito, los Programas de Estudio proponen cuatro unidades didácticas, cada una de las cuales integra los ejes de Comunicación oral, Lectura, Escritura, y las habilidades de investigación que permiten trabajar de forma integrada dichos ejes. Es así como en este programa, en las diferentes unidades, se incorporan OA de los diferentes ejes, los cuales se trabajan de forma integrada: la mayoría de las actividades están diseñadas para que los y las estudiantes, sobre la base de la lectura de un texto o de un tema propuesto por el o la docente, escriban textos adecuados al propósito comunicativo, investiguen sobre un tema y expongan sus resultados o den a conocer oralmente su opinión personal sobre lo leído, discutido o investigado, argumentando debidamente y respetando los puntos de vista de las y los demás.

Finalmente, uno de los propósitos de este programa es desarrollar el gusto por la lectura; es por eso que muchas actividades promueven una selección de obras literarias que las y los estudiantes pueden recomendar al resto de sus compañeros y compañeras. En ese sentido, si el profesor o la profesora lo estima pertinente, puede reemplazar las obras sugeridas en las actividades de este programa por otras, considerando los intereses de sus alumnos y alumnas, y su contexto escolar.

⁵¹ Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: Autor.

Evaluación

Al interior del proceso formativo en la asignatura, la evaluación juega un papel fundamental para el logro de los aprendizajes, por lo tanto, se recomienda que el profesor o la profesora la lleve a cabo no solo al finalizar el trabajo de cada unidad, sino durante todo su desarrollo. De esa forma, no solo medirá el progreso de sus alumnos y alumnas en las habilidades de comunicación oral, lectura y escritura, sino que obtendrá información para la toma de decisiones sobre cómo potenciar los logros de sus estudiantes. En este programa, si bien las actividades de evaluación se ubican al final de cada unidad, el o la docente puede seleccionar cualquiera de las otras actividades propuestas en las unidades y adaptarla para elaborar una evaluación diagnóstica o de procesos. También puede adaptar, si lo considera necesario, los instrumentos de evaluación sugeridos según las características y necesidades de sus estudiantes.

Propuesta de organización curricular anual⁵²

52 Esta propuesta es opcional, por lo tanto, las instituciones pueden generar una organización curricular diferente, de acuerdo a sus contextos escolares.

Objetivos de Aprendizaje para 2º medio

Este es el listado de Objetivos de Aprendizaje de Lengua y Literatura para 2º medio prescrito en las Bases Curriculares correspondientes. El presente Programa de Estudio organiza y desarrolla estos mismos Objetivos por medio de una propuesta de Indicadores de Evaluación, actividades y evaluaciones. Cada institución puede adaptar o complementar la propuesta atendiendo a su propio contexto escolar, siempre que se resguarde el cumplimiento de los OA respectivos.

LECTURA

1. Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.
2. Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.
3. Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:
 - › El o los conflictos de la historia.
 - › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
 - › La relación de un fragmento de la obra con el total.
 - › Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
 - › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
 - › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
 - › El efecto producido por recursos como *flashback*, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
 - › Relaciones intertextuales con otras obras.

4. Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:
 - › Los símbolos presentes en el texto y su relación con la totalidad del poema.
 - › La actitud del hablante hacia el tema que aborda.
 - › El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema.
 - › El efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema.
 - › La relación que hay entre un fragmento y el total del poema.
 - › Relaciones intertextuales con otras obras.
 - › Las características del soneto.
5. Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:
 - › El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él.
 - › Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones.
 - › Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios.
 - › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
 - › La atmósfera de la obra y cómo se construye a través de los diálogos, los monólogos, las acciones y las acotaciones.
 - › Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación.
 - › Relaciones intertextuales con otras obras.
6. Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.
7. Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

- 8.** Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:
 - › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
 - › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
 - › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.
 - › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.
- 9.** Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:
 - › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
 - › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
 - › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
 - › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
 - › La manera en que el autor organiza el texto.
 - › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
 - › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.
- 10.** Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando:
 - › Los propósitos explícitos e implícitos del texto, justificando con ejemplos sus afirmaciones sobre dichos propósitos.
 - › Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas.
 - › Las evidencias que se entregan o se omiten para apoyar una afirmación.
 - › Los efectos causados por recursos no lingüísticos (como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio) y lingüísticos (uso de imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras en otros idiomas, intertextualidad, modalizaciones, etc.) presentes en el texto.
 - › Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.
 - › Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos.
- 11.** Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

ESCRITURA

- 12.** Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:
- › Investigando las características del género antes de escribir.
 - › Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.
- 13.** Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:
- › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.
 - › Una organización y redacción propias de la información.
 - › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema.
 - › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores.
 - › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
 - › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor.
 - › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.
- 14.** Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:
- › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.
 - › La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.
 - › El uso de contraargumentos cuando es pertinente.
 - › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
 - › La mantención de la coherencia temática.
 - › Una conclusión coherente con los argumentos presentados.
 - › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

- 15.** Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:
- › Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
 - › Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.
 - › Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.
 - › Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.
 - › Cuidando la organización a nivel oracional y textual.
 - › Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.
 - › Usando un vocabulario variado y preciso.
 - › Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo, sustantivo—adjetivo y complementarios.
 - › Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.
 - › Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.
- 16.** Usar consistentemente el estilo directo y el indirecto en textos escritos y orales:
- › Empleando adecuadamente los tiempos verbales en el estilo indirecto.
 - › Reflexionando sobre el contraste en aspectos formales y de significado entre estilo directo e indirecto, especialmente en textos del ámbito académico.
- 17.** Emplear frases nominales complejas como recurso para compactar la información y establecer correferencia en textos con finalidad expositiva y argumentativa.
- 18.** Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:
- › Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
 - › Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
 - › Usando correctamente el punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

COMUNICACIÓN ORAL

- 19.** Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales, tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:
 - › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.
 - › Una ordenación de la información en términos de su relevancia.
 - › El contexto en el que se enmarcan los textos.
 - › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones.
 - › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura.
 - › Diferentes puntos de vista expresados en los textos.
 - › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto.
 - › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.
 - › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.
- 20.** Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).
- 21.** Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:
 - › Manteniendo el foco.
 - › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.
 - › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos.
 - › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias de aquellas que no lo están.
 - › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento.
 - › Negociando acuerdos con los interlocutores.
 - › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.
 - › Considerando al interlocutor para la toma de turnos.
- 22.** Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:
 - › Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.
 - › Siguiendo una progresión temática clara.
 - › Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda.
 - › Usando un vocabulario que denota dominio del tema.
 - › Usando conectores adecuados para hilar la presentación.
 - › Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos.
- 23.** Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.

INVESTIGACIÓN SOBRE LENGUA Y LITERATURA

- 24.** Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:
- › Delimitando el tema de investigación.
 - › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan.
 - › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.
 - › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.
 - › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.
 - › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas.
 - › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.
 - › Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.

Indicadores de objetivos actitudinales de 2º medio

OA ACTITUDINALES	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA A Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Opinan fundamentando acerca de diferentes aspectos de los textos leídos y el mundo que los conforma. › Comentan respetuosamente interpretaciones realizadas por sus compañeros y compañeras sobre lo leído. › Se preguntan sobre lugares y hechos que no conocen y aparecen en los textos leídos, tanto en clase como personalmente. › Formulan hipótesis, por motivación propia, para profundizar en un tema.
<p>OA B Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Comentan aspectos de sus vidas y las comparan con las de un texto literario. › Manifiestan su postura frente a alguna situación social que se describe en una lectura literaria o no literaria. › Opinan sobre la forma en que se describe a algún grupo de la sociedad en un texto. › Manifiestan acuerdo o desacuerdo con la manera en que un personaje enfrenta un dilema en una narración, y lo fundamentan. › Conversan sobre diferentes situaciones presentes en los textos leídos, respetando la opinión de los demás.
<p>OA C Interesarse por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando la lectura y el diálogo para el enriquecimiento personal y para la construcción de buenas relaciones con los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Intercambian opiniones con otras personas frente a un tema extraído de las lecturas. › Explican las experiencias o dilemas que enfrentan los personajes de los textos leídos y justifican su importancia para la vida de esas personas. › Comentan aspectos de los textos leídos que los han hecho reflexionar sobre algún ámbito de sus vidas y de otras personas. › Se cuestionan sobre las relaciones que se establecen entre personas de otras culturas y en otras épocas.
<p>OA D Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Expresan interés por conocer las opiniones, creencias y culturas de otros compañeros o compañeras y otras personas, ya sea a través del contacto directo o a través de la lectura. › Explican el aporte que significa vivir en una sociedad diversa, donde se pueden expresar con libertad y respeto. › Muestran respeto a la diversidad con la cual conviven diariamente, en la manera en que se refieren a otras personas. › Expresan desacuerdo frente a comentarios, escritos u orales, que discriminan a las personas por algún motivo. › Investigan sobre otras culturas que aparecen mencionadas en los textos leídos, ya sea de otras épocas o del mundo actual.

OA ACTITUDINALES	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA E Valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Explican cómo un discurso, ya sea de personajes públicos o de personas que los rodean, ha influido en ellos. › Comentan el valor del discurso para cambiar algunos aspectos del mundo que los rodea. › Producen textos para manifestar su opinión de manera informada y responsable, por ejemplo, en el mural del establecimiento, cartas a un diario, mural de la municipalidad, periódico escolar, redes sociales, etc.
<p>OA F Valorar la evidencia y la búsqueda de conocimientos que apoyen sus aseveraciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Comparan información de distintas fuentes para respaldar sus opiniones. › Citan las fuentes desde las que obtuvieron la información, ya sean lecturas, conversaciones, videos, entre otras. › Establecen evidencias de algún tema que investigan. › Analizan ideas que han adquirido en conversaciones con otros y/o en lecturas realizadas.
<p>OA G Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, entendiendo que los logros se obtienen solo después de un trabajo prolongado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Investigan buscando información y seleccionándola de manera rigurosa. › Planifican sus trabajos en diferentes etapas y distribuyen las tareas en el tiempo. › Revisan las partes de sus trabajos corrigiendo errores presentes en referencias bibliográficas, índices, citas y otros. › Mejoran las tareas y trabajos realizados para lograr óptimos resultados. › Comunican los resultados de sus trabajos de forma eficiente y eficaz.
<p>OA H Trabajar colaborativamente, usando de manera responsable las tecnologías de la comunicación, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Cumplen con sus obligaciones y acuerdos al trabajar en grupos. › Colaboran con los demás en la realización de tareas o trabajos. › Usan las tecnologías de la información, haciéndose responsables de los comentarios que hacen en las redes sociales, correos electrónicos, comentarios de blogs, etc. › Comentan acerca de personas respetuosamente en las redes sociales. › Emplean las herramientas que ofrecen los medios digitales para llevar a cabo sus trabajos en grupo, por ejemplo, documentos en línea, correos electrónicos, etc.

Visión global de Objetivos de Aprendizaje del año

La visión global del año clasifica los Objetivos de Aprendizaje en dos categorías: Objetivos de Aprendizaje para cada unidad, que describen los logros específicos que deben tener los y las estudiantes al término de esta, y otros OA que, por su amplitud, pueden ser trabajados en todas las unidades. En la siguiente matriz, estos objetivos aparecen distribuidos solo a manera de ejemplo; el profesor o la profesora puede decidir en qué unidad es más pertinente trabajarlos y cómo distribuirlos.

SEMESTRE 1

UNIDAD 1

Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad

OA 3

Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El o los conflictos de la historia.
- › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
- › La relación de un fragmento de la obra con el total.
- › Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
- › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › El efecto producido por recursos como *flashback*, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

SEMESTRE 1

UNIDAD 1

Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad

OA 7

Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

OA 11

Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OA 13

Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:

- › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.
- › Una organización y redacción propias de la información.
- › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema.
- › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

OA 20

Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).

SEMESTRE 1

UNIDAD 2 Ciudadanía y trabajo

OA 3

Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El o los conflictos de la historia.
- › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
- › La relación de un fragmento de la obra con el total.
- › Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
- › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › El efecto producido por recursos como *flashback*, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OA 10

Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando:

- › Los propósitos explícitos e implícitos del texto, justificando con ejemplos sus afirmaciones sobre dichos propósitos.
- › Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas.
- › Las evidencias que se entregan o se omiten para apoyar una afirmación.
- › Los efectos causados por recursos no lingüísticos (como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio) y lingüísticos (uso de imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras en otros idiomas, intertextualidad, modalizaciones, etc.) presentes en el texto.
- › Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.
- › Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos.

OA 13

Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:

- › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.
- › Una organización y redacción propias de la información.
- › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema.
- › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

SEMESTRE 1

UNIDAD 2 Ciudadanía y trabajo

OA 16

Usar consistentemente el estilo directo y el indirecto en textos escritos y orales:

- › Empleando adecuadamente los tiempos verbales en el estilo indirecto.
- › Reflexionando sobre el contraste en aspectos formales y de significado entre estilo directo e indirecto, especialmente en textos del ámbito académico.

OA 17

Emplear frases nominales complejas como recurso para compactar la información y establecer correferencia en textos con finalidad expositiva y argumentativa.

OA 20

Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).

OA 23

Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.

OA 4

Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › Los símbolos presentes en el texto y su relación con la totalidad del poema.
- › La actitud del hablante hacia el tema que aborda.
- › El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema.
- › El efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema.
- › La relación que hay entre un fragmento y el total del poema.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.
- › Las características del soneto.

OA 6

Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

OA 11

Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OA 13

Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:

- › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.
- › Una organización y redacción propias de la información.
- › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema.
- › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

OA 23

Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.

SEMESTRE 2

UNIDAD 4 Poder y ambición

OA 3

Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El o los conflictos de la historia.
- › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
- › La relación de un fragmento de la obra con el total.
- › Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
- › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › El efecto producido por recursos como *flashback*, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OA 5

Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él.
- › Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones.
- › Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › La atmósfera de la obra y cómo se construye a través de los diálogos, los monólogos, las acciones y las acotaciones.
- › Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OA 6

Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

OA 11

Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OA 20

Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).

OA 23

Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 1

- › Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.

OA 2

- › Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 8

Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

- › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
- › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
- › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.
- › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

OA 9

Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:

- › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
- › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
- › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
- › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
- › La manera en que el autor organiza el texto.
- › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
- › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.

OA 12

Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:

- › Investigando las características del género antes de escribir.
- › Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 14

Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:

- › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.
- › La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.
- › El uso de contraargumentos cuando es pertinente.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › La mantención de la coherencia temática.
- › Una conclusión coherente con los argumentos presentados.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

OA 15

Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:

- › Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
- › Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.
- › Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.
- › Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.
- › Cuidando la organización a nivel oracional y textual.
- › Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.
- › Usando un vocabulario variado y preciso.
- › Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto-verbo, artículo-sustantivo, sustantivo-adjetivo y complementarios.
- › Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.
- › Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 18

Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

- › Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
- › Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
- › Usando correctamente el punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

OA 19

Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:

- › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.
- › Una ordenación de la información en términos de su relevancia.
- › El contexto en el que se enmarcan los textos.
- › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones.
- › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura.
- › Diferentes puntos de vista expresados en los textos.
- › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto.
- › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.
- › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.

OA 21

Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:

- › Manteniendo el foco.
- › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.
- › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos.
- › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están.
- › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento.
- › Negociando acuerdos con los interlocutores.
- › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.
- › Considerando al interlocutor para la toma de turnos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 22

Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:

- › Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.
- › Siguiendo una progresión temática clara.
- › Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda.
- › Usando un vocabulario que denota dominio del tema.
- › Usando conectores adecuados para hilar la presentación.
- › Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos.

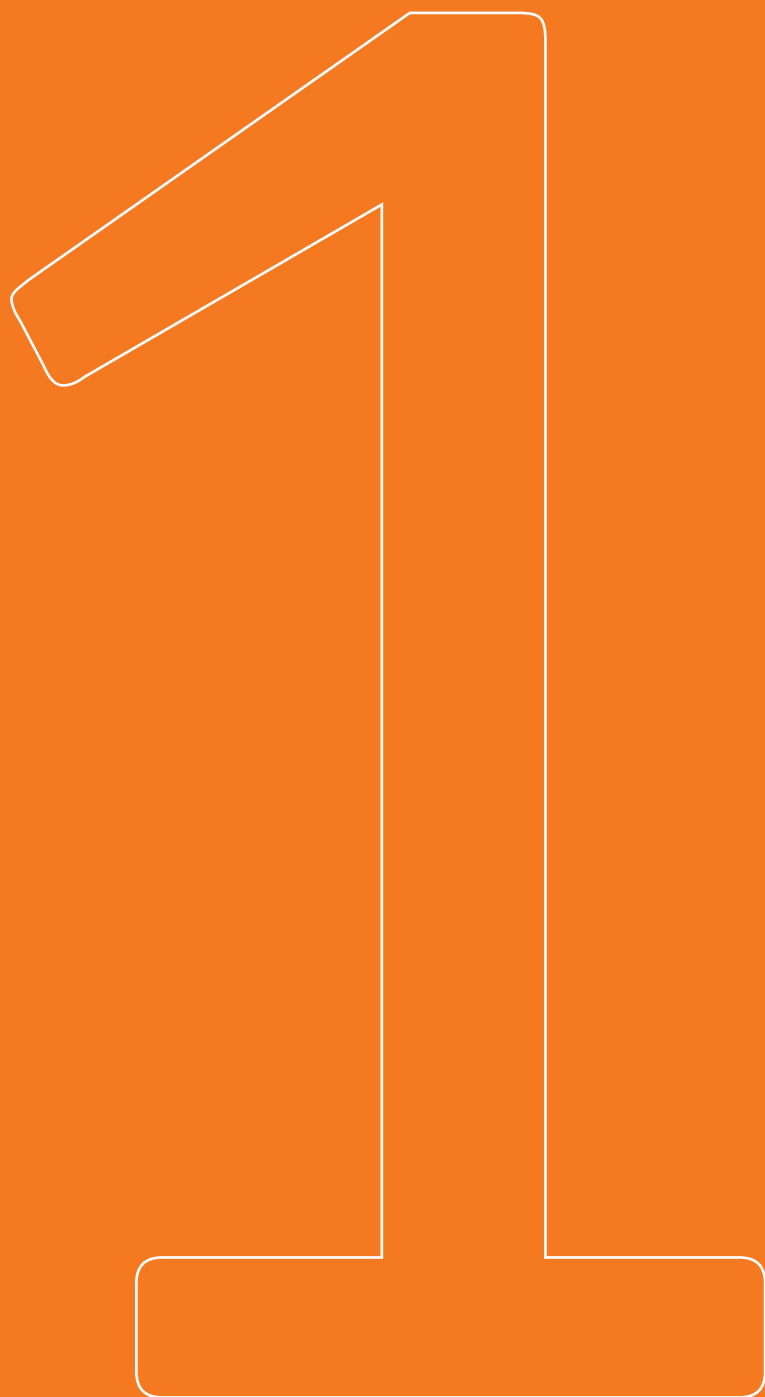
OA 24

Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:

- › Delimitando el tema de investigación.
- › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan.
- › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.
- › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.
- › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.
- › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas.
- › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.
- › Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.

UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3	UNIDAD 4
Tiempo estimado: 58 horas pedagógicas	Tiempo estimado: 58 horas pedagógicas	Tiempo estimado: 40 horas pedagógicas	Tiempo estimado: 40 horas pedagógicas

Semestre



UNIDAD 1

SOBRE LA AUSENCIA: EXILIO, MIGRACIÓN E IDENTIDAD (NARRATIVA)

PROPÓSITO

El propósito de esta unidad es que los y las estudiantes lean y se familiaricen con obras de autores representativos de la narrativa, principalmente latinoamericana, con la finalidad de que reconozcan rasgos de nuestra identidad, y además discutir temas que, junto con ser cercanos a nuestra historia reciente, son de carácter universal, como la migración y el exilio.

Se espera que los y las estudiantes conozcan, comprendan y analicen diversos cuentos contemporáneos, algunos de ellos pertenecientes al *boom* latinoamericano, para así desarrollar la lectura comprensiva y el análisis crítico e interpretativo de estos textos y satisfacer el gusto y la curiosidad por la lectura de estas obras como expresión de nuestra identidad. Además, se fomenta que los y las estudiantes adopten un punto de vista acerca de lo leído y sean capaces de intercambiar ideas y opiniones acerca de las obras, vinculándolas con los temas-eje que sustentan la unidad: exilio, migración e identidad.

También se estimula la investigación sobre autores o autoras, y el contexto sociocultural de producción de sus obras, vinculándolo con los temas antes mencionados.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

- › Género narrativo.
- › Tipos de narrador.
- › Tesis y argumentos.

PALABRAS CLAVE

Identidad, cuento latinoamericano, contexto de producción, exilio.

CONOCIMIENTOS

- › Narrador.
- › Contraargumentación.
- › Punto de vista.
- › Crítica literaria.

HABILIDADES

- › Analizar críticamente narraciones latinoamericanas.
- › Interpretar recursos narrativos de la literatura contemporánea.
- › Argumentar ideas en forma oral y escrita.

ACTITUDES

- › Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y en diálogo con otros. **(OA A)**
- › Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, entendiendo que los logros se obtienen solo después de un trabajo prolongado. **(OA G)**

UNIDAD 1

Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad (narrativa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:</p>	<p>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</p>
<p>OA 3 Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> › El o los conflictos de la historia. › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan. › La relación de un fragmento de la obra con el total. › Cómo el relato está influido por la visión del narrador. › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto. › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual. › El efecto producido por recursos como <i>flashback</i>, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela. › Relaciones intertextuales con otras obras. 	<ul style="list-style-type: none"> › Analizan el planteamiento de los personajes de las narraciones leídas, considerando sus características, relaciones entre ellos, sus diálogos, mundo personal y social, y sus conflictos y motivaciones. › Relacionan las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en las narraciones leídas con la visión de mundo de su contexto de producción, el contexto actual y sus experiencias de lectura. › Interpretan el sentido de los recursos narrativos y las relaciones de intertextualidad dadas en las narraciones leídas.
<p>OA 7 Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Infieren algunas de las características en común de los cuentos latinoamericanos a partir del análisis de diferentes narraciones. › Interpretan los cuentos latinoamericanos leídos a partir de las características propias de los textos y de las relaciones establecidas con sus contextos de producción y de recepción.
<p>OA 11 Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Relacionan información de los textos leídos con las obras literarias revisadas. › Fundamentan una opinión sobre las obras literarias leídas, a partir de las ideas de los textos no literarios.

UNIDAD 1

Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad (narrativa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p>OA 13</p> <p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán. › Una organización y redacción propias de la información. › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema. › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores. › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, imágenes, infografías, etc. › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor. › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> › Organizan sus ideas de acuerdo al género, adecuándose a la situación comunicativa y al propósito de explicar. › Desarrollan las ideas de sus textos incorporando distintas formas discursivas y otros recursos no verbales. › Relacionan las ideas de sus textos empleando recursos de cohesión como referencias catafóricas y anafóricas, y conectores textuales.
<p>OA 20</p> <p>Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Evalúan los recursos discursivos (coherencia, uso del vocabulario, progresión de sus argumentos) de un emisor al plantear y fundamentar su punto de vista. › Determinan el punto de vista del emisor considerando el desarrollo argumentativo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 1</p> <p>Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Establecen criterios para seleccionar las lecturas que realizarán, considerando sus intereses y propósitos, y las características de las obras. › Evalúan la pertinencia de su selección de textos tras su lectura.

UNIDAD 1

Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad (narrativa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 2</p> <p>Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Relacionan los temas humanos planteados en las obras vistas o leídas con sus experiencias o contextos personales. › Interpretan cómo los temas humanos se representan en los mundos creados en las obras leídas. › Reflexionan sobre las visiones de mundo en torno a temas humanos presentes en distintos textos leídos.
<p>OA 8</p> <p>Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal. › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos. › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros. › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación. 	<ul style="list-style-type: none"> › Interpretan los textos literarios leídos, considerando su análisis literario, la visión de mundo reflejada en ellos y las características culturales de su contexto de producción. › Evalúan las obras leídas o vistas, considerando criterios estéticos surgidos de su análisis literario.
<p>OA 9</p> <p>Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen. › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos. › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras. › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información. › La manera en que el autor organiza el texto. › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas. › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan. 	<ul style="list-style-type: none"> › Evalúan la eficacia de un texto con finalidad argumentativa, considerando la calidad de sus argumentos y recursos empleados. › Analizan la estrategia argumentativa del texto leído a partir de la organización de sus ideas, tipos de argumentos, recursos retóricos y modalizadores empleados. › Fundamentan una postura frente a lo leído, considerando los argumentos planteados en el texto y su propia visión sobre este.

UNIDAD 1

Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad (narrativa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 12</p> <p>Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases, como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Investigando las características del género antes de escribir. › Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación. 	<ul style="list-style-type: none"> › Determinan el género discursivo adecuado para comunicar sus ideas, considerando el propósito comunicativo, el destinatario y la situación comunicativa. › Determinan las características que debe tener su discurso para responder a la situación comunicativa, al propósito y al lector. › Evalúan sus textos de acuerdo a las características del género escogido, características del discurso, la situación comunicativa, el destinatario y el propósito de estos.
<p>OA 14</p> <p>Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios. › La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios. › El uso de contraargumentos cuando es pertinente. › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc. › La mantención de la coherencia temática. › Una conclusión coherente con los argumentos presentados. › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> › Organizan sus ideas de acuerdo con las características de géneros discursivos que tienen como propósito persuadir. › Presentan las ideas de sus textos de manera coherente a nivel local y global, evitando digresiones e ideas contradictorias y manteniendo el tema. › Desarrollan sus argumentos incorporando diversos recursos discursivos y formales, y referencias de acuerdo al propósito comunicativo de sus textos.

UNIDAD 1

Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad (narrativa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 15 Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:</p> <ul style="list-style-type: none">› Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.› Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.› Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.› Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.› Cuidando la organización a nivel oracional y textual.› Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.› Usando un vocabulario variado y preciso.› Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo, sustantivo—adjetivo y complementarios.› Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.› Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.	<ul style="list-style-type: none">› Organizan las ideas que presentarán en sus textos empleando herramientas y recursos pertinentes a la situación comunicativa y características del texto.› Evalúan la adecuación de sus borradores conforme a criterios discursivos, formales y comunicativos.› Aplican distintas estrategias para revisar y editar sus textos, en función de criterios discursivos y formales, y de los desafíos implicados en la tarea de escritura.
<p>OA 18 Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:</p> <ul style="list-style-type: none">› Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.› Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.› Usando correctamente punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.	<ul style="list-style-type: none">› Aplican las reglas de ortografía literal, acentual y puntual en la elaboración y corrección de sus textos.› Aplican estrategias de corrección ortográfica para elaborar y corregir sus escritos.

UNIDAD 1

Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad (narrativa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 19</p> <p>Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten. › Una ordenación de la información en términos de su relevancia. › El contexto en el que se enmarcan los textos. › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones. › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura. › Diferentes puntos de vista expresados en los textos. › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto. › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido. › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> › Evaluar los textos orales y audiovisuales, considerando su estructura argumentativa, sus estrategias y recursos de persuasión. › Interpretan los recursos audiovisuales de los textos orales y audiovisuales en relación con su propósito comunicativo y su sentido global. › Fundamentan sus posturas frente a lo planteado en los textos orales y audiovisuales, considerando su desarrollo argumentativo.
<p>OA 21</p> <p>Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Manteniendo el foco. › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor. › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos. › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están. › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento. › Negociando acuerdos con los interlocutores. › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor. › Considerando al interlocutor para la toma de turnos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Desarrollan oralmente sus ideas de manera coherente, desarrollada y enfocada en el tema, adecuándose al propósito y las características de la situación comunicativa. › Incorporan en sus intervenciones las ideas planteadas por otros para refutarlas, ampliarlas o tomar acuerdos, conforme el propósito y características de la situación comunicativa. › Evalúan sus intervenciones orales conforme a criterios discursivos y de la situación comunicativa.

UNIDAD 1

Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad (narrativa)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 22</p> <p>Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa. › Siguiendo una progresión temática clara. › Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda. › Usando un vocabulario que denota dominio del tema. › Usando conectores adecuados para hilar la presentación. › Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Desarrollan oralmente sus ideas, proporcionando información suficiente y relacionada con el tema y propósito comunicativo. › Emplean vocabulario preciso y relacionado con el tema, y conectores para relacionar sus ideas. › Usan en sus exposiciones material visual relacionado con el tema de sus discursos orales. › Evalúan sus discursos orales a partir de criterios discursivos y formales establecidos previamente.
<p>OA 24</p> <p>Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Delimitando el tema de investigación. › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan. › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente. › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito. › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas. › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas. › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas. › Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Aplican una estrategia para llevar a cabo el proceso de investigación, considerando el propósito, tema y producto que comunicará su resultado. › Discriminan las fuentes adecuadas para su investigación, a partir de criterios como confiabilidad, profundidad, cobertura y validez de las fuentes consultadas. › Evalúan el texto que comunica el resultado de su investigación, considerando la coherencia respecto del objetivo de investigación, aspectos discursivos y las convenciones vigentes para citar las fuentes consultadas.

Esta unidad se ha estructurado sobre la base de temas universales relacionados con el motivo de la ausencia en un sentido amplio. Se proponen textos y actividades para la reflexión acerca de los sentimientos de soledad, desarraigo y abandono que traen consigo las pérdidas, ya sean ocasionadas por hechos externos como el exilio o las migraciones forzadas, o por estados anímicos o situaciones internas. Así, a través de esta unidad se busca que los y las estudiantes puedan conectarse con aquellos conocimientos y experiencias previas que les permitan establecer relaciones entre estos y dichas lecturas. La experiencia humana de la ausencia, expresada en muchas obras de arte, entre ellas las literarias, se entrecruza e influye, a veces decisivamente, en la construcción de la identidad; y es también un aspecto que podría definir la identidad nacional y latinoamericana. Por ejemplo, los sentimientos que provocan los desplazamientos forzados permiten reflexionar, por una parte, sobre nuestra propia identidad latinoamericana, marcada por el mestizaje, la desigualdad social, las crisis políticas; y, por otra, acerca de la diversidad de culturas, creencias, tradiciones y manifestaciones artísticas, como el *boom* latinoamericano y su reflexión en torno a la identidad.

Las obras literarias presentes en la unidad posibilitan ahondar en estos temas. En este sentido, el profesor o la profesora deberá tener en cuenta que el análisis de las obras debe permitir a los y las estudiantes interpretar estos textos y reflexionar sobre la visión que nos presentan de Latinoamérica y sus problemas, cuando corresponda. Estas obras se interrelacionan eventualmente entre sí, no solo por el tema que abordan, sino también por los recursos literarios que utilizan o por sus adscripciones genéricas. A su vez, tienen aspectos diferenciadores que es importante visibilizar. Se espera que la o el docente contribuya a establecer e interpretar estos vínculos, a situarlos en los contextos de producción, pero también de recepción, de modo de dar protagonismo a sus estudiantes como lectoras y lectores literarios.

Como orientación didáctica, se sugiere la organización de grupos dentro del curso para el análisis e interpretación de los textos leídos, con el fin de comentar, intercambiar ideas y opiniones respecto de las obras, considerando variados puntos de vista que enriquezcan dicho análisis e interpretación. La creación de comunidades de lectura favorece que los y las estudiantes fortalezcan sus repertorios literarios, amplíen su horizonte de lectura y su comprensión de los textos leídos, además de estimular la lectura placentera y la formación de gustos y opiniones personales sobre la literatura.

Se promueve en esta unidad la lectura recurrente en clases de textos literarios y no literarios breves, para enriquecer las discusiones y guiar la interpretación de los textos que podrían resultar complejos. La lectura y el comentario oral de las obras permite un tratamiento de la comunicación oral integrado en el desarrollo de los otros ejes, en particular, la lectura.

Para la escritura, se propone el desarrollo de un gran producto textual trabajado en fases, de modo de permitir la planificación, escritura y revisión. En consonancia con los textos literarios leídos en la unidad, se sugiere invitar a los y las estudiantes a elaborar un comentario crítico de una obra de su elección o un artículo de opinión sobre uno de los temas revisados, trabajo que responde a los desafíos de un texto argumentativo en el que se integran otros aprendizajes de la unidad. Tanto para el logro de aprendizajes en escritura como en argumentación, es fundamental que el o la docente modele los procesos que espera realicen sus estudiantes.

El enfoque de proceso también se sugiere para el tratamiento del eje de investigación, con el objeto de promover de esta forma la adquisición de habilidades de indagación en torno a los textos literarios y los temas de la unidad. Para el desarrollo de este eje es importante que se fomente el trabajo de búsqueda y selección de fuentes válidas y confiables, así como también la selección y organización de la información que será incluida en sus investigaciones y los productos orales o escritos que resulten de ellas.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 3

Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El o los conflictos de la historia.
- › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
- › La relación de un fragmento de la obra con el total.
- › Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
- › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › El efecto producido por recursos como *flashback*, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OA 7

Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

OA 13

Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.), caracterizados por:

- › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.
- › Una organización y redacción propias de la información.
- › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema.
- › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 1

Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.

OA 2

Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 8

Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

- › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
- › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
- › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.
- › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

OA 12

Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:

- › Investigando las características del género antes de escribir.
- › Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.

OA 19

Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:

- › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.
- › Una ordenación de la información en términos de su relevancia.
- › El contexto en el que se enmarcan los textos.
- › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones.
- › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura.
- › Diferentes puntos de vista expresados en los textos.
- › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto.
- › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.
- › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.

1. Introducción al tema de la ausencia e identidad

El objetivo de esta actividad es que los y las estudiantes se aproximen al tema de la unidad a partir de la discusión en torno a un cortometraje chileno. El profesor o la profesora exhibirá la obra ganadora del premio Óscar *Historia de un oso*, del director chileno Gabriel Osorio, con el fin de motivar una conversación guiada sobre el tema ausencia e identidad. Antes de la observación, se sugiere indagar en experiencias, opiniones y conocimientos sobre el tema del exilio (historias de conocidos, familiares o conocidas en sus lecturas, películas y otras fuentes), orientando la conversación a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Qué sentimientos creen que experimenta una persona que debe salir forzosamente de su país?
- › ¿Qué circunstancia puede provocar el exilio de una persona?
- › ¿Qué emociones creen que experimentan la familia y los amigos de una persona exiliada?

Por otra parte, se recomienda abrir una conversación en torno al potencial del arte para representar temas universales desde experiencias locales, a partir de preguntas como las siguientes: ¿En qué medida una obra artística está limitada al contexto en que fue creada? ¿Qué obra o artista chileno(a) creen ustedes que ha ido más allá de las fronteras y es reconocido(a) por el resto del mundo? ¿Qué temas en el arte lograrían con más posibilidades superar las fronteras de un país?, ¿por qué?

Algunos aspectos que pueden discutir a partir del cortometraje observado son los siguientes:

- › Vínculo de este cortometraje con el tema de la unidad: ausencia e identidad, migración y exilio.
- › Carácter universal del cortometraje, aun cuando está muy ligado a Chile.
- › Sentimientos del oso cuando deja a su familia.
- › Cómo el oso forja su identidad y cómo nosotros como sociedad forjamos la nuestra.
- › Símbolos presentes en el corto: los osos mecánicos, la fotografía familiar, etc.
- › Cómo el exilio forzado repercute en la construcción de la identidad.

Luego de finalizados los comentarios, el profesor o la profesora pide a las y los estudiantes que reflexionen acerca de qué elementos de nuestra identidad extrañarían si les tocara vivir en el extranjero, y viceversa, qué elementos de su propia identidad añoran las y los migrantes que viven en nuestro país (por ejemplo, idioma, comidas, costumbres, etc.). A modo de cierre de esta actividad introductoria, pide que reflexionen acerca de cómo el arte tiene la capacidad de trascender desde lo local hasta lo universal logrando así traspasar fronteras.

Para finalizar, les comenta que durante esta unidad tendrán la oportunidad de leer obras latinoamericanas que tratan acerca de la identidad y de discutir y escribir textos sobre este. Para profundizar en lo tratado durante la clase, se sugiere buscar otras películas que aborden el tema de la migración o alguna entrevista al realizador de *Historia de un oso*, para que se interioricen acerca de su motivación para llevar a cabo este cortometraje.

2. Lectura y análisis de una novela gráfica: *Emigrantes*, de Shaun Tan

Esta es una novela gráfica del artista australiano Shaun Tan, inspirada en la historia de su padre migrante, quien debió adaptarse a un país extraño y sufrir discriminación al dejar Malasia siendo joven para ir a estudiar a Australia. La obra tiene la particularidad de prescindir de las palabras y contar la historia solo por medio de imágenes.

Para introducir la lectura, el profesor o la profesora puede indagar en los conocimientos y experiencias previos relacionados, por una parte, con el género en particular y, por otra, con cómo las producciones literarias del mundo asiático representan la naturaleza, las personas, los conflictos, entre otros aspectos. Es probable que las y los estudiantes tengan alguna familiaridad con culturas como la japonesa o la coreana, y puedan aportar significativamente a la lectura de la novela gráfica que se les propondrá. También es importante activar las experiencias y conocimientos previos vinculados con el tema planteado en la novela, con el objetivo de que puedan acercarse emotivamente a este, pues se trabajará en la actividad y en la unidad. Esta activación puede hacerse formulando preguntas relacionadas con el tema u ofreciendo la palabra a estudiantes que hayan tenido o conocido experiencias de migración y lo que estas significaron para quienes las vivieron. En este sentido, es importante que se procure promover un ambiente de respeto y de escucha ante el relato de experiencias y expresión de opiniones.

En cuanto al género, es recomendable abrir la discusión respecto de la literatura que utiliza la imagen como recurso o lenguaje, acompañando a la palabra, disputando su espacio con ella o remplazándola. Se puede invitar a mencionar textos literarios en los que la imagen sea altamente relevante, como las historietas, los mangas japoneses, los libros álbum, entre otros. Además, es importante discutir con los y las estudiantes sobre cómo la visualidad está presente en todos los ámbitos de la cultura, aporta significados y por ello amerita profundizar en su análisis.

Los y las estudiantes visualizan la novela gráfica *Emigrantes*. A continuación, seleccionan individualmente aquellas imágenes con las que se sienten más identificados(as), y otras que, a su juicio, son las que mejor se relacionan con las situaciones de las y los migrantes de nuestro país. Es importante que se profundice en dichas relaciones para responder. El profesor o la profesora puede preguntar, por ejemplo:

- › ¿Por qué esa imagen representa la situación de migración en nuestro país?, ¿en qué se parece?, ¿qué elementos les recuerdan esta situación?
- › ¿Alguna les recuerda alguna experiencia de migración en particular?, ¿por qué?

Finalizado el análisis personal, forman grupos de trabajo y proceden a analizar aspectos como los siguientes:

- › La forma en que es abordado el tema de la solidaridad.
- › Las dificultades del emigrante para adaptarse a otras culturas.
- › La recepción y ayuda que recibe el migrante al llegar al nuevo espacio.
- › Los sentidos de imágenes y elementos visuales y cómo van construyendo el sentido del título de la obra, *Emigrantes*.
- › Rol de los seres fantásticos y su vínculo con la realidad.
- › Recursos utilizados para representar el encuentro y la pérdida (colores, perspectivas, tipo de representación de los personajes, etc.).
- › Efectos del color sepia y el carácter realista de los dibujos en la interpretación de las imágenes.
- › Recursos usados para introducir las historias de los personajes secundarios.

Una vez hecho el análisis grupal, se promueve una breve reflexión con los grupos acerca de cómo las imágenes tienen el poder de trascender a la palabra y evocar múltiples sentidos. Luego, cada grupo selecciona y presenta una imagen que sintetiza de mejor forma su análisis. Además, seleccionan otra imagen —o puede ser la misma— para opinar acerca del tema de la migración. Dicha opinión puede orientarse a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Qué sentimientos puede provocar la migración y cómo se representan en la imagen?
- › ¿Qué implicancias creen que tienen los procesos migratorios?, ¿qué características creen que tienen?
- › ¿Cómo creen que la migración —ya sea entre continentes o dentro de ellos— construye o modifica la identidad de quien migra y del país que recibe?

Es importante que las opiniones se vayan contrastando permanentemente con el texto y que los y las estudiantes recojan los aportes de sus compañeros y compañeras en sus intervenciones orales, de modo de aportar al diálogo constructivo propuesto en uno de los Objetivos de Aprendizaje.

Para cerrar la actividad, el o la docente puede retomar el tema de la unidad e invitar a sus estudiantes a relacionar la obra de Shaun Tan con el cortometraje *Historia de un oso*, visibilizando la forma en que se presentan en ambas producciones la ausencia y la identidad.

® Artes Visuales

Observaciones a la o el docente

La obra *Emigrantes* de Shaun Tan está disponible en el catálogo CRA.

Mayor información sobre el contexto de producción de la obra se puede encontrar en el sitio web:

› <http://www.shauntan.es/index.php/shauntan/albumes/category/emigrantes/> (Consultado el 4 de julio de 2016).

3. Análisis del tipo literario *provinciano en la ciudad*, en textos chilenos sobre migración

Se sugiere abrir la actividad situando a los y las estudiantes en posibles experiencias de infancia, preguntando si alguna vez se han sentido perdidos en algunas circunstancias: en una ciudad que no conocen, ante un problema, en una situación que no comprenden, etc.; y, de ser así, qué sentimientos experimentaron. Se sugiere tomar algunas respuestas en común y reflexionar brevemente con el curso en torno a que esos sentimientos también son recogidos en la literatura y también en cualquier obra de arte. Luego, el o la docente invita al curso a escuchar y leer la canción “La Gran Capital” del cantautor chileno Manuel García, para luego conversar acerca del tema y los sentimientos del personaje al llegar a la capital. El propósito de esta primera parte de la actividad es introducir a los y las estudiantes en el tipo literario del *provinciano*. Se sugiere aprovechar esta instancia para trabajar la relación intertextual entre la canción y los primeros párrafos de la novela *Martín Rivas*.

Una vez escuchada la canción y finalizada la conversación en torno al personaje planteado en ella, se propone una lectura en voz alta y por turnos del cuento “Chufa”, de la escritora chilena Alejandra Costamagna.

Finalizada la lectura, se sugiere formar grupos pequeños para abordar los siguientes temas:

- › Sentimientos que inspira la ciudad.
- › Problemas que enfrentan los personajes al llegar a la ciudad.
- › Características del *provinciano* en la ciudad.
- › Influencias del espacio físico en las acciones de los personajes.

Para orientar el análisis de cada grupo, el o la docente puede sugerir una serie de aspectos que les pueden ser útiles para el análisis, como los que se plantean a continuación:

- › Sentimientos que inspira la ciudad: cómo impactan las características del espacio en el personaje; cómo el espacio al que se llega es diferente del que se viene y cómo influye en el protagonista; cómo los personajes de la ciudad se relacionan con el afuerino; de qué manera “chocan” las visiones de mundo de la ciudad con la de provincia y cómo impacta en lo que siente el personaje.
- › Problemas que enfrentan los personajes al llegar a la ciudad: análisis del desarrollo del conflicto narrativo; cómo se enfrentan las visiones de mundo del *provinciano* con la de la ciudad y su relación con los problemas enfrentados; reacciones de los personajes ante los problemas.
- › Características del *provinciano en la ciudad*: qué rasgos se pueden inferir de él en el mundo en que vivía; cómo chocan estos con el nuevo escenario que enfrenta; cómo responde la ciudad al personaje; comparación entre las características del *provinciano* con las de los ciudadanos.
- › Influencias del espacio físico en las acciones de los personajes: diferencias entre el espacio físico del personaje con el espacio al que llega; relación entre el personaje y el espacio al que llega; cómo el espacio puede llegar a cambiar al personaje.

Es posible que el o la docente modele el análisis de algunos de estos aspectos, de manera que se comprenda cómo se debe llevar a cabo. Además, se sugiere que el o la docente recorra la sala y vaya trabajando con los grupos, orientándolos para que puedan aportar con otros elementos que surjan para ampliar su análisis. Asimismo, se debe orientar a los grupos para que lleven un registro escrito de las ideas que vayan surgiendo, de manera que puedan emplearlas en la siguiente etapa de la actividad.

Luego, cada grupo presenta al curso una síntesis de la discusión efectuada y el profesor o la profesora ofrece la palabra para que intercambien sus ideas e impresiones. En esta puesta en común, se pueden establecer semejanzas y diferencias entre los protagonistas de la canción escuchada y el cuento leído, así como vincular de forma explícita estas obras con el tema de la unidad por medio de preguntas como las siguientes: ¿En qué medida “venir de provincia” o “ser de provincia” influye en la identidad de una persona? ¿El espacio físico influiría, y cómo, en la conformación de las personas? Es importante que en esta instancia se ofrezca la oportunidad para discutir en torno a los posibles prejuicios que se crean en torno a personajes como el *provinciano* y, extendidamente, con el de los migrantes en los distintos países, de manera que los y las estudiantes puedan reflexionar y opinar sobre las ideas discriminatorias que subyacen a

dichos prejuicios. El o la docente puede explicar también cómo los prejuicios son uno de los elementos que construyen los estereotipos sociales y que estos se representan no solo en la literatura, sino en diferentes mensajes de medios masivos y otros productos artísticos y culturales.

Para finalizar la actividad, el o la docente comenta cómo el tema de la migración ha inspirado la creación de varias obras literarias en distintas épocas, ejemplificando con algunos títulos e invitando a los y las estudiantes a mencionar otros que conozcan, incorporando en este listado obras cinematográficas, de televisión y de otros medios, y cómo se presentan en estas producciones los prejuicios y estereotipos en torno a la migración, de manera de promover una reflexión crítica sobre el tema de la migración y cómo los medios podrían fomentar dichos prejuicios en los mensajes que transmiten.

® **Música**

4. Lectura comentada de relatos y cuentos sobre la migración

La narrativa latinoamericana es un importante referente, ya que presenta problemas, lugares y experiencias cercanas para los y las estudiantes, permitiéndoles así reflexionar acerca del tema de la identidad, las relaciones humanas y su propia visión sobre situaciones universales, como la migración.

Esta actividad concibe al grupo curso como una comunidad de lectores y lectoras que comparte y contrasta opiniones acerca de las obras literarias leídas presentando diferentes puntos de vista. A partir de la lectura en grupo de una serie de relatos, se espera que los y las estudiantes reflexionen e intercambien ideas, manteniendo en todo momento el respeto hacia las opiniones divergentes y la escucha atenta de lo que sus compañeros o compañeras quieren comunicar. Esta actividad puede ser considerada como una alternativa al tradicional control individual de lectura, que, por lo general, se centra principalmente en la evaluación de la comprensión de los textos leídos, subordinando a un segundo plano la lectura como práctica social que se comparte y se disfruta también de manera colectiva.

Para el desarrollo de esta actividad, el profesor o la profesora pide que formen grupos de trabajo para leer en clases un texto sobre el tema de la migración. Antes de iniciar la lectura es conveniente que introduzca brevemente los textos. Para ello, puede referir elementos del contexto de producción, compartir reseñas literarias de cada una de las obras, leer fragmentos iniciales, mostrar y comentar portadas de libros que se refieran al tema, proponer la observación de *booktrailers*, entre otras posibilidades. Lo importante es plantear la lectura de estos relatos y cuentos como una actividad compartida.

Se proponen cuatro textos, no obstante, dependiendo del grupo de estudiantes, el o la docente puede proponer otras obras que aborden el tema y que respondan de mejor forma a las características del grupo.

- › Jorge Luis Borges, “Historia del guerrero y la cautiva”.
- › Benedicto Chuaqui, “Primeros pasos”.
- › José Miguel Varas, “Año nuevo en Gander”.
- › Manuel Rojas, “Laguna”.

Los y las estudiantes leen grupalmente el texto asignado. Durante el proceso, se recomienda a la o el docente incorporarse a los grupos y monitorear la lectura, particularmente, las eventuales dudas o dificultades. Posteriormente, se propone a los grupos discutir en torno a los siguientes aspectos:

- › Presencia o ausencia de los sentimientos de desarraigo en los personajes.
- › Tratamiento del tema de la migración.
- › Influencia del ambiente en la narración.
- › Opinión personal acerca de los cuentos leídos.

Dado que se proponen lecturas diversas, se sugiere una actividad de socialización en la que se compartan las discusiones sobre las mismas. Con este propósito, cada grupo prepara un breve resumen del texto leído y de las conclusiones obtenidas de la discusión. Si se estima pertinente, se puede solicitar a los grupos que construyan y se apoyen en recursos visuales o audiovisuales: carteles, videos, imágenes, etc.

Tras la presentación de las discusiones grupales, el profesor o la profesora sistematiza los aportes estableciendo vínculos entre los distintos cuentos leídos, resaltando cómo estos relatos permiten profundizar, desde distintas perspectivas y voces, en el tema de la unidad.

Observaciones a la o el docente

Puede ayudar a sus estudiantes a establecer el contexto sociocultural de la obra de Benedicto Chuaqui, a partir de la información contenida en el siguiente vínculo:

- › <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3523.html>
(Consultado el 4 de julio de 2016).

Se sugiere destinar al menos dos clases para el desarrollo de esta actividad.

5. Lectura colectiva de *No pasó nada* de Antonio Skármeta

Una de las formas en la que se expresa el tema de la ausencia en literatura es el exilio. Las experiencias de exilio recorren muchas obras de arte y, por su potencia antropológica, proveen de elementos para la reflexión y análisis. En esta actividad se propone profundizar en el tema de la unidad a partir de la lectura colectiva de una obra nacional que lo aborda. Con el propósito de fortalecer al grupo como una comunidad de lectores y lectoras, de involucrar a los y las estudiantes en el proceso y asegurar una lectura profunda del texto, se propone trabajar fragmentadamente y en clases la lectura de una obra de Antonio Skármeta.

Para comenzar la actividad, se sugiere discutir con las y los estudiantes acerca de sus conocimientos y experiencias previos sobre el exilio, en qué consiste y qué ejemplos pueden dar a partir de lo que han escuchado o han sabido de historias conocidas. Se pueden formular preguntas como las siguientes: ¿Cuándo podemos hablar de exilio? ¿Existen diferentes tipos de exilio? ¿El exilio se relaciona solo con el país de origen o podría implicar también el de destino?

A continuación, se propone la lectura compartida del prólogo de Antonio Skármeta, en el que el autor relata cómo gestó su novela breve *No pasó nada*. Durante la lectura del prólogo, si se estima necesario para favorecer la comprensión, se puede solicitar lo siguiente a los y las estudiantes: parafrasear algunos párrafos, comentar las ideas principales, sintetizar ideas, extraer palabras o conceptos clave. Una vez finalizada esta lectura, se propone comentar en conjunto los siguientes aspectos para ahondar en el tema de la unidad:

- › Impacto de las experiencias personales en la creación literaria.
- › Sentimientos generados por la experiencia del exilio.
- › Exilio y conformación de la identidad en las y los jóvenes.

Una vez comentado el prólogo, al menos una vez por semana durante la clase, los y las estudiantes harán una lectura silenciosa de la novela, o bien, nuevamente una lectura compartida. Una vez leído el fragmento, lo comentan críticamente, plantean posibles problemas de comprensión lectora y los resuelven, e intercambian sus impresiones acerca de diversos aspectos del texto, por ejemplo:

- › La relación entre migrantes chilenos y chilenas y su país de acogida.
- › La relación padre-hijo.
- › El impacto del exilio en los hijos o hijas.
- › El desenlace de la obra (la amistad entre Michael y Lucho).
- › Elementos de la identidad latinoamericana y su influencia en la historia.

Es importante que cuando se produzcan estas instancias de intercambio de opiniones los y las estudiantes lleven un registro escrito de sus comentarios y de las reflexiones que surjan, de manera que puedan emplearlas para la siguiente etapa de la actividad. El o la docente puede orientar al curso respecto de cómo tomar apuntes o de los aspectos en los que debieran poner atención para hacerlo.

Una vez leída completamente la obra, el profesor o la profesora invita a las y los estudiantes a escribir sus comentarios en una plataforma electrónica como www.padlet.com o en un blog. Es importante, para el desarrollo de esta actividad, fomentar la conversación literaria en torno a la obra leída, más que en el control de detalles.

Para la escritura de sus comentarios, el o la docente pide a las y los estudiantes que se reúnan en grupos de tres personas para que planifiquen juntos sus textos, mediante el uso de organizadores. Cada grupo elige un tema de los trabajados sobre la novela y comparte sus impresiones sobre este, a partir de sus experiencias personales e interpretaciones e incorporando los apuntes escritos antes. A continuación, elaboran su texto, lo revisan y editan en conjunto y, finalmente, lo publican en la plataforma sugerida. Posteriormente, acceden al sitio electrónico para colaborar con al menos dos de las propuestas elaboradas por otros equipos. Para ello, el o la docente puede dar criterios sobre aspectos formales o discursivos, de manera que puedan mejorar la comunicabilidad de los textos que revisen. Una vez finalizado este proceso, se sugiere llevar a cabo una breve puesta en común sobre los resultados de la actividad, tomando las coincidencias de los análisis revisados y reflexionando en torno a los beneficios que trajo la colaboración de los y las compañeras en los trabajos de los grupos.

Observaciones a la o el docente

Un *padlet* (www.padlet.com) es una plataforma electrónica de acceso restringido, en la que su administrador invita a otras personas a publicar videos, archivos de sonido, textos, además de fotografías. Funciona a modo de “diario mural”.

Para implementar en aula la conversación literaria, se sugiere a la o el docente revisar el libro del CRA: *La comunidad que lee*, en el que se presentan distintas estrategias didácticas para fomentar la lectura, entre ellas, la conversación.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 3

Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El o los conflictos de la historia.
- › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
- › La relación de un fragmento de la obra con el total.
- › Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
- › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › El efecto producido por recursos como el *flashback*, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela, relaciones intertextuales con otras obras.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OA 7

Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

OA 13

Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:

- › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.
- › Una organización y redacción propias de la información.
- › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema.
- › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

OA 20

Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).

OA 23

Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.

GRUPO 2 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 2

Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 8

Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

- › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
- › Una crítica de la obra, sustentada en citas o ejemplos.
- › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.
- › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

OA 9

Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:

- › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
- › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos
- › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
- › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
- › La manera en que el autor organiza el texto.
- › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
- › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.

OA 18

Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

- › Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
- › Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
- › Usando correctamente el punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 21

Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:

- › Manteniendo el foco.
- › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.
- › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos.
- › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están.
- › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento.
- › Negociando acuerdos con los interlocutores.
- › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.
- › Considerando al interlocutor para la toma de turnos.

OA 22

Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación, para comunicar temas de su interés:

- › Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.
- › Siguiendo una progresión temática clara.
- › Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición, para asegurarse de que la audiencia comprenda.
- › Usando un vocabulario que denota dominio del tema.
- › Usando conectores adecuados para hilar la presentación.
- › Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos.

OA 24

Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:

- › Delimitando el tema de investigación.
- › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan.
- › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.
- › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.
- › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.
- › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas.
- › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.
- › Elaborando un texto oral o escrito, bien estructurado, que comunique sus hallazgos.

6. Interpretación de “Nos han dado la tierra” y “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo

Para profundizar en el tema de la unidad en relación con la construcción de la identidad latinoamericana, se propone trabajar dos obras literarias desde las perspectivas contextual e intratextual. Desde la perspectiva del contexto de producción, el profesor o la profesora proyecta frente al curso fotografías tomadas por el escritor Juan Rulfo del paisaje mexicano y de sus habitantes en la década del 50. Luego pregunta a las y los estudiantes qué sensaciones les provocan las imágenes, considerando su tema, el ambiente y los personajes. A continuación, les entrega algunos datos biográficos de Juan Rulfo: nacionalidad, la influencia de la Revolución mexicana en su obra, su oficio como fotógrafo y su importancia para la literatura latinoamericana.

En una segunda instancia, abordando la perspectiva intratextual, les pide a los y las estudiantes que realicen una lectura silenciosa de los cuentos “Nos han dado la tierra” y “No oyes ladrar los perros”. Para esto, solicita que formen parejas y sigan la modalidad de lecturas cruzadas: cada estudiante lee uno de los relatos y luego se lo cuenta a su compañero o compañera.

Una vez finalizada la lectura y el reconto, pide que analicen los siguientes aspectos:

- › Correspondencia entre las descripciones del paisaje y la situación vital de los personajes (por ejemplo, visión de sí mismo, relaciones entre ellos, expectativas, símbolos, etc.).
- › Características del narrador que determinan su forma de relatar la historia: ¿Por qué el narrador de “Nos han dado la tierra” solo habla para mencionar a la gallina?; y en “No oyes ladrar los perros” el narrador utiliza el pretérito imperfecto, ¿por qué?

Para este último aspecto, se sugiere que el profesor o la profesora modele la actividad analizando un fragmento, identificando marcas textuales (adjetivos, tiempos verbales, persona gramatical que predomina, etc.), para que los y las estudiantes continúen el análisis de forma autónoma.

Por ejemplo, puede utilizar una secuencia de “No oyes ladrar los perros” como la que se presenta a continuación; si bien en el relato predomina la voz de los personajes, cuando interviene el narrador lo hace utilizando el pretérito imperfecto:

Primero le había dicho: “Apéame aquí... Déjame aquí... Vete tú solo. Yo te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco”. Se lo había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía. Allí estaba la luna. Enfrente de ellos. Una luna grande y colorada que les llenaba de luz los ojos y que estiraba y oscurecía más su sombra sobre la tierra.

—No veo ya por dónde voy —decía él. Pero nadie le contestaba.

El otro iba allá arriba, todo iluminado por la luna, con su cara descolorida, sin sangre, reflejando una luz opaca. Y él acá abajo.

(Rulfo, 1998)

En el fragmento anterior, el narrador utiliza el pretérito imperfecto (*decía, llenaba, estiraba, oscurecía*, etc.) para describir el ambiente y situaciones que se están produciendo. Para la descripción de la llegada de la luna se utilizan los adjetivos “grande”, “colorada”; en cambio, para describir el rostro de Ignacio se utilizan los adjetivos “descolorida” y que refleja “una luz opaca”, que expresa un contraste entre estos dos elementos.

Se espera que los y las estudiantes reflexionen en torno a la intención del narrador al utilizar este tiempo verbal que corresponde al pasado, a una acción no terminada, y al efecto que esto provoca en la comprensión de los hechos. En cuanto al uso de los adjetivos y los símbolos, se espera que asocien aquellos adjetivos que describen al personaje y la luna con la muerte cercana de Ignacio.

Una vez analizados estos aspectos en parejas, los y las estudiantes establecen una breve comparación entre ambos relatos considerando los elementos antes señalados. Una vez efectuado el análisis, cada pareja da cuenta del trabajo realizado al resto del curso. En esta puesta en común, el o la docente les solicita que relacionen y ejemplifiquen, si es factible, los comentarios con las fotografías de Rulfo.

Es importante que el o la docente destaque la importancia de este análisis para profundizar en la interpretación de los textos y complejizar el abordaje del tema de la unidad, en particular, cómo este tipo de obras logra expresar la identidad latinoamericana haciendo uso de los recursos que provee la lengua. Desde esta perspectiva, el trabajo con fragmentos contribuye a reconocer y valorar los rasgos propios del discurso literario latinoamericano.

Observaciones a la o el docente

Las fotografías de Juan Rulfo están disponibles en:

› <http://juan-rulfo.com/>
(Consultado el 4 de julio de 2016).

7. Análisis y evaluación de argumentos sobre los temas de la unidad

Esta actividad se plantea como una entrada a la argumentación, esto es, como una aproximación guiada, en la que los y las estudiantes podrán dialogar y discutir para fortalecer sus habilidades de argumentación en torno a temas socialmente relevantes y también para profundizar en el análisis de la estructura interna de la argumentación, con el fin de desarrollar habilidades para evaluar argumentos más y menos sólidos. En el contexto de los contenidos tratados en la unidad, de los propósitos comunicativos que se trabajan en este curso, y de la necesidad de la constitución de una ciudadanía activa en el mundo de hoy, el desarrollo de habilidades de argumentación resulta fundamental.

En esta línea, el desarrollo de la argumentación, entendida como una forma de discurso razonado y de indagación, trae consigo múltiples beneficios: primero, permite enriquecer el pensamiento de quienes participan de ella, por cuanto implica la definición de una pregunta, la búsqueda de respuestas a la misma y la evaluación del valor de estas respuestas; segundo, permite vislumbrar alternativas de posicionamiento frente a un tema controversial, conocer y evaluar las ideas y puntos de vista de otros, comprender que estas ideas se encuentran en diálogo y reconocer que las posiciones necesitan ser fundamentadas; tercero, permite indagar para resolver problemas y tomar decisiones, entre otros beneficios.

Por otra parte, es importante que esta actividad pueda ser contextualizada, de manera que los y las estudiantes puedan tener un panorama general de los temas abordados, pues en algunas situaciones pueden volverse especialmente delicados. Además, la actividad propuesta es una oportunidad interesante para establecer relaciones con otras asignaturas, con lo cual se promueven aprendizajes más profundos y significativos. En este caso, la actividad se puede aprovechar para establecer vínculos con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en su eje temático de “Dictadura militar, tensión política y consenso en torno a la democracia en el Chile actual”. El rol que puede cumplir esta asignatura, puede ser, precisamente, proveer de una contextualización sobre el tema del exilio, por ejemplo, para que posteriormente sea útil para esta actividad.

Dada la complejidad de la actividad argumentativa, y en el entendido de que las habilidades implicadas en ella requieren de un trabajo sistemático, se propone desarrollar esta actividad a lo largo de varias clases y articularla en una secuencia como la siguiente:

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Determinación de la controversia	Formulación de puntos de vista	Análisis de puntos de vista	Refutación	Conclusiones

Fase 1

Determinación de la controversia: esta fase tiene como propósito que los y las estudiantes reconozcan que sobre un mismo objeto pueden coexistir diversas posiciones, las cuales se encuentran en diálogo, y que estas necesitan ser fundamentadas. En este caso, los objetos los constituyen los temas de la unidad: la identidad, la migración o el exilio.

Un aspecto fundamental de esta fase es que las controversias que se definan surjan de las experiencias, los intereses, las inquietudes y las motivaciones de los y las estudiantes, de forma que no sean percibidas como abstractas o lejanas. En este sentido, para que esta actividad cobre un real sentido para ellos y ellas, es muy importante que perciban que “algo importante está en juego”, que las ideas que se propongan correspondan a ideas que desearían ver respetadas (Kuhn, 2013).

Para dar curso a esta fase, se recomienda que el profesor o profesora dirija una discusión sobre los temas de la unidad para reconocer aspectos controversiales de los mismos. Para ello, puede orientar la discusión a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Qué aspectos de los temas son discutibles o podrían despertar puntos de vista distintos o contrarios?
- › ¿Por qué son discutibles?
- › ¿Qué ideas podrían tener las personas que piensan distinto sobre este tema?

Posteriormente, en conjunto se definirán una serie de controversias. A continuación, se ofrecen algunos temas a partir de los cuales es posible levantar estas posiciones polémicas.

- › Lo constitutivo de la identidad comunal, regional, nacional o latinoamericana.
- › Las reacciones de las personas ante personas con culturas diferentes.
- › Efectos del ingreso cada vez más creciente de migrantes a nuestro país.
- › El abandono voluntario del país de origen.

En esta etapa, y también durante toda la actividad, es fundamental que el o la docente medie para que la discusión se desarrolle en un ambiente de respeto y no discriminación. En este sentido, es importante que los y las estudiantes comprendan que argumentar consiste en sostener lógicamente un punto de vista, lo cual implica que las descalificaciones personales o a un grupo no corresponden a procedimientos lógicos de razonamiento y que anulan la argumentación.

Fase 2

Formulación de puntos de vista: en grupos pequeños (de tres o cuatro integrantes), las y los estudiantes conversan acerca de la(s) controversia(s) seleccionada(s) y definen, a partir de ella(s), afirmaciones que expresen determinados puntos de vista. Por ejemplo:

- › “Los chilenos y las chilenas carecemos de una identidad que nos distinga”.
- › “El rasgo que más identifica a las chilenas y los chilenos es que somos solidarios”.
- › “La diversidad cultural que ha permitido la migración en nuestro país enriquece nuestra visión de mundo”.
- › “No debería permitirse el ingreso de más migrantes a nuestro país”.

A continuación, los grupos conversan sobre estas afirmaciones, plantean sus propios puntos de vista, formulan argumentos que sustenten cada una de las afirmaciones y registran en fichas o tarjetones las afirmaciones y sus argumentos.

Es muy importante que durante esta fase el o la docente promueva una verdadera discusión al interior de los grupos, que cada integrante exponga su visión y que se produzca un ambiente de verdadera escucha y de respeto por la diversidad de visiones. Asimismo, es relevante que no se inhiba el cuestionamiento ni la crítica a los planteamientos de los o las integrantes, pues esto es un componente crucial de la argumentación que favorece la reflexión y la evaluación de los propios puntos de vista y argumentos.

Fase 3

Análisis de puntos de vista: los grupos pequeños se reúnen de a dos, con el fin de analizar y evaluar la calidad de las afirmaciones y los argumentos generados en la fase anterior. Este análisis y evaluación puede surgir a partir de una secuencia de preguntas como la siguiente:

- › ¿Qué idea plantea cada afirmación y cada argumento?, ¿son comprensibles?, ¿qué significan?
- › Las afirmaciones, ¿constituyen realmente afirmaciones que expresan un punto de vista o posición?
- › ¿Cómo el grupo sabe lo que está afirmando?, ¿cómo llegó a esa afirmación?
- › ¿Se relacionan los argumentos con las afirmaciones?, ¿cómo?
- › ¿Se diferencian claramente las afirmaciones de los argumentos?
- › ¿Hay afirmaciones o argumentos que se repitan o digan lo mismo con otras palabras? De ser así, ¿no convendría eliminar una de las versiones?, ¿cuál y por qué?

Una vez realizado este análisis, discuten sobre los argumentos a partir de estas preguntas:

- › ¿Qué argumentos son mejores? ¿Qué argumentos son más débiles?
- › ¿Qué aspectos o características de estos argumentos los hacen más sólidos o débiles?

Luego categorizan los argumentos en dos grupos: sólidos y débiles, y cada grupo presenta los resultados de su análisis al curso. El profesor o la profesora registra en la pizarra las principales ideas que vayan surgiendo del análisis realizado por los grupos, para conducir a una sistematización conceptual a partir de este.

En esta sistematización, es importante que el o la docente integre las ideas generadas por los y las estudiantes durante la puesta en común y que ponga de relieve que los argumentos más sólidos corresponden a aquellos que contienen “razones de las razones” (garantía de los argumentos), pruebas, y que los argumentos más débiles serán aquellos que evidencian fallas en la argumentación, ya sea porque no están desarrollados, porque las relaciones entre las ideas son forzadas o equivocadas, porque se incurre en falacias, entre otras.

Fase 4

Refutación: en esta etapa y la siguiente se evidencia la naturaleza dialógica y dialéctica de la argumentación. Tienen como objetivo ocuparse de los argumentos del otro para que efectivamente se produzca una dialéctica entre las diferentes posiciones. Para esta cuarta fase, cada grupo intercambia con otro las afirmaciones y argumentos analizados con el propósito de impugnarlos. Para orientar el trabajo de esta fase, el o la docente puede abordar la siguiente secuencia de preguntas:

- › ¿Qué ideas de los argumentos son discutibles?, ¿en qué sentido podrían discutirse?
- › ¿Alguno de estos argumentos podría no ser válido?, ¿por qué? ¿En qué nos basamos para decir que no es válido?
- › Si los argumentos son válidos, ¿es posible que alguno de ellos sea aplicable solo en algunas condiciones? ¿En qué condiciones sería válido y en cuáles no?, ¿por qué?

Luego se genera una etapa de refutación o contraargumentación. Para ello, los grupos de estudiantes reciben y revisan las impugnaciones realizadas a sus argumentos y las responden, siempre que sea posible, a partir de las siguientes preguntas:

- › ¿Disponemos de algún contraargumento que permita defender la validez de nuestro argumento?, ¿cuál?
- › Si no tenemos un contraargumento, ¿existen ciertas condiciones en que nuestro argumento sí sea válido?

Una vez analizadas las impugnaciones y la posibilidad de refutarlas, cada grupo determina qué argumentos pueden seguir sosteniendo y cuáles no, respondiendo: A partir de este análisis, ¿deberíamos eliminar alguno de nuestros argumentos originales porque no es posible sostenerlo?

Cada grupo presenta los resultados de estos análisis al curso.

Fase 5

Conclusiones: en una puesta en común de los trabajos de los distintos grupos, el profesor o la profesora registra las ideas expresadas para conducir a una sistematización conceptual a partir del análisis realizado por los grupos, con el fin de introducir el concepto de refutación/contraargumentación y poner en evidencia el carácter dialógico y dialéctico de la argumentación.

Para cerrar la actividad con los y las estudiantes, es importante que, dada la relevancia tanto de la actividad argumentativa como de los temas trabajados (la identidad, la migración y el exilio), se invite al curso a reflexionar en torno a estas dos dimensiones de la actividad, de manera que puedan relacionar sus propias experiencias, visiones e ideas y reflexionar acerca de si estas fueron modificadas después de la actividad de discusión y análisis. Para ello, se sugiere motivar un diálogo a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Qué ideas tenía previamente sobre el tema o los temas que discutimos?
- › ¿Es posible que alguna(s) de mis ideas haya(n) correspondido a un prejuicio o a una visión estereotipada de la realidad?, ¿cuál(es)?
- › ¿Cómo puedo identificar y evaluar las descalificaciones y ataques personales desde el punto de vista argumentativo? ¿Has presenciado situaciones en que estas falacias se presenten?, ¿qué efecto provocan en las y los interlocutores?
- › ¿Alguna de mis ideas previas sobre el tema, ¿se vio modificada después de la discusión?, ¿por qué?
- › ¿Disponía de argumentos sólidos que sustentaran estas ideas previas? ¿Cómo sé ahora que eran o no eran sólidos?
- › ¿Descubrí nuevas perspectivas sobre el tema que no había contemplado antes?
- › ¿Cómo evalué los argumentos de visiones distintas a la mía sobre el tema?
- › ¿Por qué es importante discutir y saber evaluar argumentos?, ¿de qué nos podrían servir estas habilidades en la vida?, ¿en qué situaciones podríamos aplicarlas?
- › ¿Por qué es relevante discutir sobre estos temas (identidad, migración, exilio)?, ¿en qué nos aporta conversar y discutir sobre ellos?

8. El tema del duelo y la muerte en nuestra identidad latinoamericana

El propósito de esta actividad es que los y las estudiantes investiguen y reflexionen acerca del tema del duelo, vinculado con nuestra identidad latinoamericana. Para comenzar la actividad, el profesor o la profesora puede iniciar una discusión en torno a la siguiente pregunta: ¿Es posible afirmar que el pueblo latinoamericano festeja la muerte? ¿En qué medida la cultura de la muerte es un rasgo que nos identifica?

Luego de escuchar los comentarios de las y los estudiantes, se les invita a formar grupos de trabajo (cuatro personas, aproximadamente) para iniciar una investigación sobre la relación entre duelo e identidad.

Se sugieren los siguientes pasos para llevar a cabo la investigación:

Fase 1

Revisar los temas que se proponen a continuación y escoger uno (u otro similar):

- › El día de los muertos en México.
- › Maneras de celebrar el día de los muertos en Chile.
- › La noche de San Juan: encuentro de la vida con la muerte.
- › Costumbres en los velorios en distintos países.
- › El velorio del angelito.
- › La muerte en la cosmogonía de nuestros pueblos originarios.

Fase 2

Los y las estudiantes forman los grupos de trabajo y desarrollan las tareas que han sido distribuidas entre sus integrantes: elaboración de cronograma de trabajo, búsqueda de información, producción de resúmenes o fichas de los textos consultados, elaboración de presentación para exposición oral, proceso de escritura del texto final, etc.

Fase 3

Una vez efectuado el rastreo en diferentes fuentes, el profesor o la profesora guía a sus estudiantes para que delimiten el tema de la investigación. Se sugiere que el tema sea acotado pero relevante al mismo tiempo. Por ejemplo, si deciden investigar acerca de las formas en que se celebra el día de los muertos en Chile, se sugiere elaborar un esquema con todos los subtemas que se derivan de él: por ejemplo, origen de la celebración, diferencias entre la celebración que se hace en Chile y en Estados Unidos, diferencias en la

forma en que se celebra en la zona norte, central y sur de Chile, etc. Una vez elaborado el esquema, pueden decidir si desarrollarán todos o solo algunos de estos subtemas.

Fase 4

Ya delimitado el tema, los y las estudiantes deciden cuáles serán las fuentes que utilizarán para su investigación. Es importante considerar que en el caso de los sitios web se deben privilegiar aquellos cuya información es confiable, ya sea porque existe una institución que la respalda (universidad, instituto, biblioteca, etc.) o porque está elaborado por especialistas en el tema. Eso no significa que dejen de considerar la realización de entrevistas a personas que manejan información sobre el tema, como adultos mayores u otras personas de su comunidad, o visitas en terreno. También pueden observar documentales, obras pictóricas (como “Velorio del angelito” de Arturo Gordon) y consultar obras literarias (como “Rin del angelito” de Violeta Parra). En el caso de los pueblos originarios pueden consultar mitos y leyendas de culturas tales como las de los pueblos mapuche, aymara, quechua, kawéskar, rapa nui, etc.

Fase 5

Para la comunicación de los resultados de la investigación, la o el docente puede solicitar un informe o una presentación oral en torno a los siguientes aspectos:

- › Propósito de la investigación.
- › Desarrollo de ideas a partir de la información encontrada.
- › Conclusiones.
- › Bibliografía.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 3

Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El o los conflictos de la historia.
- › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
- › La relación de un fragmento de la obra con el total.
- › Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
- › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › El efecto producido por recursos como *flashback*, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OA 7

Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

OA 11

Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 2

Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 9

Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:

- › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
- › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
- › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
- › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
- › La manera en que el autor organiza el texto.
- › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
- › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.

GRUPO 3 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 14

Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:

- › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.
- › La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.
- › El uso de contraargumentos cuando es pertinente.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › La mantención de la coherencia temática.
- › Una conclusión coherente con los argumentos presentados.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

OA 15

Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:

- › Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
- › Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.
- › Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.
- › Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.
- › Cuidando la organización a nivel oracional y textual.
- › Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.
- › Usando un vocabulario variado y preciso.
- › Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo, sustantivo—adjetivo y complementarios.
- › Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.
- › Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.

OA 18

Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

- › Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
- › Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas
- › Usando correctamente punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 22

Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación, para comunicar temas de su interés:

- › Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.
- › Siguiendo una progresión temática clara.
- › Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda.
- › Usando un vocabulario que denota dominio del tema.
- › Usando conectores adecuados para hilar la presentación.
- › Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos.

OA 24

Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:

- › Delimitando el tema de investigación.
- › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan.
- › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.
- › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.
- › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.
- › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas.
- › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.
- › Elaborando un texto oral o escrito, bien estructurado, que comunique sus hallazgos.

9. Investigación en torno a movimientos literarios latinoamericanos

La literatura como expresión artística aporta sustantivamente a la construcción del imaginario de una cultura a través de la presentación de personajes tipo, descripción de espacios y prácticas sociales, abordaje de temas y conflictos, entre otros aspectos. A continuación, se propone una de las actividades de cierre de la unidad, a propósito de los temas de ausencia e identidad retratados en obras del llamado *boom* latinoamericano.

Para introducir la actividad, el o la docente puede comenzar presentando el periodo de tiempo en que transcurrió el movimiento literario y luego puede formular preguntas como las siguientes para activar conocimientos previos en torno a los movimientos literarios y la identidad:

- › ¿Por qué creen que el arte recoge o “habla” de la realidad que ha vivido?
- › ¿Qué hace que un movimiento literario sea importante para la historia de la literatura?
- › ¿Por qué creen que el *boom* latinoamericano fue un movimiento importante para la literatura?
- › ¿Qué situaciones ocurrían en Latinoamérica en este tiempo que pudieron haber influido en la escritura de estos autores y autoras?
- › ¿Creen que la identidad se puede representar en una obra literaria?, ¿por qué?

También se puede complementar esta primera parte de la actividad mostrando fotografías de los y las escritoras de Latinoamérica, de las portadas de sus libros y de la región en el siglo XX. Asimismo, si es factible, esta actividad se puede realizar en la sala de computación para que los y las estudiantes hagan una búsqueda por ellos mismos(as).

A continuación, el o la docente explica en qué consistió el *boom* latinoamericano y algunos hechos históricos que influyeron en el movimiento e invita a investigar sobre otros movimientos literarios y tendencias, como el *post boom* y el realismo mágico.

Para eso, en grupos deberán seleccionar un tema y organizarse para abordarlo. Se sugieren los siguientes:

- › *Post boom* y sus principales representantes: Manuel Puig, Clarice Lispector, Reinaldo Arenas, Alfredo Bryce Echeñique, Elena Poniatowska, Ángeles Mastretta, entre otros.
- › Mujeres narradoras chilenas: desde Marta Brunet hasta la década de los noventa.
- › Realismo mágico y lo real maravilloso: Gabriel García Márquez, Laura Esquivel, Isabel Allende, Alejo Carpentier.

El o la docente les propone leer un cuento de alguno de los autores o las autoras que trate acerca del tema sobre el que investigarán. Es recomendable que por cada uno se propongan al menos tres cuentos breves para que los y las estudiantes puedan indagar y seleccionar el que más les entusiasme. Cada grupo de trabajo debe investigar sobre el tema literario, leer al menos uno de los cuentos propuestos y abordar, a partir de la investigación, las siguientes interrogantes:

- a. ¿Cuál es el contexto histórico en el que se desarrolla el movimiento literario? ¿Cómo influye este contexto en las producciones literarias? ¿Cómo influye este contexto en la definición de una forma de comprender la identidad latinoamericana presentada en la obra?
- b. En el caso de la literatura femenina en Chile, ¿cómo ha evolucionado el rol de la mujer en la sociedad desde la década del veinte hasta nuestros días? ¿Qué rasgos tiene la identidad femenina de esos tiempos? ¿Qué rasgos de esa identidad se mantienen y cuáles han cambiado?
- c. ¿Cuál es la importancia de este movimiento para la literatura latinoamericana?
- d. ¿Qué rasgos de la identidad latinoamericana están presentes en el movimiento literario?

Para cada una de las interrogantes, los y las estudiantes buscarán elementos del cuento leído que fundamenten sus respuestas, por ejemplo: fragmentos en los que se visibilice el contexto de producción; citas en las que el discurso de un personaje femenino represente el rol de la mujer en la época estudiada; fragmento del cuento en el que aparezca el uso de un recurso literario propio del movimiento estudiado (narradores, estructura temporal, características de lo real maravilloso, etc.). La investigación finaliza con un reporte audiovisual y una presentación oral de los resultados del trabajo del grupo.

Es importante que el o la docente oriente el trabajo de investigación con instrucciones y sugerencias específicas sobre cómo abordarlo, por ejemplo:

- a. Fuentes por consultar: cuáles y cuántas (se recomienda sugerir criterios de búsqueda para garantizar la veracidad y calidad de la información que circula en internet).
- b. Formas de organización del trabajo y de los tiempos (distribución de roles, tareas y tiempos al interior de los grupos).
- c. Productos intermedios y producto final: elaboración de resúmenes, construcción conjunta de la bibliografía solicitada, elaboración de índice del producto final, determinación de las características de este producto.
- d. Presentación final: qué es (reporte audiovisual: presentación oral apoyada en imágenes impresas; presentación oral con proyección de diapositivas; video, entre otros recursos), qué contiene (respuesta a las interrogantes con evidencias del cuento leído), qué lo caracteriza (tiempo, recursos, calidad de la escritura, entre otros).

Es recomendable que el o la docente explique, durante el transcurso de la actividad, cuáles son las características del reporte de investigación solicitado y cómo será evaluado, de modo de orientar desde los criterios de evaluación el trabajo y los aprendizajes esperados. Para ello, se sugiere modificar la rúbrica propuesta en la Evaluación 2, particularmente los aspectos argumentativos, y aplicarla en conjunto con los y las estudiantes durante el proceso de revisión de borradores, en una modalidad de coevaluación o autoevaluación, de manera que puedan identificar los aspectos débiles y más sólidos de sus textos y mejorar sus producciones.

Para la presentación de los reportes y como cierre de la actividad, se sugiere retomar, antes de las presentaciones grupales, el concepto de comunidad de lectores y lectoras en tanto espacio en el que se comparten lecturas e interpretaciones. También es conveniente volver al tema que articula la unidad: ausencia e identidad, con el propósito de orientar los comentarios y reflexiones hacia este foco. Una vez que los grupos presentan sus reportes audiovisuales, se abre un espacio colectivo para los comentarios y reflexiones.

10. Promoción de autores y autoras de Latinoamérica en la Época Contemporánea o divulgación de una opinión sobre aspectos controversiales en torno a la identidad y la migración

Con el propósito de abordar los procesos de escritura y el desarrollo de habilidades de argumentación, se propone como una de las actividades de cierre la producción de un comentario crítico sobre una obra latinoamericana, o bien de un artículo de opinión sobre aspectos controversiales en torno a la identidad, la migración y el exilio. La selección de uno u otro género por parte del o la estudiante dependerá de sus intereses, inquietudes y relevancia para su contexto personal y social.

Para introducir la actividad, el profesor o la profesora lleva a la clase textos de crítica literaria y artículos de opinión sobre los temas de la unidad que se hayan publicado en los medios de comunicación masiva, y realiza una lectura compartida de una de las críticas y/o de un artículo de opinión, lo que le permitirá modelar el análisis de estos textos argumentativos. Se recomienda conducir el análisis con preguntas como las siguientes:

- › ¿Cuál es el punto de vista que plantea el autor o la autora? ¿Se presenta explícitamente o debe inferirse?
- › ¿Por qué el tema tratado en este texto es controversial?
- › ¿Qué posiciones se pueden identificar en torno a él?
- › ¿Cuáles son los argumentos que se presentan?
- › ¿La tesis logra sustentarse con solidez?, ¿por qué?

Si se desea fortalecer el desarrollo de las habilidades de argumentación de forma previa a la escritura del comentario crítico, se puede proponer a los y las estudiantes que desarrollen un análisis de forma autónoma en grupos pequeños sobre otra crítica literaria de una obra latinoamericana u otro artículo de opinión sobre alguno de los temas de la unidad. Para ello, los grupos pueden analizar y evaluar en el texto las afirmaciones o tesis, los argumentos y, en caso de presentarse, las objeciones a estos argumentos y cómo estas son respondidas o refutadas, orientándose por preguntas como las propuestas anteriormente o en la actividad 7.

A continuación, los grupos ponen en común y discuten los resultados de su análisis y concluyen qué aspectos les permiten generar argumentos más y menos sólidos, con la guía del profesor o la profesora. En esta sistematización, se pueden considerar criterios como los propuestos en la actividad 7, es decir, serán más sólidos aquellos argumentos que contienen “razones de las razones” (garantías), pruebas, entre otros, y serán más débiles aquellos argumentos que evidencian fallas en la argumentación, ya sea porque no están desarrollados, porque las relaciones entre las ideas son forzadas o equivocadas, porque se incurre en falacias, entre otras.

Si el o la docente considera que es necesario reforzar este tipo de análisis, se puede ejercitar con un nuevo texto argumentativo que incurra en falacias o que tengan fallas argumentativas —por ejemplo, se pueden retomar los argumentos trabajados en la actividad mencionada anteriormente—. Para ello, se sugiere invitar al curso a evaluar los argumentos a partir de la rúbrica propuesta en la Evaluación 2, orientando a las y los estudiantes para que puedan identificar cómo se observa la calidad de la tesis, los argumentos y cómo se disponen las ideas del texto. Este ejercicio también les permitirá tener información para la fase de escritura.

Después, orientados por la o el docente, los y las estudiantes deciden si escribirán un comentario crítico o un artículo de opinión, usando diversos criterios como la dificultad del género, los intereses de cada quien sobre los temas, entre otros. De elegir lo primero, seleccionan un autor o una autora de narrativa latinoamericana contemporánea que les haya gustado particularmente, eligen una de sus obras que sea de su gusto, la analizan y luego elaboran un comentario crítico con el propósito de promover su lectura ante el curso. De optar por la escritura del artículo de opinión, delimitan el tema sobre el cual escribirán y los aspectos que investigarán de este. Es relevante que el o la docente se asegure de que el tema seleccionado sea controversial. Para esto último, los y las estudiantes pueden usar como guía las preguntas formuladas en la fase 1 de la actividad 7.

Es importante que el o la docente pueda recalcar al momento de entregar instrucciones, que esta actividad pone énfasis en el razonamiento desarrollado para sostener una tesis, en la relación entre los argumentos y esta, en la solidez de los argumentos utilizados y en cómo se hacen cargo las refutaciones de los contradictores o puntos de vista contrarios que se incluyan en el texto. Estos aspectos debieran ser considerados para la producción de sus textos y también al momento de revisarlos, evaluarlos y corregirlos.

Dada la complejidad de la producción de estos géneros discursivos, se recomienda efectuar esta actividad a partir de una secuencia de fases como la siguiente:

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Definición del tema y punto de vista	Planificación e investigación	Escritura del borrador	Revisión, reescritura y edición	Publicación

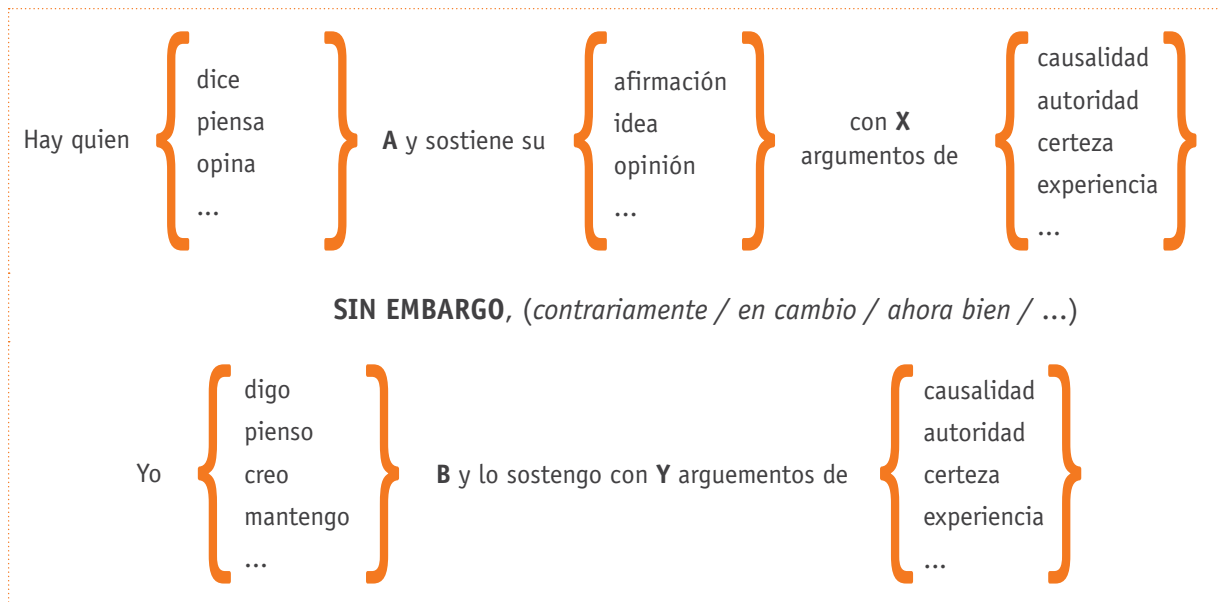
Fase 1

Definición del tema y punto de vista: una vez seleccionado el texto literario o el tema sobre el cual escribirán, los y las estudiantes deberán definir el punto de vista o tesis que será sostenida en sus textos. A continuación, pueden ensayar una lista de posibles argumentos que a priori mueven su discurso.

Fase 2

Investigación y planificación: se sugiere invitar a los y las estudiantes a profundizar en el conocimiento del género seleccionado (comentario crítico o artículo de opinión), explorando distintos textos, para lo cual el o la docente puede recomendarles sitios web confiables. Es importante que en esta exploración el o la profesora invite al curso a tener en consideración posibles contradictores o puntos de vista contrarios, pues los textos que escribirán deberán refutarlos.

Una vez hecha esta lectura, la fase 2 finaliza con el desarrollo de argumentos que apoyen el punto de vista que plantearán; además, los y las estudiantes deberán refutar los argumentos contrarios. Para apoyar la organización de sus ideas, se recomienda hacer uso de un esquema u organizador gráfico. Una opción para esquematizar el razonamiento argumentativo (en este caso, la organización se plantea desde la refutación de los contradictores) puede ser la siguiente:



Adaptado de Calsamiglia y Tusón, 2001: 298.

Fase 3

Escritura del borrador: las y los estudiantes elaboran un primer borrador del texto, desarrollando el punto de vista que proponen, el contradictor o punto de vista contrario, los argumentos y contraargumentos. Para esta etapa, se recomienda consultar los estándares planteados en la rúbrica de evaluación sugerida al final de esta unidad, de manera que los argumentos sean adecuadamente contruidos.

Fase 4

Revisión, reescritura y edición: en esta fase se propone la coevaluación de los textos por medio del trabajo de duplas de escritura: parejas que leen y se revisan mutuamente. Esta revisión de pares debe ser acompañada u orientada por criterios de revisión, para lo cual el o la docente puede entregar la rúbrica propuesta, o bien, acordar previamente estos criterios con sus estudiantes. Asimismo, se puede modelar el tipo de revisión, proyectando uno de los textos escritos para leerlo y comentarlo en conjunto, siempre a partir de criterios.

Es importante que cada alumno y alumna reciba la retroalimentación de, al menos, un par antes de iniciar la reescritura y la edición, etapa en la cual prueban nuevas versiones de su texto, incorporando cambios y haciendo nuevas lecturas, hasta alcanzar una versión que los y las satisfaga.

Fase 5

Publicación: para dar a conocer los comentarios críticos o los artículos de opinión producidos, se recomienda que el o la docente discuta con su curso varias opciones de publicación, mediante preguntas como las siguientes:

- › ¿Quiénes querríamos que leyeran nuestro texto?
- › En función de la respuesta anterior, ¿qué espacio sería el más adecuado para publicar nuestro texto?, ¿qué características tiene dicho espacio?

Algunas sugerencias que se pueden considerar son las siguientes:

- a. Para comentarios impresos: una revista que circule en el establecimiento educativo, un mural o panel al interior de la sala, en la biblioteca o en los pasillos.
- b. Para comentarios digitales: creación de una cuenta de Facebook sobre comentarios literarios o un blog del curso, envío a una revista o comunidad de lectores que ya exista, uso de una plataforma como padlet o wattpad.

Finalmente, deciden el espacio de publicación de acuerdo con sus propósitos y audiencia y publican sus textos.

Se recomienda llevar a cabo una instancia posterior en el aula o en la red digital compartida de publicación (por ejemplo, *Padlet*) en la cual los y las estudiantes puedan leer las producciones de sus compañeros y compañeras, comentando y discutiendo en torno a los textos, de manera que se pueda motivar el intercambio de ideas, la argumentación y el fomento de una comunidad de lectores.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Las sugerencias de evaluación que se presentan en estos programas son propuestas de cómo evaluar los objetivos de la asignatura. Cada sugerencia de evaluación considera uno o más objetivos y conforma una propuesta. Es importante señalar que no siempre se evalúa el objetivo completo, porque puede tratarse de evaluaciones de proceso; en este caso, la evaluación está relacionada con los elementos propios del discurso argumentativo.

EVALUACIÓN 1	
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 9</p> <p>Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen. › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos. › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras. › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información. › La manera en que el autor organiza el texto. › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas. › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan. 	<ul style="list-style-type: none"> › Evalúan la eficacia de un texto con finalidad argumentativa, considerando la calidad de sus argumentos y de sus recursos empleados. › Analizan la estrategia argumentativa del texto leído a partir de la organización de sus ideas, tipos de argumentos, recursos retóricos y modalizadores empleados. › Fundamentan una postura frente a lo leído, considerando los argumentos planteados en el texto y su propia visión sobre este.

Actividad de evaluación

Análisis y evaluación de argumentos de un texto

Después de efectuar la actividad 7, *Análisis y evaluación de argumentos sobre los temas de la unidad*, se propone a las y los docentes efectuar el análisis y evaluación de un texto argumentativo que aborde uno de los temas de la unidad discutidos en dicha actividad, de manera que los y las estudiantes puedan poner en práctica lo trabajado en ella y se pueda evaluar el nivel de logro al momento de analizar textos de esta naturaleza.

Para llevar a cabo este ejercicio, el profesor o profesora dispondrá al curso a trabajar en duplas o tríos y les entregará un texto argumentativo que contenga una contraargumentación (se sugiere un editorial, una columna de opinión, un comentario de blog u otro similar; una alternativa también puede ser un texto argumentativo escrito por los estudiantes en otras actividades). En el texto deberán realizar un análisis de la tesis, argumentos y contraargumentos, evaluándolos de acuerdo a criterios abordados en la actividad 7 y a otros. Para llevar a cabo el ejercicio, se recomienda que los y las estudiantes intervengan el texto y vayan identificando las marcas textuales para reconocer la tesis, los argumentos y los contraargumentos, y la relación entre estos elementos.

Una vez efectuado el análisis, las duplas o equipos de trabajo expondrán de manera oral sus resultados y se discutirán en una puesta en común.

Para evaluar el nivel de logro al analizar estos textos, se sugiere usar la rúbrica propuesta a continuación, que aborda los aspectos discursivos de un texto argumentativo. Es recomendable que esta sea comunicada a las y los estudiantes al momento de entregar las instrucciones de la actividad, explicando sus niveles, de manera que puedan monitorear su desempeño durante el ejercicio.

Esta rúbrica también puede ser empleada en aquellos ejercicios en que se analicen y evalúen distintos discursos argumentativos orales o escritos. Otra alternativa es emplearla por partes cuando se estén revisando aspectos específicos de la argumentación.

RÚBRICA PARA EVALUAR UNA ARGUMENTACIÓN

	NIVEL 4 <i>Completamente logrado</i>	NIVEL 3 <i>Logrado, pero faltan algunos aspectos que mejorar</i>	NIVEL 2 <i>En desarrollo; hay dificultades para identificar aspectos de la argumentación</i>	NIVEL 1 <i>Logrado, pero faltan algunos aspectos que mejorar</i>
CRITERIO				
Tesis: identificación de la postura o afirmación sobre el tema.	Identifica la tesis sobre el tema, parafraseando sus elementos centrales o, en caso de ser explícita, la enuncia completamente.	Identifica la tesis sobre el tema, parafraseando sus elementos centrales, aunque incorpora información accesoria a ella*; en el caso de ser explícita, enuncia una parte importante de la tesis. <i>*La información accesoria puede ser parte de la descripción del tema y no corresponder a argumentos.</i>	Identifica la tesis, pero al parafrasearla o enunciarla la confunde con los argumentos; o presenta una síntesis de la argumentación completa, incluida la tesis y los argumentos.	No identifica la tesis, ya sea porque la confunde con una descripción del tema o señala sus propios puntos de vista sobre él.
Argumentos: identificación de los argumentos y su relación lógica con la tesis.	Sintetiza o parafrasea los argumentos e indica cómo se relacionan con la tesis.	Sintetiza o parafrasea los argumentos, pero no indica en todos los casos cómo se relacionan con la tesis.	Parafrasea algunos argumentos sin indicar cómo se relacionan con la tesis.	Parafrasea o indica otros elementos del discurso que no corresponden a argumentos (por ejemplo, la descripción del tema o información de contexto).
Calidad de los argumentos: evaluación de los argumentos a partir de distintos criterios.	Explica la calidad de los argumentos a partir de criterios como suficiencia de la información, relación con la tesis y con otros argumentos, presencia de falacias y otros criterios.	Explica la calidad de los argumentos a partir de criterios como suficiencia de la información y relación con la tesis.	Explica la calidad de los argumentos a partir de criterios como suficiencia de la información.	No explica la calidad de los argumentos, sino que describe o parafrasea los argumentos o los justifica en términos de contenido.
Contraargumentos: identificación de contradictorios y su refutación, y evaluación de su calidad según distintos criterios.	Identifica los contraargumentos y los evalúa a partir de criterios como suficiencia y pertinencia de la información, presencia de falacias y otros criterios.	Identifica los contraargumentos y los evalúa a partir de criterios como suficiencia o pertinencia de la información.	Identifica los contraargumentos, pero no los evalúa.	No identifica los contraargumentos.

EVALUACIÓN 2

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 14</p> <p>Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none">› La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.› La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.› El uso de contraargumentos cuando es pertinente.› El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.› La mantención de la coherencia temática.› Una conclusión coherente con los argumentos presentados.› El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.	<ul style="list-style-type: none">› Organizan sus ideas de acuerdo con las características de géneros discursivos que tienen como propósito persuadir.› Presentan las ideas de sus textos de manera coherente a nivel local y global, evitando digresiones e ideas contradictorias y manteniendo el tema.› Desarrollan sus argumentos incorporando diversos recursos discursivos y formales, y referencias de acuerdo al propósito comunicativo de sus textos.

Actividad de evaluación

Promoción de autores y autoras de Latinoamérica en la Época Contemporánea o divulgación de una opinión sobre controversias en torno a la identidad y la migración

Para evaluar los textos producidos en la actividad 10, el o la docente puede emplear la rúbrica propuesta a continuación. Es posible también adaptarla para su aplicación en argumentaciones orales efectuadas por las y los estudiantes. Por otro lado, es importante que esta rúbrica sea informada y explicada al momento de entregar las instrucciones, de manera que puedan monitorear su desempeño durante la actividad. Por ejemplo, una forma de aprovechar esta rúbrica durante las clases es que el o la docente proyecte alguno de los borradores del curso para que sea analizado en conjunto aplicando la rúbrica. De esta manera, se puede modelar su uso para revisar y corregir los textos.

RÚBRICA PARA EVALUAR TEXTOS ARGUMENTATIVOS

CRITERIO	NIVEL 4 <i>Completamente logrado</i>	NIVEL 3 <i>Logrado, pero faltan algunos aspectos que mejorar</i>	NIVEL 2 <i>En desarrollo, porque hay aspectos que afectan comunicabilidad del texto</i>	NIVEL 1 <i>No logrado. El aspecto observado debe mejorarse porque afecta severamente comunicabilidad del texto</i>
Tesis: postura o afirmación explícita o evidente y su consistencia con argumentos.	El texto presenta una tesis explícita y todos los argumentos se relacionan con ella; <ul style="list-style-type: none"> o el texto presenta una tesis clara y evidente, porque el texto se organiza estratégicamente para evidenciarla en su lectura. 	El texto presenta una tesis que no es explícita, pero se puede extraer a partir de la lectura general de los argumentos.	El texto presenta una tesis poco clara porque no es consistente en los argumentos; <ul style="list-style-type: none"> o el texto presenta una tesis explícita, pero no hay argumentos en torno a ella. 	El texto no presenta una tesis, pues se centra en la exposición de información; <ul style="list-style-type: none"> o el texto presenta varios puntos de vista y no queda claro cuál de ellos se defiende.
Argumentos: relación lógica con la tesis y nivel de desarrollo de estos.	Los argumentos del texto son sólidos, completos y desarrollados de manera coherente a la tesis.	Los argumentos del texto son en general sólidos, completos y están desarrollados, aunque puede presentarse alguno con menor desarrollo; <ul style="list-style-type: none"> o se presenta un solo argumento y este se encuentra desarrollado completamente. 	La mayoría de los argumentos se presentan de manera general o sin desarrollo; <ul style="list-style-type: none"> o los argumentos planteados corresponden a falacias o tienen fallas argumentativas. 	El texto no presenta argumentos porque se centra en la exposición de información; <ul style="list-style-type: none"> o alguno de los argumentos corresponde a descalificaciones y no se relacionan lógicamente con la tesis.
Contraargumentación: refutación lógica y desarrollada de los contradictores.	El o los contraargumentos presentados se desarrollan y se refutan lógicamente.	El o los contraargumentos presentados se refutan parcialmente, pues a la refutación le falta desarrollo.	El o los contraargumentos presentados se refutan mediante falacias o tienen fallas argumentativas.	El o los contraargumentos presentados no se refutan en el texto o se hacen parte de la argumentación y debilitan la tesis; <ul style="list-style-type: none"> o la refutación se formula mediante descalificaciones.

CRITERIO	NIVEL 4 <i>Completamente logrado</i>	NIVEL 3 <i>Logrado, pero faltan algunos aspectos que mejorar</i>	NIVEL 2 <i>En desarrollo, porque hay aspectos que afectan comunicabilidad del texto</i>	NIVEL 1 <i>No logrado. El aspecto observado debe mejorarse porque afecta severamente comunicabilidad del texto</i>
Coherencia: consistencia y claridad de las ideas para comprender su sentido.	El texto es coherente, pues tanto el tema como sus ideas adyacentes se comprenden con facilidad, y estas últimas se relacionan con el tema.	El texto es coherente en general, aunque puede haber alguna idea adyacente que sea digresiva, redundante o que le falte información para comprenderla completamente.	El texto presenta algunas ideas adyacentes digresivas, redundantes, contradictorias o que les falte información para comprender su sentido completamente, aunque aún es posible inferir un tema.	El texto presenta varias ideas con problemas de coherencia y es muy difícil inferir un tema.
Organización de las ideas: organización lógica del texto en torno a estructura básica de introducción, desarrollo y conclusión.	El texto organiza sus ideas lógicamente en una estructura básica de introducción, desarrollo y conclusión que es fácilmente delimitable.	El texto organiza sus ideas de manera lógica en una estructura claramente delimitable, pero la conclusión corresponde a una idea muy amplia o a un enunciado muy general.	El texto presenta una organización incompleta porque carece de introducción o conclusión; o el texto presenta solamente el desarrollo, pero este se encuentra organizado lógicamente.	El texto carece de una organización lógica de sus ideas, pues se presenta una estructura difusa en que no se distinguen sus partes o las ideas se encuentran en desorden.
Uso de fuentes: confiabilidad y pertinencia con el análisis, y citación de acuerdo a norma acordada.	El texto incorpora fuentes y citas confiables y pertinentes al análisis, y usa correctamente una norma acordada.	El texto incorpora fuentes y citas confiables y usa correctamente una norma acordada, aunque alguna de las fuentes no aporta o no es pertinente al análisis.	El texto incorpora más de alguna cita o fuente confiable, pero estas no son pertinentes al análisis y/o no se citan correctamente; o el texto incorpora fuentes y citas, pero ninguna es confiable.	El texto no incorpora las fuentes consultadas.

CRITERIO	NIVEL 4 Completamente logrado	NIVEL 3 Logrado, pero faltan algunos aspectos que mejorar	NIVEL 2 En desarrollo, porque hay aspectos que afectan comunicabilidad del texto	NIVEL 1 No logrado. El aspecto observado debe mejorarse porque afecta severamente comunicabilidad del texto
Vocabulario: variedad de palabras y precisión de ellas para designar lo que se quiere comunicar.	El texto emplea palabras variadas y todas ellas son precisas.	El texto emplea, en general, palabras variadas, aunque se observan repeticiones innecesarias en algunas partes del texto. Además, se observa alguna palabra imprecisa.	El texto repite innecesariamente varias palabras en distintas partes del texto. Además, se observan algunas palabras imprecisas (entre tres y cinco).	El texto repite frecuentemente las palabras en cada párrafo y/o se observan varias palabras imprecisas (más de cinco).
Uso de puntuación*: uso de puntos y comas para separar enunciados y oraciones, y usos de puntuación por uso de conectores y otras reglas.	El texto hace un uso correcto de los signos de puntuación, aunque pueden presentarse errores en el uso de conectores o de signos de exclamación o interrogación; o el texto no presenta errores de puntuación.	El texto presenta, en general, usos correctos de la puntuación, aunque puede haber alguno que impide delimitar las ideas del texto.	El texto presenta varios usos errados de puntuación que impiden delimitar algunas ideas del texto (hasta dos).	El texto presenta varios usos errados de la puntuación que impiden delimitar varias ideas del texto (más de dos).
Ortografía acentual y literal: uso de normas ortográficas de acuerdo a complejidad.	El texto presenta más de algún error acentual (hasta cuatro) o algún error en el uso de g-j y/o y-ll ; o el texto no presenta usos errados o errores aislados.	El texto presenta algunos errores acentuales (entre cuatro y seis) o usos incorrectos en el uso de c-s-z .	El texto presenta varios errores de ortografía acentual (más de seis) o usos incorrectos de b-v y uso de mayúsculas.	El texto presenta varios errores de ortografía acentual (más de seis) y usos incorrectos de c-s y b-v .

*La cuantificación puede ajustarse por el o la docente según las características de su curso.

UNIDAD 2

CIUDADANÍA Y TRABAJO (MEDIOS DE COMUNICACIÓN)

PROPÓSITO

El propósito central de esta unidad, titulada Ciudadanía y trabajo, es que los y las estudiantes realicen una lectura crítica de los mensajes que transmiten los medios de comunicación. Para ello, esta unidad enfatiza el análisis de los recursos de persuasión de carácter lingüístico y no lingüístico, empleados tanto en discursos con propósito persuasivo como informativo (artículos y columnas de opinión, reportajes, noticias, afiches publicitarios y propagandísticos). Asimismo, se proponen algunas actividades para introducir el análisis multimodal de diversos textos, con el fin de evidenciar y tomar conciencia de la participación de diversos códigos en la construcción de los mensajes.

Por lo anterior, esta unidad se centra en el análisis de la construcción del componente argumentativo en diversos textos, mediante distintos procedimientos verbales y no verbales. Así, se busca que las y los estudiantes desarrollen una actitud crítica y una lectura activa frente a los mensajes que reciben y producen, de modo que puedan participar “de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática” (OA E).

Por medio de la lectura y el análisis de textos de la prensa escrita, de noticieros de televisión, de medios digitales y de textos audiovisuales, tendrán la oportunidad de profundizar sus conocimientos sobre el uso del lenguaje, y reflexionar sobre dichos textos y acerca de sus propósitos explícitos e implícitos.

Junto con ello, los y las estudiantes podrán investigar sobre un tema de su interés y compartirlo en un reportaje audiovisual, incorporando en esta producción lo aprendido sobre diversos códigos y recursos.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

- › Textos argumentativos.
- › Textos audiovisuales.
- › Textos periodísticos

PALABRAS CLAVE

Estrategias de persuasión, medios de comunicación, multimodalidad, ciudadanía.

CONOCIMIENTOS

- › Análisis multimodal.
- › Conectores argumentativos.
- › Recursos lingüísticos y no lingüísticos de persuasión.
- › Reportaje audiovisual.

HABILIDADES

- › Analizar críticamente textos de los medios de comunicación.
- › Analizar el propósito persuasivo de recursos lingüísticos y no lingüísticos.
- › Evaluar críticamente mensajes de los medios de comunicación.
- › Producir un reportaje audiovisual.

ACTITUDES

- › Valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática. **(OA E)**
- › Trabajar colaborativamente, usando de manera responsable las tecnologías de la comunicación, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas. **(OA H)**

UNIDAD 2

Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p>OA 3</p> <p>Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> › El o los conflictos de la historia. › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan. › La relación de un fragmento de la obra con el total. › Cómo el relato está influido por la visión del narrador. › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto. › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual. › El efecto producido por recursos como <i>flashback</i>, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela. › Relaciones intertextuales con otras obras. 	<ul style="list-style-type: none"> › Analizan el planteamiento de los personajes de las narraciones leídas, considerando sus características, relaciones entre ellos, sus diálogos, mundo personal y social, y sus conflictos y motivaciones. › Relacionan las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en las narraciones leídas con la visión de mundo de su contexto de producción, el contexto actual y sus experiencias de lectura. › Interpretan el sentido de los recursos narrativos y las relaciones de intertextualidad dadas en las narraciones leídas.

UNIDAD 2

Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p>OA 10</p> <p>Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Los propósitos explícitos e implícitos del texto, justificando con ejemplos sus afirmaciones sobre dichos propósitos. › Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas. › Las evidencias que se entregan o se omiten para apoyar una afirmación. › Los efectos causados por recursos no lingüísticos (como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio) y lingüísticos (uso de imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras en otros idiomas, intertextualidad, modalizaciones, etc.) presentes en el texto. › Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho. › Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Determinan la relación entre los recursos no lingüísticos, lingüísticos y de persuasión empleados en los textos de los medios de comunicación, con los efectos que podrían provocar sobre los lectores y el propósito que persiguen. › Evalúan críticamente distintos textos de medios de comunicación, a partir del análisis de sus propósitos, la relación texto-lector, las estrategias de persuasión empleadas, recursos lingüísticos y no lingüísticos, y manejo de la información.

UNIDAD 2

Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:</p>	<p>Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</p>
<p>OA 13</p> <p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán. › Una organización y redacción propias de la información. › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema. › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores. › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc. › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor. › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> › Organizan sus ideas de acuerdo al género, adecuándose para la situación comunicativa y al propósito de explicar. › Desarrollan las ideas de sus textos incorporando distintas formas discursivas y otros recursos no verbales. › Relacionan las ideas de sus textos empleando recursos de cohesión como referencias catafóricas y anafóricas, y conectores textuales.
<p>OA 16</p> <p>Usar consistentemente el estilo directo y el indirecto en textos escritos y orales:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Empleando adecuadamente los tiempos verbales en el estilo indirecto. › Reflexionando sobre el contraste en aspectos formales y de significado entre estilo directo e indirecto, especialmente en textos del ámbito académico. 	<ul style="list-style-type: none"> › Aplican el estilo directo e indirecto de manera coherente con su propósito comunicativo y con las ideas planteadas en sus textos escritos y orales. › Evalúan el uso de los estilos directo e indirecto, a partir de criterios discursivos y de forma en sus textos escritos y orales.
<p>OA 17</p> <p>Emplear frases nominales complejas como recurso para compactar la información y establecer correferencia en textos con finalidad expositiva y argumentativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Incorporan frases nominales como mecanismo de correferencia (como frases preposicionales, frases apositivas y proposiciones subordinadas adjetivas y sustantivas) en textos escritos.

UNIDAD 2

Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 20 Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> › Evalúan los recursos discursivos (coherencia, uso del vocabulario, progresión de sus argumentos) de un emisor al plantear y fundamentar su punto de vista. › Determinan el punto de vista del emisor considerando el desarrollo argumentativo.
OA 23 Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.	<ul style="list-style-type: none"> › Determinan la función que juegan los recursos del lenguaje verbal, paraverbal y no verbal en situaciones comunicativas orales.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
OA 1 Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.	<ul style="list-style-type: none"> › Establecen criterios para seleccionar las lecturas que realizarán, considerando sus intereses y propósitos, y las características de las obras. › Evalúan la pertinencia de su selección de textos tras su lectura.
OA 2 Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.	<ul style="list-style-type: none"> › Relacionan los temas humanos planteados en las obras vistas o leídas con sus experiencias o contextos personales. › Interpretan cómo los temas humanos se representan en los mundos creados en las obras leídas. › Reflexionan sobre las visiones de mundo en torno a temas humanos presentes en distintos textos leídos.

UNIDAD 2

Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 8</p> <p>Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal. › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos. › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros. › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación. 	<ul style="list-style-type: none"> › Interpretan los textos literarios leídos, considerando su análisis literario, la visión de mundo reflejada en ellos y las características culturales de su contexto de producción. › Evalúan las obras leídas o vistas, considerando criterios estéticos surgidos de su análisis literario.
<p>OA 9</p> <p>Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen. › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos. › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras. › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información. › La manera en que el autor organiza el texto. › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas. › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan. 	<ul style="list-style-type: none"> › Evalúan la eficacia de un texto con finalidad argumentativa, considerando la calidad de sus argumentos y de los recursos empleados. › Analizan la estrategia argumentativa del texto leído a partir de la organización de sus ideas, tipos de argumentos, recursos retóricos y modalizadores empleados. › Fundamentan una postura frente a lo leído, considerando los argumentos planteados en el texto y su propia visión sobre este.

UNIDAD 2

Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 12</p> <p>Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases, como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Investigando las características del género antes de escribir. › Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación. 	<ul style="list-style-type: none"> › Determinan el género discursivo adecuado para comunicar sus ideas, considerando el propósito comunicativo, el destinatario y la situación comunicativa. › Determinan las características que debe tener su discurso para responder a la situación comunicativa, al propósito y al lector. › Evalúan sus textos de acuerdo a las características del género escogido, características del discurso, la situación comunicativa, el destinatario y el propósito de estos.
<p>OA 14</p> <p>Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios. › La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios. › El uso de contraargumentos cuando es pertinente. › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc. › La mantención de la coherencia temática. › Una conclusión coherente con los argumentos presentados. › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> › Organizan sus ideas de acuerdo con las características de géneros discursivos que tienen como propósito persuadir. › Presentan las ideas de sus textos de manera coherente a nivel local y global, evitando digresiones e ideas contradictorias y manteniendo el tema. › Desarrollan sus argumentos incorporando diversos recursos discursivos y formales, y referencias de acuerdo al propósito comunicativo de sus textos.

UNIDAD 2

Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 15</p> <p>Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir. › Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario. › Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información. › Asegurando la coherencia y la cohesión del texto. › Cuidando la organización a nivel oracional y textual. › Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo. › Usando un vocabulario variado y preciso. › Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo, sustantivo—adjetivo y complementarios. › Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación. › Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Organizan las ideas que presentarán en sus textos empleando herramientas y recursos adecuados a la situación comunicativa y características del texto. › Evalúan la adecuación de sus borradores conforme a criterios discursivos, formales y comunicativos. › Aplican distintas estrategias para revisar y editar sus textos, en función de criterios discursivos y formales, y de los desafíos implicados en la tarea de escritura.
<p>OA 18</p> <p>Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual. › Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas. › Usando correctamente punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma. 	<ul style="list-style-type: none"> › Aplican las reglas de ortografía literal, acentual y puntual en la elaboración y corrección de sus textos. › Aplican estrategias de corrección ortográfica para elaborar y corregir sus escritos.

UNIDAD 2

Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 19</p> <p>Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten. › Una ordenación de la información en términos de su relevancia. › El contexto en el que se enmarcan los textos. › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones. › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura. › Diferentes puntos de vista expresados en los textos. › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto. › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido. › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> › Evalúan los textos orales y audiovisuales, considerando su estructura argumentativa, sus estrategias y recursos de persuasión. › Interpretan los recursos audiovisuales de los textos orales y audiovisuales en relación con su propósito comunicativo y su sentido global. › Fundamentan sus posturas frente a lo planteado en los textos orales y audiovisuales, considerando su desarrollo argumentativo.
<p>OA 21</p> <p>Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Manteniendo el foco. › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor. › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos. › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están. › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento. › Negociando acuerdos con los interlocutores. › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor. › Considerando al interlocutor para la toma de turnos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Desarrollan oralmente sus ideas de manera coherente, desarrollada y enfocada en el tema, adecuándose al propósito y las características de la situación comunicativa. › Incorporan en sus intervenciones las ideas planteadas por otros para refutarlas, ampliarlas o tomar acuerdos, conforme al propósito y características de la situación comunicativa. › Evalúan sus intervenciones orales según criterios discursivos y de acuerdo a la situación comunicativa.

UNIDAD 2

Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 22</p> <p>Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa. › Siguiendo una progresión temática clara. › Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda. › Usando un vocabulario que denota dominio del tema. › Usando conectores adecuados para hilar la presentación. › Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Desarrollan oralmente sus ideas, proporcionando información suficiente y relacionada con el tema y propósito comunicativo. › Emplean vocabulario preciso y relacionado con tema, y conectores para relacionar sus ideas. › Usan en sus exposiciones material visual relacionado con el tema de sus discursos orales. › Evalúan sus discursos orales a partir de criterios discursivos y formales establecidos previamente.
<p>OA 24</p> <p>Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Delimitando el tema de investigación. › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan. › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente. › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito. › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas. › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas. › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas. › Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Aplican una estrategia para llevar a cabo el proceso de investigación, considerando el propósito, tema y producto que comunicará su resultado. › Discriminan las fuentes que son adecuadas para su investigación, a partir de criterios como confiabilidad, profundidad, cobertura y validez de las fuentes consultadas. › Evalúan el texto que comunica el resultado de su investigación, considerando la coherencia respecto del objetivo de investigación, aspectos discursivos y las convenciones vigentes para citar las fuentes consultadas.

Esta unidad se ha estructurado en torno a los medios de comunicación y a cómo en estos, a través de distintos textos, se aborda el tema ciudadanía y trabajo. En este sentido, tanto los discursos abordados como el tema se constituyen como una oportunidad para establecer situaciones de aprendizaje en las que se trabaja con textos auténticos que circulan en el mundo cotidiano de los y las estudiantes. Si bien se proponen preferentemente lecturas y producción de textos no literarios, es factible y recomendable que el o la docente incorpore lecturas literarias en todas aquellas instancias en las que es posible vincular las producciones no ficcionales con las ficcionales. En ambos casos es importante que el profesor o la profesora motive en sus estudiantes un análisis crítico de los textos, así como una actitud que les permita discriminar entre los propósitos explícitos e implícitos que se les presentan. Esto se logra mediante actividades que impliquen el análisis de los recursos que los textos utilizan para transmitir sus mensajes. En particular, en esta unidad se profundiza en habilidades de argumentación, a partir del análisis de los recursos y estrategias que se emplean en textos provenientes de los medios masivos de comunicación y de la publicidad.

El análisis de distintos recursos de argumentación, por la complejidad que presenta, amerita ser trabajado con fases de modelamiento por parte de la profesora o el profesor o, de modo que los y las estudiantes se apropien de ellos desde el ejemplo, ilustrando las formas en que estos recursos se identifican, comparan, seleccionan y usan en los textos. Las instancias en las que se modelan los análisis de los textos constituyen, a su vez, instancias invaluable para ejercitar el discurso oral con fines epistémicos, es decir, escuchar, hablar e interactuar para aprender y compartir conocimiento. Estas oportunidades, además, permiten a la y el docente incentivar el uso de conceptos propios del conocimiento de la asignatura, a la vez que entregan pistas de cómo sus estudiantes están aprendiendo, qué dificultades tienen y qué medidas se pueden tomar para apoyar sus aprendizajes.

La selección de los textos que serán trabajados en la unidad es muy relevante para permitir a los y las estudiantes conocer las distintas visiones y los puntos de vista que circulan en la sociedad; se recomienda promover la revisión de textos provenientes de diversas fuentes auténticas y posibles de encontrar en contextos habituales, con el fin de analizar con mayor propiedad las estrategias de persuasión involucradas y de promover la lectura crítica de estas. La comprensión de estas estrategias se puede estimular, además, por medio de la producción de mensajes por parte de los y las estudiantes, dado que en su misma elaboración tomarán conciencia acerca de los recursos persuasivos involucrados.

En cuanto a la escritura, se espera que escriban textos de tipo argumentativo y expositivo, en los cuales traten temas ligados al trabajo y la ciudadanía. El gran desafío que presenta la escritura de ese tipo de textos radica en el desarrollo y consolidación de una escritura clara y coherente, por lo que se recomienda a los profesores y las profesoras promover la producción escrita como un proceso cuyas fases cumplan propósitos específicos, como buscar información, escribir un borrador, revisar, volver a escribir, publicar, entre otros.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 3

Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El o los conflictos de la historia.
- › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
- › La relación de un fragmento de la obra con el total.
- › Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
- › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › El efecto producido por recursos como *flashback*, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OA 17

Emplear frases nominales complejas como recurso para compactar la información y establecer correferencia en textos con finalidad expositiva y argumentativa.

OA 20

Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).

OA 23

Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 1

Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.

OA 2

Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 8

Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

- › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
- › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
- › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.
- › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

OA 12

Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:

- › Investigando las características del género antes de escribir.
- › Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.

OA 14

Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:

- › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.
- › La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.
- › El uso de contraargumentos cuando es necesario.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › La mantención de la coherencia temática.
- › Una conclusión coherente con los argumentos presentados.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 15

Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:

- › Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
- › Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.
- › Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.
- › Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.
- › Cuidando la organización a nivel oracional y textual.
- › Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.
- › Usando un vocabulario variado y preciso.
- › Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo, sustantivo—adjetivo y complementarios.
- › Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.
- › Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.

OA 19

Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:

- › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.
- › Una ordenación de la información en términos de su relevancia.
- › El contexto en el que se enmarcan los textos.
- › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones.
- › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura.
- › Diferentes puntos de vista expresados en los textos.
- › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto.
- › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.
- › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.

1. Lectura crítica de una propuesta multimodal: el *booktrailer* (o *bibliotrailer*) de *Al sur de la Alameda*, de Lola Larra y Vicente Reinamontes

Para comenzar la unidad, se propone la lectura de textos que resulten cercanos a los y las estudiantes. De esta manera, se podrá acceder a un tratamiento profundo de los contenidos y habilidades implicadas en el tema ciudadanía y trabajo. Se propone una actividad que se centra en el visionado y análisis multimodal del *bibliotrailer* de la novela gráfica *Al sur de la Alameda*, de Larra y Reinamontes. La novela gráfica narra, a través del texto y las imágenes, la toma de un liceo en el marco de las movilizaciones estudiantiles del año 2006, conflicto narrativo que se relaciona estrechamente con el tema de la ciudadanía. El visionado de este género puede, además, motivar la lectura de la novela, de manera que puede ser una actividad provechosa para despertar el interés por la literatura y la lectura personal.

El *booktrailer* se presenta como una sinopsis de la novela (al igual que lo hacen los tráileres de películas), por lo que es un buen recurso para el análisis multimodal, dado que enfatiza ciertos aspectos de la novela a modo de antesala que invita a la lectura. El *bibliotrailer* se encuentra disponible en el sitio web del libro, www.diariodeunatoma.cl, donde se pueden encontrar otros componentes que acompañan la lectura de la novela gráfica: el primer capítulo de la obra, un *fanzine*, artículos y noticias sobre la misma, entre otros.

Para el análisis multimodal del *booktrailer*, se invita primero a las y los estudiantes a revisar el producto audiovisual, teniendo en consideración los siguientes aspectos para profundizar en una discusión grupal:

- › Voz narrativa: ¿Quién narra? ¿Desde dónde se narra? ¿desde el interior de la toma, desde el exterior, desde ambos espacios?
- › Imágenes: ¿Qué presentan las imágenes? ¿Se les hace cercano o lejano el mundo representado en las imágenes? ¿Pueden reconocer aspectos de sus entornos cotidianos en ellas? ¿Qué relación tendrá el uso del color con la narración? ¿Qué implicancias puede tener el paso desde una imagen realista a una ilustrada, y viceversa?
- › Planos: ¿Qué tipo de planos/tomas se presentan? ¿Qué relación pueden observar entre los acercamientos y los alejamientos de la cámara y la narración?, ¿son planos lejanos o cercanos? ¿Cómo se vinculan los planos con el espectador: generan empatía, lejanía, indiferencia u otra sensación?
- › Música: ¿Acompaña a la narración o no se relaciona con la misma?, ¿por qué? ¿Reconocen la música? ¿Les parece adecuada la selección musical para la narración visual? ¿Habrían seleccionado esa música en particular para el *booktrailer*?, ¿por qué?

Este tipo de preguntas, y otras que puedan surgir desde los y las estudiantes, permitirán analizar la obra audiovisual en su conjunto, considerando los efectos de los recursos en el espectador o la espectadora, que son fundamentales para la comprensión global de la misma. Se sugiere, por la misma razón, observar la pieza audiovisual las veces que sea necesario, deteniéndose para revisar, comentar y así fortalecer el análisis multimodal.

Por otra parte, si el bibliotrailer atrajo la atención de los y las estudiantes, también es posible trabajar sobre la lectura comprensiva del *fanzine*, de manera que se puedan acercarse a otros géneros.

Después del análisis del *booktrailer*, se sugiere conversar sobre las expectativas que este genera en las y los estudiantes a partir de las siguientes preguntas: ¿Les gustaría leer la novela?, ¿por qué? ¿Acerca de qué creen que tratará?, entre otras. Luego de observar y analizar el bibliotrailer, se recomienda revisar el primer capítulo de la novela, que se encuentra disponible en el mismo sitio web, o, de ser posible, la novela completa. Este paso permitirá visualizar si las expectativas que genera el visionado se cumplen o no.

Para establecer relaciones con otras asignaturas, una posibilidad es que en las clases de Artes Visuales se puedan entregar herramientas técnicas para abordar los aspectos gráficos del género. Asimismo, en clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se pueden entregar ciertos antecedentes del contexto que se plantea en la novela, de manera que los y las estudiantes puedan complementar el análisis de su contenido.

Otra alternativa para ampliar el trabajo con el *booktrailer* es que los y las estudiantes puedan desarrollar uno sobre un cuento, libro o película que les haya gustado.

® **Artes Visuales, Música e Historia, Geografía y Ciencias Sociales**

Observaciones a la o el docente

Para profundizar en el análisis de imágenes y de piezas audiovisuales, como el *booktrailer*, se sugiere la revisión del Capítulo 12 “Leer imágenes” de las *Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud* (2015), disponibles en el sitio web del Plan Nacional de Lectura (<http://plandelectura.gob.cl/recursos/actas-del-seminario-que-leer-como-leer-lecturas-de-juventud/>. Consultado el 5 de julio de 2016).

El texto de Carmen Luz Maturana, “Propuesta de un modelo de lectura multimodal de imágenes animadas aplicado al *booktrailer* de *Al sur de la Alameda*”, que se encuentra en el documento mencionado anteriormente, presenta nociones relevantes respecto del análisis multimodal:

El lenguaje, entendido desde la Semiótica social de Halliday [...], permite que las personas se formen una imagen de la realidad que tienen a su alrededor y en su interior. En este proceso, individual y social a la vez, la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico que la codifica. Halliday centra sus observaciones en el habla social, a partir de lo cual elabora la teoría metafuncional. Esta postula la existencia de usos constantes, universales, que estructuran los usos individuales y que se organizan en el lenguaje bajo tres grandes funciones, las llamadas metafunciones, las que permiten observar cómo se constituyen y realizan las relaciones sociales en el lenguaje para representar la experiencia propia a otros y para organizar las representaciones en textos significativos y coherentes. La hipótesis metafuncional postula que en todas las lenguas los sistemas de contenido se organizan en los componentes ideacional, interpersonal y textual. En relación con el texto multimodal podemos decir que:

- › la *metafunción ideacional* permite observar cómo todo sistema semiótico es capaz de representar aspectos del mundo y de la experiencia.
- › la *metafunción interpersonal* posibilita el análisis de las interacciones entre el productor de imágenes y los observadores.
- › la *metafunción textual* permite observar cómo la composición general de la imagen se integra en un significado total, formando un texto multimodal. (2015, p. 438)

Así, el análisis multimodal de la obra audiovisual, presentada mediante las preguntas guía que se entregan como sugerencia, permitirá ofrecer a los y las estudiantes un marco de referencia para analizar este tipo de obras y otras que se presentan con diversos modos de comunicación (visual, textual, sonoro, espacial, entre otros).

Para complementar la lectura sobre el tema, se sugiere revisar el siguiente vínculo de Educarchile:

- › <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=0a4002e8-a351-4664-90eb-c0a10e3ba675&ID=224270> (Consultado el 4 de julio de 2016).

La obra *Al sur de la Alameda*, de Lola Larra y Vicente Reinamontes, se encuentra disponible en el catálogo de las Bibliotecas Escolares CRA.

2. Lectura y creación de microcuentos

A fin de trabajar sobre la lectura y escritura frecuentes según los intereses y selección de los y las estudiantes, se sugiere una actividad de orden creativo para el curso. El o la docente propone buscar microcuentos relacionados con los temas de la unidad: ciudadanía y trabajo. Para ello, se recomienda trabajar en la sala de computación con las antologías del concurso Santiago en 100 palabras, disponible en <http://www.santiagoen100palabras.cl/2017/> (Consultado el 10 de enero de 2017). Los y las estudiantes se reúnen en grupos y efectúan una lectura de los microcuentos disponibles, seleccionando aquellos que se relacionen con el tema y que sean de su gusto. Cada grupo debiera escoger dos o tres cuentos y posteriormente determinar los criterios usados, respondiendo preguntas como: ¿Qué característica especial tienen los microcuentos elegidos? En términos de sus recursos estéticos, ¿qué les llamó la atención de los microcuentos? (por ejemplo, su lenguaje, cómo estaba dispuesta la historia, el desenlace, etc.).

Luego, el mismo grupo presenta al curso brevemente los cuentos escogidos, los leen en voz alta (cuidando los aspectos paraverbales para leer adecuadamente los textos) y explica los criterios de selección de sus textos.

A continuación, el o la docente dialoga con el curso sobre las características del género del microcuento, de manera que puedan emplearlas en la actividad de escritura posterior, en la que tendrán que escribir individualmente un microcuento a partir de los temas de la unidad. Si se desea, es posible incluir como desafío para la actividad un pie forzado a partir del cual pueden desarrollar el ejercicio creativo. Por ejemplo, se podría proponer la escritura de un microcuento en el que se incorpore creativamente un objeto común o cotidiano (por ejemplo, una moneda, un clip o una taza); también se puede dar como pie forzado un lugar desde el cual comience o se cierre el relato, procurando que el lugar sea extraño o poco común (por ejemplo, el motor de un auto, dentro de un refrigerador o dentro de un paquete de dulces).

Una vez que escriban sus microcuentos, los y las estudiantes lo revisan y editan, considerando principalmente elementos relacionados con su novedad, coherencia y aspectos formales como conectores u ortografía. Posteriormente, se intercambian los textos con otros compañeros o compañeras y se realiza una lectura compartida de los microcuentos. Se sugiere como ideal la lectura de la totalidad de los textos, de manera que todos y todas tengan la oportunidad de mostrar sus creaciones. Una vez finalizada, se puede cerrar la actividad con una reflexión respecto de cómo los criterios de un lector o lectora se van aclarando a medida que más textos se leen y dichos criterios también se ven reflejados en la escritura cuando el escritor los hace conscientes.

Este tipo de actividades —ya sea la lectura o escritura creativa— se pueden llevar a cabo de manera recurrente en la sala de clases, tanto a partir de textos literarios (como el microcuento, en este caso) como no literarios. En este sentido, esta actividad también puede aplicarse, por ejemplo, a la lectura y escritura de columnas de opinión sobre los temas de la unidad.

3. Reescritura de textos narrativos y escritura de un comentario con frases nominales complejas

El profesor o la profesora lee un microrrelato del concurso Santiago en 100 palabras con el propósito de evidenciar y analizar cómo se presentan las entidades u objetos en el discurso mediante frases nominales. Idealmente, el relato deberá emplear frases nominales simples (con un núcleo y sin muchas expansiones), para ejercitar cómo se pueden expandir estas frases nominales y utilizar estos recursos en sus propias producciones. Un relato que puede servir para estos propósitos podría ser el siguiente:

LA CALLE

La calle tiene una casa, la casa tiene una puerta, la puerta tiene un perro con su collar rosado. Pasó un gato café, nadie sabe qué fue. Y se llevó la calle, la calle con la casa, y la casa con la puerta, y la puerta con el perro, y el perro con su collar rosado.

Francisco León Sepúlveda, 10 años, Recoleta (Premio Talento Infantil, versión XIV del concurso Santiago en 100 Palabras)

A partir del ejemplo seleccionado, el o la docente recuerda a sus estudiantes en qué consisten las frases nominales y para qué se utilizan, y luego selecciona algunos ejemplos del relato, que puede escribir en la pizarra. Por ejemplo:

- › La calle.
- › La casa.
- › Una puerta.
- › Un perro con su collar rosado.
- › Un gato café.

A continuación, identifican en conjunto los núcleos de cada frase nominal y el o la docente modela ante el curso cómo se podrían expandir estos núcleos por medio de estructuras como las siguientes: frases preposicionales, frases apositivas, frases adjetivas y oraciones subordinadas en función adjetiva. Por ejemplo:

- › La calle [del pueblo].
- › La casa [lugar de encuentro de casi todos los vecinos].
- › Una puerta [por donde entran todos los vecinos].

- › Un perro [muy simpático] con su collar rosado.
- › Un gato café [que corría por la ciudad].

Luego analizan en conjunto cómo cambia el sentido del relato cuando se incorporan estas estructuras para complejizar las frases nominales, e invita a sus estudiantes a generar expansiones múltiples a partir de un solo núcleo. Por ejemplo:

- › La [tan misteriosa] casa [de peculiar fachada] [lugar de encuentro de casi todos los vecinos] [donde se reúnen miles de secretos del barrio].

Esta puede ser una ocasión para recordar algunas convenciones de ortografía puntual, como el uso de comas para intercalar frases apositivas o para distinguir entre usos explicativos y especificativos de oraciones subordinadas en función adjetiva. Por ejemplo:

- › La tan misteriosa casa de peculiar fachada, lugar de encuentro de casi todos los vecinos, es donde se reúnen miles de secretos del barrio.
- › Los gatos de color café que corrían por la ciudad arrasaban con todo tras ellos. (Uso especificativo)
- › Los gatos de color café, que corrían por la ciudad, arrasaban con todo tras ellos. (Uso explicativo)

A continuación, el o la docente invita a sus estudiantes a indagar en el sitio web del concurso Santiago en 100 palabras (www.santiagoen100palabras.cl), para que lean algunos microrrelatos y seleccionen uno que aborde los temas de la unidad, que sea de su interés y gusto, y que comunique un sentido que consideren significativo. Una vez seleccionado el relato, los y las estudiantes analizan las frases nominales utilizadas en este, reconociendo si se trata de frases nominales más o menos simples. Luego lo reescriben, experimentando con los efectos de sentido que puede producir la expansión de sus núcleos y la supresión de sus expansiones. El profesor o la profesora invita a los y las estudiantes a proyectar los microrrelatos seleccionados y a poner en común los resultados de los ejercicios de expansión y de contracción de las frases nominales. En esta instancia se puede reflexionar, por ejemplo, sobre lo siguiente:

- › La propiedad de recursividad del lenguaje, esto es, de incrustar estructuras dentro de otras teóricamente hasta el infinito.
- › Los efectos que producen en la lectura las frases más o menos complejas sintácticamente.
- › Los usos de los signos de puntuación.
- › Los efectos de sentido producidos por la introducción de expansiones de los núcleos nominales.

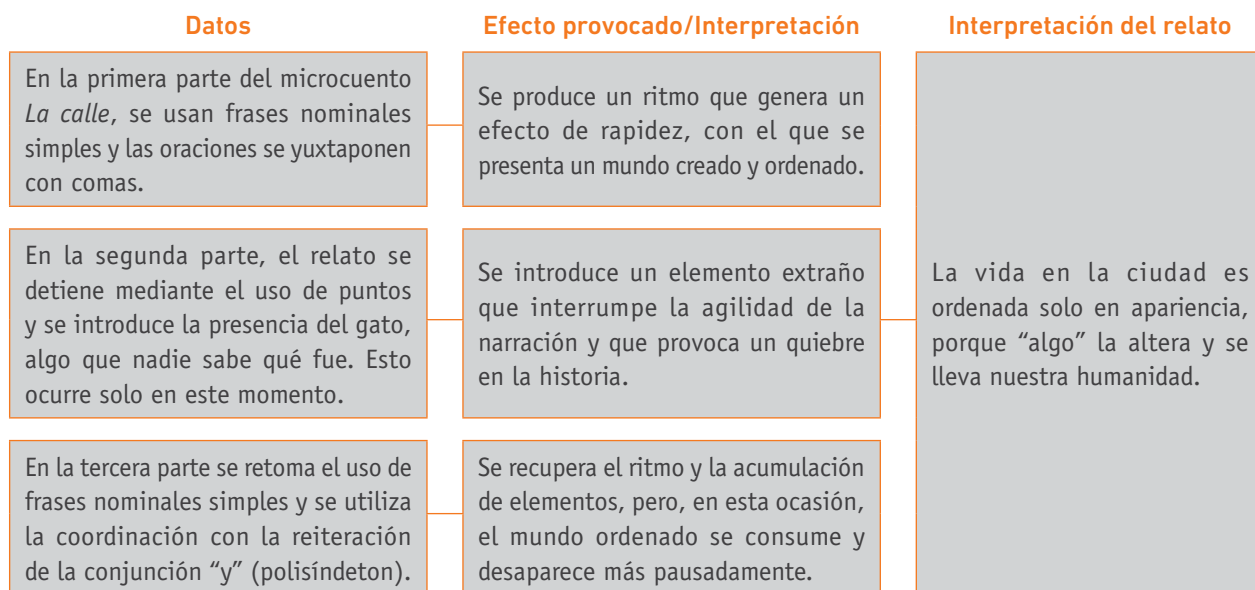
Para finalizar, el o la docente señala a sus estudiantes que escribirán un comentario literario breve sobre el microcuento trabajado. Para eso los invita, en primer lugar, a investigar sobre las características de este género y a tomar apuntes sobre sus hallazgos. Después, ponen en común lo investigado y definen, en conjunto, las características del texto que producirán a partir de lo averiguado. Por ejemplo:

- › Estructuras posibles del comentario.
- › Propósito y audiencia a la que dirigirán sus textos.
- › Formato e instancia de publicación.
- › Posibles aspectos del microcuento que serán analizados en el comentario: tema, contexto de producción, recursos literarios, análisis de forma, entre otros que pudieran surgir de sus propias apreciaciones.

Será importante que, en este punto, el o la docente enfatice que en el comentario harán lo siguiente:

- › Formularán una interpretación del microcuento seleccionado, considerando su tema, recursos estéticos y contextos.
- › Deberán apoyar su interpretación con citas o ejemplos obtenidos del relato o de sus propias indagaciones sobre el mismo.
- › Expresarán su propia visión sobre el contenido presentado.

Ya definidas estas características, los y las estudiantes planifican su comentario. Para ello, pueden utilizar un organizador gráfico, una lluvia de ideas, un listado u otro procedimiento que les acomode para este propósito. Será importante que el o la docente modele especialmente la organización de la argumentación que se desarrollará en el comentario. Por ejemplo:



Asimismo, la o el docente les muestra que esta será una instancia privilegiada para experimentar conscientemente con el uso de frases nominales simples y complejas, y los efectos que una y otra opción provocan; en esta oportunidad, en textos con finalidad expositivo-argumentativa, como es el comentario literario. Para esto puede, en primer lugar, modelar la producción de dos versiones de un comentario a partir del análisis del microcuento anterior. Para evidenciar los límites de las frases nominales simples y complejas, el o la docente, en colaboración con los y las estudiantes, puede encerrarlas entre corchetes o mediante otro recurso gráfico de utilidad y subrayar los núcleos de cada frase, para ir evidenciando las relaciones de subordinación al interior de cada grupo y la función de los modificadores o expansiones en el caso de las frases nominales complejas. En una segunda instancia, y una vez producidas las dos versiones, puede reflexionar con los estudiantes sobre los efectos que produce el uso de una y otra forma en la lectura y en la presentación de la información a través de preguntas orientadoras para estos efectos. Por ejemplo:

Introducción a un comentario con predominio de frases nominales simples	Introducción a un comentario con predominio de frases nominales complejas
<p>[Francisco León] escribió [<i>La calle</i>] con ocasión de [la XIV versión del concurso Santiago en 100 palabras]. [Este <u>microrrelato</u>] es [una <u>narración</u> sugerente]. Se estructura en [tres <u>partes</u>]. [Cada <u>parte</u>] está claramente definida y [cada una] provoca [un <u>efecto</u> de sentido distinto]. Así, [la primera <u>parte</u>] usa [<u>frases</u> nominales simples yuxtapuestas mediante comas.] [Esta <u>parte</u>] produce [un <u>ritmo</u> vertiginoso] y representa [un <u>mundo</u> ordenado y veloz]. [La segunda <u>parte</u>] detiene [el relato] a través de [un <u>punto seguido</u>]. [Esta parte] introduce [un <u>gato</u>]. [Este <u>gato</u>] representa [un <u>elemento</u> extraño en el mundo representado] y quiebra [la <u>agilidad</u> de la narración] y [la <u>historia</u>]. Finalmente, [la tercera <u>parte</u> del relato] utiliza [el <u>polisíndeton</u>]. Aquí se recupera [el <u>ritmo</u> de la ciudad] y se consume y desaparece [este <u>espacio</u>].</p>	<p>[El sugerente <u>microrrelato</u> <i>La calle</i> de Francisco León, que fue escrito con ocasión de la XIV versión del concurso Santiago en 100 palabras], se estructura en [tres <u>partes</u> claramente definidas, las que provocan un efecto de sentido distinto]. Así, [la primera <u>parte</u>, que usa frases nominales simples yuxtapuestas mediante comas], produce [un <u>ritmo</u> vertiginoso que representa un mundo ordenado y veloz]. [La segunda <u>parte</u>, que detiene el relato a través de un punto seguido] introduce [un <u>gato</u>, elemento extraño en el mundo representado, que produce un quiebre en la agilidad de la narración y en la historia]. Finalmente, [la tercera <u>parte</u> del relato, que utiliza el polisíndeton,] recupera [el <u>ritmo</u> de la ciudad, la que se va consumiendo y desapareciendo].</p>



Efectos provocados	Efectos provocados
<p>Ejemplos de preguntas orientadoras para reconocer las diferencias de efectos provocados por cada opción:</p> <ul style="list-style-type: none"> › ¿Qué distingue a estas introducciones en términos de sus construcciones sintácticas? › ¿Cuál de las dos versiones emplea frases nominales más simples y cuál más complejas? › Los núcleos de las frases nominales, ¿se mantienen en las dos versiones? ¿Por qué cambian en algunos casos los núcleos? › ¿Qué efectos producen las dos versiones en la lectura y comprensión de la introducción del comentario? › ¿Qué forma de presentación facilita la lectura? ¿Cuál la dificulta?, ¿por qué? › ¿En qué contextos o situaciones sería más adecuado escribir un comentario con frases nominales simples?, ¿en cuáles sería más adecuado escribirlo con frases nominales complejas? › ¿Por qué podríamos afirmar que las frases nominales complejas son un recurso para compactar información? › ¿Qué ventajas y desventajas ofrece la selección de este recurso? 	

Durante este momento, es importante que los y las docentes orienten a sus estudiantes a revisar las construcciones generadas con frases nominales complejas, dado que es frecuente que, al incrustar estructuras dentro de otras, dejen las oraciones inconclusas.

Una vez planificada la escritura, los y las estudiantes redactan el borrador de su comentario. Es importante que el o la docente les recuerde que durante este proceso podrán volver a su planificación y modificarla si durante la escritura es necesario. Del mismo modo, les recuerda que el borrador también puede ser modificado cuantas veces estimen necesario.

Concluido su borrador, los y las estudiantes lo comparten con su compañero o compañera de banco para coevaluar sus escritos, a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Se presenta el microcuento seleccionado mediante una introducción?
- › ¿Se plantea una interpretación sobre su sentido?
- › ¿Apoya su interpretación con ejemplos, citas, elementos o recursos empleados en el texto?
- › En este sentido, ¿la argumentación es sólida para respaldar la interpretación?
- › ¿Quedan claras las ideas y los planteamientos desarrollados en el comentario?
- › ¿Es atractivo el comentario?
- › ¿Se utilizan frases nominales complejas que ayudan a concentrar información sobre los objetos o entidades que se introducen en el comentario?
- › ¿Se utilizan adecuadamente los signos de puntuación y otras normas ortográficas?
- › El uso de frases nominales ¿contribuye efectivamente a la presentación de información y a la comprensión de la argumentación desarrollada o la dificultan? De no estar logrado este objetivo, ¿convendría usar frases nominales más simples en algunos casos?
- › ¿Cómo se podrían mejorar o reforzar los aspectos más débiles?

Luego, cada estudiante incorpora en su texto las modificaciones sugeridas por su compañero o compañera que estime pertinentes, y una vez concluido este proceso editan sus textos según el formato acordado para la publicación que determinaron como curso al inicio de la actividad.

Observaciones a la o el docente

En el sitio web del concurso Santiago en 100 palabras (www.santiagoen100palabras.cl) el o la docente podrá encontrar las versiones ilustradas de los microrrelatos ganadores, instancia que puede utilizar para analizar también estos textos secundarios (ilustraciones) y su relación con el relato. Asimismo, se pueden encontrar los libros digitales publicados anualmente con ocasión de las distintas versiones del concurso; y los audiolibros, recurso que puede resultar de suma utilidad para analizar recursos paralingüísticos en el relato oral.

GRUPO 2 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 16

Usar consistentemente el estilo directo y el indirecto en textos escritos y orales:

- › Empleando adecuadamente los tiempos verbales en el estilo indirecto.
- › Reflexionando sobre el contraste en aspectos formales y de significado entre estilo directo e indirecto, especialmente en textos del ámbito académico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 2

Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 9

Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:

- › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
- › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
- › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
- › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
- › La manera en que el autor organiza el texto.
- › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
- › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.

OA 14

Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:

- › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.
- › La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.
- › El uso de contraargumentos cuando es pertinente.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › La mantención de la coherencia temática.
- › Una conclusión coherente con los argumentos presentados.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

4. La polifonía como mecanismo de la argumentación

Con el fin de reconocer la multiplicidad de voces que puede contener una argumentación, así como los recursos que pueden ser empleados para introducirlas, el o la docente presenta a sus estudiantes un texto argumentativo breve, vinculado con los temas de la unidad: ciudadanía y trabajo.

Un texto que puede ser utilizado para estos efectos es “La historia detrás del mundo del consumo”, de Michael Laitman. El autor expone algunos de los principales planteamientos desarrollados por Annie Leonard en su documental *La historia de las cosas*, para establecer finalmente el suyo. En este texto se reconocen distintas voces y visiones:

- › La visión común y extendida en Occidente sobre el éxito, la felicidad y el consumo.
- › Los resultados de encuestas.
- › La visión de Annie Leonard y los resultados de sus investigaciones expuestos en el documental referido.
- › El planteamiento del analista de ventas Victor Lebow.
- › La visión y voz del emisor, que se presenta principalmente en la segunda mitad del texto.

De ser posible, se sugiere iniciar esta actividad con el visionado del documental, a partir del cual se invita a comentar con los y las estudiantes cómo esta producción se vincula con los temas que han estado trabajando.

La lectura del texto se puede realizar de forma colectiva y el o la docente puede ir deteniéndola en algunos párrafos, para monitorear y asegurar la comprensión de sus estudiantes. Una vez leído el texto, el profesor o la profesora puede desarrollar una actividad de comprensión del razonamiento argumentativo con preguntas como las siguientes:

- › ¿De qué trata el texto leído?, ¿cuál es el tema o los temas que aborda?
- › ¿Cuál es la visión del emisor del texto sobre el tema? ¿Qué plantea al respecto?
- › La tesis del emisor, ¿está explícita o implícita en el texto?, ¿cuál es?
- › ¿Frente a qué controversia responde el emisor del texto?
- › ¿Están de acuerdo con la visión del Laitman? ¿Con cuáles ideas específicas están de acuerdo/en desacuerdo?

A partir de esta última pregunta, el o la docente recuerda a sus estudiantes que una argumentación siempre surge frente a otro punto de vista posible, y explica que tanto este otro punto de vista así como otras voces pueden manifestarse más o menos explícitamente en una argumentación. A partir de esto, relea el primer párrafo del texto analizado y les pregunta a sus estudiantes:

- › ¿El punto de vista de quién expresa esa afirmación?
- › El emisor del texto afirma: “Medimos nuestro éxito en la vida por la cantidad de cosas que guardamos”. Esta afirmación, ¿expresa su punto de vista?

Del análisis realizado en conjunto entre los y las estudiantes y su docente, se espera una conclusión que apunte a que esta afirmación no expresa la perspectiva del emisor, sino una visión común y bastante extendida en el mundo contemporáneo occidental y que podría, incluso, expresar la forma de entender el tema de nosotros como receptores. A partir del análisis anterior, el o la docente invita a los y las estudiantes a reunirse en grupos y releer el texto para reconocer las otras voces incorporadas por el emisor en el texto. Este trabajo puede ser orientado con preguntas como las siguientes:

- › ¿Qué voces pueden ser reconocidas en el texto?
- › ¿Cómo nos damos cuenta de que hay distintas voces?, ¿qué elementos permiten distinguirlas?
- › ¿Qué segmentos del texto manifiestan cada una de estas voces?
- › ¿Mediante qué procedimientos se incluyen estas voces?, ¿qué características formales distinguen cada procedimiento?
- › En cada caso, ¿se reproducen textualmente las palabras del otro o están incorporadas en el discurso del emisor?
- › ¿El punto de vista de quién se expresa mediante las preguntas y/o exclamaciones retóricas?

Los y las estudiantes ponen en común su análisis con el curso. De ser posible, se sugiere proyectar el texto en la pizarra, de forma que se puedan ir marcando los segmentos en los que se reconocen las distintas voces, así como los procedimientos empleados para introducirlas.

A continuación, el profesor o la profesora sistematiza los resultados de las observaciones, poniendo énfasis en los recursos empleados y sus características formales:

- › Estilo directo y estilo indirecto y las características formales que los diferencian (uso de comillas y dos puntos, en el caso del estilo directo; verbos de comunicación y uso de oraciones subordinadas en el estilo indirecto; además del tratamiento de los tiempos y modos verbales).

- › Preguntas y/o exclamaciones retóricas y las características formales según sean preguntas o exclamaciones directas o indirectas.
- › Primera parte de las construcciones con sino (“El sistema que lo nutre [a nuestro deseo de consumir], que no es otro sino nuestra naturaleza misma: el egoísmo humano”).

Luego reflexionan sobre: (1) los efectos de sentido que genera la selección de una y otra forma; y (2) en qué circunstancias resulta más eficaz optar por uno u otro. Finalmente, reflexionan colectivamente y comentan por qué la presencia de diversas voces (polifonía como mecanismo discursivo) es un recurso relevante en la argumentación, con el fin de reconocer que el carácter dialógico y dialéctico de esta secuencia textual se manifiesta mediante el lenguaje. Para ello, pueden orientar el análisis mediante las siguientes preguntas:

- › ¿Con qué finalidad el emisor introducirá diversas voces en su texto?
- › ¿Cómo se explica esta opción a la luz de la argumentación?
- › ¿Qué función cumplen o para qué se introducen las diversas voces?
- › ¿Qué consecuencias tiene para los efectos persuasivos del discurso argumentativo?

Para profundizar en el manejo de los recursos argumentativos, es necesario dar a los y las estudiantes la oportunidad de ejercitar y aplicar. Una interesante forma de hacerlo es mediante la escritura compartida de textos argumentativos breves, que los y las sitúen desde la perspectiva de quien produce la argumentación.

® Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Observaciones a la o el docente

El texto sugerido se encuentra disponible en el catálogo CRA:

- › Laitman, M. La historia detrás del mundo del consumo. En L. A. Gudenschwager (ed.) (2011). *¿Dónde la leíste? Antología ilustrada de textos informativos*. Santiago de Chile: Cal y Canto.

Para introducir la lectura del texto y/o el tema de la unidad, puede presentar al curso el documental *La historia de las cosas*, que se encuentra disponible en español en su página oficial <http://storyofstuff.org/movies/la-historia-de-las-cosas-2/> (Consultado el 5 de julio de 2016). El *script* en castellano del mismo está disponible en https://www.terra.org/data/story_of_stuff_guion_annotado.pdf (Consultado el 5 de julio de 2016). Aquí presentan, entre otros elementos, las fuentes de donde se obtuvieron los datos expuestos en el documental.

5. Análisis de conectores argumentativos

La producción de textos argumentativos de calidad requiere el manejo de recursos de la lengua que doten de solidez al razonamiento argumentativo. Para profundizar en el aprendizaje de la argumentación, se propone el trabajo con conectores en distintas fases, con foco en la construcción de los significados que estos permiten.

Fase 1

El profesor o la profesora presenta a sus estudiantes enunciados relacionados por conectores distintos, con el fin de evidenciar y reflexionar sobre cómo estas partículas orientan la interpretación y la actividad argumentativa en una determinada dirección. Por ejemplo:

- | |
|---|
| a. Fumo aunque me hace mal.
b. Fumo porque me hace mal. |
| a. Estamos aburridos, así que nos quedaremos en casa.
b. Estamos aburridos, porque nos quedaremos en casa.
c. Estamos aburridos; sin embargo, nos quedaremos en casa. |
| a. Matilde es una buena representante, porque habla sin ningún reparo.
b. Matilde es una buena representante, así que habla sin ningún reparo.
c. Matilde es una buena representante, pero habla sin ningún reparo.
d. Matilde es una buena representante, aunque habla sin ningún reparo. |

A partir de cada ejemplo, identifican y discuten las relaciones y las diferencias entre las relaciones que establecen los distintos conectores a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Cuáles son los conectores empleados en cada caso?
- › ¿Qué ideas relacionan en cada caso?
- › ¿Qué relación establecen los conectores en cada caso?
- › ¿Qué se está diciendo en cada enunciado?

Por ejemplo, a partir del último cuarteto, se podrían establecer las siguientes conclusiones:

- › Los conectores empleados son: porque, así que, pero, aunque.
- › Las ideas relacionadas por los conectores son (1) Matilde es una buena representante; y (2) habla sin ningún reparo.

› En los cuatro casos se dicen cosas diferentes porque las relaciones que se establecen a través de los conectores son distintas y, por lo tanto, cambian las conclusiones a las que se podría llegar en cada caso. Específicamente:

a. Matilde es una buena representante, porque habla sin ningún reparo.

En este caso, el hecho de que Matilde hable sin ningún reparo, se presenta como la causa por la que Matilde es considerada por el hablante como una buena representante. Para este hablante, el hablar sin reparo parece ser una condición para ser una buena representante.

b. Matilde es una buena representante, así que habla sin ningún reparo.

Aquí, el hecho de que Matilde hable sin reparos, se presenta como una consecuencia de que sea una buena representante. Para el hablante, por lo tanto, se espera una buena representante, que hable sin ningún reparo.

c. Matilde es una buena representante, pero habla sin ningún reparo.

En este ejemplo, el hecho de que Matilde hable sin reparos se presenta como una conclusión contraria a lo que esperaría el hablante de una buena representante. De esta relación se infiere que el hablante considera que debería ser cautelosa al hablar, pero esta conclusión esperada se cancela mediante la conjunción adversativa.

ARGUMENTO	Matilde es una buena representante	
CONCLUSIÓN	Habla con cautela	Habla sin ningún reparo

d. Matilde es una buena representante, aunque habla sin ningún reparo.

Aquí, el hecho de que Matilde hable sin ningún reparo se presenta como una restricción o matiz que debilita la fuerza del juicio emitido inicialmente por el hablante (“es una buena representante”), pero no excluye la preponderancia de esta valoración.

A partir de este análisis, el o la docente reflexiona en conjunto con los y las estudiantes mencionando que las relaciones entre las ideas no provienen necesariamente de la realidad, sino que pueden corresponder a construcciones discursivas que responden a diversos propósitos e interpretaciones. En este sentido, puede preguntar a sus estudiantes:

› ¿En qué situaciones sería conveniente utilizar cada uno de los enunciados analizados? (Por ejemplo: para apoyar la candidatura de Matilde, para debilitar la candidatura de Matilde, para evaluar la representación ejercida por Matilde, para justificar o explicar las intervenciones de Matilde, entre otras).

A continuación, el profesor o la profesora indica a sus estudiantes que esquematizarán, a través de flechas, la línea argumentativa que se sigue en cada ejemplo, utilizando flechas que apuntan hacia la derecha si la idea introducida por el conector mantiene la orientación de la idea anterior, y hacia la izquierda si la idea introducida por el conector sigue una orientación contraria a la iniciada en la idea anterior. Por ejemplo:

a. Matilde es una buena representante,

porque habla sin ningún reparo.

Se mantiene la conclusión sin restricciones. La línea argumentativa progresa en la misma dirección.

b. Matilde es una buena representante,

así que habla sin ningún reparo.

Se mantiene la conclusión sin restricciones. La línea argumentativa progresa en la misma dirección.

c. Matilde es una buena representante,

pero habla sin ningún reparo.

Se incorpora una conclusión contraria a lo esperado por el hablante, por lo que cambia la línea argumentativa.

d. Matilde es una buena representante,

aunque habla sin ningún reparo.

Se incorpora una restricción que debilita la conclusión, por lo que cambia la línea argumentativa.

A continuación, los y las estudiantes, con la guía de la o el docente, agrupan los conectores según la dirección argumentativa que establecen. Finalmente, el profesor o la profesora categoriza las clases de conectores analizados a partir de las agrupaciones realizadas por los y las estudiantes, y aprovecha esta instancia para distinguir entre conectores causales y consecutivos (como conectores que permitirán seguir la línea argumentativa establecida), y conectores adversativos y concesivos (que permitirán introducir ideas en la dirección contraria).

Fase 2

A continuación, el o la docente señala a sus estudiantes que analizarán cómo estos y otros marcadores discursivos permiten construir y desarrollar una argumentación, para lo cual leerán un texto argumentativo breve, en el que reconocerán los conectores empleados y la dirección argumentativa que establecen, esquematizando el razonamiento desarrollado en el texto mediante flechas, como se hiciera en la fase anterior, y por medio de observaciones al margen que expliquen estos movimientos. Un texto que puede servir para estos propósitos es “La memoria es el país”, de Cristóbal Donoso. Lo leen en conjunto y luego analizan el componente temático y argumentativo de la lectura, a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿De qué trata el texto? ¿Cuál es el tema principal que aborda?
- › ¿Por qué predomina la argumentación?
- › ¿Qué plantea el emisor del texto? ¿Cuál es la tesis que postula?
- › La tesis, ¿aparece de forma explícita en el texto o debemos inferirla?
- › ¿Están de acuerdo con lo planteado por el emisor?, ¿por qué?

A continuación, el o la docente proyecta el texto y promueve que los y las estudiantes vayan reconociendo la línea argumentativa desarrollada, utilizando flechas que apunten hacia la derecha o hacia la izquierda según la orientación argumentativa desarrollada, e incorporando notas al margen que registren estos razonamientos. Este ejercicio se deberá desarrollar especialmente cuando se encuentren con algún conector. Por ejemplo:

En los computadores, la memoria es el espacio donde guardamos todo lo que hacemos. Ahí dejamos nuestros documentos de trabajo o cualquier cosa que escribimos, las fotos familiares, la música que nos gusta y un largo etcétera. Esas cosas almacenadas en la memoria del computador están ahí disponibles en cualquier minuto en que las necesitamos. Guardamos las cosas que ocuparemos en nuestro presente o que queremos conservar para ese extraño lugar que llamamos futuro.

¿Cuán parecido es el disco duro de un computador a la memoria de un país? ¿Cuán parecido es almacenar archivos al almacenamiento de la historia y la cultura de Chile?

Son preguntas retóricas sin mucho sentido, pero que me llevan a una manera de ver y entender la memoria como una herramienta que configura mi presente y que poco tiene que ver con el pasado al que se suele asociar. La memoria no es pasado. La memoria es la materialización presente de hechos anteriores que me ayuda a vivir de determinada manera. En fácil: La memoria es lo que te hace levantarte, salir de tu casa y poder volver a ella, acordarte de los nombres de tus familiares y de la clave del mail. Y más allá: es lo que te permite mejorar en la vida y crecer como persona. Ese almacenamiento constante de experiencias es lo que somos hoy. El pasado es un lugar que ya no existe y el futuro es la creación de tus acciones de hoy.

¿Y la memoria del país? Básicamente es lo mismo pero con el componente, grande y difuso, de que esa memoria es una construcción colectiva. Son las miles de memorias personales las que construyen esta “gran disco duro” del país, de la ciudad y de cada barrio.

Pero esa memoria no está en el pasado. Es el presente. Es lo que somos ahora y la base de lo que seremos. No existe forma de evitar eso. No hay manera de que un país no tenga memoria. No hay verdades oficiales ni extraoficiales que puedan eliminarla.

¿Por qué? Porque la memoria es el presente. Es el país que transitamos y las verdades que sabemos. La memoria son las personas que desaparecieron y hasta los homenajes a criminales. Es la existencia de todas las tendencias políticas. Es nuestra apatía o nuestra participación. La memoria del país son los edificios gigantes que construimos y los presidentes que elegimos. Son los árboles que plantamos y las represas que detenemos. En definitiva, la memoria de un país es el país mismo. Aquí y ahora. [...]

En los computadores, la memoria es el espacio donde guardamos todo lo que hacemos. Ahí dejamos nuestros documentos de trabajo o cualquier cosa que escribimos, las fotos familiares, la música que nos gusta y un largo etcétera. Esas cosas almacenadas en la memoria del computador están ahí disponibles en cualquier minuto en que las necesitamos. Guardamos las cosas que ocuparemos en nuestro presente o que queremos conservar para ese extraño lugar que llamamos futuro.

¿Cuán parecido es el disco duro de un computador a la memoria de un país? ¿Cuán parecido es almacenar archivos al almacenamiento de la historia y la cultura de Chile?

Son preguntas retóricas sin mucho sentido, **pero** que me llevan a una manera de ver y entender la memoria como una herramienta que configura mi presente y que poco tiene que ver con el pasado al que se suele asociar. La memoria no es pasado. La memoria es la materialización presente de hechos anteriores que me ayuda a vivir de determinada manera. En fácil: La memoria es lo que te hace levantarte, salir de tu casa y poder volver a ella, acordarte de los nombres de tus familiares y de la clave del mail. Y más allá: es lo que te permite mejorar en la vida y crecer como persona. Ese almacenamiento constante de experiencias es lo que somos hoy. El pasado es un lugar que ya no existe y el futuro es la creación de tus acciones de hoy.

¿Y la memoria del país? Básicamente es lo mismo **pero** con el componente, grande y difuso, de que esa memoria es una construcción colectiva. Son las miles de memorias personales las que construyen esta "gran disco duro" del país, de la ciudad y de cada barrio.

Pero esa memoria no está en el pasado. Es el presente. Es lo que somos ahora y la base de lo que seremos. No existe forma de evitar eso. No hay manera de que un país no tenga memoria. No hay verdades oficiales ni extraoficiales que puedan eliminarla.

¿Por qué? **Porque** la memoria es el presente. Es el país que transitamos y las verdades que sabemos. La memoria son las personas que desaparecieron y hasta los homenajes a criminales. Es la existencia de todas las tendencias políticas. Es nuestra apatía o nuestra participación. La memoria del país son los edificios gigantes que construimos y los presidentes que elegimos. Son los árboles que plantamos y las represas que detenemos. En definitiva, la memoria de un país es el país mismo. Aquí y ahora. [...]

Si no tienen mucho sentido, se podría esperar que el emisor no se ocupe de estas preguntas.

La conjunción **pero** anula esta conclusión y el emisor efectivamente utiliza las preguntas para entender la memoria de un país.

De hecho, al inicio del siguiente párrafo afirma que la memoria de un país es comparable a la de un disco duro.

La conjunción **pero** establece una conclusión que matiza la afirmación anterior: no son exactamente lo mismo.

Con la conjunción **pero**, se retoma y enfatiza la comparación introducida en el tercer párrafo: al igual que el disco duro de un computador, la memoria configura el presente.

Con la conjunción **porque**, se introduce un argumento que sostiene la idea de que la memoria es presente y, con ello, mantiene dirección de la línea argumentativa.

Una vez analizado el texto y definido el esquema generado por los conectores, los y las estudiantes analizan en grupos la función que cumplen aquellos conectores identificados en los movimientos argumentativos, a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Introducen argumentos?
- › ¿Introducen contraargumentos?
- › ¿Introducen matices o restricciones?
- › ¿Introducen conclusiones?
- › ¿Refuerzan o debilitan argumentos?

Luego, clasifican los conectores analizados y, finalmente, evalúan si favorecen la progresión del proceso argumentativo; en qué medida permiten manipular al interlocutor o la interlocutora, entre otros aspectos.

De ser posible, el o la docente puede solicitar a sus estudiantes que expliciten algunas relaciones establecidas en el texto y que no están evidenciadas mediante conectores. Por ejemplo, en el cuarto párrafo del texto analizado se podría incorporar el conector destacado en negrita, para explicitar la relación subyacente que establece el emisor:

“[...] ¿Y la memoria del país? Básicamente es lo mismo pero con el componente, grande y difuso, de que esa memoria es una construcción colectiva. **[porque]** Son las miles de memorias personales las que construyen este “gran disco duro” del país, de la ciudad y de cada barrio [...]”.

Finalmente, el o la docente pregunta qué función cumple, en el desarrollo de la argumentación, el marcador *en definitiva* empleado en el sexto párrafo:

“Son los árboles que plantamos y las represas que detenemos. **En definitiva**, la memoria de un país es el país mismo. Aquí y ahora”.

De este análisis se puede introducir la relevancia de los marcadores conclusivos para introducir conclusiones o tesis en la argumentación. A partir de esto, el o la docente puede preguntar a sus estudiantes qué otros marcadores se podrían haber empleado en lugar de este y complementar con otras variantes.

Observaciones a la o el docente

El texto sugerido se encuentra disponible en el catálogo CRA:

- › Donoso, C. (2012). La memoria es el país. En S. Garrido (ed.). *Literoscopio. Antología para ilustres lectores*. Santiago de Chile: SM.

También está disponible en <http://www.elquintopoder.cl/sociedad/la-memoria-es-el-pais/> (Consultado el 5 de julio de 2016).

Para el trabajo con conectores, marcadores discursivos y otras partículas, el o la docente puede sugerir a sus estudiantes consultar a Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea, www.dpde.es. Esta herramienta puede ser útil también para la escritura y para los y las docentes.

Otros textos sugeridos para tratar los temas de la unidad, la (contra)argumentación y los recursos lingüísticos de persuasión (conectores y marcadores discursivos, modalizadores, figuras literarias, ironías, preguntas y exclamaciones retóricas, entre otros), son los que se indican a continuación, todos disponibles en el catálogo CRA:

- › Escobar, P. (2012). Van Jones, el innovador verde del momento. En I. Hurtado (ed.). *Contextos. Antología ilustrada de textos informativos*. Santiago de Chile: Planeta.
- › Galeano, E. (1997). Úselo y tírelo. *Apuntes para el fin de siglo*. Santiago de Chile: LOM.
- › Galeano, E. (1997). La autocracia. *Apuntes para el fin de siglo*. Santiago de Chile: LOM.
- › Hahn, Ó. (2012). Réquiem para un pueblo fantasma. En S. Garrido, S. (ed.). *Literoscopio. Antología para ilustres lectores*. Santiago de Chile: SM.
- › Israel, R. (2012). La importancia de las redes sociales. En I. Hurtado (ed.). *Contextos. Antología ilustrada de textos informativos*. Santiago de Chile: Planeta.
- › ONU. (2012). Los actuales dilemas del Desarrollo Humano en Chile. En C. Cabello, (ed.). *Prisma. Antología ilustrada de textos informativos*. Santiago de Chile: Editorial Piedra de Sol.
- › Silva Henríquez, R. (2011). Lo que nos une. En L. A. Gudenschwager, L.A. (ed.). *¿Dónde la leíste? Antología ilustrada de textos informativos*. Santiago de Chile: Cal y Canto.

También disponible en <http://www.cardenalsilva.cl/palabra/mensajes.html> (Consultado el 4 de julio de 2016).

GRUPO 3 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 10

Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando:

- › Los propósitos explícitos e implícitos del texto, justificando con ejemplos sus afirmaciones sobre dichos propósitos.
- › Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas.
- › Las evidencias que se entregan o se omiten para apoyar una afirmación.
- › Los efectos causados por recursos no lingüísticos (como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio) y lingüísticos (uso de imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras en otros idiomas, intertextualidad, modalizaciones, etc.) presentes en el texto.
- › Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.
- › Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos.

OA 20

Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).

OA 23

Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 9

Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:

- › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
- › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
- › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
- › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
- › La manera en que el autor organiza el texto.
- › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
- › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.

GRUPO 3 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 19

Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:

- › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.
- › Una ordenación de la información en términos de su relevancia.
- › El contexto en el que se enmarcan los textos.
- › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones.
- › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura.
- › Diferentes puntos de vista expresados en los textos.
- › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto.
- › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.
- › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.

OA 21

Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:

- › Manteniendo el foco.
- › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.
- › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos.
- › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están.
- › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo, antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento.
- › Negociando acuerdos con los interlocutores.
- › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.
- › Considerando al interlocutor para la toma de turnos.

OA 24

Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:

- › Delimitando el tema de investigación.
- › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan.
- › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.
- › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.
- › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.
- › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas.
- › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.
- › Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.

6. Recursos lingüísticos y no lingüísticos en un reportaje

El profesor o la profesora presenta a los y las estudiantes un reportaje audiovisual breve y actual sobre algún tema, personaje o acontecimiento relacionado con los temas de la unidad (ciudadanía y trabajo), que contenga una interpretación sobre el objeto tratado. El propósito es analizar la perspectiva con la que se aborda dicho reportaje, la interpretación propuesta y ciertos recursos no lingüísticos y lingüísticos que contribuyen a la construcción de esta visión. Específicamente,

- › Recursos no lingüísticos, como el uso de música y efectos de sonidos, encuadres o planos, selección del color y tonalidades (color/blanco y negro/sepia), uso de imágenes en movimiento o estáticas, y otros que pudieran evidenciarse en el reportaje seleccionado.
- › Recursos lingüísticos, como modalidad de la enunciación (asertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa), modalidad del enunciado (principalmente modalizadores epistémicos, deónticos y apreciativos), así como elementos léxicos o palabras axiológicas con carga valorativa (sustantivos, adjetivos, adverbios, locuciones y sufijos apreciativos, como *-ozo, -ito, -illo, -on, -ote -aco, -azo, -ucho*, etc.), figuras retóricas, entre otros que pudieran apreciarse en el reportaje.

Antes de ver el reportaje, el o la docente propone algunas preguntas orientadoras para que los y las estudiantes registren en sus cuadernos lo que observan. Por ejemplo:

- › ¿Qué tema, personaje y/o acontecimiento es abordado en el reportaje?
- › ¿Desde qué perspectiva se aborda y qué punto de vista deja ver sobre el tema, personaje y/o acontecimiento?
- › ¿Cuáles son los propósitos explícitos e implícitos del reportaje?
- › ¿Qué visión e interpretación se propone sobre los personajes, acontecimientos y temas tratados?
- › ¿Qué elementos y/o recursos empleados en el reportaje contribuyen a comunicar esta interpretación?
- › ¿Cómo se presentan las situaciones en el reportaje: a través de afirmaciones, de interrogaciones, de exclamaciones, de órdenes?
- › ¿A través de qué elementos se refuerza o reduce la certeza de lo comunicado?
- › ¿Se utilizan palabras, frases o expresiones que comuniquen un juicio de valor o una apreciación personal sobre los acontecimientos, personajes y situaciones presentadas?

Luego de ver el reportaje, el profesor o la profesora invita al curso a conversar acerca de él para analizar, en una primera instancia, aspectos temáticos,

la perspectiva con la que se abordan los temas y acontecimientos, y la interpretación propuesta en la producción audiovisual, a partir de las preguntas planteadas anteriormente. Durante la conversación, el o la docente estimula a sus estudiantes para que apoyen sus planteamientos con elementos, ideas o recursos observados en el reportaje. Será fundamental que se promueva una participación activa del curso, que se dé espacio a interpretaciones distintas, que se sustenten efectivamente en el texto (reportaje), que cuestionen o eviten lugares comunes, visiones sesgadas de la realidad o estereotipos. En este sentido, es relevante que se produzca un cuestionamiento entre pares y también de parte de la o el docente, con el propósito de promover el discurso razonado de la argumentación en la discusión, y también para analizar y evaluar los planteamientos del reportaje.

Asimismo, el o la docente promueve en la conversación que los estudiantes expresen las apreciaciones estéticas que tienen del reportaje y los efectos que distintos recursos audiovisuales les provocan desde un punto de vista sensitivo y emocional.

A continuación, el profesor o la profesora muestra al curso algunos segmentos del reportaje previamente seleccionados, en los que se utilicen los recursos lingüísticos y no lingüísticos en estudio, con el fin de analizarlos y construir una conceptualización en torno a ellos. Se recomienda que el análisis vaya considerando uno por uno los recursos y que estos se interpreten en relación con la totalidad del reportaje. Para guiar dicho análisis, se pueden considerar preguntas orientadoras como las siguientes:

- › ¿Qué efecto produce este recurso?
- › ¿Con qué propósito se habrá seleccionado el uso de este recurso en lugar de otro?
- › ¿Qué efecto se produciría si en lugar del uso de este recurso se hubiese empleado uno distinto?

Para profundizar el análisis específico, el profesor o la profesora dirige una reflexión acerca de los recursos analizados, a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Qué diferencias de sentido produce la selección de un recurso u otro?
- › ¿Cómo los recursos seleccionados influyen en nuestra percepción e interpretación de los temas, personajes y acontecimientos presentados?
- › ¿Cómo se construyen argumentos mediante estos recursos?
- › ¿Por qué pueden ser considerados como recursos de persuasión?
- › ¿Es relevante analizar estos recursos en los mensajes de los medios masivos de comunicación?, ¿por qué?
- › ¿Cómo el conocimiento y la conciencia que podemos adquirir sobre estos recursos nos puede ayudar a analizar y producir diversos tipos de mensajes?

Finalmente, y una vez integrados los elementos estudiados, se puede desarrollar una discusión, como curso, respecto de las propias visiones sobre el contenido del reportaje, si concuerdan o no con los planteamientos, evaluando la calidad de la argumentación desarrollada por el medio; para ello, el o la docente puede entregar criterios de evaluación como validez de las garantías, presencia de falacias o fallas en la argumentación, confiabilidad de las fuentes (aceptabilidad-relevancia-suficiencia).

® Artes Visuales y Música

7. Recursos argumentativos en una noticia de televisión

Los y las estudiantes, con la guía de su profesor o profesora, observan y analizan en algún informativo de televisión una noticia de relevancia nacional o internacional vinculada a los temas de ciudadanía y/o trabajo.

En una primera etapa, analizan el contenido de la noticia a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Cuál es el hecho que se informa en la noticia?
- › ¿Qué características de este hecho permitieron que fuera considerado como “noticioso”?
- › ¿Qué puntos de vista sobre el hecho son presentados en la noticia?
- › ¿Cuál es el propósito o los propósitos de la noticia? ¿Con qué ejemplos de la noticia podríamos justificar esto?
- › ¿Es posible reconocer propósitos implícitos de la noticia? ¿Con qué ejemplos de la noticia podríamos justificar esto?
- › ¿Qué evidencias se entregan o se omiten en la noticia para apoyar las afirmaciones que se realizan?

A continuación, el profesor o la profesora explica al curso que volverán a observar la noticia, pero que en esta oportunidad pondrán atención al uso de recursos y estrategias que tengan una finalidad persuasiva, con el fin de reconocer cómo la selección de estas opciones influye en la objetividad o subjetividad con la que se comunica la información. Para ello, solicita a los y las estudiantes que registren en su cuaderno qué recursos se utilizan en la noticia y los efectos que estos les producen. Por ejemplo:

- › Imágenes, colores.
- › Recursos de audio.
- › Tiempos asignados a cada aspecto o participante del hecho.
- › Organización de la información en la noticia.
- › Recursos paraverbales y no verbales usados por el o la periodista.

- › Presencia de estereotipos o lugares comunes.
- › Apelación a los sentimientos.
- › Uso de modalizadores.
- › Utilización de figuras retóricas.
- › Autoridad de los entrevistados o las entrevistadas.
- › Otros que pudieran ser relevantes para el análisis de la noticia seleccionada.

Para tomar sus apuntes, los y las estudiantes podrán detener o retroceder la noticia cuando lo necesiten. Una vez observada nuevamente la noticia, será conveniente que se destine un tiempo para que cada estudiante revise, complemente o modifique sus apuntes. Luego, los y las estudiantes se reúnen en grupos para compartir sus observaciones y llegar a conclusiones. Finalmente, se invita a discutir y reflexionar acerca de la objetividad y subjetividad en la transmisión de la información, y sobre su propia opinión frente al hecho, a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿En qué medida la transmisión de la información es objetiva o subjetiva?
- › ¿Cómo los recursos empleados contribuyen a producir un efecto de objetividad o subjetividad?
- › ¿Cuál es el aporte del análisis realizado en su calidad de receptores/as de noticias? ¿Cómo les puede ayudar en una recepción crítica de los mensajes de los medios?
- › ¿En qué sentido podríamos afirmar que en una noticia también se produce una argumentación?

Como conclusión, los y las estudiantes realizan comentarios críticos orales sobre la veracidad de los dichos expresados en la noticia, los juicios de valor emitidos, la actitud de la o del periodista para convencer, conmover o persuadir a la audiencia sobre la importancia de una recepción crítica de los mensajes de los medios.

8. Análisis comparativo de medios digitales

Esta actividad tiene como objetivo que los y las estudiantes analicen comparativamente las líneas editoriales y visiones planteadas en distintos medios digitales, de manera que puedan trabajar habilidades de análisis crítico, considerando las ideas, visiones y uso de distintos recursos en relación con las ideas que los distintos medios pretenden promover.

Con el fin de activar y conocer las experiencias de los y las estudiantes en relación con los medios de comunicación y su función informativa, el profesor o la profesora inicia una conversación con ellos en torno a preguntas como las siguientes:

- › ¿Se informan sobre acontecimientos de actualidad? ¿Qué acontecimientos o temas se abordan?
- › ¿Qué acontecimientos o temas son o serían de mayor interés para ustedes?, ¿por qué?
- › ¿Qué acontecimientos o temas no son de su interés?, ¿por qué?
- › ¿A través de qué medios y canales se informan (televisión, prensa escrita, internet, radio, redes sociales)?
- › ¿Qué medios conocen? ¿Qué tienen en común y en qué se diferencian?
- › ¿Qué medios consideran más y menos confiables?, ¿por qué?

Durante esta instancia de la actividad, el o la docente puede complementar los aportes de las y los estudiantes, recordando y sistematizando algunos conceptos como los siguientes:

- › Características de un hecho noticioso.
- › Línea editorial de los distintos medios.
- › Selección, edición y forma de presentación de la información.
- › Criterios de confiabilidad de los medios.
- › Modos gráficos de presentar la información (características y posición de las imágenes incorporadas; características de las tipografías y colores empleados en la diagramación, por ejemplo).

A continuación, el profesor o profesora presenta un ejemplo de dos medios e invita a sus estudiantes a analizarlo a partir de los elementos de la situación comunicativa. La idea de esta fase es modelar la primera aproximación al análisis comparativo. Para ilustrar los niveles de desempeño sobre el análisis, se sugiere mostrar la siguiente progresión, que da cuenta de las distintas profundidades con las que se puede dar este análisis y es útil para que los y las estudiantes tengan en cuenta al momento de efectuar su propio trabajo.

<p>Situación comunicativa: evaluación de los elementos de situación comunicativa de los medios.</p>	<p>Evalúan la situación comunicativa de los medios, considerando sus propósitos implícitos, cómo se relacionan con el receptor o lector, las características de los medios y el contexto de recepción de sus mensajes.</p>	<p>Evalúan la situación comunicativa de los medios, considerando sus propósitos implícitos, cómo se relacionan con el receptor o lector, las características de los medios y el contexto de recepción de sus mensajes, aunque alguno de estos aspectos se describe de manera amplia o general.</p>	<p>Evalúan algunos aspectos generales de la situación comunicativa: las características de los medios y sus propósitos explícitos;</p> <ul style="list-style-type: none"> o describen de manera general los aspectos de los niveles superiores, pero sin profundizar en una evaluación de ellos. 	<p>Describen de forma vaga o amplia algunos aspectos de la situación comunicativa de los medios.</p>
--	--	--	---	--

Luego, el o la docente indica a sus estudiantes que se reúnan en grupos y busquen en internet los medios digitales que conocen y utilizan para informarse, para luego proyectarlos en un *data show* ante el curso. Si no utilizaran o conocieran medios digitales, el profesor o la profesora puede invitar a explorar en la red y orientar el trabajo, sugiriendo determinados medios que sigan líneas editoriales distintas. Una vez realizado esto, el o la docente solicita a los grupos de trabajo que seleccionen dos o tres medios y que naveguen en su página web, con el fin de caracterizarlo a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Qué principios editoriales y éticos sobre el tratamiento de la información, o intereses declara cada uno de los medios?
- › ¿Qué secciones contienen? ¿Todos los medios seleccionados contienen las mismas secciones?
- › ¿Qué contenidos presentan? ¿Cuáles pone de relieve cada medio seleccionado? ¿En qué se evidencia que ciertos contenidos son presentados como principales y otros como secundarios en cada medio?
- › ¿Sobre qué tema o hecho tratan los editoriales de estos medios? ¿Qué punto de vista expresan sobre dicho tema o hecho?
- › ¿A qué público se dirige cada medio?, ¿en qué se evidencia esta selección? ¿Qué visión sobre el público se expresa en cada medio?
- › ¿Qué visión se expresa sobre las y los participantes (personalidades, instituciones, sujetos) implicados en los acontecimientos y temas abordados?

Para ilustrar el desempeño esperado del análisis, se sugiere entregar y explicar la rúbrica propuesta en la Evaluación 1, al final de esta unidad. A fin de modelar su uso y aplicación, se puede mostrar un ejemplo de análisis o de respuesta a las

preguntas anteriores e invitar a las y los estudiantes a analizarlo contrastándolo con los niveles descritos de la rúbrica. En este sentido, es importante que se presente más de un ejemplo, con el objetivo de que puedan observarse distintos tipos de respuesta que reflejen los desempeños de la rúbrica.

A continuación, cada grupo presenta los resultados de su análisis al curso y, con la guía del o la docente, contrastan las observaciones realizadas. Luego, se solicita a los grupos que caractericen la línea editorial de los medios analizados, utilizando como argumentos las observaciones y comentarios realizados. Posteriormente ponen en común sus conclusiones, cuidando apoyarlas con el análisis desarrollado previamente. Finalmente, el o la docente motiva una reflexión a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Qué medio o línea editorial las o los identifica o representa más?, ¿por qué?
- › ¿Por qué es relevante analizar y evaluar los distintos medios?
- › ¿Cómo nos aporta el análisis desarrollado en nuestra conformación como ciudadanos(as) activos(as) y participativos(as)?

® **Historia, Geografía y Ciencias Sociales**

9. Evaluación de afiches publicitarios

Con el objetivo de ampliar el análisis de los textos argumentativos que circulan en los medios de comunicación, el o la docente presentará un afiche publicitario e invitará a sus estudiantes a analizarlo. Para seleccionar los afiches, es recomendable que el o la profesora aplique criterios relacionados con la complejidad gráfica de estos, del mensaje y el tema (relacionado con la unidad). Asimismo, si es necesario, el o la docente puede seleccionar un afiche extra menos complejo para poder fijar conceptos y resolver dudas.

En primera instancia, el o la profesora invita a hacer una aproximación más personal e intuitiva, a partir de preguntas como las siguientes, dialogando sobre las sensaciones que el afiche provoca en ellos y ellas como receptores. Puede preguntar, por ejemplo:

- › ¿Qué sensaciones les provoca este afiche?, ¿qué aspectos o elementos las provocan?
- › ¿Qué se espera lograr a través de este afiche?, ¿qué se espera del receptor?
- › El afiche, ¿los motiva a adquirir o consumir lo que ofrece?, ¿por qué? ¿Qué recursos del afiche los motivan o distancian de su propósito?
- › ¿Cuál es el producto, bien o servicio publicitado en este afiche?
- › ¿Qué argumentos se proporcionan en el afiche para consumir, comprar o contratar el producto, bien o servicio publicitado? ¿En qué se basan estos argumentos?

- › Los argumentos identificados, ¿son argumentos sólidos?, ¿por qué?
- › ¿A qué público está dirigido el afiche? ¿En qué se evidencia que este público es el destinatario?
- › ¿Cómo se intenta persuadir al receptor de que adquiera o consuma lo ofrecido en el afiche? ¿A través de qué elementos, recursos o procedimientos se realiza aquello?

Será relevante utilizar esta última pregunta como evaluación diagnóstica para que el o la docente conozca la forma en que sus estudiantes leen un anuncio publicitario, qué observan, cómo analizan e interpretan sus diversos componentes, especialmente los recursos lingüísticos y no lingüísticos que se ponen en juego. Después de utilizar este espacio como indagación de sus habilidades y conocimientos en torno a la lectura e interpretación de los elementos lingüísticos y no lingüísticos del afiche, el o la docente puede dirigir la atención de sus estudiantes sobre algunos de dichos recursos que sean relevantes y que pudieran no haber sido advertidos.

Se puede cerrar esta fase de análisis mediante las siguientes preguntas, para poner en evidencia algunas estrategias características de la publicidad, y para potenciar el pensamiento crítico acerca de las ofertas publicitarias:

- › El afiche, ¿ofrece algo más que el producto, bien o servicio que se explicita?, ¿ofrece, por ejemplo, éxito, juventud, belleza, estatus social, libertad, sensualidad u otros? ¿Qué visión se ofrece sobre estas ideas o valores?
- › ¿En qué elementos podemos observar estas otras ofertas?
- › ¿Qué imágenes sobre la mujer, el hombre, los niños, las niñas, las y los jóvenes, entre otros segmentos sociales, promueve el afiche?, ¿en qué se evidencian estas imágenes?
- › Estas imágenes sobre los grupos sociales, ¿se ajustan a la realidad o corresponden a visiones reductivas y estereotipos?
- › ¿Comparten estas visiones?, ¿por qué?

A continuación, el o la docente dirige la atención del curso hacia los recursos lingüísticos y no lingüísticos utilizados en publicidad. Para ello, invita a sus estudiantes a indagar en internet sobre algunos procedimientos empleados en la publicidad gráfica, por ejemplo, el uso de los diferentes colores, los efectos que provocan y el público al que se asocian; funciones de las imágenes (complemento, contradicción, generación de intriga, entre otros); intertextualidad; recursos lingüísticos como el imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras de otros idiomas, etc. Una vez que han desarrollado su indagación, ponen en común los resultados analizando en el afiche los aspectos investigados, conjuntamente con el curso. Durante este

proceso, el o la docente orienta el análisis y retroalimenta las observaciones de sus estudiantes con preguntas como las siguientes:

- › ¿Qué función cumple la imagen en el afiche?, ¿con qué propósito se utiliza?
- › ¿Qué colores predominan en el afiche? ¿Qué comunican? ¿Por qué se habrán seleccionado estos colores y no otros? ¿Cómo se relacionan estos con el producto, bien o servicio publicitado?
- › ¿Qué otros recursos no lingüísticos se emplean en el afiche? ¿Qué comunican? ¿Con qué propósito se utilizan? ¿Qué efectos producen estos recursos?
- › ¿Qué recursos lingüísticos se emplean en el afiche?, ¿qué comunican?, ¿con qué propósito se utilizan?, ¿qué efectos producen?

Luego, el curso se divide en grupos y el o la docente entrega a cada uno de ellos uno de los afiches que seleccionó previamente, con el fin de que los analicen a partir de lo siguiente:

- › Los recursos lingüísticos y no lingüísticos aprendidos previamente.
- › Los propósitos explícitos e implícitos del afiche.
- › La solidez de los argumentos proporcionados para persuadir.

A continuación, cada grupo presenta o proyecta el afiche trabajado y los resultados de su análisis al curso. En esta instancia, podrán intervenir tanto los compañeros y las compañeras como el o la docente, para hacer preguntas, aportar al análisis con aspectos no abordados por el grupo o evaluar la propuesta argumentativa o gráfica del afiche.

Finalmente, el profesor o la profesora invita al curso a reflexionar sobre las tareas realizadas con el fin de evaluar la relevancia de la actividad. Para ello, puede orientar la conversación a partir de preguntas como las siguientes:

- › ¿Por qué es importante analizar críticamente un afiche publicitario?
- › ¿Cómo aporta a nuestra conformación de ciudadanos y ciudadanas críticos(as), participativos(as) y creativos(as)?

® **Artes Visuales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales**

10. Análisis comparativo de tres afiches de propaganda

Los y las estudiantes, en grupos de tres o cuatro integrantes, eligen tres afiches propagandísticos referentes a un tema determinado. Como criterio de selección, se puede sugerir revisar propaganda nacional y/o latinoamericana sobre temas vinculados con ciudadanía y/o trabajo, como por ejemplo:

- › Violencia contra la mujer.
- › Alcohol y drogas.

- › Candidaturas políticas.
- › Medioambiente.
- › Derechos sobre diversidad.
- › Derechos de la mujer.
- › Condiciones laborales.
- › Justicia social.

Se espera que los tres afiches de propaganda elegidos cuenten con un formato similar —idealmente con imagen y texto— para realizar de manera apropiada la comparación. Una vez elegidos los tres afiches, cada grupo los comparará, a partir de criterios como los siguientes:

- › Idea, valor, actitud, comportamiento promovido en los afiches.
- › Propósitos explícitos e implícitos de los afiches.
- › Argumentos proporcionados para sostener la idea promovida.
- › Punto de vista sobre el tema.
- › Estrategias de persuasión o disuasión empleadas: recursos lingüísticos y no lingüísticos.

Los grupos de trabajo pueden sistematizar su análisis en un cuadro comparativo que sea visible para el curso, de forma que cada grupo pegue en un espacio de la sala los afiches analizados y los cuadros que sistematizan el análisis. A continuación, el profesor o la profesora puede promover que recorran la sala y revisen los análisis realizados por los otros grupos y que, durante esta instancia, dejen comentarios en notas adhesivas a los grupos sobre su trabajo.

Una vez realizado el recorrido, el o la docente promueve una reflexión con preguntas como las siguientes:

- › ¿En qué se diferencian la publicidad y la propaganda?
- › ¿En qué se asemejan?
- › ¿Cómo se nutren una de otra?
- › ¿En qué medida los objetos de propaganda se pueden convertir en productos u objetos de consumo?
- › ¿De qué depende que un afiche propagandístico o publicitario sea más o menos efectivo?

Finalmente, el profesor o la profesora invita a sus estudiantes a reflexionar acerca de la necesidad de formarse como lectoras y lectores críticos frente a los mensajes de la publicidad y la propaganda.

GRUPO 4 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 13

Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:

- › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.
- › Una organización y redacción propias de la información.
- › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema.
- › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

OA 23

Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 12

Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases, como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:

- › Investigando las características del género antes de escribir.
- › Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.

OA 14

Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:

- › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.
- › La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.
- › El uso de contraargumentos cuando es pertinente.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › La mantención de la coherencia temática.
- › Una conclusión coherente con los argumentos presentados.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

GRUPO 4 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 15

Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:

- › Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
- › Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.
- › Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.
- › Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.
- › Cuidando la organización a nivel oracional y textual.
- › Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.
- › Usando un vocabulario variado y preciso.
- › Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo, sustantivo—adjetivo y complementarios.
- › Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.
- › Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.

OA 18

Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

- › Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
- › Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
- › Usando correctamente el punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

OA 19

Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales, tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:

- › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.
- › Una ordenación de la información en términos de su relevancia.
- › El contexto en el que se enmarcan los textos.
- › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones.
- › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura.
- › Diferentes puntos de vista expresados en los textos.
- › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto.
- › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.
- › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.

GRUPO 4 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 22

Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación, para comunicar temas de su interés:

- › Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.
- › Siguiendo una progresión temática clara.
- › Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda.
- › Usando un vocabulario que denota dominio del tema.
- › Usando conectores adecuados para hilar la presentación.
- › Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos.

OA 24

Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:

- › Delimitando el tema de investigación.
- › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan.
- › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.
- › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.
- › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.
- › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas.
- › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.
- › Elaborando un texto oral o escrito, bien estructurado, que comunique sus hallazgos.

11. Realización de un reportaje audiovisual

La siguiente actividad tiene como objetivo principal la realización de un reportaje audiovisual vinculado a los temas de la unidad: ciudadanía y trabajo. El propósito de este ejercicio es que los y las estudiantes puedan investigar sobre un tema de su interés que esté relacionado con lo visto en la unidad, que lo expliquen en el reportaje y que propongan una interpretación sobre el mismo, argumentando mediante la aplicación de algunos de los recursos revisados en las actividades anteriores (lingüísticos y no lingüísticos). A fin de producir aprendizajes significativos, es importante que la investigación se produzca sobre un tema relevante para las y los jóvenes y que no sea impuesto. Por lo mismo, el rol del o la docente será asegurarse de que dichos temas sean de su interés y emerjan de sus propias sugerencias. Por otra parte, no es necesario que busquen temas sociales o de la contingencia nacional, que resulten difíciles de reportear (que requieran de entrevistas, por ejemplo); pueden referirse a sus propias comunidades, a su ámbito escolar (por ejemplo, un caso problemático dentro del aula o el establecimiento educacional) o local (el conflicto de los trabajadores de una empresa cercana, la elección municipal de la comuna, entre otros).

Con el objeto de recopilar información y realizar el proyecto de reportaje audiovisual, conviene seguir algunos pasos que permiten organizar el trabajo de manera sistemática. Se sugiere al o la docente guiar tanto el proceso investigativo de sus estudiantes como el de producción del reportaje mismo. Por otra parte, es importante mencionar que el desarrollo de esta actividad debe considerar un trabajo de largo plazo en la unidad, en grupos de tres a cinco personas que puedan cumplir diferentes roles en el equipo.

Fase 1

Búsqueda de un tema para reportear y determinación de la audiencia: los y las estudiantes definen un tema que les parezca relevante de reportear; además, determinan a su audiencia y la instancia de publicación de su trabajo (por ejemplo, la presentación de un ciclo de reportajes en el establecimiento o en la comuna; publicación en redes sociales como YouTube, entre otras instancias). Por su parte, será importante que frente al tema que decidan investigar, se planteen ciertas interrogantes desde la perspectiva de la audiencia, que les ayuden a visualizar si se justifica el medio a través del cual se publicará: ¿Me interesaría ver en TV un reportaje sobre este tema?, ¿asistiría a un ciclo de reportajes sobre este tema?, ¿buscaría un reportaje sobre este tema en YouTube?

En cuanto a la definición del tema del reportaje, pueden buscar algunas fuentes de ideas en los medios de comunicación, en acontecimientos contingentes, en lecturas literarias, en fechas importantes para la comunidad, en sucesos o eventos del establecimiento que pudieran ser interesantes para la audiencia, entre otras posibilidades. En la definición del tema, también es importante que los y las estudiantes se planteen preguntas que validen la relevancia y pertinencia del tema desde la perspectiva de la audiencia, preguntándose, por ejemplo: ¿Es mi tema importante para la audiencia?, ¿qué hace que mi tema sea importante para la audiencia? ¿Es un tema actual y vigente para ser conocido? ¿Mi tema le hace sentido a la audiencia para su información?

Fase 2

Preparación previa al reportaje: en esta etapa serán claves la formulación y resolución de preguntas que permitan delimitar el campo de acción, como las siguientes: ¿Qué voy a investigar? ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Qué pretendo mostrar a la audiencia? ¿Cuál será mi foco de investigación? Estas preguntas guían la preparación del reportaje, especialmente la búsqueda de recursos (documentos, espacios, locaciones) y de posibles entrevistados o entrevistadas. En este sentido, se sugiere que los y las estudiantes organicen un primer borrador escrito con los elementos necesarios para ir estructurando la narración del reportaje, guiándose esta vez por preguntas como: ¿Dónde puedo encontrar información relevante para mi investigación?, ¿debo investigar en lugares específicos, puedo documentarme en la biblioteca, necesito entrevistar a personas clave? En definitiva, las personas, los lugares y los documentos serán las fuentes de información para responder a las preguntas de investigación necesarias para el reportaje audiovisual.

Fase 3

Producción del reportaje: para efectos de programar las acciones de producción, se sugiere que los y las estudiantes elaboren un cronograma con las actividades que se requieran para la grabación: jornadas de entrevista con punteo de preguntas, grabación (filmación) de imágenes de lugares relevantes para la narración, entre otras. Se sugiere también llevar una pauta, para ordenar las acciones que se llevarán a cabo y las sesiones de grabación, que contenga los siguientes indicadores:

- › Identificación: individualización de los roles (productor(a), reportero(a), camarógrafo(a), entre otros; nombre o tema del reportaje.
- › Información: incorporar toda la información necesaria para responder a las preguntas básicas del reportaje: ¿qué?, para explicar los sucesos; ¿quién?, para detallar las personas involucradas (entrevistados(as) y otros actores relevantes); ¿cómo?, para especificar de qué manera ocurrieron los acontecimientos; ¿cuándo? y ¿dónde?

- › Desarrollo: servirá de guion inicial o *storyboard*. Este es un esqueleto flexible para el montaje (edición) del reportaje, una guía que puede ser modificada en la edición final.

Fase 4

Realización y montaje (edición) del reportaje: al momento de enfrentarse a la edición del reportaje, y una vez que se hayan efectuado las entrevistas, imágenes de apoyo, documentación y otros pasos necesarios, se sugiere escribir el guion y organizar el montaje considerando los siguientes elementos:

- › Entrada: introduce el tema del reportaje. Puede realizarse con una voz en *off* del reportero o de la reportera, con imágenes que introduzcan al tema y música acorde.
- › Pasaje: intervenciones del reportero o la reportera, en que se detallan aspectos relevantes del reportaje que no cuenten con imágenes. Corresponde al reportero o la reportera hablando del tema.
- › Voz en *off*: voz del reportero o la reportera, que se acompaña con imágenes importantes para la narración.
- › Entrevista o declaración: debiera aparecer, principalmente, la persona que responde a preguntas relevantes sobre el tema.
- › Cierre: concluye el tema. Puede combinar imágenes con voz en *off* del reportero o la reportera, o bien un pasaje donde él o ella cierre el tema.

En esta fase, también es importante que el o la docente ponga énfasis en la selección de personas entrevistadas e información que investiguen, entregando indicaciones sobre la validez de los y las entrevistadas, de manera que puedan aportar información relevante, fidedigna y suficiente para el tema reportado. Estos criterios pueden explicitarse mediante preguntas como: ¿El o la entrevistada se relaciona directamente con el tema que estoy investigando?, ¿por qué conocería del tema? ¿Dónde encontré la información sobre este tema?, ¿es información importante para lo que quiero informar?, ¿se relaciona directamente con el tema?

El o la docente puede invitar a sus estudiantes a indagar en internet para conocer la estructura de un guion de un reportaje y adecuarla a sus necesidades. Para la escritura del guion propiamente tal, es importante que se expliciten los elementos no lingüísticos que se presentarán en el reportaje, (imágenes, música, personajes) y que se redacten las intervenciones del reportero o la reportera.

La planificación del guion será una buena instancia para que los grupos reflexionen sobre las decisiones que favorecen los propósitos explicativo y persuasivo del reportaje:

- › Presentación del tema, organización de la información, inclusión de descripciones y ejemplos, relato de hechos, progresión temática, cierre de la información, entre otras.
- › Efectos del uso de recursos lingüísticos y no lingüísticos de persuasión en la audiencia.

Además, tanto la planificación como la producción grupal del borrador se ofrecen como una ocasión para experimentar de manera auténtica la recursividad de las fases del proceso de escritura.

Una vez elaborado el borrador del guion, cada integrante del grupo lo revisa, poniendo énfasis en los recursos lingüísticos (conectores, modalidad de la enunciación, modalizadores, figuras retóricas, etc.) y no lingüísticos estudiados, que pueden utilizar para comunicar su visión del tema, generar objetividad o subjetividad, y para informar y/o persuadir a su audiencia. Durante esta fase, será importante también que pongan atención a las convenciones ortográficas y gramaticales, para lo cual se pueden apoyar en herramientas como procesadores de textos, consultar diccionarios, manuales de ortografía y de gramática, entre otros medios.

Una vez que cada integrante ha revisado el guion, ponen en común con el grupo sus observaciones y deciden la versión final para proceder al ensayo del guion. En esta etapa es importante que el o la docente dé orientaciones a los grupos respecto de los recursos no verbales y paraverbales que apoyarán el discurso oral (como gestualidad, volumen, tono y ritmo al hablar, entre otros), para luego llevar a cabo el montaje y edición del reportaje.

Para el montaje se sugiere utilizar *softwares* de edición en línea (gratuitos) o aquellos disponibles en los equipos de la sala de computación, que suelen venir incluidos en los sistemas operativos. Es importante que el o la docente pueda orientar a las y los estudiantes a movilizar su propio aprendizaje sobre el uso de las tecnologías, motivándolos para que accedan a los foros y videotutoriales acerca del uso de dichos programas de edición de videos.

Por otro lado, es recomendable que el profesor o profesora entregue criterios de calidad que serán considerados en la edición de un reportaje que sea comunicable y eficaz en entregar su mensaje a la audiencia. Para ello, se sugiere entregar preguntas como las siguientes a partir de las cuales cada grupo puede monitorear su reportaje:

- › ¿Se entiende el tema central del reportaje o se entregan ideas que afectan su comprensión?
- › ¿El mensaje que se entrega en el reportaje es claro a lo largo de este? ¿Hay alguna sección que sea menos clara o que no tenga relación con lo que se está informando?
- › ¿Se entrega toda la información que se pretende emitir? ¿Es suficiente toda la información entregada para que el tema se entienda completamente?
- › ¿La secuencia de imágenes es clara para que se comprenda el tema?

® Artes Visuales, Música e Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Observaciones a la o el docente

Para guiar a los y las estudiantes respecto de los usos de *softwares* para editar sus videos, se sugiere acceder al artículo “Los mejores editores de video en línea”, que revisa una serie de programas disponibles en la web con herramientas de edición.

El artículo está disponible en <https://hipertextual.com/2015/08/editar-video-online> (Consultado el 10 de enero de 2017).

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN 1	
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 10 Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none">› Los propósitos explícitos e implícitos del texto, justificando con ejemplos sus afirmaciones sobre dichos propósitos.› Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas.› Las evidencias que se entregan o se omiten para apoyar una afirmación.› Los efectos causados por recursos no lingüísticos (como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio) y lingüísticos (uso de imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras en otros idiomas, intertextualidad, modalizaciones, etc.) presentes en el texto.› Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.› Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos.	<ul style="list-style-type: none">› Determinan la relación entre los recursos no lingüísticos, lingüísticos y de persuasión empleados en los textos de los medios de comunicación, con los efectos que podrían provocar sobre los lectores y el propósito que persiguen.› Evalúan críticamente distintos textos de medios de comunicación, a partir del análisis de sus propósitos, la relación texto-lector, las estrategias de persuasión empleadas, los recursos lingüísticos y no lingüísticos, y el uso de la información.

Descripción de la actividad

Análisis comparativo de medios digitales

En el marco de la actividad 8, *Análisis comparativo de medios digitales*, la rúbrica propuesta a continuación permite retroalimentar las presentaciones de las y los estudiantes sobre los medios analizados en internet, de manera que puedan tener información respecto de aquellos aspectos que están haciendo adecuadamente y de otros que necesitan mejorar. Por lo mismo, es recomendable que esta rúbrica sea entregada y explicada al momento de dar las instrucciones de la actividad; asimismo, es necesario modelar su aplicación para que los y las estudiantes sepan cómo observar su desempeño a partir de este instrumento.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA ANÁLISIS COMPARATIVO DE MEDIOS

CRITERIOS	NIVEL 4 <i>Completamente logrado</i>	NIVEL 3 <i>Logrado, pero faltan aspectos para profundizar el análisis</i>	NIVEL 2 <i>En desarrollo. Se identifican algunos elementos, pero el análisis es incipiente</i>	NIVEL 1 <i>No logrado. Se presentan problemas de comprensión o el análisis no profundiza en ningún aspecto</i>
Línea editorial: reconocimiento de puntos de vista planteados en los medios analizados.	Reconocen los principios de los medios, ejemplificando con marcas textuales cómo se manifiestan. Además, señalan las diferencias entre los puntos de vista planteados en los medios.	Reconocen los principios de los medios, ejemplificando con marcas textuales cómo se manifiestan, pero indican sus diferencias de manera amplia o general.	Identifican ideas amplias o generales sobre los principios de los medios y explican algunas de estas mediante ejemplos, pero no indican diferencias o similitudes entre los medios.	Identifican ideas vagas sobre los medios que no corresponden a sus principios editoriales, o bien, describen contenidos que no se relacionan con principios editoriales.
Contenidos: relación entre la selección y jerarquización de contenidos y la línea editorial de los medios analizados.	Señalan la relación entre la selección y jerarquización de los contenidos con las líneas editoriales de los medios analizados.	Señalan de manera general la relación entre la selección y/o jerarquización de contenidos con las líneas editoriales de los medios analizados.	Describen de manera amplia los contenidos planteados en los medios, pero señalan relaciones vagas entre estos y la línea editorial de los medios analizados.	Describen algunos contenidos planteados en los medios, pero no señalan relaciones con la línea editorial de los medios analizados.
Recursos no lingüísticos y lingüísticos: evaluación de los recursos lingüísticos (estrategias de persuasión) y recursos gráficos en función de los efectos en el lector y el propósito de los medios.	Identifican los recursos lingüísticos y no lingüísticos más relevantes de los medios y explican cómo se relacionan con un determinado propósito y cómo buscan generar un efecto en el lector.	Identifican algunos de los recursos lingüísticos y no lingüísticos más relevantes y explican de manera general cómo se relacionan con un determinado propósito y cómo buscan generar un efecto en el lector.	Identifican algunos recursos no lingüísticos relevantes y explican en algunos casos cómo buscan generar un efecto en el lector, y/o identifican algunos recursos lingüísticos, pero no explican su relación con el propósito ni con el efecto en el lector.	Identifican algunos recursos no lingüísticos sin describirlos o describiéndolos de manera general.

EVALUACIÓN 2

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 10</p> <p>Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none">› Los propósitos explícitos e implícitos del texto, justificando con ejemplos sus afirmaciones sobre dichos propósitos.› Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas.› Las evidencias que se entregan o se omiten para apoyar una afirmación.› Los efectos causados por recursos no lingüísticos (como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio) y lingüísticos (uso de imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras en otros idiomas, intertextualidad, modalizaciones, etc.) presentes en el texto.› Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.› Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos.	<ul style="list-style-type: none">› Determinan la relación entre los recursos no lingüísticos, lingüísticos y de persuasión empleados en los textos de los medios de comunicación, con los efectos que podrían provocar sobre los lectores y el propósito que persiguen.› Evalúan críticamente distintos textos de medios de comunicación, a partir del análisis de sus propósitos, la relación texto-lector, las estrategias de persuasión empleadas, recursos lingüísticos y no lingüísticos, y manejo de la información.

EVALUACIÓN 2

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 22</p> <p>Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none">› Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.› Siguiendo una progresión temática clara.› Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda.› Usando un vocabulario que denota dominio del tema.› Usando conectores adecuados para hilar la presentación.› Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos.	<ul style="list-style-type: none">› Desarrollan oralmente sus ideas, proporcionando información suficiente y relacionada con el tema y propósito comunicativo.› Emplean vocabulario preciso y relacionado con el tema, y conectores para relacionar sus ideas.› Usan en sus exposiciones material visual relacionado con el tema de sus discursos orales.› Evalúan sus discursos orales a partir de criterios discursivos y formales establecidos previamente.

Descripción de la actividad

Realización de un reportaje audiovisual

Con el objetivo de evaluar la realización del reportaje audiovisual de los grupos de trabajo, se sugiere emplear la siguiente rúbrica de evaluación. Esta debiera ser entregada al momento de explicar las instrucciones del trabajo, de manera que los y las estudiantes puedan tener en cuenta los criterios a partir de los cuales será evaluado su reportaje. Asimismo, se recomienda el uso de esta rúbrica en instancias de coevaluación entre estudiantes, con el objetivo de que pueda promoverse un aprendizaje significativo a partir de la reflexión de sus productos. En el mismo sentido, también es importante que dicha rúbrica pueda ser empleada para dar una retroalimentación cualitativa de los trabajos.

RÚBRICA PARA EVALUAR UN REPORTAJE AUDIOVISUAL

CRITERIOS	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
Estructura del reportaje: elementos constitutivos del género.	El reportaje cuenta con una estructura completa y claramente delimitables (entrada, voz en <i>off</i> , pasajes y cierre).	El reportaje cuenta con una estructura delimitable y definida, pero su cierre es general o incompleto.	El reportaje cuenta con una estructura en general delimitable, aunque puede presentarse una de sus partes difusa o difícilmente reconocible.	El reportaje no cuenta con una estructura definida, ya sea porque está incompleto o porque más de alguna sección se observa difusa.
Desarrollo del tema: de acuerdo a las preguntas que debe responder el reportaje (¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?), empleando los recursos del género (entrevistas, narraciones, descripciones, explicaciones, etc.).	El reportaje desarrolla de manera pertinente todos los aspectos relevantes del tema, lo que aporta a la comprensión de este.	El reportaje desarrolla de manera incipiente los aspectos relevantes del tema, pues algunas secciones carecen de información para comprender el tema.	El reportaje presenta los aspectos relevantes de manera general, lo que afecta la comprensión del tema.	El reportaje no desarrolla los aspectos del tema, pues la información se presenta a manera de síntesis o de listado.
Coherencia del discurso: referido a la mantención del tema y la consistencia de las ideas del reportaje.	El reportaje presenta sus ideas de manera coherente a lo largo de todo el discurso.	El reportaje presenta sus ideas de manera coherente a nivel general, aunque pueden observarse algunas secciones que sean digresivas o que falte información para entenderlas.	El reportaje presenta de manera coherente sus ideas, aunque se observa un pasaje de este que presenta dificultades para comprenderse.	El reportaje presenta sus ideas de manera incoherente en la mayor parte de sus secciones, lo que afecta la identificación del tema y de la relación entre las ideas presentadas.
Recursos audiovisuales: imágenes, uso de la cámara, música en coherencia con el tema y secuencias del reportaje.	El reportaje incluye recursos coherentes y suficientes al tema investigado.	El reportaje incluye en general recursos coherentes y suficientes al tema investigado, aunque puede haber una o dos secciones que presenten recursos incoherentes o excesivos.	El reportaje incluye recursos que complementan de manera insuficiente el tema investigado, pues son demasiado generales o su relación con el tema no es lo suficientemente clara.	El reportaje incluye varios recursos que no son coherentes o suficientes para el tema investigado, pues son excesivos o irrelevantes, o bien, no corresponden al tema.
Voz en <i>off</i>: calidad de los elementos paraverbales de la voz en <i>off</i> .	La voz en <i>off</i> incluida en el reportaje presenta volumen, articulación y ritmo apropiados para la comprensión del mensaje.	La voz en <i>off</i> incluida en el reportaje presenta en general volumen, articulación y ritmo apropiados para la comprensión del mensaje, aunque puede haber algunas ocasiones en que el mensaje no se entienda completamente.	La voz en <i>off</i> incluida en el reportaje presenta en varias ocasiones volumen, articulación y ritmo apropiados para la comprensión del mensaje, aunque se presenta una sección que no se comprende gracias a que falla en alguno de estos aspectos.	La voz en <i>off</i> incluida en el reportaje no es apropiada para la comprensión del mensaje, pues en varias ocasiones este no se comprende, lo que afecta la comprensión del tema.

Semestre



UNIDAD 3

LO DIVINO Y LO HUMANO (GÉNERO LÍRICO)

PROPÓSITO

El tema central de esta unidad trata sobre lo divino y lo humano, que se aborda a través de la poesía del Siglo de Oro y las vinculaciones que se pueden establecer con manifestaciones culturales de otras épocas, como el siglo XX y la actualidad. Así, la unidad permite comparar cómo se tratan los mismos temas en distintas épocas.

El carácter sublime, elegante y apasionado de la poesía del Siglo de Oro ofrece a las y los estudiantes la posibilidad de reconocerse como herederos y herederas de una invaluable tradición literaria. Si bien se pone especial énfasis en el carácter imperecedero de la época y en los aspectos que la enmarcan como fundante de la literatura en lengua castellana, también se generan puentes con las experiencias de los y las estudiantes, potenciando así su carácter clásico y perdurable, vivo aún.

El propósito de esta unidad es que los y las estudiantes lean y se familiaricen con la poesía del Siglo de Oro, con el objetivo de desarrollar una lectura comprensiva y un análisis crítico e interpretativo de dichos textos y también del periodo, y satisfacer así el gusto y la curiosidad por la lectura de estas obras, que son reflejo de parte de nuestra identidad. Conocerán el período del Siglo de Oro de la literatura española a través de la poesía de una variedad de autores(as) destacados(as), tanto por la calidad de su obra como por su influencia en la literatura universal.

A lo largo de la unidad se fomenta que los y las estudiantes defiendan sus ideas y opiniones acerca de las obras leídas, por medio de diálogos. También se estimula la escritura argumentativa mediante la elaboración de un ensayo, que les permitirá poner en práctica los recursos argumentativos adquiridos hasta ese momento.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

- › Género lírico.
- › Características del debate.
- › Lenguaje figurado.

PALABRAS CLAVE

Siglo de Oro, ensayo, tópicos literarios, poesía popular.

CONOCIMIENTOS

- › Poesía del Siglo de Oro.
- › Soneto.
- › Actitudes líricas.
- › Poesía popular.

HABILIDADES

- › Analizar poemas.
- › Interpretar lenguaje figurado.
- › Argumentar ideas en forma oral y escrita.
- › Escribir ensayos.
- › Reflexionar a partir de la lectura de obras.

ACTITUDES

- › Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros. **(OA A)**
- › Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, entendiendo que los logros se obtienen solo después de un trabajo prolongado. **(OA G)**
- › Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas. **(OA B)**
- › Trabajar colaborativamente, usando de manera responsable las tecnologías de la comunicación, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas. **(OA H)**

UNIDAD 3

Lo divino y lo humano (género lírico)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:</p>	<p>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</p>
<p>OA 4 Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Los símbolos presentes en el texto y su relación con la totalidad del poema. › La actitud del hablante hacia el tema que aborda. › El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema. › El efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema. › La relación que hay entre un fragmento y el total del poema. › Relaciones intertextuales con otras obras. › Las características del soneto. 	<ul style="list-style-type: none"> › Interpretan el sentido de los poemas leídos a partir del lenguaje poético, de los recursos estilísticos de los textos y de las características del género poético. › Determinan el sentido de las relaciones intertextuales establecidas en los poemas.
<p>OA 6 Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Interpretan obras del Siglo de Oro, considerando sus tópicos, características, y contexto de producción y recepción. › Reflexionan críticamente en torno a la relevancia de las obras del Siglo de Oro, a partir del contexto de producción y la relación con su contexto de recepción y el mundo actual.
<p>OA 11 Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Relacionan información de los textos leídos con las obras literarias revisadas. › Fundamentan una opinión sobre las obras literarias leídas, a partir de las ideas de los textos no literarios.

UNIDAD 3

Lo divino y lo humano (género lírico)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p>OA 13</p> <p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán. › Una organización y redacción propias de la información. › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema. › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores. › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc. › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor. › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> › Organizan sus ideas de acuerdo al género, adecuándose a la situación comunicativa y al propósito de explicar. › Desarrollan las ideas de sus textos incorporando distintas formas discursivas y otros recursos no verbales. › Relacionan las ideas de sus textos empleando recursos de cohesión como referencias catafóricas y anafóricas, y conectores textuales.
<p>OA 23</p> <p>Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Determinan la función que juegan los recursos del lenguaje verbal, paraverbal y no verbal en situaciones comunicativas orales.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

<p>OA 1</p> <p>Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Establecen criterios para seleccionar las lecturas que realizarán, considerando sus intereses y propósitos, y las características de las obras. › Evalúan la pertinencia de su selección de textos tras su lectura.
--	--

UNIDAD 3

Lo divino y lo humano (género lírico)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 2</p> <p>Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Relacionan los temas humanos planteados en las obras vistas o leídas con sus experiencias o contextos personales. › Interpretan cómo los temas humanos se representan en los mundos creados en las obras leídas. › Reflexionan sobre las visiones de mundo en torno a temas humanos presentes en distintos textos leídos.
<p>OA 8</p> <p>Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal. › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos. › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros. › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación. 	<ul style="list-style-type: none"> › Interpretan los textos literarios leídos, considerando su análisis literario, la visión de mundo reflejada en ellos y las características culturales de su contexto de producción. › Evalúan las obras leídas o vistas, considerando criterios estéticos surgidos de su análisis literario.
<p>OA 9</p> <p>Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen. › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos. › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras. › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información. › La manera en que el autor organiza el texto. › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas. › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan. 	<ul style="list-style-type: none"> › Evalúan la eficacia de un texto con finalidad argumentativa, considerando la calidad de sus argumentos y de sus recursos empleados. › Analizan la estrategia argumentativa del texto leído a partir de la organización de sus ideas, tipos de argumentos, recursos retóricos y modalizadores empleados. › Fundamentan una postura frente a lo leído, considerando los argumentos planteados en el texto y su propia visión sobre este.

UNIDAD 3

Lo divino y lo humano (género lírico)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 12</p> <p>Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases, como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Investigando las características del género antes de escribir. › Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación. 	<ul style="list-style-type: none"> › Determinan el género discursivo adecuado para comunicar sus ideas, considerando el propósito comunicativo, el destinatario y la situación comunicativa. › Determinan las características que debe tener su discurso para responder a la situación comunicativa, al propósito y al lector. › Evalúan sus textos de acuerdo a las características del género escogido, características del discurso, la situación comunicativa, el destinatario y el propósito de estos.
<p>OA 14</p> <p>Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios. › La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios. › El uso de contraargumentos cuando es pertinente. › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc. › La mantención de la coherencia temática. › Una conclusión coherente con los argumentos presentados. › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> › Organizan sus ideas de acuerdo con las características de géneros discursivos que tienen como propósito persuadir. › Presentan las ideas de sus textos de manera coherente a nivel local y global, evitando digresiones e ideas contradictorias y manteniendo el tema. › Desarrollan sus argumentos incorporando diversos recursos discursivos y formales, y referencias de acuerdo al propósito comunicativo de sus textos.

UNIDAD 3

Lo divino y lo humano (género lírico)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 15</p> <p>Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir. › Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario. › Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información. › Asegurando la coherencia y la cohesión del texto. › Cuidando la organización a nivel oracional y textual. › Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo. › Usando un vocabulario variado y preciso. › Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo, sustantivo—adjetivo y complementarios. › Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación. › Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Organizan las ideas que presentarán en sus textos empleando herramientas y recursos pertinentes a la situación comunicativa y características del texto. › Evalúan la adecuación de sus borradores conforme a criterios discursivos, formales y comunicativos. › Aplican distintas estrategias para revisar y editar sus textos, en función de criterios discursivos y formales, y de los desafíos implicados en la tarea de escritura.
<p>OA 18</p> <p>Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual. › Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas. › Usando correctamente punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma. 	<ul style="list-style-type: none"> › Aplican las reglas de ortografía literal, acentual y puntual en la elaboración y corrección de sus textos. › Aplican estrategias de corrección ortográfica para elaborar y corregir sus escritos.

UNIDAD 3

Lo divino y lo humano (género lírico)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 19</p> <p>Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten. › Una ordenación de la información en términos de su relevancia. › El contexto en el que se enmarcan los textos. › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones. › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura. › Diferentes puntos de vista expresados en los textos. › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto. › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido. › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> › Evaluar los textos orales y audiovisuales, considerando su estructura argumentativa, sus estrategias y recursos de persuasión. › Interpretan los recursos audiovisuales de los textos orales y audiovisuales en relación con su propósito comunicativo y su sentido global. › Fundamentan sus posturas frente a lo planteado en los textos orales y audiovisuales, considerando su desarrollo argumentativo.
<p>OA 21</p> <p>Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Manteniendo el foco. › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor. › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos. › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están. › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento. › Negociando acuerdos con los interlocutores. › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor. › Considerando al interlocutor para la toma de turnos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Desarrollan oralmente sus ideas de manera coherente, desarrollada y enfocada en el tema, adecuándose al propósito y las características de la situación comunicativa. › Incorporan en sus intervenciones las ideas planteadas por otros para refutarlas, ampliarlas o tomar acuerdos, conforme el propósito y características de la situación comunicativa. › Evalúan sus intervenciones orales conforme a criterios discursivos y de la situación comunicativa.

UNIDAD 3

Lo divino y lo humano (género lírico)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 22</p> <p>Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa. › Siguiendo una progresión temática clara. › Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda. › Usando un vocabulario que denota dominio del tema. › Usando conectores adecuados para hilar la presentación. › Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Desarrollan oralmente sus ideas, proporcionando información suficiente, pertinente al tema y propósito comunicativo. › Emplean vocabulario preciso y relacionado con el tema, y conectores para relacionar sus ideas. › Usan en sus exposiciones material visual relacionado con el tema de sus discursos orales. › Evalúan sus discursos orales a partir de criterios discursivos y formales establecidos previamente.
<p>OA 24</p> <p>Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Delimitando el tema de investigación. › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan. › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente. › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito. › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas. › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas. › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas. › Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Aplican una estrategia para llevar a cabo el proceso de investigación, considerando el propósito, tema y producto que comunicará su resultado. › Discriminan las fuentes pertinentes para su investigación, a partir de criterios como confiabilidad, profundidad, cobertura y validez de las fuentes consultadas. › Evalúan el texto que comunica el resultado de su investigación, considerando la coherencia respecto del objetivo de investigación, aspectos discursivos y las convenciones vigentes para citar las fuentes consultadas.

ORIENTACIONES PARA LA UNIDAD

Esta unidad se organiza a partir de obras literarias, considerando su valor estético y la cercanía y universalidad de los temas que abordan, en este caso, lo divino y lo humano. Se espera que los y las estudiantes lean diversas obras del Siglo de Oro que les permitan reflexionar en torno a estos temas que han trascendido en el tiempo. Por la distancia temporal que separa los contextos de producción y de recepción, se recomienda que el o la docente estimule la lectura contextualizando brevemente los textos y autores o autoras, y que ayude a los y las estudiantes a interpretar las obras y comprender tanto el vocabulario como la visión de mundo que en ellas subyace, aspectos que pueden resultar complejos. Abordar el contexto permite alimentar un análisis crítico y reflexivo sobre las obras y las circunstancias que rodearon su producción.

En este sentido, es importante precisar que, si bien el tratamiento del Siglo de Oro considera las obras literarias predominantemente españolas, en esta unidad también se considera la lectura de Sor Juana Inés de la Cruz como parte del repertorio de textos que se pueden encontrar en este periodo, dadas sus características estéticas y porque esta poetisa es una representante latinoamericana de dicho periodo.

Para el tratamiento de los aprendizajes de Comunicación oral, se recomienda que, al momento de compartir oralmente sus opiniones, los y las estudiantes formulen sus interpretaciones personales de las obras de manera autónoma. No obstante, el profesor o la profesora orienta dicha interpretación sin perder de vista lo siguiente:

Ninguna interpretación es la verdad del texto literario, su significado real indiscutible; toda hipótesis es provisoria por definición, un tanteo, una posibilidad. Al mismo tiempo, significa que los textos pueden soportar una gran variedad de interpretaciones parecidas, diferentes, incluso contradictorias entre sí. (Álvarez, 2010)

En relación con la producción de textos, al igual que en las unidades anteriores, se propone la escritura como un proceso, cuyas fases tienen propósitos específicos que permiten lograr un producto textual de calidad. En particular, en esta unidad se propone la escritura de un ensayo sobre el Siglo de Oro. Es importante que en dicho proceso el o la docente acompañe a los y las estudiantes en las distintas fases, que las y los motive a lograr un trabajo que mejore su calidad paulatinamente y que modele estrategias que les permitan no abandonar la escritura cuando se enfrenten a dificultades.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 4

Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › Los símbolos presentes en el texto y su relación con la totalidad del poema.
- › La actitud del hablante hacia el tema que aborda.
- › El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema.
- › El efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema.
- › La relación que hay entre un fragmento y el total del poema.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.
- › Las características del soneto.

OA 6

Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

OA 11

Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OA 13

Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:

- › Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.
- › Una organización y redacción propias de la información.
- › La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema.
- › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

OA 23

Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 1

Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.

OA 2

Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 8

Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

- › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
- › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
- › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.
- › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

OA 19

Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:

- › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.
- › Una ordenación de la información en términos de su relevancia.
- › El contexto en el que se enmarcan los textos.
- › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones.
- › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura.
- › Diferentes puntos de vista expresados en los textos.
- › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto.
- › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.
- › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 21

Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:

- › Manteniendo el foco.
- › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.
- › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos.
- › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están.
- › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento.
- › Negociando acuerdos con los interlocutores.
- › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.
- › Considerando al interlocutor para la toma de turnos.

OA 22

Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:

- › Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.
- › Siguiendo una progresión temática clara.
- › Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda.
- › Usando un vocabulario que denota dominio del tema.
- › Usando conectores adecuados para hilar la presentación.
- › Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos.

OA 24

Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:

- › Delimitando el tema de investigación.
- › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan.
- › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.
- › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.
- › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.
- › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas.
- › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.
- › Elaborando un texto oral o escrito, bien estructurado, que comunique sus hallazgos.

1. Tópicos literarios

Para iniciar la unidad, se recomienda realizar una actividad que conecte el tema de esta con el mundo más cotidiano de los y las estudiantes. En este caso, se propone trabajar algunos tópicos literarios característicos del Siglo de Oro desde textos cotidianos.

Para introducir el tema de los tópicos literarios, se sugiere comenzar la actividad haciendo referencia al uso que se hace en el marco de la publicidad de lugares idílicos. Por ejemplo, comerciales de productos lácteos en que se proyectan imágenes de campos verdes y cielos azules o de viajes turísticos ofreciendo visitar algún destino en particular. Se puede preguntar a los y las estudiantes qué razón creen que existe para utilizar estas imágenes. También se puede introducir el tema de los tópicos literarios recurriendo a letras de canciones populares en el último tiempo. Por ejemplo, relacionando la canción “La vida es un carnaval” (Celia Cruz), “I gotta feeling” (Black Eyed Peas), “Voy a vivir” (Marc Anthony) o “La gozadera” (Gente de Zona y Marc Anthony) con el tópico literario del *carpe diem*. También se puede presentar un poema con este u otro tópico e invitar a los y las estudiantes a buscar canciones que lo aborden, seleccionar la que sea de su gusto y presentarla al curso.

En un segundo momento, el profesor o la profesora puede hacer una transición hacia el tema de los tópicos literarios (por ejemplo, el tópico de *locus amoenus*), anotando algunos en la pizarra y explicando su sentido, pero sin dar mayor información. Luego, las y los estudiantes escogen una obra del Siglo de Oro que se pueda relacionar con un tópico literario. Se sugiere trabajar sobre los tópicos de gozar el día (*carpe diem*), desprecio del mundo (*contemptus mundi*), feliz aquel (*beatus ille*), la vida como un viaje (*peregrinatio vitae*), y la vida como sueño (*vita somnium*). Se sugieren los poemas “Soneto VI” de Sor Juana Inés de la Cruz, “Monólogo de Segismundo” de *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, “A la felicidad de Eumelo” de Juan de Arguijo, “Oda a la vida retirada” de Fray Luis de León, entre otros.

Luego de identificar el tópico literario, proponen una película u otro libro que conozcan en que dicho tópico literario también esté presente. Por ejemplo, relacionan *La vida es sueño* de Calderón de la Barca con la película *The Matrix*, de los hermanos Wachowski; o con *El show de Truman*, de Peter Weir. Se les solicita buscar información, en la biblioteca escolar e internet, sobre el tópico literario en cuestión, que averigüen en qué momento se origina y que identifiquen un número de obras, literarias o no literarias, del pasado y más recientes, en que el tópico esté presente. Adicionalmente, se les pide a los y las estudiantes contrastar los diversos tratamientos que recibe el tópico literario en las obras seleccionadas.

El resultado de esta búsqueda de información se presenta en una ficha que contempla los siguientes elementos:

- a. Tópico escogido.
- b. Información histórica sobre el tópico.
- c. Listado de obras en que el tópico esté presente.
- d. Breve descripción sobre el tratamiento del tópico.

La información recabada en la ficha será utilizada en una discusión grupal en torno a la siguiente pregunta: ¿Hasta qué punto puede decirse que los tópicos literarios varían? El profesor o la profesora moderará la discusión prestando atención a las opiniones de los y las estudiantes y facilitando el diálogo y el contraste de puntos de vista diferentes. Para esto, se sugiere ayudar a las y los estudiantes a identificar los argumentos, presentar objeciones de forma adecuada y articular sus propias afirmaciones sobre el tema con argumentos que las respalden.

® **Lengua Extranjera: Inglés**

2. Lectura y análisis de poemas del Siglo de Oro español

A pesar de que lo humano y lo divino son ámbitos de la experiencia a menudo separados, en ocasiones surgen espacios en que parecen conectarse. Es el caso de la belleza y el amor que, durante el Siglo de Oro, muchas veces parecen unir la esfera del sentimiento humano con la esfera teológica de lo divino. Como introducción y motivación a la lectura de poemas del Siglo de Oro, el profesor o la profesora presenta a sus estudiantes distintas imágenes de obras pictóricas asociadas a artistas del período, como El Greco, Diego Velásquez, Francisco de Zurbarán, Bartolomé Esteban Murillo, entre otros, y las vincula con el ideal de belleza de la mujer en el Siglo de Oro, asociado a la belleza interior, a Dios y a la naturaleza, como en la pintura *Venus del espejo* de Velásquez, u otras pinturas asociadas al tópico *descriptio puellae*, para comentar y recoger impresiones de los y las estudiantes. Luego lee en voz alta, junto a los y las estudiantes, uno o varios poemas correspondientes al período, entre los cuales se sugieren los siguientes:

- › “Mientras por competir con tu cabello”, de Luis de Góngora.
- › “Déjame en paz, amor tirano”, de Luis de Góngora.
- › “Noche oscura”, de San Juan de la Cruz.

A continuación, los y las estudiantes conversan sobre los poemas, destacando elementos que hayan llamado su atención.

Luego, eligen un poema para su revisión, identificando elementos presentes en el poema tales como símbolos, actitud del hablante, uso del lenguaje figurado, uso de repeticiones, entre otros elementos presentes en el OA 4. El profesor o la profesora sugiere entonces algunos temas y elementos que pueden orientar el trabajo de sus estudiantes:

- › Ideal de belleza presente en el poema.
- › El amor como expresión de lo religioso.
- › La imagen de la mujer del Siglo de Oro, en contraste con puntos de vista actuales.

Para llevar a cabo su análisis e interpretación, se reúnen en grupos de tres estudiantes y utilizan los elementos identificados previamente, considerando el efecto que produce. Los y las estudiantes estudian el lenguaje empleado en los poemas (símbolos, lenguaje figurado, etc.), así como el efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas).

® **Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Artes Visuales**

Observaciones a la o el docente

Es recomendable que el profesor o la profesora prepare la lectura en voz alta de los poemas, para distinguir previamente su estructura métrica mediante las pausas correspondientes.

Puede solicitar al profesor o la profesora de Artes Visuales que, en conjunto,, ayuden a los y las estudiantes a analizar las pinturas reconociendo en ellas las características del periodo. Puede, además, vincularlas con otras pinturas asociadas al ideal de belleza de la mujer, como *La primavera* y *El nacimiento de Venus*, de Sandro Boticelli. Se recomienda pedir ayuda al profesor o la profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para que amplíe la explicación sobre hitos históricos de América y Europa.

3. Características del soneto

Muchas veces se piensa que la expresión de la experiencia es más auténtica cuando no tiene ninguna atadura. Sin embargo, a lo largo de la historia han surgido diversas estructuras que, de alguna forma, moldean la expresión humana. Para introducir la actividad, el profesor o la profesora puede reproducir alguna canción o fragmento musical en el que la estructura rítmica sea fundamental: por ejemplo, un fragmento de hip hop o de música electrónica. En el primer caso, puede preguntar a los y las estudiantes qué efectos tiene la repetición de un mismo ritmo y qué efectos tiene esa repetición en transmitir una idea determinada.

Para continuar, el profesor o la profesora introduce el tema de los sonetos proyectando el poema “Desmayarse, atreverse, estar furioso” de Lope de Vega y lo lee en voz alta. Pregunta a sus estudiantes qué les llama la atención de las características formales del poema, estableciendo comparaciones entre la música actual, basada en estructuras rítmicas constantes, y los poemas. Luego, les comenta que el poema que acaban de escuchar corresponde a la estructura más típica de una composición llamada soneto, la cual, se cree, nació en Italia y se consolidó cerca del siglo XIII. En ese periodo, los poetas empleaban esta forma métrica para componer, principalmente, poemas de temas amorosos, pero con el correr de los años los temas pasaron a ser variados. De esta forma han surgido diferentes variantes que han sido exploradas por distintos poetas.

Una vez hecha la explicación, proyecta el soneto “Un soneto me manda a hacer Violante”, de Lope de Vega, y les muestra su métrica a medida que va leyendo los versos. Luego, los y las estudiantes leen un soneto del Siglo de Oro e identifican los principales elementos propios del soneto en cada uno de ellos (métrica, cuartetos y tercetos, rima, etc.), con el fin de presentárselos a otro u otro estudiante o ante el curso. En el caso de que haya términos que resulten desconocidos, se podrá deducir el significado mediante elementos del resto del texto, comentando distintas posibilidades, lo que luego puede ser ratificado con el diccionario o por alguien en la sala de clases que conozca dichos términos. A continuación, el profesor o la profesora invita a sus estudiantes a presentar su análisis e interpretación al resto del curso.

A propósito de los diversos sonetos revisados por las y los estudiantes, el profesor o la profesora abre una discusión acerca de la relación entre la estructura del soneto y la forma en que contribuyen al desarrollo del tratamiento de los temas planteados. Posteriormente, menciona que, si bien el soneto alcanzó una de sus cimas en castellano durante el Siglo de Oro, se trata de un tipo de poema que seguimos encontrando a lo largo de la historia, proyectando ejemplos pertenecientes a distintas épocas. Para finalizar, abre una discusión sobre la siguiente pregunta: ¿En qué medida el soneto, como estructura formal, permite

o dificulta la expresividad? Para abordar el tema, se sugieren los siguientes sonetos: “Lee, Señor, mis versos defectuosos”, de Óscar Hahn; “Quiero escribir”, de Lope de Vega o “Quiero escribir pero me sale espuma”, de César Vallejo.

Se sugieren los siguientes sonetos:

- a. Para el trabajo de identificación de los elementos propios del soneto: “Soneto I, Correspondencias entre amar y aborrecer”, de sor Juana Inés de la Cruz; “A una nariz”, de Francisco Quevedo; “Quiero escribir”, de Lope de Vega.
- b. Para mostrar la continuidad histórica del soneto: “Inmóvil en la luz, pero danzante”, de Octavio Paz; “Panteísmo”, de Juana de Ibarbourou; “Si tú me dices: ‘¡ven!’”, de Amado Nervo; “A una morena”, de Carlos Pezoa Véliz; Un soneto a elección de *Cien sonetos de amor*, de Pablo Neruda; “Lee, Señor, mis versos defectuosos”, de Óscar Hahn, o “Quiero escribir pero me sale espuma”, de César Vallejo.

4. El lenguaje figurado en poemas de amor del Siglo de Oro

El amor es una de las experiencias del ser humano que más ha sido abordada por artistas, tanto en la narrativa, el teatro y la poesía, como en la música, la pintura, la escultura, entre otras artes. Considerando esta permanencia y universalidad del tema, se sugiere iniciar la actividad preguntando a los y las estudiantes acerca de lo que caracteriza a las canciones románticas que conocen: ¿Qué elementos son característicos de las canciones románticas? ¿Por qué este tema permanece a lo largo del tiempo y es abordado en las expresiones artísticas de muchas culturas? ¿El amor de los poetas es el mismo “amor” del que hablan las canciones actuales?

Para introducir el trabajo con los poemas de amor del Siglo de Oro, el profesor o la profesora realiza la lectura en voz alta de “Definiendo el amor” y “Halla en la causa de su amor todos los bienes”, de Francisco de Quevedo, y “Prosigue el mismo asunto y determina que prevalezca la razón contra el gusto”, de Sor Juana Inés de la Cruz, entre otros poemas. Luego de ser modelada por el o la docente, la lectura en voz alta de los poemas puede ser realizada voluntariamente; incluso, puede proponerse una lectura coral si se estima pertinente. En cualquier caso, es relevante que se haga una lectura en voz alta, porque esta permite recuperar el origen oral de la poesía y su dimensión musical.

Luego de la lectura, el o la docente pregunta qué elementos consideran parecidos o diferentes con respecto a las canciones de amor que conocen. A continuación, los y las estudiantes escogen uno de los tres poemas y formulan una interpretación personal en forma oral. Para elaborar esta interpretación personal, formulan afirmaciones sobre la concepción de amor presente en el poema analizado, buscando ejemplos en el mismo poema para respaldarlas.

Es importante recordarles que los elementos de interpretación del texto deben apoyarse en ejemplos del texto y de otras fuentes que consideren adecuadas.

Luego el profesor o la profesora pregunta cuáles son las interpretaciones elaboradas para los distintos poemas, conversando sobre los diversos puntos de vista y los argumentos y ejemplos que los sustentan. Para finalizar, se propone una discusión sobre el rol de la mujer en la poesía del Siglo de Oro, contrastando este con el que presentan las canciones románticas comentadas al comienzo de la actividad.

5. Identificación y comprensión de actitudes líricas en dos poemas

El significado de un mismo mensaje varía mucho en función de la actitud adoptada por quien lo enuncia, es decir, de cómo se posiciona el “yo” lírico respecto de lo que habla en el poema. Esto es fundamental para entender los alcances y matices de la expresión hablada y escrita. Es más, la expresión en general es una experiencia humana en sí misma, tanto para el emisor como para el receptor de un mensaje, y por lo mismo la actitud enunciativa permite comprender mejor la relación entre el lenguaje y su contexto social y emocional.

El objetivo de esta actividad apunta al trabajo de interpretación de las actitudes que puede adoptar un hablante en el discurso poético. Para comenzar, se sugiere a la o el docente invitar a reflexionar sobre diferentes maneras de utilizar el lenguaje al hablar o escribir. Por ejemplo: ¿Qué distingue a un reportaje de prensa de un relato, hablar sobre lo que una persona siente o hacer una declaración de amor? Luego de conversar sobre el tema, explica que los textos escritos muchas veces plantean cierta forma particular de utilización del lenguaje, y que eso puede reflejarse en la lectura en voz alta. Para eso, harán una lectura dramatizada de distintos poemas, discutiendo en grupo cuál es la mejor forma de leerlo de acuerdo a las características de los textos y a su intencionalidad. Luego, uno o más integrantes del grupo leen el poema de forma dramatizada. El resto del curso conversa acerca de cuál es el tipo de actitud que se desprende de los poemas y su lectura. Por su parte, el profesor o la profesora explica que esto tiene que ver con lo que se denomina “actitudes líricas”, que se dividen en enunciativas, apostroficas o apelativas, o carminicas o de canción. Posteriormente, el curso revisa los poemas leídos y acuerdan cuál actitud lírica corresponde a cada uno. Luego se abre una discusión sobre la coherencia entre la lectura realizada y el tipo de actitud lírica correspondiente.

Se sugieren los siguientes poemas:

- › “Amor constante más allá de la muerte”, de Francisco de Quevedo.
- › “Escoge antes el morir que exponerse a los ultrajes de la vejez”, de Sor Juana Inés de la Cruz.
- › “Mientras por competir con tu cabello”, de Luis de Góngora.

Los y las estudiantes, luego de la lectura de los poemas seleccionados, y con la guía del profesor o la profesora, identifican las actitudes líricas señalando, con evidencias textuales, las razones que les permiten dicha identificación, refiriéndose a cómo el “yo” lírico toma una determinada posición para emitir su discurso; además, explican de qué manera esta actitud forma parte del poema y cómo esta condiciona su contenido. Se sugiere considerar, además, estos otros aspectos para el desarrollo o ampliación del análisis:

- › Tema.
- › Actitudes del hablante.
- › Uso de figuras literarias.

Al finalizar la actividad, el profesor o la profesora propone una reflexión sobre las siguientes preguntas: ¿Qué figuras literarias dan fuerza al poema? ¿Qué sentido entrega el lenguaje utilizado al poema? Una vez realizada la reflexión, un o una representante de cada grupo expone el análisis que realizaron, el cual contempla la identificación de actitudes líricas y la interpretación del sentido del poema. La actividad descrita tiene como finalidad destacar el valor y goce estético de estas obras.

GRUPO 2 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 4

Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › Los símbolos presentes en el texto y su relación con la totalidad del poema.
- › La actitud del hablante hacia el tema que aborda.
- › El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema.
- › El efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema.
- › La relación que hay entre un fragmento y el total del poema.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.
- › Las características del soneto.

OA 6

Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

OA 11

Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 2

Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 8

Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

- › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
- › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
- › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.
- › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

OA 9

Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:

- › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
- › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
- › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
- › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
- › La manera en que el autor organiza el texto.
- › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
- › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.

GRUPO 2 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 12

Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:

- › Investigando las características del género antes de escribir.
- › Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.

OA 14

Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:

- › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.
- › La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.
- › El uso de contraargumentos cuando es pertinente.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › La mantención de la coherencia temática.
- › Una conclusión coherente con los argumentos presentados.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

OA 15

Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:

- › Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
- › Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.
- › Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.
- › Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.

OA 18

Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

- › Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
- › Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
- › Usando correctamente punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

6. Escritura de ensayo sobre Siglo de Oro y poesía popular chilena

Como cierre de la unidad, se propone la escritura de un ensayo sobre la poesía del Siglo de Oro, comparándola con la poesía popular en Chile. Se sugiere esta actividad considerando que los y las estudiantes ya han leído una serie de poemas del Siglo de Oro en los que se manifiestan las dimensiones de lo humano y lo divino. Por otra parte, si bien en años anteriores han aprendido acerca de la poesía popular, el profesor o la profesora puede proyectar imágenes de la lira popular, disponibles en el sitio web de Memoria Chilena, o mostrar un fragmento del documental *Guitarras al cielo: el canto a lo divino en la comuna de Cabildo*, para conversar acerca de sus características, destacando las nociones de “canto a lo humano” y “canto a lo divino”. También se sugiere proyectar una décima de Violeta Parra, como “Muda, triste y pensativa”, para subrayar la décima como una de las formas métricas más utilizadas en la poesía popular en Chile. La introducción de aspectos de la poesía popular en Chile cumple dos objetivos relevantes para la actividad: 1) establecer un vínculo entre el Siglo de Oro y una manifestación cultural local aún vigente, y 2) mostrar que, a pesar de la distancia histórica y geográfica, existen semejanzas y diferencias entre ambos tipos de poesía, que merecen ser indagadas con mayor profundidad.

Mediante la escritura del ensayo, se espera que los y las estudiantes tomen conciencia de que la expresión de lo humano y lo divino en poesía puede adoptar diferentes formas, dependiendo de factores históricos y socioculturales, pues la expresión poética se relaciona con concepciones culturales más amplias que animan algunos valores estéticos por sobre otros, y que hay continuidades históricas de ciertos valores estéticos que se explican por factores individuales, culturales, sociales y políticos.

La escritura del ensayo estará dividida en dos grandes etapas. La primera se enfocará en la planificación de la escritura, para lo cual se espera que los y las estudiantes definan un tema en particular, indaguen sobre este en la biblioteca escolar CRA, internet u otras fuentes, y organicen la información recabada proponiendo una estructura preliminar de su ensayo, que incluya elementos como los siguientes: tema controversial o discutible; afirmación central sobre el tema; argumentos y ejemplos que sostienen la afirmación (basados en la lectura de poemas y de bibliografía secundaria); posibles contraargumentos sobre la afirmación central y sus refutaciones.

Etapa I: Planificación de la escritura

- a. Definir un tema controversial: para asegurar que la escritura del ensayo avance adecuadamente, es importante definir el tema que será desarrollado. Este debería despertar el interés de las y los estudiantes dentro de los límites propuestos por la actividad y no ser ni muy extenso ni demasiado acotado. El profesor o la profesora puede sugerir algunos temas como los siguientes: “El amor como experiencia de lo divino en poemas del Siglo de Oro y de la poesía popular chilena”; “El humor en Góngora, Quevedo y la lira popular”; “Tratamiento de la dimensión política en el Siglo de Oro y en décimas de Violeta Parra”. Es importante hacer ver a los y las estudiantes que su postura puede ser argumentada y contraargumentada, resaltando, de esta forma, la controversia que origina el ensayo.
- b. Selección de textos: una vez determinado el tema, las y los jóvenes seleccionarán los poemas que utilizarán. Esta selección debe ser coherente con el tema propuesto y equilibrada en cuanto al número de poemas del Siglo de Oro y de la poesía popular chilena. Para la selección de los poemas del Siglo de Oro, se sugiere considerar inicialmente aquellos revisados en clases, además de otros pertenecientes a las autoras o los autores abordados y cuya obra sea accesible en la biblioteca escolar CRA o en sitios web como el de la Biblioteca Cervantes. Para la selección de obras chilenas, el o la docente puede proveer un listado de obras poéticas chilenas que acoten la búsqueda. Durante este proceso, se recomienda que los y las estudiantes busquen información adicional sobre su tema para profundizar sus conocimientos.
- c. Análisis de los textos: las y los estudiantes analizarán los poemas con el fin de identificar algunas ideas en función del tema seleccionado, buscando qué elementos de los textos les permiten proveer argumentos para elaborar afirmaciones sobre su tema, para luego organizar las distintas afirmaciones y evidencias relevadas en los poemas en una estructura coherente y persuasiva.

Etapa II: Escritura del ensayo

La segunda etapa se enfocará en la escritura del ensayo a partir de los elementos recabados inicialmente. Para esto, el profesor o la profesora sugiere, a base de la estructura preliminar desarrollada previamente, articular esos elementos para la escritura de un texto con la siguiente estructura: Introducción (definición del tema controversial y presentación de la afirmación central del trabajo); Desarrollo (presentación de los distintos argumentos, ejemplos, contraargumentos y refutaciones); Conclusión (síntesis de lo expuesto en el desarrollo, reafirmación o no de la afirmación central del trabajo); Bibliografía.

Para esta segunda etapa, se sugiere segmentar el trabajo en distintas fases, según las partes del ensayo. Una primera fase puede enfocarse en la redacción de la introducción. El o la docente especifica los elementos que deberían conformarla y a continuación los alumnos y las alumnas redactan una primera versión. Esta puede ser coevaluada entre pares, lo que luego da pie a una revisión. Posteriormente, comparten algunos ejemplos de introducción ya revisados y el profesor o profesora comenta posibles ajustes o mejoras que pueden hacerse para la versión definitiva. Se puede trabajar de esta misma forma en las distintas etapas. Cuando los y las estudiantes hayan escrito una primera versión del ensayo completo, la o el profesor presenta una pauta de autoevaluación con el propósito de guiar la revisión final del texto. Esta rúbrica está propuesta en la Evaluación 2, al final de esta unidad.

Ahora bien, con el objetivo de que puedan hacer un chequeo rápido en la primera fase de escritura, se propone utilizar esta primera pauta de cotejo, de manera que puedan verificar rápidamente los elementos que se deberían considerar en el proceso de escritura del ensayo:

CRITERIOS	SÍ	NO
PARA PLANIFICAR LA ESCRITURA DE MI ENSAYO		
¿Definé el tema del ensayo, asegurándome de que no fuera ni muy extenso ni muy acotado?		
¿Definé mi postura sobre el tema que voy a tratar?		
¿Es mi postura controversial?		
¿Seleccioné los textos que usaré para mi ensayo?		
Antes de escribirlo, ¿me aseguré de que mis argumentos se basen en lo dicho en los poemas analizados?		
Antes de escribirlos, ¿organicé mis argumentos para que mi ensayo se entienda por quienes lo lean?		
PARA REVISAR LOS BORRADORES DE MI ENSAYO		
¿Se entiende claramente mi postura en el ensayo?		
¿Están todas las ideas que quería incluir en mi ensayo?		
¿Se entienden todas las ideas presentes de mi ensayo?		
¿Están desarrollados mis argumentos de manera que resulten sólidos y convincentes?		
¿Están refutados completa y correctamente los contraargumentos incorporados en mi ensayo?		
¿Puedo identificar claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión de mi ensayo?		
¿Son todas las palabras de mi ensayo lo suficientemente claras para que se entienda lo que quiero decir?		
¿Repito muchas palabras a lo largo de mi ensayo?		
¿Están todas las palabras de mi ensayo correctamente escritas?		
¿El uso que hice de la puntuación, permite delimitar las ideas en el ensayo?		

Una vez que los y las estudiantes hayan monitoreado su escritura usando la lista de cotejo, el o la docente invita a revisar las versiones más acabadas, aplicando la rúbrica propuesta en la Evaluación 2. Se sugiere, en este sentido, modelar su aplicación a un texto de ejemplo, que puede corresponder a una de las producciones de los y las estudiantes. Para finalizar la actividad, los y las jóvenes presentan oralmente el tema de su ensayo, compartiendo las principales ideas y hallazgos. El o la docente puede hacer preguntas sobre la experiencia de escribir un ensayo, enfatizando el hecho de que la escritura es una actividad que contempla distintas fases, y que la corrección es fundamental para alcanzar un buen desempeño.

Observaciones a la o el docente

Sugerencias de sitios web asociados a los temas propuestos en la actividad:

- › <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0000634.pdf>
(Consultado el 4 de julio de 2016).
- › <http://antropologia.academia.cl/documentales/guitarras-al-cielo-el-canto-a-lo-divino-en-la-comuna-de-cabildo> (Consultado el 4 de julio de 2016).

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN 1	
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 2</p> <p>Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.</p>	<ul style="list-style-type: none">› Relacionan los temas humanos planteados en las obras vistas o leídas con sus experiencias o contextos personales.› Interpretan cómo los temas humanos se representan en los mundos creados en las obras leídas.› Reflexionan sobre las visiones de mundo en torno a temas humanos presentes en distintos textos leídos.
<p>OA 4</p> <p>Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none">› Los símbolos presentes en el texto y su relación con la totalidad del poema.› La actitud del hablante hacia el tema que aborda.› El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema.› El efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema.› La relación que hay entre un fragmento y el total del poema.› Relaciones intertextuales con otras obras.› Las características del soneto.	<ul style="list-style-type: none">› Interpretan el sentido de los poemas leídos a partir del lenguaje poético, de los recursos estilísticos de los textos y de las características del género poético.› Determinan el sentido de las relaciones intertextuales establecidas en los poemas.

EVALUACIÓN 1

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 22</p> <p>Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none">› Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.› Siguiendo una progresión temática clara.› Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda.› Usando un vocabulario que denota dominio del tema.› Usando conectores adecuados para hilar la presentación.› Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos.	<ul style="list-style-type: none">› Desarrollan oralmente sus ideas, proporcionando información suficiente y relacionada con el tema y propósito comunicativo.› Emplean vocabulario preciso y relacionado con el tema, y conectores para relacionar sus ideas.› Usan en sus exposiciones material visual relacionado con el tema de sus discursos orales.› Evalúan sus discursos orales a partir de criterios discursivos y formales establecidos previamente.

Actividad de evaluación

Lectura y análisis de poemas del Siglo de Oro

Como cierre de la actividad 2, *Lectura y análisis de poemas del Siglo de Oro español*, y como una posibilidad para evaluarla, el o la docente organiza una presentación oral de los resultados del análisis literario que hicieron los y las estudiantes, siguiendo un proceso que incluye una planificación de lo que se dirá, la preparación del material para presentar (que debiera considerar como mínimo el texto analizado), el ensayo previo a la presentación, finalizando con una evaluación efectuada por los pares y/o por el o la docente.

Es importante, antes de llevar a cabo dicho proceso, que la o el profesor entregue la rúbrica de evaluación, de manera que los y las estudiantes conozcan el desempeño esperado. Asimismo, se sugiere emplear el mismo instrumento para la retroalimentación entre pares o desde el o la docente.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA PRESENTACIÓN ORAL

CRITERIOS		NIVEL 4 <i>Completamente logrado</i>	NIVEL 3 <i>Logrado, pero faltan algunos aspectos por mejorar</i>	NIVEL 2 <i>En desarrollo, porque hay aspectos que afectan la comunicabilidad de la presentación</i>	NIVEL 1 <i>No logrado. El aspecto observado afecta severamente la comunicabilidad de la presentación</i>
Contenido y discurso					
Coherencia	Las ideas presentadas son coherentes, se centran en el tema y sus relaciones se comprenden fácilmente, lo que aporta a la comprensión global de la presentación.	Las ideas presentadas son coherentes en general, aunque se observa alguna idea adyacente digresiva o a la que le falte información para comprender cómo se relaciona con otras ideas.	Algunas de las ideas presentadas son digresivas, contradictorias o les falta información para comprenderlas completamente, lo que afecta la comprensión de algunas secciones del discurso.	La mayoría de las ideas presentadas son digresivas, contradictorias o les falta información para comprenderlas, lo que afecta la comprensión global del discurso.	
Organización de las ideas	Las ideas presentadas se organizan lógicamente de acuerdo a una estructura de introducción, desarrollo y conclusión fácilmente delimitable.	Las ideas presentadas se organizan lógicamente de acuerdo a una estructura básica de introducción, desarrollo y conclusión, aunque se observa un cierre difuso, pero reconocible.	Las ideas presentadas se organizan lógicamente, pero en una estructura incompleta, pues esta carece de introducción o conclusión o estas son difusas; o se presenta solamente el desarrollo, pero se encuentra organizado lógicamente.	Las ideas presentadas carecen de una organización lógica, pues no es posible distinguir las partes de la estructura.	
Contenido y dominio del tema	La presentación aborda un tema y analiza sus aspectos más relevantes, a partir de explicaciones y ejemplificaciones con el texto.	La presentación aborda un tema y desarrolla al menos uno de sus aspectos relevantes a partir de explicaciones y ejemplificaciones con el texto.	La presentación aborda más de un aspecto del tema analizado y lo describe de manera general, sin ejemplificar con el texto.	La presentación aborda de manera muy general el tema trabajado, pues la mayor parte de los aspectos relevantes de este no se desarrollan.	

Aspectos comunicativos

<p>Lenguaje no verbal y paraverbal</p>	<p>Usa adecuadamente los recursos no verbales y paraverbales para apoyar el contenido de la presentación, lo que aporta a la claridad del discurso.</p>	<p>Usa adecuadamente los recursos no verbales y paraverbales para apoyar la mayor parte de su presentación, aunque se observan errores específicos que, no obstante, no impiden comprender su discurso.</p>	<p>Usa de manera inconsistente los recursos no verbales y paraverbales para apoyar su presentación, pues algunas secciones se ven afectadas por los errores, pero otras se comprenden.</p>	<p>Usa deficientemente los recursos no verbales y paraverbales para apoyar su discurso, pues la mayor parte de este no se comprende debido a constantes errores.</p>
<p>Material de apoyo</p>	<p>El material de apoyo es pertinente y coherente con el tema de la presentación; además, se usa eficazmente en ella para apoyar o complementar lo que se expone.</p>	<p>El material de apoyo es en general pertinente y coherente con el tema de la presentación, aunque puede haber algunos errores específicos que no afectan la comprensión del recurso.</p>	<p>El material de apoyo se incorpora de manera aislada a la presentación, o bien no se emplea para apoyarla.</p>	<p>No se incorpora material de apoyo.</p>

EVALUACIÓN 2

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 15</p> <p>Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:</p> <ul style="list-style-type: none">› Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.› Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.› Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.› Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.› Cuidando la organización a nivel oracional y textual.› Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.› Usando un vocabulario variado y preciso.› Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo, sustantivo—adjetivo y complementarios.› Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.› Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.	<ul style="list-style-type: none">› Organizan las ideas que presentarán en sus textos empleando herramientas y recursos pertinentes a la situación comunicativa y características del texto.› Evalúan la adecuación de sus borradores conforme a criterios discursivos, formales y comunicativos.› Aplican distintas estrategias para revisar y editar sus textos, en función de criterios discursivos y formales, y de los desafíos implicados en la tarea de escritura.

EVALUACIÓN 2

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 14</p> <p>Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none">› La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.› La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.› El uso de contraargumentos cuando es pertinente.› El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.› La mantención de la coherencia temática.› Una conclusión coherente con los argumentos presentados.› El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.	<ul style="list-style-type: none">› Organizan sus ideas de acuerdo con las características de géneros discursivos que tienen como propósito persuadir.› Presentan las ideas de sus textos de manera coherente a nivel local y global, evitando digresiones e ideas contradictorias y manteniendo el tema.› Desarrollan sus argumentos incorporando diversos recursos discursivos y formales, y referencias de acuerdo al propósito comunicativo de sus textos.

Actividad de evaluación

Escritura de ensayo sobre el Siglo de Oro y poesía popular chilena

En el marco de la actividad 6, *Escritura de ensayo sobre Siglo de Oro y poesía popular chilena*, y otras similares en las que esté involucrada la escritura de textos argumentativos, se propone la siguiente rúbrica para evaluar los trabajos de los y las estudiantes. Se recomienda que el o la docente les enseñe sobre el uso y aplicación de esta rúbrica para mejorar sus producciones. Una opción puede ser aplicarla a uno o dos textos del curso y, en conjunto, determinar el nivel de logro que se alcanza en cada criterio.

RÚBRICA PARA AUTOEVALUAR UN ENSAYO

	NIVEL 4 <i>Completamente logrado</i>	NIVEL 3 <i>Logrado, pero faltan algunos aspectos que mejorar</i>	NIVEL 2 <i>En desarrollo, porque observo aspectos que afectan lo comunicable de mi texto</i>	NIVEL 1 <i>No logrado. Debo corregir este aspecto porque afecta lo comunicable de mi texto</i>
CRITERIOS				
Tesis: postura del emisor.	Mi texto presenta una postura clara y todos mis argumentos apuntan a sostenerla. La identifico con facilidad.	Mi texto presenta una postura clara, porque mis argumentos la sostienen, pero no está enunciada en ninguna parte del texto.	Mi texto plantea una postura poco clara, porque mis argumentos no se relacionan fácilmente con ella, o porque no considero que los argumentos se relacionen con ella.	Mi texto no plantea una postura o no logro verla; o mi texto plantea varios puntos de vista y no está claro cuál de ellos se argumenta.
Argumentos: relación lógica con la tesis y nivel de desarrollo de los argumentos.	Mis argumentos son sólidos porque puedo articularlos lógicamente con la tesis y están desarrollados para sostener mi punto de vista.	La mayoría de mis argumentos son sólidos y desarrollados, pero hay alguno que tiene menos información o en el que debo evidenciar mejor su relación con mi punto de vista.	Mis argumentos, o la mayoría de ellos, están incompletos o les falta información para que sostengan mi postura; o algunos de mis argumentos corresponden a falacias.	No hay argumentos en mi texto, porque solamente describo o expongo información sobre el tema; o alguno de mis argumentos corresponde a un ataque personal.
Contraargumentos: refutación lógica y desarrollada.	Los contraargumentos incluidos en mi texto son refutados de manera lógica y desarrollada.	Los contraargumentos incluidos en mi texto son refutados lógicamente, pero tienen poco desarrollo.	Los contraargumentos incluidos en mi texto son refutados con falacias o se observan fallas de argumentación.	Los contradictores incluidos en mi texto son refutados por medio de descalificaciones; o no observo que refute los contradictores.

<p>Estructura del texto: organización de las ideas en torno a una introducción, desarrollo y conclusión.</p>	<p>Mi texto tiene una estructura clara porque puedo identificar con facilidad cuál es la introducción, el desarrollo y la conclusión.</p>	<p>Mi texto tiene una estructura clara porque puedo identificar claramente sus partes, pero la conclusión corresponde a una idea muy amplia de lo planteado en el texto.</p>	<p>Mi texto tiene una estructura poco clara porque alguna de sus partes no es fácilmente identificable;</p> <ul style="list-style-type: none"> o mi texto presenta una estructura incompleta, porque la introducción es muy breve o no alcanza a presentar completamente el tema. 	<p>Mi texto tiene una estructura poco clara porque en el desarrollo hay ideas que están desordenadas o porque le falta la introducción o la conclusión, o solo observo la sección del desarrollo.</p>
<p>Vocabulario: variedad y precisión de en el uso de palabras.</p>	<p>Mi texto usa palabras variadas y todas ellas son claras y precisas para expresar mis ideas.</p>	<p>Mi texto usa palabras variadas en general, pero observo algunas repeticiones innecesarias en algunas partes de mi texto. Además, puede haber alguna palabra que no quede clara para lo que quiero expresar.</p>	<p>Mi texto repite innecesariamente varias palabras en distintas partes del texto. Además, observo algunas palabras que no expresan con precisión lo que quiero transmitir.</p>	<p>Mi texto repite frecuentemente las palabras en cada párrafo y/o hay varias palabras que no expresan con precisión lo que quiero transmitir.</p>
<p>Puntuación: usos de puntos y comas para delimitar las ideas y otros usos de la puntuación.</p>	<p>Mi texto separa las ideas por puntos y comas correctamente usados. Sin embargo, observo algunos errores de puntuación en el uso de conectores o signos de interrogación o exclamación;</p> <ul style="list-style-type: none"> o mi texto no tiene problemas de puntuación. 	<p>Mi texto separa las ideas por puntos y comas correctamente usados, aunque observo algunos errores aislados que dificultan la distinción de algunas ideas.</p>	<p>Mi texto presenta algunos errores de puntuación que impiden delimitar algunas ideas del texto.</p>	<p>Mi texto presenta varios errores de puntuación que impiden delimitar varias de sus ideas.</p>
<p>Ortografía literal y acentual: frecuencia de errores.</p>	<p>Mi texto tiene muy pocas palabras escritas incorrectamente, o solo presenta algunos errores de acentuación.</p>	<p>Mi texto presenta varias palabras escritas incorrectamente y/o presenta varios errores de acentuación.</p>	<p>Mi texto presenta palabras incorrectamente escritas y/o presenta constantes errores de acentuación.</p>	<p>Mi texto presenta con frecuencia palabras incorrectamente escritas y/o presenta frecuentes errores de acentuación.</p>

UNIDAD 4

PODER Y AMBICIÓN (GÉNERO DRAMÁTICO)

PROPÓSITO

En esta unidad, se busca que los y las estudiantes analicen, interpreten y comenten críticamente diversas obras literarias, con especial énfasis en el género dramático. Los temas de la unidad son el poder y la ambición, estos han estado presentes de manera inseparable en las relaciones humanas de todos los tiempos, motivando decisiones, posibilitando grandes ascensiones o precipitando grandes caídas.

El trabajo fundamental en esta unidad se centra en el análisis de las dimensiones humanas en que el poder y la ambición operan como agentes de movilización y dominio. Estos temas se observarán en las obras leídas, tanto en los diálogos de los personajes, la voz del narrador, como otros aspectos constitutivos del discurso literario. En este trabajo con la literatura, los y las estudiantes tendrán la oportunidad de expresar sus posturas personales por medio del intercambio oral de ideas, la investigación en fuentes que respalden sus opiniones y puntos de vista, y la escritura creativa.

Esta unidad, además, permite profundizar en los temas del poder y la ambición en diferentes contextos —sociales, políticos, históricos— y en torno a las relaciones humanas, por medio de la aproximación a obras dramáticas, narrativas y nuevos géneros asociados a la narrativa gráfica.

Por otra parte, el carácter de la unidad, centrado especialmente en el género dramático, invita a los y las estudiantes a desarrollar sus potencialidades en los diversos requerimientos que una puesta en escena plantea.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

- › Género dramático.
- › Análisis de imágenes.
- › Características del debate.

PALABRAS CLAVE

Obras dramáticas, representación, poder, ambición.

CONOCIMIENTOS

- › Texto dramático.
- › Textos narrativos (diversos géneros).
- › Lenguaje verbal y no verbal.
- › Estilo directo e indirecto.
- › Representación teatral.
- › Debate.

HABILIDADES

- › Reflexionar a partir de la lectura de obras literarias.
- › Interpretar críticamente textos dramáticos.
- › Escribir con distintos propósitos.
- › Analizar los efectos del uso de elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos.

ACTITUDES

- › Manifiestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas. **(OA B)**
- › Trabajar colaborativamente, usando de manera responsable las tecnologías de la comunicación, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas. **(OA H)**

UNIDAD 4
Poder y ambición (género dramático)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p>OA 3 Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> › El o los conflictos de la historia. › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan. › La relación de un fragmento de la obra con el total. › Cómo el relato está influido por la visión del narrador. › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto. › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual. › El efecto producido por recursos como <i>flashback</i>, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela. › Relaciones intertextuales con otras obras. 	<ul style="list-style-type: none"> › Analizan el planteamiento de los personajes de las narraciones leídas, considerando sus características, relaciones entre ellos, sus diálogos, mundo personal y social, y sus conflictos y motivaciones. › Relacionan las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en las narraciones leídas con la visión de mundo de su contexto de producción, el contexto actual y sus experiencias de lectura. › Interpretan el sentido de los recursos narrativos y las relaciones de intertextualidad dadas en las narraciones leídas.

UNIDAD 4 Poder y ambición (género dramático)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
<p>OA 5 Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> › El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él. › Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones. › Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios. › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual. › La atmósfera de la obra y cómo se construye a través de los diálogos, los monólogos, las acciones y las acotaciones. › Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación. › Relaciones intertextuales con otras obras. 	<ul style="list-style-type: none"> › Analizan el planteamiento y el desarrollo del conflicto dramático a lo largo de las acciones que componen las obras dramáticas. › Infieren las características de los personajes de las obras dramáticas a partir de sus relaciones, motivaciones, conflictos, diálogos, y mundo personal y social. › Interpretan el sentido de los elementos de la estructura externa, de la puesta en escena y de las relaciones intertextuales establecidas en las obras dramáticas leídas o vistas.
<p>OA 6 Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Interpretan obras del Siglo de Oro, considerando sus tópicos, características, y contexto de producción y recepción. › Reflexionan críticamente en torno a la relevancia de las obras del Siglo de Oro, a partir del contexto de producción y la relación con su contexto de recepción y el mundo actual.
<p>OA 11 Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Relacionan información de los textos leídos con las obras literarias revisadas. › Fundamentan una opinión sobre las obras literarias leídas, a partir de las ideas de los textos no literarios.

UNIDAD 4 Poder y ambición (género dramático)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Se espera que los y las estudiantes sean capaces de:	Las y los estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:
OA 20 Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> › Evalúan los recursos discursivos (coherencia, uso del vocabulario, progresión de sus argumentos) de un emisor al plantear y fundamentar su punto de vista. › Determinan el punto de vista del emisor considerando el desarrollo argumentativo.
OA 23 Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.	<ul style="list-style-type: none"> › Determinan la función que juegan los recursos del lenguaje verbal, paraverbal y no verbal en situaciones comunicativas orales.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 1 Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.	<ul style="list-style-type: none"> › Establecen criterios para seleccionar las lecturas que realizarán, considerando sus intereses y propósitos, y las características de las obras. › Evalúan la pertinencia de su selección de textos tras su lectura.
OA 2 Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.	<ul style="list-style-type: none"> › Relacionan los temas humanos planteados en las obras vistas o leídas con sus experiencias o contextos personales. › Interpretan cómo los temas humanos se representan en los mundos creados en las obras leídas. › Reflexionan sobre las visiones de mundo en torno a temas humanos presentes en distintos textos leídos.
OA 8 Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: <ul style="list-style-type: none"> › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal. › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos. › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros. › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación. 	<ul style="list-style-type: none"> › Interpretan los textos literarios leídos considerando su análisis literario, la visión de mundo reflejada en ellos y las características culturales de su contexto de producción. › Evalúan las obras leídas o vistas considerando criterios estéticos surgidos de su análisis literario.

UNIDAD 4

Poder y ambición (género dramático)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 9</p> <p>Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen. › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos. › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras. › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información. › La manera en que el autor organiza el texto. › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas. › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan. 	<ul style="list-style-type: none"> › Evalúan la eficacia de un texto con finalidad argumentativa, considerando la calidad de sus argumentos y de sus recursos empleados. › Analizan la estrategia argumentativa del texto leído a partir de la organización de sus ideas, tipos de argumentos, recursos retóricos y modalizadores empleados. › Fundamentan una postura frente a lo leído, considerando los argumentos planteados en el texto y su propia visión sobre este.
<p>OA 12</p> <p>Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases, como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Investigando las características del género antes de escribir. › Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación. 	<ul style="list-style-type: none"> › Determinan el género discursivo adecuado para comunicar sus ideas, considerando el propósito comunicativo, el destinatario y la situación comunicativa. › Determinan las características que debe tener su discurso para responder a la situación comunicativa, al propósito y al lector. › Evalúan sus textos de acuerdo a las características del género escogido, características del discurso, la situación comunicativa, el destinatario y el propósito de estos.

UNIDAD 4
Poder y ambición (género dramático)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 14</p> <p>Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:</p> <ul style="list-style-type: none">› La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.› La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.› El uso de contraargumentos cuando es pertinente.› El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.› La mantención de la coherencia temática.› Una conclusión coherente con los argumentos presentados.› El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.	<ul style="list-style-type: none">› Organizan sus ideas de acuerdo con las características de géneros discursivos que tienen como propósito persuadir.› Presentan las ideas de sus textos de manera coherente a nivel local y global, evitando digresiones e ideas contradictorias y manteniendo el tema.› Desarrollan sus argumentos incorporando diversos recursos discursivos y formales, y referencias de acuerdo al propósito comunicativo de sus textos.

UNIDAD 4

Poder y ambición (género dramático)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 15</p> <p>Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir. › Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario. › Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información. › Asegurando la coherencia y la cohesión del texto. › Cuidando la organización a nivel oracional y textual. › Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo. › Usando un vocabulario variado y preciso. › Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo, sustantivo—adjetivo y complementarios. › Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación. › Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Organizan las ideas que presentarán en sus textos empleando herramientas y recursos pertinentes a la situación comunicativa y características del texto. › Evalúan la adecuación de sus borradores conforme a criterios discursivos, formales y comunicativos. › Aplican distintas estrategias para revisar y editar sus textos, en función de criterios discursivos y formales, y de los desafíos implicados en la tarea de escritura.
<p>OA 18</p> <p>Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual. › Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas. › Usando correctamente punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma. 	<ul style="list-style-type: none"> › Aplican las reglas de ortografía literal, acentual y puntual en la elaboración y corrección de sus textos. › Aplican estrategias de corrección ortográfica para elaborar y corregir sus escritos.

UNIDAD 4

Poder y ambición (género dramático)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 19</p> <p>Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten. › Una ordenación de la información en términos de su relevancia. › El contexto en el que se enmarcan los textos. › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones. › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura. › Diferentes puntos de vista expresados en los textos. › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto. › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido. › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> › Evaluar los textos orales y audiovisuales, considerando su estructura argumentativa, sus estrategias y recursos de persuasión. › Interpretan los recursos audiovisuales de los textos orales y audiovisuales en relación con su propósito comunicativo y su sentido global. › Fundamentan sus posturas frente a lo planteado en los textos orales y audiovisuales, considerando su desarrollo argumentativo.
<p>OA 21</p> <p>Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Manteniendo el foco. › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor. › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos. › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están. › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento. › Negociando acuerdos con los interlocutores. › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor. › Considerando al interlocutor para la toma de turnos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Desarrollan oralmente sus ideas de manera coherente, desarrollada y enfocada en el tema, adecuándose al propósito y las características de la situación comunicativa. › Incorporan en sus intervenciones las ideas planteadas por otros para refutarlas, ampliarlas o tomar acuerdos, conforme el propósito y características de la situación comunicativa. › Evalúan sus intervenciones orales conforme a criterios discursivos y de la situación comunicativa.

UNIDAD 4

Poder y ambición (género dramático)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 22</p> <p>Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa. › Siguiendo una progresión temática clara. › Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda. › Usando un vocabulario que denota dominio del tema. › Usando conectores adecuados para hilar la presentación. › Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Desarrollan oralmente sus ideas, proporcionando información suficiente y relacionada con el tema y propósito comunicativo. › Emplean vocabulario preciso y relacionado con el tema, y conectores para relacionar sus ideas. › Usan en sus exposiciones material visual relacionado con el tema de sus discursos orales. › Evalúan sus discursos orales a partir de criterios discursivos y formales establecidos previamente.
<p>OA 24</p> <p>Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Delimitando el tema de investigación. › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan. › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente. › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito. › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas. › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas. › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas. › Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Aplican una estrategia para llevar a cabo el proceso de investigación, considerando el propósito, tema y producto que comunicará su resultado. › Discriminan las fuentes pertinentes para su investigación, a partir de criterios como confiabilidad, profundidad, cobertura y validez de las fuentes consultadas. › Evalúan el texto que comunica el resultado de su investigación, considerando la coherencia respecto del objetivo de investigación, aspectos discursivos y las convenciones vigentes para citar las fuentes consultadas.

ORIENTACIONES PARA LA UNIDAD

Esta unidad presenta diversas obras literarias, con especial énfasis en las obras dramáticas, sobre los temas del poder y la ambición, en tanto motivos literarios que se mantienen en el tiempo y se expresan en producciones artísticas de diversas culturas. Los temas propuestos son una oportunidad para que los y las estudiantes puedan enfrentar los textos desde un punto de vista crítico y reflexivo sobre temas que plantean conflictos humanos reflejados en la literatura.

Se sugiere que los y las docentes analicen previamente las obras literarias, para optimizar el trabajo en aula, de manera que sus estudiantes logren comprenderlas y analizarlas a cabalidad. Para ello, antes de la lectura se sugiere realizar una breve contextualización de la obra, aclarar dudas de vocabulario e incentivar la lectura en voz alta por turnos, asignando a cada estudiante un personaje. Puede formular preguntas durante la lectura, en escenas que requieren de orientaciones de parte del profesor o la profesora, debido a su complejidad.

Las actividades de escritura, relacionadas con el uso adecuado del estilo directo e indirecto, deben estar enfocadas de modo tal que no se conviertan en una mera reescritura de textos, sino que produzcan una reflexión sobre la adecuación en el uso de los tiempos verbales y su aplicación en textos escritos y orales. Se sugiere que en el proceso de la planificación de la escritura, el profesor o la profesora oriente esta etapa, especialmente en la elaboración de textos de escritura creativa como los propuestos en la unidad. Cuando los y las estudiantes hayan terminado sus borradores, es recomendable fomentar la revisión entre pares de los textos producidos.

En comunicación oral, es importante considerar que el trabajo de la representación teatral es una de las experiencias de aprendizaje que más valoran los y las estudiantes en el ámbito escolar. Las múltiples posibilidades que ofrece esta actividad les permiten desarrollar también variadas habilidades en relación con la actuación, la dirección, la escritura de textos dramáticos, el montaje de escenografías, la música, el maquillaje y el vestuario. Es por esto que se recomienda brindar tiempo y espacio para el desarrollo de este tipo de actividades que fomentan de manera significativa la integración del lenguaje en el ámbito de la lectura, la escritura y la producción oral. Además, el montaje de fragmentos de una obra teatral constituye una experiencia enriquecedora para los y las estudiantes durante el proceso de creación que ello implica, y fortalece la valoración personal de cada integrante en cuanto a su participación en un grupo con metas comunes.

En relación con la investigación, se sugiere la búsqueda de antecedentes que otorguen una visión más profunda de la obra literaria o de su autor(a); es por eso que se incluyen actividades de investigación acerca del contexto sociocultural de producción de la obra, para favorecer la comprensión e interpretación de los textos en relación con el poder y la ambición, e incrementar el interés de los y las estudiantes por acercarse al valor de cada obra. Es importante que el o la docente pueda orientar al curso en lo relativo a la búsqueda de fuentes válidas y confiables, entregando o acordando criterios para ello.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 3

Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El o los conflictos de la historia.
- › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
- › La relación de un fragmento de la obra con el total.
- › Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
- › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › El efecto producido por recursos como *flashback*, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OA 5

Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él.
- › Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones.
- › Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › La atmósfera de la obra y cómo se construye a través de los diálogos, los monólogos, las acciones y las acotaciones.
- › Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OA 6

Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

OA 11

Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OA 23

Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 2

Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 8

Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

- › Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
- › Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
- › Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra, sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.
- › La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

OA 14

Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:

- › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.
- › La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.
- › El uso de contraargumentos cuando es pertinente.
- › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
- › La mantención de la coherencia temática.
- › Una conclusión coherente con los argumentos presentados.
- › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.

OA 18

Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

- › Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
- › Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
- › Usando correctamente el punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

GRUPO 1 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 19

Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:

- › Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.
- › Una ordenación de la información en términos de su relevancia.
- › El contexto en el que se enmarcan los textos.
- › El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones.
- › Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura.
- › Diferentes puntos de vista expresados en los textos.
- › La contribución de imágenes y sonido al significado del texto.
- › Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.
- › Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.

OA 21

Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:

- › Manteniendo el foco.
- › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.
- › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos.
- › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están.
- › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo, antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento.
- › Negociando acuerdos con los interlocutores.
- › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.
- › Considerando al interlocutor para la toma de turnos.

1. Lectura y análisis intertextual de *Macbeth*, de William Shakespeare

Como actividad inicial de la unidad, el profesor o la profesora introduce el tema del poder y la ambición mediante el trabajo con el drama shakesperiano *Macbeth*, obra que se erige como modelo de los temas tratados en la unidad. Sus personajes principales actúan movilizados por el poder y la ambición, transformándose en referentes universales, o en personajes tipo de dichos conflictos humanos.

Se recomienda que los y las estudiantes se reúnan en grupos de tres integrantes y realicen una lectura compartida y en voz alta de los Actos I y II de la obra y, con la guía de la o el docente, intercambien ideas sobre los temas del poder y la ambición desarrollados en la misma, y sobre cómo estos influyen en la experiencia humana. Se sugiere considerar para el análisis los siguientes elementos:

- › Acontecimientos en los que se evidencie la ambición desmedida.
- › Personajes y sus diferentes representaciones del poder.
- › Profecías de las brujas y sentido del destino inexorable.
- › Rol y visión de la mujer en la obra (las brujas y Lady Macbeth).
- › El remordimiento y la culpa en la obra.

Posterior a la lectura de ambos actos y a la reflexión en torno al fragmento leído y sus temas, se sugiere conducirla acerca de los elementos que convierten a *Macbeth* en objeto de constantes representaciones y nuevas versiones hasta hoy, de modo tal que los y las estudiantes comenten sobre la cercanía del tema de la obra con su propia experiencia. En este sentido, se recomienda la revisión de películas o series de TV (o fragmentos de ellas) afines a los temas trabajados en la conversación, que pueden ser revisados en clases o bien trabajados como ejercicio fuera del aula.

Ejemplo de ello son los siguientes títulos:

- › *Trono de Sangre (Kumonosu-jô)*, de Akira Kurosawa (1957, película).
- › *El retorno de las brujas (Hocus Pocus)*, de Kenny Ortega (1993, película).
- › *Jóvenes y brujas (The Craft)*, de Andrew Fleming (1996, película).
- › *Embrujadas (Charmed)* (1998, serie de TV).
- › *Prófugos*, de Pablo Larraín (2011, serie de TV).
- › *Juego de tronos (Game of thrones)* (2011, serie de TV).
- › *House of cards* (2013, serie de TV).
- › *Macbeth* de Justin Kurzel (2015, película).

Respecto de la propuesta de series de TV y películas, también pueden determinar qué otros temas humanos tratados en *Macbeth* se manifiestan en las obras, con el objeto de evidenciar las relaciones intertextuales que se establecen y las maneras en que los personajes y los temas de *Macbeth* se revitalizan en la actualidad.

Se recomienda, además, establecer relaciones con otras manifestaciones artísticas para complementar el conocimiento respecto del periodo, por ejemplo, pintura, música y escultura de la época. Asimismo, y ya que han leído y analizado los dos primeros actos de la obra, el o la docente puede proponer la lectura domiciliaria de los Actos III, IV y V, a modo de profundización de la obra literaria.

Para finalizar, siguiendo la línea reflexiva planteada e incorporando comparaciones entre la obra original y la(s) reescritura(s) presentada(s), los y las estudiantes de cada grupo pueden escribir un breve análisis grupal de la obra para compartir sus ideas y comentarios con el curso. La intención es que el análisis incluya reflexiones sobre la obra, incorpore las interpretaciones surgidas de la discusión y vincule la obra con las reescrituras revisadas, de manera de visualizar los modos en que *Macbeth* y sus conflictos y temas se actualizan constantemente. Por ejemplo, como entrada al análisis, el o la docente puede proponer una reflexión sobre cómo se expresan el poder y la ambición a lo largo del tiempo: ¿Se ambiciona lo mismo? ¿El poder se manifiesta del mismo modo? ¿Es *Macbeth* una obra literaria que se revitaliza a lo largo del tiempo y en otras manifestaciones culturales?, ¿cómo y por qué?

© **Artes Visuales**

Observaciones a la o el docente

Se sugiere mostrar un fragmento de la puesta en escena de la obra, para motivar su lectura. También se sugiere mostrar, a modo de motivación, la obra pictórica *Las tres brujas*, del artista suizo Johann Heinrich Füssli (1741-1825); y la obra *Lady Macbeth sonámbula*, del artista francés Eugene Delacroix (1798-1863). Puede ayudar a los y las estudiantes a analizar las imágenes señalándoles las características de las obras de ambos artistas: la obra de Füssli es considerada cercana al Romanticismo, debido a la presencia de ambientes oscuros y terroríficos. En su obra también aparecen elementos fantásticos e irracionales, tal como muestra la pintura *Las tres brujas*, que representa a las hechiceras anunciándole a Macbeth la muerte. Delacroix fue un pintor del periodo romántico cuyos temas están relacionados con acontecimientos históricos y literarios. Sus obras se caracterizan por su colorido y expresividad, como lo muestra el rostro de Lady Macbeth, presa de la locura.

Se pueden encontrar imágenes de las obras en los siguientes vínculos web:

- › <http://huntingtonblogs.org/2014/10/which-witch/> (Consultado el 30 de mayo de 2016)
- › <http://diverso.blog.tiscali.it/2015/06/22/sonnambulismo-xviii%C2%B0-xix%C2%B0-secolo/> (Consultado el 30 de mayo de 2016)
- › A modo de acercamiento al personaje de Macbeth y sus motivaciones, se sugiere revisar el ensayo *La maldad es silencio (Shakespeare y los personajes malvados)*, de José Carlos Somoza, disponible en <http://www.revistaaen.es/index.php/frenia/article/view/16373/16219> (Consultado el 30 de mayo de 2016).

2. Lectura y comentarios sobre el texto dramático contemporáneo *El coordinador*, de Benjamín Galemiri

El profesor o la profesora introduce la actividad preguntando sobre la vigencia del tema de la unidad: poder y ambición, con el propósito de destacar su carácter de permanencia y universalidad. Los y las estudiantes pueden dar ejemplos de la vida cotidiana o de producciones artísticas que aborden dicho tema. A partir de este diálogo inicial, se introduce el propósito de la actividad: leer y comentar un texto dramático chileno.

Para situar la obra en su contexto de producción, se recomienda revisar, en conjunto con los y las estudiantes, la biografía de Benjamín Galemiri y su obra en el sitio Memoria Chilena (www.memoriachilena.cl), poniendo especial atención a su creación en el contexto sociocultural de la postdictadura. De no ser posible la revisión del sitio en aula, se sugiere solicitar a los y las estudiantes que lo revisen antes de la clase.

Durante la clase, los y las estudiantes se reúnen en grupos de cuatro y realizan una lectura compartida de la obra, en la que cada uno o cada una lee en voz alta los diálogos de cada personaje. Para orientar el tipo de lectura propuesto, es conveniente que el o la docente revise con sus estudiantes las características

discursivas de los textos dramáticos y la relevancia de elementos como los parlamentos de los personajes y las acotaciones.

Una vez leído el texto, se recomienda que los estudiantes discutan en grupo en torno al poder y la ambición como ejes temáticos centrales de la unidad. Si se estima pertinente, el o la docente puede guiar los comentarios que espera que realicen, sugiriendo ejemplos concretos de lo que espera que se desarrolle.

Algunos elementos guía para la discusión pueden ser los siguientes:

- › Tema, conflicto de la obra y actualidad del tema de la unidad: poder y ambición.
- › Las características de sus personajes, evolución y relación con personajes de otras obras leídas.
- › Interpretación de símbolos presentes en la obra y descripción de la atmósfera considerando diálogos, monólogos, acciones y acotaciones.

Una vez finalizados los comentarios grupales, el profesor o la profesora solicitará a sus estudiantes que compartan con el resto del curso sus principales impresiones, con el fin de replantear o profundizar sus puntos de vista, considerando las impresiones de los demás grupos. La intención es que los y las estudiantes lean de manera crítica la obra de Galemiri y puedan incorporar reflexiones sobre la actualidad del conflicto y el carácter local de la obra. Se sugiere registrar en la pizarra los comentarios y reflexiones de cada grupo, con el objeto de construir interpretaciones colectivas que alimenten las reflexiones propias sobre la obra, su conflicto y su pertinencia en la actualidad.

Observaciones a la o el docente

El coordinador (2010, LOM) se encuentra disponible en el catálogo de las Bibliotecas Escolares CRA y en el sitio web de la Biblioteca Pública Digital (www.bpdigital.cl), donde además se puede acceder al título presente en el libro en *Obras completas I* (2007, Uqbar).

Se puede acceder a la biografía de Benjamín Galemiri en el sitio Memoria Chilena, desde el siguiente enlace:

- › <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-100578.html#presentacion> (Consultado el 30 de mayo de 2016).

3. Estructuras de poder y género en obras de teatro del Siglo de Oro español

El objetivo de esta actividad es que los y las estudiantes analicen, reflexionen y comenten respecto de las relaciones que, en el drama del Siglo de Oro español, se establecen entre poder y género. En muchas de las obras de dicho periodo se presentan personajes femeninos que vulneran las convenciones de género

de la época y que se han transformado en personajes tipo de la literatura universal (la mujer disfrazada de hombre, la mujer que defiende su honra mancillada, entre otros).

La o el docente comienza la actividad seleccionando fragmentos representativos de la tensión poder-género en obras del Siglo de Oro sugeridas más adelante. Así, solicita a los y las estudiantes que antes de la clase revisen sitios web donde puedan encontrar información sobre el Siglo de Oro español, con especial énfasis en el teatro (Lope de Vega, Tirso de Molina, Calderón de la Barca, entre otros autores), y que traigan sus hallazgos a la clase, en el formato que les parezca más pertinente (apuntes, fichas, etc.). Compartirán esta revisión y la comentarán en grupos o con el curso. Asimismo, se sugiere retomar los aprendizajes y contenidos revisados en la unidad 3, especialmente, en la actividad “Lectura y análisis de poemas del Siglo de Oro español”, donde se hace referencia a la imagen y figura de la mujer en la lírica de ese periodo.

Los y las estudiantes se organizan en grupos y el o la docente les entrega copias de, al menos, dos fragmentos de obras distintas, previamente seleccionadas por ellos y ellas.

En las siguientes obras se pueden encontrar distintas formas de relación entre poder y género:

- › *El alcalde de Zalamea*, de Calderón de la Barca.
- › *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca.
- › *El vergonzoso en palacio*, de Tirso de Molina.
- › *La prudencia en la mujer*, de Tirso de Molina.
- › *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega.
- › *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*, de Lope de Vega.

Los y las estudiantes leen los fragmentos en grupo, con el apoyo de la o el docente, considerando que las obras pueden resultar complejas debido a la distancia entre el contexto de producción y el contexto de recepción. Posteriormente comparten sus apreciaciones y descubrimientos sobre las tensiones entre poder y género en las obras revisadas, teniendo en consideración también sus hallazgos anteriores sobre el teatro del Siglo de Oro español. A modo de guía, se proponen las siguientes preguntas que inviten a la reflexión sobre lo siguiente:

- a. Preguntas generales (que debieran ser respondidas por todos los grupos):
 - › ¿Cómo se plantea el tema en la obra?, ¿qué características tiene esta propuesta en relación con el tema (características del vestuario, personajes, diálogo, escenografía, etc.)?

- › ¿Identifican aspectos relevantes referidos al tema del género y el poder del periodo de creación de las obras revisadas?, ¿cuáles?
- b.** Preguntas específicas (según la selección de fragmentos entregada a cada grupo):
- › En *Fuenteovejuna*, *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*, y *El alcalde de Zalamea* podemos ver escenas donde el abuso de poder es extremo: ¿Cómo se vincula con nuestra sociedad actual?
 - › En otras obras, como por ejemplo en *La vida es sueño* y *El vergonzoso en palacio*, vemos el tópico de la mujer disfrazada de hombre: ¿Cómo y dónde podemos ver este tópico en nuestra sociedad?
 - › La obra *La prudencia en la mujer* rescata la figura del poder detentada por una mujer: ¿Qué efectos podría tener esta relación poder-género en aquella época? ¿Cómo podríamos representar esta relación en la actualidad?

Las preguntas planteadas aquí se establecen a modo de sugerencia; por lo mismo, el o la docente puede incorporar otras que guíen nuevas interpretaciones de las obras presentadas.

Una vez finalizada la discusión grupal, cada grupo compartirá con el resto del curso sus reflexiones sobre los fragmentos haciendo uso de herramientas de síntesis, como mapas conceptuales, organizadores gráficos, tablas, entre otras. Esta puesta en común puede ser realizada oralmente, en una presentación breve o en alguna plataforma virtual que el curso elija; también puede ser compartida en un espacio breve: blog, perfil de redes sociales, *padlet*, entre otros.

Observaciones a la o el docente

Un sitio confiable de búsqueda de información sobre el teatro del Siglo de Oro es la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (www.cervantesvirtual.com). Además, allí se puede acceder a las obras sugeridas para su lectura en línea

4. Análisis e interpretación de una puesta en escena

Los y las estudiantes asisten a la puesta en escena de una obra dramática. De no ser esto posible, pueden ver en internet una obra de teatro escogida previamente por el o la docente. Se sugieren, de preferencia, obras que tengan relación con el poder y la ambición, por ejemplo:

- › *Hamlet*, de William Shakespeare.
- › *El rey se muere*, de Eugène Ionesco.
- › *El león en invierno*, de James Goldman.

- › *Gemelos*, de Compañía La Troppa.
- › *Los miserables* (musical), de Victor Hugo, Claude-Michel Schönberg y Alain Boublil.
- › *Pobre Inés sentada ahí*, de Alejandro Sieveking.
- › *Tres noches de un sábado*, de Alfonso Alcalde.
- › *Ayayema*, de María Asunción Requena.
- › *Cinema Utoppia*, de Ramón Griffiero.
- › *HP. Hans Pozo*, de Luis Barrales.

Una vez vista la obra, los y las estudiantes escriben un comentario acerca de la puesta en escena, en el que expresan su opinión personal. Este comentario puede ser el resultado de las respuestas a las siguientes preguntas:

- › ¿Cómo se podría describir la atmósfera de la obra?
- › ¿De qué manera contribuyen los diálogos, la escenografía y el vestuario a generar dicha atmósfera?
- › ¿Cómo describirías los monólogos que la obra presenta? ¿Con qué objetivos el dramaturgo los habrá insertado?
- › ¿Qué opinas de la puesta en escena? ¿Qué quiso comunicar el director a través de esta propuesta?
- › ¿Qué semejanzas y diferencias se pueden establecer en relación con otras obras, líricas o narrativas, leídas en esta unidad?
- › ¿De qué manera el conflicto que presenta la obra se acerca a la vida cotidiana? Explicar.
- › Respecto del eje temático ambición y poder, ¿de qué manera los elementos de la puesta en escena (escenografía, diálogos, monólogos, actuaciones, entre otros) ponen de manifiesto los conflictos revisados en la unidad? ¿Se pueden vincular con otras obras vistas o leídas (o temas tratados) a lo largo del curso?

Los y las estudiantes participan de un panel de discusión oral sobre la puesta en escena, considerando los comentarios que realizaron a partir de las preguntas-guía. El o la docente orienta la argumentación propiciando la participación de todos sus estudiantes.

Observaciones a la o el docente

La mayoría de las obras sugeridas en el listado se encuentran disponibles en internet. Se sugiere preferir el visionado de las puestas en escena más que las películas acerca de las obras, puesto que la actividad se centra en el análisis escenográfico.

5. Diálogo en torno a la novela gráfica *Miltín 1934*, de Juan Emar, ilustrada por Daniel Blanco

Con el objetivo de trabajar el análisis multimodal y como una oportunidad para abordar la intertextualidad, se propone una actividad de interpretación de la novela gráfica *Miltín 1934*. El o la docente inicia su clase comentando sobre diversas obras cuyo tema se refiera al poder y la ambición; por ejemplo, aquellas que han sido revisadas en la unidad. Una vez realizada esta introducción, lee en voz alta la novela gráfica, permitiendo que sus estudiantes puedan observar la obra en su totalidad, puesto que las imágenes incorporan contenido relevante para la interpretación del texto.

Se ha seleccionado esta novela gráfica puesto que se vincula en dos sentidos con los lectores: por un lado, se presenta como una buena oportunidad para conocer a un autor chileno particular en la escena literaria de comienzos del siglo XX, Juan Emar, quien publica *Miltín 1934* en 1935. Y, por otra, la posibilidad de leer los textos y las imágenes de la novela gráfica desde una perspectiva multimodal, incorporando los textos y las ilustraciones para la comprensión global de la obra.

La novela gráfica se vincula con su antecesora, puesto que utiliza un fragmento (2011, pp. 75-83) de una novela particular y transgresora para la época. Se ha dicho sobre el libro original que es “el texto más ácido y polémico de Emar, sátira aguda y demoleadora de estilos y maneras de leer y escribir, lo que bien se puede extender a estilos y maneras de vivir. El libro pasó aún más inadvertido que los dos anteriores, *Ayer* y *Un año*. Nadie quiso siquiera responder a la ferocidad de un texto que rompía las tradiciones, que reinventaba el concepto de ficción, que se burlaba sin ninguna consideración de lo políticamente correcto” (www.memoriachilena.cl).

En cuanto a las orientaciones para una lectura multimodal, se sugiere dar tiempo para observar detenidamente las imágenes y generar discusión en torno a ellas. El fragmento que se incorpora en la novela gráfica narra sucesos ficticiales basados en situaciones históricas, pero lo cierto es que dicha relación entre la ficción y la historia se ve problematizada, dado que, tanto en el texto como en la ilustración, se incorporan elementos correspondientes a los contextos de producción de los dos ámbitos.

Un modo de abordar el análisis interpretativo de la obra podría darse como se describe a continuación. Por una parte, desde el texto, se vincula la fundación de la ciudad de Santiago con elementos más contemporáneos (“Marchaba adelante un escuadrón de caballería del Regimiento General Baquedano N° 7; seguía después un batallón de Infantería del Pudeto N° 12, y tras este venía Valdivia con su Estado Mayor, con los servicios sanitarios, con varios frailes del

convento de los Dominicanos de Talca y con cuatro compañías ametralladoras Vickers” (Emar, J. y Blanco, D., 2010, pp. 3-4). Por otra parte, desde la ilustración se presenta una imaginería cargada de nuevos significados que actualizan la narración de Emar: avanzando va una camioneta conducida por los frailes (¿la camioneta del Padre Hurtado?); observamos en la puerta del piloto una pegatina que señala “Dios es mi copiloto” (en alusión a una expresión popular puesta en muchos camiones y otros transportes públicos que recorren nuestro país y, claramente, como un juego de palabras que se vincula con los frailes); en un plano central de la imagen, podemos observar la figura de Pedro de Valdivia sobre su caballo, pero incorporando elementos que no son propios de la imagen histórica que se tiene de él (una bayoneta-revólver en su mano derecha, por ejemplo); a su izquierda, se observa a tres personajes que llevan la ametralladora Vickers mencionada en el texto, pero otros elementos vinculan a otros espacios visuales (¿un mundo apocalíptico donde los humanos deben respirar a través de máscaras de oxígeno?); y ¿qué representa la avioneta que se enmarca sobre el texto, en la página 3?

Lo interesante de este tipo de análisis es que se propone profundizar la comprensión global del texto y permite avanzar hacia una alfabetización multimodal — característica propia de los textos a los que se enfrentan los y las estudiantes en sus lecturas cotidianas—, proporcionando herramientas para analizar las lecturas, como vincular el texto con la imagen y visualizar los significados de cada uno por separado y luego en su conjunto, propiciando lecturas del código visual que entregan significaciones al código textual y viceversa.

Esta actividad también es una oportunidad para establecer vínculos con la asignatura Artes Visuales, en cuanto a que esta puede aportar desde el análisis de los recursos estéticos y técnicas aplicadas en las ilustraciones, de manera que los y las estudiantes puedan contar con herramientas variadas para desarrollar su análisis.

Con posterioridad a la lectura, se genera un diálogo grupal para interpretar la novela gráfica, a partir de una hipótesis sobre el sentido de la obra y sobre cómo el tema del poder y la ambición se encuentran presentes. Para que la interpretación de la obra sea profunda y fluya desde la lectura compartida y a la vez personal de los y las estudiantes, se sugiere mediar la discusión a partir de algunas preguntas-guía que integren las lecturas verbal y visual de la obra:

- › ¿Cuál es la visión del narrador frente a los hechos que suceden? ¿Cuál es su influencia en el relato?
- › Observando el comportamiento los personajes, ¿pueden evidenciar si sus actitudes iniciales y finales muestran una evolución a lo largo del relato?, ¿son más bien estáticos, es decir, no cambian? ¿En qué medida las características personales de cada personaje aportan al relato y la construcción de significado de la obra?

- › Respecto del diálogo que se produce entre las imágenes y el texto escrito: ¿Se puede observar una relación de complemento (se apoyan mutuamente) o narran lo mismo (son redundantes), o se contradicen ambos relatos? Fundamenten.
- › Las imágenes de la obra están construidas con la técnica del blanco y negro, ¿por qué creen que el ilustrador las presenta así? ¿Les parece que son un aporte a la construcción de sentido de la obra?
- › ¿Qué tipo de universo narran las imágenes? ¿Pueden observar algún conflicto actual en ellas? ¿Les parece apropiado que se incorporen temas actuales en la ilustración?
- › ¿Cómo se vincula el conflicto en la novela gráfica con el tema del poder y la ambición? ¿Cuán actual es el conflicto, considerando que la obra original es de la década de 1930? En el mismo sentido, ¿de qué manera el conflicto o el tema de la novela gráfica se vincula con sus propias experiencias?

Para potenciar estas dos últimas preguntas, se sugiere presentar a las y los estudiantes la obra del poeta mapuche David Añiñir, en especial su poema “Mapurbe”. En él se expresa el sentir de algunos representantes del pueblo mapuche respecto del problema del poder, lo que permite vincular esta visión con la propuesta de las ilustraciones en la novela gráfica. Lo anterior permite apoyar la construcción de interpretaciones más valiosas y profundas en los y las estudiantes, gracias a las relaciones intertextuales que pueden establecer, y a la reflexión sobre la actualidad de la novela gráfica.

Mediante el diálogo grupal, se espera que los y las estudiantes construyan interpretaciones personales y grupales que doten de sentido a la obra.

Para cerrar la actividad con una reflexión sobre las relaciones intertextuales y las posibles “lecturas” que se involucran en este proceso, se sugiere dialogar en torno a preguntas como las siguientes:

- › ¿De qué manera están presentes los distintos lectores(as) involucrados en esta situación de lectura: Daniel Blanco y ustedes como lectores(as) de la novela gráfica?
- › Cuando una película o serie de televisión (por ejemplo, *Los Simpsons*) hace referencia a otra obra, ¿por qué podría decirse que se hace una “lectura” o “interpretación” de dicha obra? ¿Qué ejemplos podrían dar de esta situación?

® **Artes Visuales**

Observaciones a la o el docente

Miltín 1934, de Juan Emar y Daniel Blanco (2010, Pehúen), está incluida en el catálogo de las Bibliotecas Escolares CRA, y para préstamo en línea en la Biblioteca Pública Digital (www.bpdigital.cl).

Si se cuenta con el libro en formato físico, se sugiere escanearlo para proyectarlo durante la lectura, ya que la obra corresponde a un fragmento de la novela de Emar ilustrada por Blanco, lo que le entrega nuevas e interesantes claves de lectura e interpretación. Si se solicita desde la Biblioteca Pública Digital, la proyección se hace más fácil y accesible.

El poema “Mapurbe” de David Añiñir se encuentra disponible en el sitio web <http://poesiapmapuche Chilena.blogspot.cl/> (Consultado el 3 de julio de 2016). El autor está incluido en el catálogo de las Bibliotecas Escolares CRA.

GRUPO 2 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 3

Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El o los conflictos de la historia.
- › Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
- › La relación de un fragmento de la obra con el total.
- › Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
- › Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › El efecto producido por recursos como *flashback*, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OA 5

Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- › El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él.
- › Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones.
- › Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios.
- › Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- › La atmósfera de la obra y cómo se construye a través de los diálogos, los monólogos, las acciones y las acotaciones.
- › Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación.
- › Relaciones intertextuales con otras obras.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 1

Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.

OA 2

Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 12

Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases, como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:

- › Investigando las características del género antes de escribir.
- › Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.

GRUPO 2 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 15

Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:

- › Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
- › Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.
- › Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.
- › Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.
- › Cuidando la organización a nivel oracional y textual.
- › Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.
- › Usando un vocabulario variado y preciso.
- › Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo, sustantivo—adjetivo y complementarios.
- › Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.
- › Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.

OA 18

Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:

- › Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
- › Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
- › Usando correctamente el punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

GRUPO 2 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 21

Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:

- › Manteniendo el foco.
- › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.
- › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos.
- › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están.
- › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo, antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento.
- › Negociando acuerdos con los interlocutores.
- › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.
- › Considerando al interlocutor para la toma de turnos.

OA 22

Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación, para comunicar temas de su interés:

- › Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.
- › Siguiendo una progresión temática clara.
- › Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición, para asegurarse de que la audiencia comprenda.
- › Usando un vocabulario que denota dominio del tema.
- › Usando conectores adecuados para hilar la presentación.
- › Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos.

6. Elaboración de un texto dramático a partir de una novela y puesta en escena del mismo

Con el propósito de fortalecer las preferencias literarias personales y la profundización del hábito lector como práctica deseada, el o la docente da la posibilidad de que los y las estudiantes seleccionen su propia lectura entre las obras literarias *El señor de las moscas*, de William Golding (1954) o *El señor de los anillos: La comunidad del anillo*, de J.R.R. Tolkien (1954), para lectura domiciliaria. Se sugiere que el o la docente contextualice las obras literarias, poniendo especial énfasis en los elementos en que ambas se relacionan con los temas de la unidad: poder y ambición. Por ejemplo, cómo en la novela de Golding se evidencian pugnas de poder entre los personajes antagonistas (Ralph y Jack) o cómo en *El señor de los anillos* es predominante el concepto de ambición, referido a la posesión del anillo (Frodo y Golum). También se puede consensuar con los y las estudiantes la elección de otras obras según sus propios gustos e intereses.

Con el objeto de generar una comunidad lectora, se sugiere propiciar espacios de conversación en el aula en torno a las novelas, sus temas, posibilidades de interpretación y sentido global de las mismas. Debido al carácter de esta actividad (lectura domiciliaria comentada en clases, transcodificación de la novela en drama) se sugiere considerar varias sesiones de clases para su realización, dado que resulta fundamental la mediación de los y las docentes.

Con posterioridad a la lectura, y a modo de sugerencia de evaluación de la lectura literaria, para reemplazar el tradicional control de lectura se propone la siguiente secuencia:

El curso se divide en dos grandes bloques, según la selección de las obras: un grupo trabajará con la novela de Golding y otro con la de Tolkien. Los y las estudiantes se ponen de acuerdo para seleccionar un fragmento de la novela escogida, que sea representativo del conflicto central de la obra o del tema de la unidad: poder y ambición. Primero lo reescriben en formato de guion teatral considerando los usos del estilo directo e indirecto para su transformación. Para cumplir con esta actividad, deberán prestar especial atención a la utilización adecuada de los tiempos verbales y los conectores que introducen ideas, así como a mantener la mayor fidelidad posible con respecto al texto original, esto es, no dejar elementos fuera de la reescritura. Se sugiere apoyar a los y las estudiantes en la creación del libreto teatral considerando los siguientes criterios:

- › Enumeración de personajes (descripción si fuese necesario).
- › Descripción del escenario (ambiente) en los actos.
- › Parlamentos y monólogos de cada personaje (indicar formalidades del mismo).
- › Acotaciones.
- › Otras indicaciones que sean pertinentes para el desarrollo de la obra.

Una vez que los y las estudiantes hayan generado un primer borrador de su guion teatral, es favorable propiciar un espacio de revisión y edición de las escrituras creativas de cada grupo. Esto les permite ser conscientes del proceso de escritura y, por lo mismo, generar productos más acabados y completos para la puesta en escena final de las obras seleccionadas.

Posteriormente, cada grupo tendrá que organizarse para realizar una representación teatral de su fragmento. Es importante que cada compañía decida una persona que dirija y coordine su trabajo y que definan roles para los equipos que participarán, de manera que el desarrollo del proyecto sea eficiente. Una vez que hayan elegido al director o directora, el o la docente puede proponer una ruta de trabajo como la siguiente:

- › **Etapas 1. Selección de actores y actrices:** este proceso se puede llevar a cabo mediante un *casting*, en el que se prueba a las y los integrantes que deseen actuar y la evaluación es en conjunto.
- › **Etapas 2. Distribución de los roles de trabajo:** dirección, adaptación o corrección del guion, maquillaje, vestuario, creación de un afiche, escenografía, sonido y utilería.
- › **Etapas 3. Distribución de las tareas para cada rol:** las tareas asignadas deben seguir un calendario con fechas y la descripción de cada tarea. Este calendario debe ser conocido y aceptado por todos quienes integren la compañía.
- › **Etapas 4. Ensayos:** designación de días y horas para los ensayos.
- › **Etapas 5. Primera lectura de la obra:** dirección, actores y actrices se reúnen para leer por primera vez la obra, sin actuarla. En esta lectura se deben analizar las características de los personajes, sus intenciones, conflictos y relación con los otros personajes.
- › **Etapas 6. Desarrollo de la escenografía, vestuario y maquillaje:** mientras se trabaja en la lectura de la obra, los encargados de escenografía se reúnen para leer la obra y observar las características que se incorporarán en la escenografía. En esta misma instancia se definen los materiales que se necesitan y se reúne el equipo de maquillaje y vestuario para definir las características de los personajes.
- › **Etapas 7. Ensayos y desarrollo:** dirección, actores y actrices se reúnen para realizar la lectura dramatizada de la obra. En esta instancia, dirección les da las instrucciones sobre el movimiento, expresiones y otros elementos relacionados con la representación, de modo de ir afinando las actuaciones. En tanto, los otros equipos se encargan de construir la escenografía y ajustar detalles del vestuario, afiche, sonido y utilería.
- › **Etapas 8. Ensayo general:** la compañía se reúne para ensayar la obra con todos los elementos que debiera llevar el montaje el día del estreno. En este ensayo se prueba el maquillaje, el vestuario, la escenografía, el sonido y la actuación. El director(a) orienta a sus compañeros para afinar detalles y realizar modificaciones, si lo considerara pertinente.

Esta actividad permitirá que las y los estudiantes se apropien de las obras leídas, utilicen herramientas de escritura y realicen una puesta en escena; todas estas acciones corresponden a desempeños posibles de ser evaluados en función de criterios claros y previamente transparentados con las y los estudiantes. La evaluación permitirá, a su vez, establecer sus niveles de logro en cada aspecto y determinar los apoyos pedagógicos que necesitan para progresar en sus trayectorias formativas y alcanzar los aprendizajes propuestos para el nivel.

En cuanto a los criterios para evaluar tanto el proceso como la puesta en escena, se sugieren los siguientes aspectos que pueden ser observados por el o la docente, los cuales pueden ser empleados en la retroalimentación durante el proceso de trabajo:

Durante el proceso de montaje:

- › **Roles de trabajo.** Participación en la distribución de roles de trabajo y aporte en la asignación de tareas para cada uno.
- › **Cumplimiento de tareas.** Cumplimiento de las tareas asignadas para cada rol, en beneficio del montaje.
- › **Diálogo y toma de decisiones.** Aporte de las y los integrantes para comunicarse con otros(as) compañeros(as) en la consecución de metas de trabajo y resolución de problemas.
- › **Ensayo general.** Participación activa de quienes intervienen en el adecuado desarrollo de la obra. Disposición y claridad de los roles, tareas y coordinación con otros participantes.

Durante la puesta en escena:

- › **Escenografía y utilería.** Coherencia con la obra, claridad en la propuesta, limpieza y creatividad en la presentación de la escenografía y en los elementos de utilería que la conforman.
- › **Vestuario.** Adecuación del vestuario a las características del personaje y aporte en su construcción.
- › **Maquillaje.** Adecuación a las características del personaje y aporte en su construcción.
- › **Sonido.** Apoyo de la obra en la música, efectos sonoros y otros recursos para crear efectos o atmósferas que aportan al sentido de la obra.
- › **Actuación.** Representación de las características de los personajes, interacción con los otros de acuerdo a sus características. Además, aspectos paraverbales que aportan a la claridad de los parlamentos.

- › **Dirección.** Calidad de la dirección para gestionar eficientemente las tareas de las y los distintos integrantes de la compañía.
- › **Calidad del montaje.** Consideración del montaje como el resultado o producto final de un proceso colaborativo y complejo, evaluando globalmente los elementos que lo componen.

7. Elaboración de un cómic a partir de una obra dramática

Los y las estudiantes seleccionan una obra dramática de su interés, para transformarla luego en un cómic que puede sufrir cambios en su argumento original si lo estiman pertinente, sin cambiar su sentido original. Es altamente recomendable que el o la docente proponga un listado abierto de obras dramáticas que oriente la selección.

Una vez seleccionadas las obras, leen en parejas poniendo atención en los aspectos relevantes de los personajes, la trama, el conflicto y la secuencia dramática. Luego seleccionan una escena para transformarla en cómic o novela gráfica, realizando el trabajo de transcodificación, ya sea dibujando o haciendo uso de la plataforma de creación de cómics Pixton (www.pixton.com).

Se sugiere apoyar la construcción de los nuevos productos (cómic) a través de la revisión, edición y reescritura (o reelaboración de imágenes), debido que las y los estudiantes necesitarán de la mediación en el proceso de escritura. Es importante recordar que el concepto de transcodificación (tomado desde los códigos audiovisuales) implica la transformación de un formato a otro manteniendo el contenido central. En este sentido, la o el docente guía la creación del nuevo producto conservando la idea central del texto original, propiciando, a la vez, espacios de creatividad mediante la creación de ilustraciones y la transformación del guion teatral original.

Con el objeto de que los y las estudiantes cuenten con modelos para su creación, el o la docente puede mostrar algunos ejemplos del listado de novelas gráficas surgidas de otras novelas o de hechos históricos ocurridos en Chile:

- › *Mocha Dick*, de F. Ortega y G. Martínez, Norma.
- › *Quique Hache, detective*, de S. Gómez y G. Martínez, Alfaguara.
- › *Los años de Allende*, de C. Reyes y R. Elgueta, Hueders.
- › *El Golpe*, de N. Cruz y Q. Palomo, Pehuén.
- › *Heredía detective*, de R. Díaz Eterovic, LOM.

La revisión de ejemplos asociados al mundo de la narrativa gráfica (novelas gráficas) permite que las y los estudiantes cuenten con modelos literarios de calidad y, con ello, que sus procesos de escritura se vean beneficiados.

En las páginas iniciales, a modo de presentación, los y las estudiantes narrarán su proceso creativo. Es importante que el o la docente apoye el proceso de escritura de sus estudiantes en los pasos de revisión, edición y reescritura de sus textos de presentación. La generación de procesos escriturales que implican la revisión, edición y reescritura guiada propician el desarrollo de habilidades de escritura y, por cierto, conciencia sobre el proceso mismo.

Finalmente, organizan una exposición en la que presentan sus trabajos a la comunidad educativa. Una instancia como una feria del libro o alguna actividad comunitaria de la biblioteca escolar son buenos momentos para que los y las estudiantes muestren sus creaciones al resto de la comunidad, mediante lo cual podrán fomentar la lectura y la creación de comunidades lectoras.

Si lo desean, pueden publicarlos y compartirlos desde alguna plataforma web, en las redes sociales o de la forma que utilicen frecuentemente (blog, Facebook, etc.).

® Artes Visuales

Observaciones a la o el docente

Los y las estudiantes pueden acceder a la búsqueda de obras dramáticas a través de las colecciones presentes en las Bibliotecas Escolares CRA, la biblioteca pública de su comunidad o el sitio de la Biblioteca Pública Digital (www.bpdigital.cl).

GRUPO 3 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD

OA 11

Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

OA 20

Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).

OA 23

Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 2

Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

OA 9

Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:

- › La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.
- › Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
- › Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
- › El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
- › La manera en que el autor organiza el texto.
- › Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
- › Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.

OA 21

Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:

- › Manteniendo el foco.
- › Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.
- › Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos.
- › Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están.
- › Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo, antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento.
- › Negociando acuerdos con los interlocutores.
- › Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.
- › Considerando al interlocutor para la toma de turnos.

GRUPO 3 DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES A TODAS LAS UNIDADES

OA 24

Realizar investigaciones sobre diversos temas, para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:

- › Delimitando el tema de investigación.
- › Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan.
- › Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.
- › Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.
- › Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.
- › Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas.
- › Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.
- › Elaborando un texto oral o escrito, bien estructurado, que comunique sus hallazgos.

8. Debate en torno al poder y la ambición

Esta actividad debiera ser desarrollada progresivamente a lo largo de la unidad, ya que requiere de un tiempo prolongado para su realización, de manera que es necesario que se destine el que sea suficiente para su trabajo, por cuanto se trata de una actividad de integración final de aprendizajes. Para facilitar el desarrollo progresivo en el que los y las estudiantes tienen una alta participación, se recomienda que se trabaje con bitácoras en las que se registre clase a clase aquellos aspectos de los temas de la unidad que despiertan el interés del curso y que podrían ser controversiales, por ejemplo: la ambición de los personajes masculinos y femeninos, las ansias de poder, los grupos de poder, el rol de la mujer en la sociedad, el “choque” de clases y de grupos sociales, entre otros. Se recomienda utilizar notas al margen para desarrollar los aspectos registrados para complementarlos con cualquier lectura que los haga reflexionar sobre el tema: noticias, poemas, canciones, “frases para el bronce”, anécdotas, experiencias personales, situaciones presentadas en los medios masivos, etc. De este modo, se potencia la reflexión y se genera una instancia para integrar en una futura argumentación lecturas literarias y no literarias, así como situaciones contingentes presentadas en los medios, experiencias propias, entre otras; para poner de relieve la actualidad y relevancia de los temas trabajados. Asimismo, a partir de estos aspectos y textos, los y las estudiantes registran afirmaciones que comuniquen puntos de vista contrapuestos sobre los temas, y posibles argumentos o contraargumentos que sostengan estas tesis o afirmaciones, pues este será el material sobre el que luego se planificarán los debates.

Algunos temas que pueden surgir para esta actividad son los siguientes:

- › El poder y la corrupción de valores.
- › Las figuras de poder y sus antagonistas.
- › Autoridad y poder.
- › Ambición y valores humanos.
- › El poder hoy.

Por las razones expuestas, esta actividad se organiza en fases:

FASE	1	2	3	4	5	6	7	8
Actividad central	Determinación de los temas, tesis y contratesis de los debates.	Evaluación de argumentos.	Investigación	Elaboración de argumentos.	Evaluación de contraargumentos.	Inclusión de recursos de persuasión.	Práctica	Realización de los debates.
Propósito	Organizar los temas y grupos de debate, y definir los argumentos iniciales (provisorios).	Evaluar los argumentos provisorios y seleccionar los más sólidos.	Informarse sobre el tema y los planteamientos existentes al respecto, para generar argumentos y anticipar refutaciones.	Evaluar la solidez de las razones, buscar pruebas y determinar el orden de presentación de los argumentos	Analizar los posibles contraargumentos y anticipar respuestas.	Determinar los recursos de persuasión que se emplearán para fortalecer la argumentación o debilitar la de los oponentes.	Autoevaluar los aspectos fuertes y débiles de las presentaciones orales de cada integrante y del grupo.	Dialogar reflexiva y constructivamente.

Dada la extensión y complejidad de esta actividad, se presenta en una serie de fases para llevarla a cabo.

Fase 1

Determinación de los temas, tesis y contratesis de los debates: el o la docente invita a sus estudiantes a trabajar con los registros de sus bitácoras de clase, explicando que las utilizarán para preparar y realizar un torneo de debates. Para ello, les proporciona un tiempo con el objeto de que revisen sus bitácoras y seleccionen uno o dos temas que les parezcan más pertinentes e interesantes para debatir. Luego, se reúnen en grupos para compartir sus elecciones y discutir los aspectos señalados por cada integrante. A continuación, cada grupo selecciona un tema analizado y en conjunto formulan, a partir de la discusión sostenida, una tesis y una contratesis para este, además de los argumentos que podrían sostener el punto de vista. Cada grupo esquematiza el tema, la tesis, la contratesis y los argumentos respectivos en un papelógrafo, para presentarlos al curso. Además, es posible que elijan más de un tema.

A continuación, cada grupo presenta el curso sus esquemas, los que deberán quedar a la vista del curso para el siguiente momento de definición de los temas de debate. Una vez que todos los grupos han presentado sus trabajos, el o la docente les explica que deberán determinar en conjunto los temas sobre los que realizarán los debates, y guía la discusión para definirlos, así como la tesis y la contratesis respecto de cada tema. Durante este proceso de decisión, es importante que el o la docente se asegure de que los temas sean efectivamente objeto de debate y que tanto la tesis como la contratesis estén formuladas como afirmaciones que expresan una visión sobre el tema.

Una vez definido lo anterior, el curso se organiza en grupos de cuatro integrantes, cada uno de los cuales asumirá la defensa de una tesis o de una contratesis.

Fase 2

Evaluación de argumentos: cada grupo analiza y evalúa los argumentos que sostienen la postura que deberán defender en el debate, aplicando lo aprendido en las unidades anteriores. Se puede orientar el proceso de evaluación con preguntas como las siguientes:

- › ¿Por qué este argumento sostiene la tesis? ¿Cómo se relaciona con ella?
- › El argumento, ¿explica el porqué? ¿Menciona una teoría? ¿Es ilustrativo?
- › ¿El argumento proporciona pruebas empíricas?, ¿ocurrió realmente?
- › ¿Cómo podríamos respaldar este argumento? ¿Dónde podríamos encontrar estos respaldos?
- › ¿Son aceptables estos argumentos?, ¿son relevantes?, ¿son suficientes?

Una vez analizados y evaluados los argumentos provisionales, cada grupo realiza una selección previa de aquellos que podrán servir para sostener su tesis.

Fase 3

Investigación: cada grupo inicia un proceso de investigación sobre el tema y la tesis que deberán defender en el debate. Durante este proceso, también podrán ir incorporando aquellos contraargumentos que podrían refutar sus planteamientos, para tomar conciencia de la solidez o debilidad de sus propios argumentos, fortalecerlos cuando sea necesario y preparar la etapa de contraargumentación o refutación.

Para este proceso, será importante que la o el docente oriente a sus estudiantes en el proceso de investigación, especialmente en la búsqueda y selección de fuentes, para lo cual puede entregarles el documento elaborado por las Bibliotecas Escolares CRA (2010), *Para buscar e investigar. Herramientas para el estudiante*. De ser pertinente, también puede promover la realización de entrevistas a personas implicadas en el tema o especialistas en la materia, en el entendido de que se busca tratar los temas de la unidad por su actualidad y vigencia. Durante el proceso de investigación, será útil que cada integrante del grupo lleve su bitácora para registrar la información consultada. Para ello pueden desarrollar fichas con la información recopilada.

Fase 4

Elaboración de argumentos: una vez concluido el proceso de investigación, cada grupo selecciona las razones más sólidas para presentar en el debate y elabora los argumentos. Esta etapa es fundamental para que los grupos puedan evaluar la solidez de las razones, buscar pruebas o respaldos en caso de ser necesarios y comprender la relación entre los componentes de los argumentos.

En esta fase, el modelamiento del o la docente es muy relevante para que los y las estudiantes puedan comprender las relaciones internas que subyacen a un argumento de calidad. Para este ejercicio, podría mostrar el razonamiento a partir del ejemplo que señalamos a continuación:

CONTEXTO

De un tiempo a esta parte, los clásicos piropos que los hombres lanzan a las mujeres en las calles, práctica frecuente en nuestros pueblos y ciudades, se ha convertido en objeto de discusión, por cuanto una visión cada vez más extendida los entiende como una forma de violencia sexual que hasta ahora ha sido naturalizada.

Tema del debate: Los piropos que reciben las mujeres en la calle por parte de hombres.

Controversia o polémica: Los piropos, ¿constituyen una forma de violencia de género?

Posiciones en controversia:

- a. Los piropos constituyen una forma de violencia de género.
- b. Los piropos no constituyen una forma de violencia de género.

- › ¿Cuál es la tesis que sostendremos?

“Los piropos emitidos por hombres hacia mujeres en la calle constituyen una forma de violencia de género”.

- › ¿En qué nos basamos o apoyamos para sostener esta tesis?

En que “los piropos recibidos por las mujeres en la calle generan un impacto psicológico negativo en ellas”.

En este punto, y con el fin de verificar que la relación entre la tesis y los datos —esto es, los hechos, creencias, valores o experiencias en las que se apoya la tesis— efectivamente está sustentada, el o la docente puede generar preguntas como las siguientes:

- › ¿Cómo hemos llegado a la conclusión planteada por nuestra tesis a partir del dato proporcionado? O: ¿Por qué el hecho de que los piropos generen un impacto psicológico negativo en las mujeres permite apoyar la tesis de que estos constituyen una forma de violencia de género?

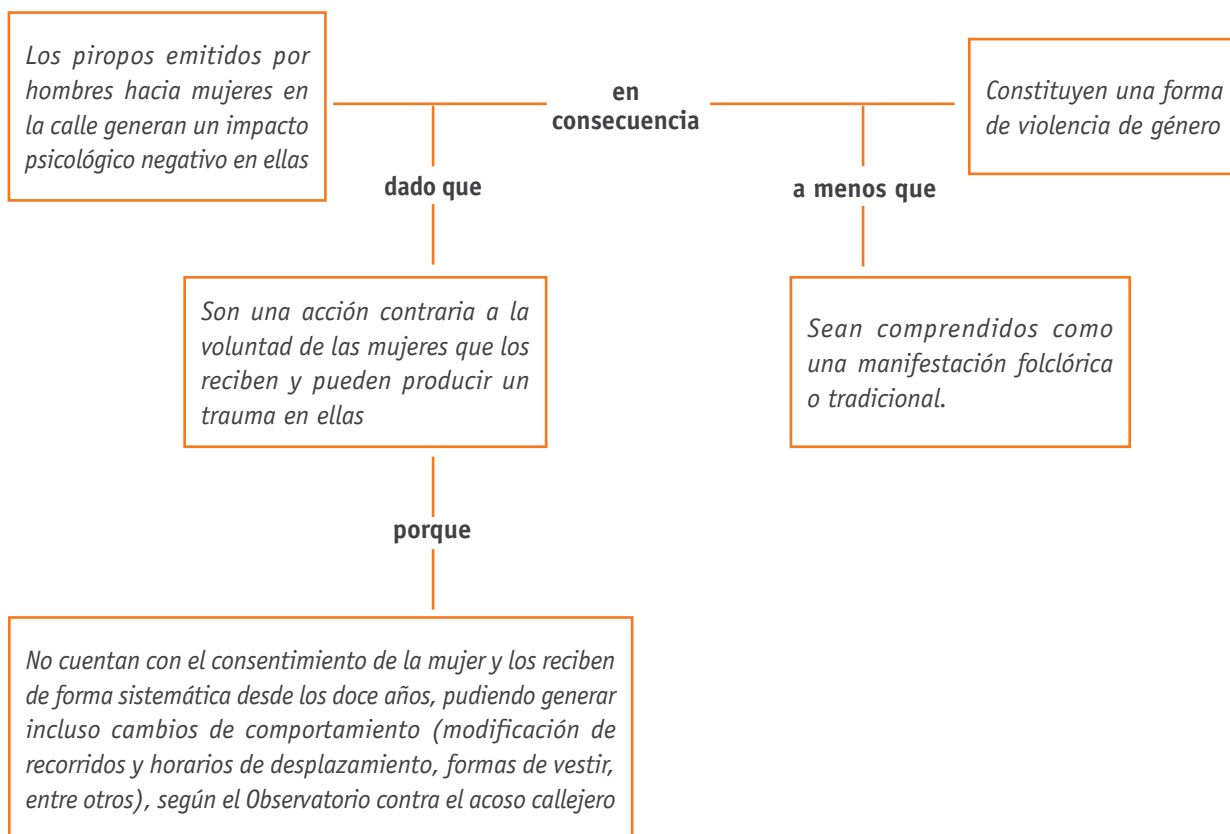
Porque los piropos son una acción contraria a la voluntad de las mujeres que los reciben (es una forma de ejercer poder sobre ellas) y pueden producir un trauma en ellas.

Luego, y con el objetivo de constatar que esta relación puede ser aceptada, es decir, que tiene su propia fundamentación, se pueden generar preguntas como estas:

- › ¿En qué se respalda o apoya esta relación? ¿Cómo aseguramos que esta relación es adecuada?

En que los piropos no cuentan con el consentimiento de la mujer y los reciben de forma sistemática aproximadamente desde los doce años, pudiendo generar incluso cambios de comportamiento (modificación de recorridos y horarios de desplazamiento, formas de vestir, entre otros), según el Observatorio contra el acoso callejero.

Este razonamiento podría ser esquematizado en el siguiente modelo, para facilitar la comprensión de las relaciones entre los componentes del argumento:



Información tomada del Observatorio contra el acoso callejero, Chile. Recuperado de <https://www.ocac.cl/> (Consultado el 23 de diciembre de 2016).

Una vez modelada la forma de evaluar los argumentos, se invita a los y las estudiantes a que hagan lo propio con los argumentos generados para defender su tesis, pudiendo utilizar este esquema si les resulta de utilidad para visualizar las relaciones y solidez de sus argumentos.

Es importante señalar que el énfasis de este modelo no está puesto en las categorías que componen el argumento, sino en la relación entre el argumento y la tesis y en las relaciones entre los componentes del argumento. La estructura argumentativa debe sustentar una forma de razonar y de categorizar las ideas, no es la finalidad del debate el conocimiento memorístico de su dimensión estructural.

Ya elaborados los argumentos, cada grupo determina el orden en que los presentará durante el debate: ¿Presentarán primero los más fuertes o los más débiles?, ¿presentarán primero los más generales o los más particulares?, ¿presentarán primero aquellos más cercanos y/o atractivos para la audiencia o los más lejanos y/o menos atractivos? El o la docente puede guiar la decisión de los grupos promoviendo la reflexión sobre el efecto que provocaría un orden de presentación u otro, a la luz del propósito persuasivo de la argumentación que desarrollarán.

Fase 5

Evaluación de contraargumentos: una vez estructurada la argumentación, cada grupo analiza los posibles contraargumentos que el grupo contrario podría esgrimir para debilitar o anular sus argumentos, con el propósito de generar respuestas. Para ello, pueden orientarse por las siguientes preguntas:

- › El posible contraargumento, ¿anula alguno de los nuestros, lo debilita o podemos refutarlo y restaurar el nuestro?
- › Si alguno de los posibles contraargumentos anula uno de nuestros argumentos, ¿convendría prescindir de este o sustituirlo?
- › ¿Qué debilidades presenta el posible contraargumento?
- › ¿Podemos anular el posible contraargumento? Y si no, ¿cómo podemos reducir la fuerza del posible contraargumento?, ¿qué pruebas necesitamos para ello?

En función del trabajo desarrollado (dominio del tema y de la posición que defienden los grupos, calidad de la investigación y estructuración de los argumentos, comprensión de la polémica y apropiación de las posturas en juego, entre otros aspectos), el o la docente podrá determinar si dar o no a conocer los argumentos elaborados por el equipo contrario, o generar esta etapa del trabajo de forma que cada equipo se anticipe a la contraargumentación de sus oponentes, a partir de su propia investigación.

Fase 6

Inclusión de recursos de persuasión: cada grupo determina los recursos de persuasión que empleará para fortalecer sus argumentos y para anular o debilitar los de los oponentes. Para ello, se pueden considerar las siguientes preguntas, que recogen los recursos estudiados previamente:

- › ¿Incluirán alguna cita o parafrasearán lo expuesto por alguno(a) de los(as) autores(as) o entrevistados(as)?
- › ¿Podrían incluir alguna ironía, pregunta o exclamación retórica?
- › ¿Qué conectores argumentativos emplearán para orientar la actividad contraargumentativa?
- › ¿Qué palabras con carga valorativa deberían emplear y cuáles evitar?
- › ¿Podría usarse alguna figura retórica para favorecer la persuasión de la audiencia?, ¿en qué momento y con qué finalidad?

Cada grupo deja registro de los recursos seleccionados, asociándolos a los esquemas trabajados o a las fases del debate en que pudiera ser conveniente utilizarlos.

Fase 7

Práctica: el o la docente da a conocer la estructura que tendrá cada debate: (1) cada equipo presenta el tema y la tesis que defiende; (2) cada equipo presenta los argumentos que sostienen su tesis; (3) los equipos toman un tiempo de receso para evaluar la argumentación presentada por el equipo contrario y formular la contraargumentación; (4) cada equipo presenta contraargumentos al equipo contrario, a partir de la argumentación desarrollada previamente; (5) cada equipo dispone de una instancia para responder; (6) cada equipo cierra su presentación y expone las conclusiones más relevantes; (7) se puede incluir un plenario en el que la audiencia interviene o plantea interrogantes a los equipos. Será fundamental enfatizar que el debate no consiste en la mera presentación de los propios argumentos o de los contraargumentos preparados, sino que en responder a lo expuesto por el equipo contrario en la etapa de contraargumentación y refutación. Asimismo, es relevante delimitar tiempos acotados de cada etapa, para proporcionar dinamismo y asegurar igualdad de condiciones para la intervención de todos los equipos.

Una vez conocida la estructura de los debates, los grupos distribuyen los roles que asumirá cada integrante: un o una estudiante a cargo de presentar el tema y la tesis que defenderá el equipo, otro u otra responsable de exponer los argumentos preparados por el equipo para sostener su tesis, otro u otra que responde a los contraargumentos presentados por el equipo contrario y, finalmente, un o una estudiante a cargo de cerrar la presentación del equipo y de presentar las principales conclusiones.

Cada grupo ensaya su presentación, grabándola si lo desean, para después observar sus intervenciones y evaluar como equipo los aspectos fuertes y débiles de la presentación. Para ello, pueden guiarse por algunas preguntas como las siguientes:

- › ¿Es clara nuestra presentación o hay exposiciones confusas? ¿Cómo podríamos mejorar los aspectos débiles?
- › ¿Somos convincentes en lo que decimos?, ¿en qué se aprecia esto?
- › ¿Demostramos dominio del tema y de los argumentos que estamos presentando? ¿Cómo podríamos corregir nuestras debilidades en ese aspecto?
- › ¿Queda clara la relación entre la tesis que estamos sosteniendo y los argumentos que esgrimimos?, ¿cómo podríamos mejorar esto?
- › ¿Usamos recursos de persuasión adecuados? ¿cumplen el efecto que esperamos? ¿Qué recursos deberíamos agregar o suprimir?, ¿por qué?
- › ¿Usamos adecuadamente la voz?, ¿deberíamos hablar más rápido o más lento?, ¿en qué momentos? ¿Cuándo sería útil introducir pausas?, ¿para qué?
- › ¿Qué comunican nuestro cuerpo y nuestra gestualidad? ¿Cómo podríamos mejorar lo más débil para lograr nuestros propósitos?

Fase 8

Realización de los debates: el o la docente podrá organizar el orden de los debates según los temas seleccionados para el torneo, o sortear el orden de participación. Para la realización de los debates será importante que la organización del espacio favorezca la instancia de discusión. Por esta razón, se sugiere organizar a los equipos contrarios frente a frente, pero distribuyendo a sus integrantes de forma diagonal, de modo que la audiencia (resto del curso) pueda también observar a sus compañeros y compañeras en el momento del debate. Del mismo modo, se sugiere incluir moderadores para cada debate y establecer sus funciones durante la realización de los mismos: presentar a los equipos, regular los turnos de habla, controlar los tiempos y mantener la escucha respetuosa. Si el o la docente lo estima necesario, puede moderar el primer debate para modelar el rol que cumplirán posteriormente los y las estudiantes que asuman esta tarea.

Una vez realizados los debates, el o la docente podrá dirigir una instancia de autoevaluación y coevaluación acerca de la participación de los equipos y de la argumentación desarrollada. Asimismo, y al finalizar el torneo de debates, será relevante conversar con el curso acerca de los aprendizajes obtenidos en esta actividad, de la importancia y el sentido de la discusión, así como del ejercicio de discutir respondiendo a los argumentos del otro a partir de un conocimiento y reflexión previos.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN 1	
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 12</p> <p>Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:</p> <ul style="list-style-type: none">› Investigando las características del género antes de escribir.› Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.	<ul style="list-style-type: none">› Determinan el género discursivo adecuado para comunicar sus ideas, considerando el propósito comunicativo, el destinatario y la situación comunicativa.› Determinan las características que debe tener su discurso para responder a la situación comunicativa, al propósito y al lector.› Evalúan sus textos de acuerdo a las características del género escogido, características del discurso, la situación comunicativa, el destinatario y el propósito de estos.
<p>OA 8</p> <p>Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none">› Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.› Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.› Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.› La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.	<ul style="list-style-type: none">› Interpretan los textos literarios leídos, considerando su análisis literario, la visión de mundo reflejada en ellos y las características culturales de su contexto de producción.› Evalúan las obras leídas o vistas, considerando criterios estéticos surgidos de su análisis literario.

Actividad de evaluación

Elaboración de un texto dramático a partir de una novela y puesta en escena del mismo

En el marco de la actividad 6 y para la evaluación de cualquier puesta en escena y/o escritura creativa de textos dramáticos, se propone la siguiente rúbrica. Es importante mencionar que la rúbrica de evaluación debe ser informada a las y los estudiantes antes de que se lleve a cabo el trabajo, de manera que puedan monitorearlo para el logro de los objetivos.

RÚBRICA PARA EVALUAR EL MONTAJE DE UNA ADAPTACIÓN DRAMÁTICA

	NIVEL 4 <i>Completamente logrado</i>	NIVEL 3 <i>Logrado, pero faltan algunos aspectos que mejorar</i>	NIVEL 2 <i>En desarrollo, pues se observan aspectos que afectan comunicabilidad de la obra</i>	NIVEL 1 <i>No logrado. Se deben corregir aspectos que impiden comunicabilidad de la obra</i>
CRITERIOS				
Texto dramático				
Coherencia del guion: desarrollo coherente con el tema planteado en la obra.	El texto desarrolla el fragmento de la obra de manera coherente con ella, proponiendo una nueva lectura de este o siguiendo su argumento.	El texto desarrolla el fragmento de la obra de manera coherente con ella, aunque puede haber alguna idea específica cuya relación con la obra adaptada no se comprende completamente.	El texto desarrolla el fragmento de la obra de manera irregular, pues se presenta una sección importante del guion cuya relación con la obra no se comprende; o el sentido de una sección importante de la obra no se comprende en sí misma.	El texto carece de coherencia respecto de la obra adaptada, pues su sentido global no se comprende, o bien, se plantea una serie de acciones sin relación entre ellas.
Elementos del texto dramático: estructura y elementos propios del texto dramático.	El texto presenta las partes constitutivas de la obra dramática (acotaciones, lenguaje teatral, disposición de los parlamentos, etc.) de manera clara y distinguible, lo que aporta a la comprensión de la obra.	El texto presenta las partes constitutivas de la obra dramática (acotaciones, lenguaje teatral, disposición de los parlamentos, etc.), aunque puede haber algunas secciones específicas que no sean claramente delimitables, pero esto no afecta la comprensión de la obra.	El texto presenta una estructura poco definida, pero se pueden encontrar algunas partes de la obra dramática (por ejemplo, acotaciones).	El texto presenta una estructura que no corresponde a una obra dramática, pues es narrativa o no es posible delimitar claramente cuáles son sus partes.
Puesta en escena				
Dirección: gestión y coordinación del director o la directora.	La gestión de la obra organiza eficientemente los recursos, tiempos y acciones de los integrantes de la compañía.	La gestión de la obra organiza eficientemente los recursos, tiempos y acciones en general, aunque puede observarse algún área (maquillaje, vestuario, escenografía, afiche, etc.) que esté menos organizada.	La gestión de la obra se articula de manera irregular, pues más de algún área se encuentra desorganizada.	La gestión de la obra se articula de manera deficiente, pues la mayor parte de las áreas se encuentran desorganizadas.

<p>Escenografía y decoración: adecuación y coherencia con obra, y cuidado y limpieza en su factura o presentación.</p>	<p>La escenografía presentada es coherente con el sentido de la obra (la complementa o aporta una propuesta estética) y su presentación es limpia y acabada en su factura.</p>	<p>La escenografía presentada es coherente en general con el sentido de la obra, aunque puede presentarse algún elemento menor cuya relación con la obra no se comprenda completamente. La presentación es limpia y acabada en su factura.</p>	<p>La escenografía presenta algunos elementos cuya relación con la obra no se entiende o es incoherente y/o algunos elementos se ven inacabados o descuidados en su factura.</p>	<p>La escenografía es incoherente respecto de la obra presentada; o la escenografía está incompleta o, en general, su factura se ve descuidada.</p>
<p>Caracterización de los personajes: adecuación del maquillaje y vestuario a las características de los personajes.</p>	<p>El vestuario y maquillaje son coherentes con las características de los personajes representados y se ven cuidados en su factura.</p>	<p>El vestuario y maquillaje, en general, son coherentes con las características de los personajes, aunque se ve factura menos cuidada en algún personaje secundario.</p>	<p>El vestuario y maquillaje son coherentes con las características de los personajes, aunque en más de algún personaje secundario se ve una factura menos cuidada.</p>	<p>El vestuario y maquillaje son incoherentes con las características de algún personaje de la obra; o se ve una factura descuidada en la caracterización de los personajes principales.</p>
<p>Sonido (y recursos audiovisuales): música empleada en la obra y efectos de sonido o audiovisuales empleados coherentes con obra. <i>* Los audiovisuales son optativos</i></p>	<p>Los recursos de sonido (y/o audiovisuales) presentados son coherentes con el sentido de la obra.</p>	<p>Los recursos de sonido (y/o audiovisuales) presentados son, en su mayoría, coherentes con el sentido de la obra, aunque puede darse alguno que no se relacione con ella.</p>	<p>Algunos de los recursos de sonido (y/o audiovisuales) presentados no se relacionan con el sentido de la obra</p>	<p>La mayoría de los recursos de sonido (y/o audiovisuales) presentados no se relacionan con el sentido de la obra.</p>
<p>Representación de los personajes: adecuación a las características de personajes.</p>	<p>Todos o la mayoría de los personajes presentados en la obra representan coherente y consistentemente las características de la adaptación.</p>	<p>Todos o la mayoría de los personajes presentados en la obra representan las características de acuerdo a la obra, aunque en algunos momentos pueden presentar acciones o actitudes inconsistentes o incoherentes con ella.</p>	<p>Algunos personajes de la obra presentan en varios momentos de ella acciones o actitudes incoherentes o inconsistentes con las características de los personajes.</p>	<p>Varios o la mayoría de los personajes de la obra presentan en varios momentos de la obra acciones o actitudes incoherentes o inconsistentes con las características de los personajes.</p>

EVALUACIÓN 2

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
OA 20 Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).	<ul style="list-style-type: none">› Evalúan los recursos discursivos (coherencia, uso del vocabulario, progresión de sus argumentos) de un emisor al plantear y fundamentar su punto de vista.› Determinan el punto de vista del emisor considerando el desarrollo argumentativo.
OA 21 Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas: <ul style="list-style-type: none">› Manteniendo el foco.› Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.› Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos.› Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están.› Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento.› Negociando acuerdos con los interlocutores.› Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.› Considerando al interlocutor para la toma de turnos.	<ul style="list-style-type: none">› Desarrollan oralmente sus ideas de manera coherente, desarrollada y enfocada en el tema, adecuándose al propósito y las características de la situación comunicativa.› Incorporan en sus intervenciones las ideas planteadas por otros para refutarlas, ampliarlas o tomar acuerdos, conforme al propósito y características de la situación comunicativa.› Evalúan sus intervenciones orales conforme a criterios discursivos y de la situación comunicativa.

Actividad de evaluación

Debate en torno al poder y la ambición

Para evaluar la actividad 8, *Debate en torno al poder y la ambición*, se ofrece la siguiente rúbrica de evaluación. Se recomienda que esta sea informada a los y las estudiantes al comienzo de la actividad, de manera que puedan emplearla para monitorear y mejorar su desempeño. Asimismo, se recomienda que este instrumento sea utilizado para retroalimentar el trabajo de los y las estudiantes al momento de presentar el debate, o bien, durante una etapa preliminar de ensayo.

RÚBRICA PARA EVALUAR UN DEBATE

	NIVEL 4 <i>Completamente logrado</i>	NIVEL 3 <i>Logrado, pero faltan algunos aspectos que mejorar</i>	NIVEL 2 <i>En desarrollo, porque hay aspectos que afectan la argumentación</i>	NIVEL 1 <i>No logrado. Los aspectos observados afectan severamente la argumentación</i>
Coherencia: consistencia y claridad de las ideas para comprender el sentido de la argumentación.	El discurso es coherente, pues tanto los argumentos como sus ideas adyacentes se comprenden fácilmente y se relacionan con el tema central del debate.	El discurso es coherente, en general, aunque puede haber alguna idea menor que sea digresiva o a la que le falte información para comprender completamente su sentido.	El discurso presenta algunas ideas adyacentes digresivas, contradictorias o a las cuales les falta información para comprender su sentido, lo que afecta a la comprensión de la idea global.	El discurso presenta la mayoría de sus ideas con problemas de coherencia y no es posible comprender los argumentos planteados.
Argumentos: relación lógica con la tesis y nivel de desarrollo de estos.	El discurso presenta argumentos sólidos, completos y desarrollados de manera coherente con la tesis.	El discurso presenta, en general, argumentos sólidos, completos y desarrollados, aunque puede haber alguno de ellos que tenga menor desarrollo.	El discurso presenta en su mayoría argumentos generales o poco desarrollados; o algunos argumentos presentados corresponden a falacias o tienen fallas argumentativas.	El discurso presenta una argumentación débil, pues se centra en exposición de información; o alguno(s) de los argumentos corresponde(n) a descalificaciones.
Contraargumentación: refutación lógica y desarrollada de los contradictores.	Los contraargumentos se desarrollan y refutan lógicamente.	Los contraargumentos presentados se refutan lógicamente pero parcialmente, pues a la refutación le falta desarrollo.	Los contraargumentos presentados se refutan mediante falacias o fallas argumentativas.	Los contraargumentos presentados no se refutan o se refutan mediante descalificaciones personales.
Recursos de persuasión: pertinencia con el tema y argumentos planteados.	El discurso incorpora recursos de persuasión que son pertinentes y se relacionan claramente con el tema y los argumentos planteados.	El discurso incorpora recurso(s) de persuasión pertinente(s) con el tema y los argumentos, pero la relación de alguno de ellos con dichos elementos es poco clara.	El discurso incorpora algún(os) recurso(s) de persuasión que no es(son) pertinentes al tema o los argumentos planteados.	El discurso no incorpora recursos de persuasión.

CRITERIOS	NIVEL 4 <i>Completamente logrado</i>	NIVEL 3 <i>Logrado, pero faltan algunos aspectos que mejorar</i>	NIVEL 2 <i>En desarrollo, porque hay aspectos que afectan la argumentación</i>	NIVEL 1 <i>No logrado. Los aspectos observados afectan severamente la argumentación</i>
Aspectos paraverbales*: recursos (volumen, articulación y ritmo) adecuados para aportar a la claridad del discurso y al propósito del discurso.	El discurso se presenta con un volumen, articulación y ritmo adecuados para que la audiencia comprenda sus ideas y apoyan el propósito del discurso.	El discurso se presenta de manera general con volumen, articulación y ritmo adecuados para que sus ideas se comprendan por la audiencia, aunque en algunas ocasiones específicas el mensaje no se entiende completamente o no apoya el propósito del discurso.	El discurso se presenta con algunos problemas de volumen, ritmo o articulación, lo que afecta la comprensión de varias de sus ideas y el propósito del discurso.	El discurso presenta frecuentes problemas de volumen, ritmo o articulación, lo que afecta la comprensión de varias de sus ideas y el propósito del discurso.
Interacción en el debate*: asertividad y relación con los interlocutores durante las intervenciones durante el debate.	Interviene asertivamente en el debate, escuchando los puntos de vista divergentes y atendiendo a los turnos de habla establecidos.	Interviene en general asertivamente en el debate, aunque en alguna de sus intervenciones no respeta los turnos de habla establecidos.	Interviene de manera irregular en el debate, pues en varias ocasiones no respeta los turnos de habla establecidos.	Interviene inadecuadamente en el debate, pues no respeta ningún turno de habla o responde irrespetuosamente a sus compañeros y compañeras.

*Se sugiere que estos criterios sean evaluados tanto por el o la docente como por la audiencia, a fin de tener un juicio más amplio.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA PARA EL O LA DOCENTE

TEXTOS GENERALES

Allen, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.

Condemarín, M., & Medina, A. (2000). Evaluación auténtica de los aprendizajes. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Björk, L. y Blomstrand, I. (2014 [2000]). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.

Cuenca, M.J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 23-40.

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*, (21), pp. 117-141.

Escuela de Pedagogía de la Universidad de los Andes. (2003). *Manual para seminarios socráticos*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Eyzaguirre, A. (2005). *Textos para seminarios socráticos*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Kuhn, D. (2013). *Enseñar a pensar*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.

Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27, pp. 28-38. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf (4 de septiembre de 2013).

Ribas, T. (2011). Evaluar en el área de Lengua y Literatura. En U. Bikandi (Coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

Toulmin, S. E., Morrás, M., y Pineda, V. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.

Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

Wallace, T., Stariha, W. y Walberg, H. (2004). Cómo enseñar a hablar a escuchar y a escribir. *Serie Prácticas Educativas*, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141833s.pdf> (4 de septiembre de 2013).

LECTURA

Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 31-44. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268696867.pdf (4 de septiembre 2013).

Álvarez, I. (2010). *Leer, analizar, interpretar, juzgar: cuatro operaciones básicas de los estudios literarios*. Recuperado de http://www.academia.edu/1746206/Leer_analizar_interpretar_juzgar_cuatro_operaciones_basicas_de_los_estudios_literarios (4 de septiembre 2013).

Ministerio de Educación, Centro de Recursos para el Aprendizaje — CRA. (2007). *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200805081101470.Ultimo%20LIBRO_CRA_DIC18.pdf (4 de septiembre 2013).

Ministerio de Educación, Centro de Recursos para el Aprendizaje — CRA (2009). *Leamos juntos*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadImg/File/Leamosjuntos.pdf> (4 de septiembre 2013).

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (Coord.). (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.

Jamet, E. (2006). *Lectura y éxito escolar*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Margallo, A. M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En U. Ruiz Bikandi (Coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

Margallo, A. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), pp. 139-156. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie59a06.pdf> (2 de abril 2015).

Mateos, M. (2011). Enseñar a leer textos complejos. En U. Ruiz Bikandi. (Coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México D. F.: Fondo de cultura económica.

Ministerio de Educación. (2011). *PISA. Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/pisa_evaluacion_de_las_competencias_lectoras_para_el_siglo_xxi_final.pdf (4 de septiembre 2013).

Morales Sánchez, I. (2011). El lector itinerante: nuevos espacios, nuevos retos. En S. Montesa (Ed.) *Literatura e internet. Nuevos textos, nuevos lectores*. Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea, 387-402. Málaga, AEDILE 2011.

Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Bogotá: Norma.

Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Plan Nacional de Lectura (2015). Capítulo 12, Leer imágenes. *Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud*. Recuperado de <http://plandelectura.gob.cl/recursos/actas-del-seminario-que-leer-como-leer-lecturas-de-juventud> (19 de julio 2016).

Taboada, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 27(4), 18-28. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Taboada.pdf (4 de septiembre 2013).

ESCRITURA, GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA

Arroyo, R., Mata, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de educación (336)*, pp. 353-376. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_18.pdf (2 de abril de 2015).

Björk, L. y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.

Benítez, R. (2006). *Teorías de la producción escrita: internalismo y externalismo*. Santiago de Chile: Frasis.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana De Lectura*, 24(4), pp. 14-23. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf (4 de septiembre 2013).

Camps, A., Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (2010). La construcción de los contenidos gramaticales escolares. *Lectura y Vida*, 31, pp. 4-18. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Camps.pdf (4 de septiembre 2013).

Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Castelló, Montserrat. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), pp. 149-162. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342002005100011&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342002005100011 (2 de abril 2015).

Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), pp. 497-527.

Fidalgo-Redondo, R., García-Sánchez, J. N., Torrance, M. y Robledo-Ramón, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta*, 37(1), pp. 105-116.

Jiménez, J. E., Naranjo, F., O'Shanahan, I., Muñetón Ayala, M. y Rojas, E. (2009). ¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien? *Revista Española de Pedagogía*, 242, pp. 45-60.

Kaufman, A. M. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y Vida*, 26(3), pp. 6-20. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Kaufman.pdf (4 de septiembre 2013).

Larringan, L. M. (2011). Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática. En U. Ruiz Bikandi (Coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

Milian, M. y Camps, A. (Eds.). (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.

Milian, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. En U. Ruiz Bikandi (Coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

Millán, J. A. (2006). *Perdón, imposible. Guía para una puntuación más rica y consciente*. Barcelona: RBA Libros.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23, (1), pp. 65-80.

Sánchez Avendaño, C. (2007). Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del español como lengua materna. *Filología y Lingüística*, 33(1), pp. 167-190.

Sánchez, A.V.S. y Borzone, A.M. (2010). Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida*, 31, pp. 40-49. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf (4 de septiembre 2013).

Scardamalia, S. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf (4 de septiembre 2013).

Zayas, F. (2006). Hacia una gramática pedagógica. En A. Camps y F. Zayas (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), pp. 63-85. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie59a03.pdf> (2 de abril 2015).

COMUNICACIÓN ORAL

Abascal, M. D. (2011). Enseñar el discurso oral. En U. Ruiz Bikandi (Coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales de la educación común*, 6, pp. 132-137.

Barragán, C. (2005). *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.

Bocco, A. y Guglielmelli, J. (2009). La necesidad de práctica y reflexión sobre la oralidad en la escuela media. *Articulación Escuela Media Universidad*, pp. 9-12.

Calsamigla, H. Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Choate, J. S. y Rakes, T. (1989). La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, pp. 9-17. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126159.pdf> (4 de septiembre 2013).

Lomas, C. (Comp.). (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

Palou, J. y Bosch, C. (Coords.). (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Vilà I Santasusana, M. (Coord.). (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

INVESTIGACIÓN

Arancibia, M.C. (2010). Estrategias de comprensión con hipertexto informativo. *Lectura y Vida*, 31, pp. 18-32. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Arancibia.pdf (4 de septiembre 2013).

Ministerio de Educación, Bibliotecas Escolares CRA (2009). *Programa Lector BiblioCRA escolar. Lecciones para Usar la Biblioteca CRA. Módulo 7° Básico*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://www.bibliotecas-cra.cl/docs/recursos/SeptimoBasico.pdf> (4 de septiembre 2013).

Ministerio de Educación, Bibliotecas Escolares CRA (2009). *Para buscar e investigar. Herramientas para el estudiante*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/MANUALINVESTIGACION_CRA.pdf (4 de septiembre 2013).

Zayas, F. (2011). Tecnologías de la información y la comunicación y enseñanza de la lengua y la literatura. En U. Ruiz Bikandi. (Coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

BIBLIOGRAFÍA PARA EL Y LA ESTUDIANTE

Alcalde, A. *Tres noches de un sábado* (obra dramática).

Añiñir, D. “Mapurbe” (poema).

Arguijo, J. “A la felicidad de Eumelo” (poema).

Barrales, L. *HP. Hans Pozo* (obra dramática).

Bibliotecas Escolares CRA. *Para buscar e investigar. Herramientas para el estudiante.*

Borges, J.L. “Historia del guerrero y la cautiva” (cuento).

Compañía La Troppa. *Gemelos* (obra dramática).

Costamagna, A. “Chufa” (cuento).

Chuaqui, B. “Primeros pasos” en *Memorias de un inmigrante* (novela autobiográfica).

Cruz, N. y Palomo, Q. *El Golpe* (novela gráfica).

De la Barca, C. *La vida es sueño* (Monólogo de Segismundo) (obra dramática).

De la Barca, C. *El alcalde de Zalamea* (obra dramática).

De la Barca, C. *La vida es sueño* (obra dramática).

De la Cruz, J.I. “Escoge antes el morir que exponerse a los ultrajes de la vejez” (poema).

De la Cruz, J.I. “Hombres necios que acusáis” (poema).

De la Cruz, J.I. “Prosigue el mismo asunto y determina que prevalezca la razón contra el gusto” (poema).

De la Cruz, J.I. “Soneto VI” (poema).

De la Cruz, J.I. “Soneto I Correspondencias entre amar y aborrecer” (poema).

De la Cruz, S.J. “Noche oscura” (poema).

De León, L. “Oda a la vida retirada” (poema).

De Molina, T. *El vergonzoso en palacio* (obra dramática).

De Molina, T. *La prudencia en la mujer* (obra dramática).

Díaz Eterovic, R. *Heredia detective* (novela gráfica).

Donoso, C. “La memoria es el país” (columna de opinión).

Emar, J. y Blanco, D. *Miltín 1934* (novela gráfica).

Escobar, P. “Van Jones, el innovador verde del momento” (entrevista).

Galeano, E. “Úselo y tírelo” (artículo de opinión).

Galeano, E. “La autocracia” (artículo de opinión).

Galemiri, B. *El coordinador* (obra dramática).

Golding, W. *El señor de las moscas* (novela).

Goldman, J. *El león en invierno* (obra dramática).

Gómez, S. y Martínez, G. *Quique Hache, detective* (novela gráfica).

Góngora, L. “Déjame en paz, amor tirano” (poema).

Góngora, L. “Mientras por competir con tu cabello” (poema).

Griffero, R. *Cinema Utopia* (obra dramática).

Hahn, O. “Lee, Señor, mis versos defectuosos” (poema).

Hahn, Ó. “Réquiem para un pueblo fantasma” (crónica).

Ibarbourou, J. “Panteísmo” (poema).

Ionesco, E. *El rey se muere* (obra dramática).

Israel, R. “La importancia de las redes sociales” (artículo de opinión).

Laitman, M. “La historia detrás del mundo del consumo” (artículo de opinión).

Larra, L. y Reinamontes, V. *Al sur de la Alameda* (novela gráfica).

De Vega, L. "Quiero escribir" (poema).

De Vega, L. *Fuenteovejuna* (obra dramática).

De Vega, L. *Peribáñez y el Comendador de Ocaña* (obra dramática).

Donoso, C. "La memoria es el país" (artículo de opinión).

Lope de Vega, F. "Desmayarse, atreverse, estar furioso" (poema).

Lope de Vega, F. "Un soneto me manda a hacer Violante..." (poema).

Neruda, P. *Cien sonetos de amor* (poema).

Nervo, A. "Si tú me dices: '¡ven!' " (poema).

ONU. "Los actuales dilemas del Desarrollo Humano en Chile" (informe).

Ortega, F y Martínez, G. *Mocha Dick* (novela gráfica).

Parra, V. "Muda, triste y pensativa" (poema).

Paz, O. "Inmóvil en la luz, pero danzante," (poema).

Pezoa, C. "A una morena" (poema).

Quevedo, F. "Amor constante más allá de la muerte" (poema).

Quevedo, F. "A una nariz" (poema).

Quevedo, F. "Definiendo el amor" (poema).

Quevedo, F. "Halla en la causa de su amor todos los bienes" (poemas)

Requena, M. *Ayayema* (obra dramática).

Reyes, C y Elgueta, R. *Los años de Allende* (novela gráfica).

Rojas, M. "Laguna" (cuento).

Rulfo, J. "Nos han dado la tierra" (cuento).

Rulfo, J. "No oyes ladrar los perros" (cuento).

Shakespeare, W. *Macbeth* (obra dramática).

Shakespeare, W. *Hamlet* (obra dramática).

Sieveking, A. *Pobre Inés sentada ahí* (obra dramática).

Silva Henríquez, R. "Lo que nos une" (carta abierta).

Skármeta, A. *No pasó nada* (novela breve).

Tan, S. *Emigrantes* (libro álbum).

Tolkien, J. *El señor de los anillos: La comunidad del anillo* (novela).

Vallejo, C. "Quiero escribir pero me sale espuma" (poema).

Varas, J.M. "Año nuevo en Gander" (cuento).

RECURSOS AUDIOVISUALES

Benioff, D. *Juego de tronos (Game of thrones)* (serie de TV).

Fleming, A. *Jóvenes y brujas (The Craft)* (película).

Hugo, V., Schönberg, C. y Boubil, A. *Los miserables* (musical).

Kurosawa, A. *Kumonosu-jô (Trono de Sangre)* (película).

Kurzel, J. *Macbeth* (película).

Kern, B. *Embrujadas (Charmed)* (serie de TV).

Leonard, A. *La historia de las cosas* (documental).

Núcleo Antropología Visual UAHC. "Guitarras al cielo: el canto a lo divino en la comuna de Cabildo" (documental).

Ortega, K. *El retorno de las brujas (Hocus Pocus)* (película).

Osorio, G. *Historia de un oso* (cortometraje).

Wachowski. *The Matrix* (película).

Weir, P. *El show de Truman* (película).

Willimon, B. *House of cards* (serie de TV).

RECURSOS ELECTRÓNICOS

BIBLIOTECAS VIRTUALES

Biblioteca Cervantes virtual: <http://www.cervantesvirtual.com>

Bibliotecas virtuales: www.bibliotecasvirtuales.com/

Escritores chilenos: <http://www.escritores.cl>

Memoria chilena: www.memoriachilena.cl

Biblioteca pública digital: www.bpdigital.cl

DICCIONARIOS

Diccionario Espasa Calpe: www.wordreference.com/definicion/

Diccionario Espasa Calpe de sinónimos: www.wordreference.com/sinonimos/

Diccionario Larousse: www.diccionarios.com/

Real Academia de la Lengua Española: www.rae.es/rae.html

Diccionario de biografías: www.buscabiogafias.com

Diccionario de partículas discursivas: www.dpde.es.

CUENTOS Y POEMAS

Federico García Lorca: <http://federicogarcialorca.net/index.htm>

Pablo Neruda: www.neruda.uchile.cl/

Gabriela Mistral: www.gabrielamistral.uchile.cl/

Nicanor Parra: <http://www.nicanorparra.uchile.cl/antologia/index.html>

Violeta Parra: <http://www.violetaparra.cl/>

Sor Juana Inés de la Cruz: http://www.poesi.as/Sor_Juana_Ines_de_la_Cruz.htm

Luis de Góngora: <http://www.upf.edu/todogongora/poesia/romances/>

Francisco de Quevedo: http://www.dim.uchile.cl/~anmoreir/escritos/siglo_oro/quev.html

Julio Cortázar: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/jc.htm>

Juan Rulfo: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/rulfo/jr.htm>

Poesía en español: www.los-poetas.com/

Poesía latinoamericana: <http://poesialat.tripod.com/poetas.html>

Santiago en 100 palabras: <http://www.santiagoen100palabras.cl/2016/>

PRENSA Y PUBLICIDAD

Periódicos chilenos: www.prensaescrita.com/america/chile.php

Periódicos hispanoamericanos: www.prensaescrita.com/

Associated Press: www.ap.org

National Geographic: www.nationalgeographic.com.es/

Asociación Chilena de Agencias de Publicidad: www.achap.cl/asociados.php

Latinspots: <http://www.latinspots.com/site/sp>

RECURSOS DIDÁCTICOS

Organizadores gráficos: www.eduplace.com/graphicorganizer/spanish/

Portal Educar Chile: www.educarchile.cl

Recursos educativos digitales: www.catalogouce.cl/recursos-educativos-digitales

Anexos

ANEXO 1

TEMAS Y PROPUESTA DE LECTURAS SUGERIDAS POR CURSO: 7° BÁSICO A 2° MEDIO

La siguiente es una lista de temas y de lecturas que se proponen de 7° a 2° medio y que constituyen un anexo de las Bases Curriculares. Estos títulos se relacionan directamente con los objetivos de lectura propuestos para cada uno de los niveles y se consideran como recursos idóneos para promover las habilidades del eje.

La selección de obras se realizó pensando en que estas:

- › Trasciendan en el tiempo.
- › Sean un aporte para construir una visión amplia de las culturas y la diversidad de personas que componen el mundo de hoy y del pasado, y que aumenten el conocimiento de mundo de los y las estudiantes.
- › Sean pertinentes a la edad.
- › Inviten a la reflexión sobre sí mismos y sobre vivencias comunes a todo ser humano.
- › Sean textos que den pie a discusiones y comentarios escritos interesantes.

Las obras propuestas han sido agrupadas en temas por tres razones principales. Por una parte, los temas permiten la articulación de las obras, es decir, otorgan un hilo conductor a la lectura, en el marco de una reflexión mayor. Por otra parte, en cada tema se incluyen obras y autores(as) que ofrecen distintas miradas y puntos de vista sobre un mismo aspecto, lo que permite a las y los estudiantes ampliar su visión del mundo y entender la diversidad presente en este. Por último, agrupar las obras en torno a temas ayuda a establecer conexiones, reconocer elementos en común y también diferencias entre ellas y la forma en que abordan un asunto en particular.

En cada curso se proponen seis temas. Cuatro de ellos aluden a preocupaciones y experiencias propias del ser humano y de las sociedades, que resultan significativas en esta etapa de formación. Los otros dos consideran una mirada sobre el contexto de producción de las obras o sobre las características de los géneros. Dado que en cuatro años no es posible estudiar la totalidad de contextos y épocas de la historia de la literatura, se han escogido periodos y movimientos relevantes para la interpretación de obras contemporáneas, ya que muchos de los títulos seleccionados son una fuente de la que se ha nutrido la literatura posterior.

Para privilegiar la lectura en profundidad y la interpretación fundamentada de las obras, se espera que el o la docente seleccione cuidadosamente, de esta lista, aquellas que se ajusten a las necesidades e intereses de sus estudiantes y que le parezcan pertinentes para abordar los temas propuestos y los Objetivos de Aprendizaje del currículum, considerando el tiempo destinado para cada unidad. Además, cada establecimiento educacional tiene la libertad de escoger otras lecturas que enriquezcan la propuesta de este documento. El CRA es una fuente de recursos y sugerencias apropiadas para este propósito.

Es de la mayor importancia que los textos escogidos por el o la docente sean interpretados y comentados en clases. Esto significa que, en la medida de lo posible, las obras deberían ser leídas en conjunto con el profesor o la profesora, ya sea íntegramente o solo una parte, dependiendo del tiempo, de la extensión y de la dificultad de la obra. Luego deberían ser analizadas e interpretadas en clases, a partir de las contribuciones de los y las estudiantes. Por ejemplo, un poema, un cuento o una obra dramática breve pueden ser leídas íntegramente en clases, mientras que la lectura de una novela u otro texto más extenso puede ser inicialmente guiada por la profesora o el profesor, para que luego las y los estudiantes la terminen de manera independiente, antes de realizar el trabajo de interpretación y discusión en clases. La necesidad de que las obras sean leídas y analizadas en clases responde a que, para comprenderlas y apreciarlas cabalmente y para estimular el desarrollo del pensamiento crítico, se requiere de la mediación por parte de la o el docente. Este, especialmente frente a las obras que presentan mayor nivel de dificultad, puede ayudar a los y las estudiantes a penetrar en el significado de estas lecturas, trabajando especialmente el vocabulario, entregando una contextualización, relacionando con otros textos y otras experiencias, y fomentando la aplicación de las estrategias de lectura en los casos que sea pertinente.

Por último, cabe mencionar que esta propuesta de trabajo de la lectura en clases debe ir acompañada de un fomento de la lectura personal. Esto significa que a los y las estudiantes se les debe ofrecer la oportunidad de elegir textos según sus propios gustos e intereses, para que puedan leerlos en su tiempo libre.

LECTURAS Y TEMAS SUGERIDOS PARA 7° BÁSICO

7° BÁSICO	LECTURAS SUGERIDAS
Mitología y relatos de creación	<ul style="list-style-type: none">› Relatos de la creación<ul style="list-style-type: none">- “Génesis, capítulos 1 y 2”, en <i>Antiguo Testamento</i>.- “Himno de la creación” en <i>Rig Veda</i>, X, himno 129.- “Capítulos 1 a 5: creación del mundo hasta la destrucción de los primeros seres humanos”, en <i>Popol Vuh</i>.- Mito mapuche de la creación.- Mito aymara de la creación.- Mito selknam de la creación.- Recopilado por Sebastián Englert. “Makemake creador”, en <i>Leyendas de Isla de Pascua</i>.- Versión de Robert Graves. “Mitos homérico y órfico de la creación”, en <i>Mitos griegos</i>.- Recopilado por Arnoldo Canclini. “Kenos, creador de los hombres”, en <i>Leyendas de la tierra del fuego</i>.- Versión de Neil Philip. “El huevo cósmico” (mito chino de la creación), en <i>El libro ilustrado de los mitos</i>.› Mitología clásica<ul style="list-style-type: none">- Ovidio. “El juicio de París”, en <i>Las metamorfosis</i>.- Versión de Mario Meunier. “Teseo”.- Versión de Robert Graves. “Narciso”, “El nacimiento de Afrodita”, “El nacimiento de Hermes, Apolo, Ártemis y Dionisio”, en <i>Mitos griegos 1</i>.› Mitología universal<ul style="list-style-type: none">- Eduardo Galeano. <i>Memoria del fuego I: Los nacimientos</i> (selección de la sección “Primeras voces”).- Versión de Neil Philip. “Quetzalcóatl”, “Isis y Osiris”, “Gilgamesh”, en <i>El libro ilustrado de los mitos</i>.- “Inti y Mama Quilla” (mito inca).- Francisco de Ávila (trad. de José María Arguedas), “Capítulo III: Cómo pasó antiguamente los indios cuando reventó la mar”, en <i>Dioses y hombres de Huarochirí</i>.- “Yemanjá” (mito brasileño).

El Romancero,
la décima y la
poesía popular

- › Anónimo. “Romance del prisionero”, “Romance del rey don Rodrigo”, “El enamorado y la muerte”, “La muerte ocultada”, “Romance de las tres cautivas”, “Romance de Gerineldo y la Infanta”, en *Romancero Viejo*.
- › Anónimo. “Romance del conde niño”.
- › Luis Cané. “Romance de la niña negra”.
- › Federico García Lorca. “Romance de la luna, luna”, en *Romancero Gitano*.
- › Violeta Parra. “Puerto Montt está temblando”, “La exiliada del Sur”, “Engaños en Concepción”, “Con mi litigio de amor”, “Pa cantar de un improviso”, “Arauco tiene una pena”.
- › Décimas de la Lira Popular
 - Amoroso Allende. “La tierra de Jauja”.
 - Rosa Araneda. “Dos plagas, más el volcán Calbuco y el cambio tan bajo”.
 - Manuel Gallardo. “Mundo al revés”.
 - Patricio Miranda Venegas. “Cuando yo sea Presidente”.
 - Pedro Yáñez. “Pedro Urdemales”.

El héroe en
distintas épocas

- › Relatos bíblicos
 - “David y Goliath”, en *Primer libro de Samuel*.
 - “Sansón”, en *Libro de los jueces*.
 - “Daniel y los leones”, en *Libro de Daniel*.
 - “La historia de Ester”, en *Libro de Ester*.
 - “La historia de Judith”, en *Libro de Judith*.
- › Selección del Ramayana
 - “Capítulos 1, 2 y 3: Sobre Hanumán, el rey de los monos”, en *Kishkinda Kanda*.
- › Anónimo o versión de Howard Pyle. *Robin Hood*.
- › Anónimo. “Poema de Hua Mulán”.
- › Isaac Bashevis Singer. “La lavandera”, en *La corte de mi padre*.
- › Rubén Darío. “Caupolicán”.
- › Miguel de Cervantes. “Capítulo XXII: aventura de los galeotes”, en *Don Quijote de la Mancha: primera parte*.
- › Alonso de Ercilla. “Canto II”, desde «Ya la rosada Aurora comenzaba» hasta «el peso y grande carga que tomamos», en *La Araucana*.
- › Chrétien de Troyes. “Lanzarote pelea lo peor posible y lo mejor posible”, vv. 5369 — 6066, en *El caballero de la carreta*.
- › Federico García Lorca. *Mariana Pineda*.
- › Inca Garcilaso de la Vega. “Historia de Pedro Serrano”.

- › Homero. “Canto V: Diomedes”, “Canto VI: Coloquio de Héctor y Andrómaca. Verso 390 en adelante (Héctor se despide de su familia)”, en *La Ilíada*; “Canto XII: Las sirenas”, en *La Odisea*.
- › Bob Kane y Bill Finger. *Batman* (DC Comics).
- › Rudyard Kipling. “Si”.
- › León Felipe. “Vencidos”.
- › Vicente Huidobro. “El destierro: salida de Vivar”, en *Mío Cid Campeador*.
- › Manuel Machado. “Castilla”.
- › Patricio Manns. “El cautivo de Til-Til”.
- › Versión de Mario Meunier. “La historia de Hércules”.
- › Pablo Neruda. “Educación del cacique”, “Toqui Caupolicán”, “Tonada de Manuel Rodríguez”.
- › Arturo Pérez Reverte. *El capitán Alatriste*.
- › Marco Polo. “Libro II, capítulos 1-5,: sobre Cublai Kaan”, “Libro IV, capítulo 4: sobre el rey Caidu y su hija, Aijaruc” en *Viajes de Marco Polo*.
- › Henry Rider Haggard. *Las minas del rey Salomón*.
- › Emilio Salgari. *El corsario negro, La hija del corsario negro*.
- › Fidel Sepúlveda. “El héroe”, en *El cuento tradicional chileno. Estudio estético y antropológico. Antología esencial*.
- › Malala Yousafzai y Christina Lamb. *Yo soy Malala*.
- › Stefan Zweig. “La lucha por el polo sur: El capitán Scott, 90 grados de latitud”, en *Momentos estelares de la humanidad*.

La identidad:
quién soy, cómo
me ven los
demás

- › Relatos tradicionales de sustitución
 - “Jacob compra la primogenitura de Esaú”, en *Génesis*, Caps. 25-27.
 - Versión de Charles Perrault. “Piel de asno”.
 - Recopilado por Yolando Pino. “La monita de Palo”.
- › Novelas gráficas
 - Stan Lee y Steve Ditko. *El hombre araña* (Marvel Comics).
 - Stan Lee y Jack Kirby. *Hulk* (Marvel Comics).
 - Jerry Siegel y Joe Shuster. *Superman* (DC Comics).
- › Mario Benedetti. “El otro yo”.
- › Judy Blume. *¿Estás ahí, Dios? Soy yo, Margaret*.
- › Antonio Cisneros. “La araña cuelga demasiado lejos de la tierra”.
- › Eoin Colfer. *Artemis Fowl*.

- › Miguel de Cervantes. “Capítulos XXX y XXXI: La embajada de Sancho ante Dulcinea”, en *Don Quijote de la Mancha: primera parte*.
- › Jorge Díaz. *Instrucciones para cambiar de piel*.
- › Homero. “Canto IX: Ulises y Polifemo (vv. 105-565)”, en *La Odisea*.
- › José Martí. “Cuando me puse a pensar”.
- › Ana María Matute. “Los chicos”.
- › Octavio Paz. “El otro”.
- › Gianni Rodari. “El perro que no sabía ladrar”.
- › Robert Louis Stevenson. *El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde*.
- › Oscar Wilde. “Famoso cohete”.

El terror y lo extraño

- › Edgar Allan Poe. “Ligeia”, “El barril de amontillado”, “El corazón delator”.
- › Silvina Bullrich. “El lobizón”.
- › Leonora Carrington. “Conejos blancos”.
- › Julio Cortázar. “No se culpe a nadie”.
- › Marco Denevi. “Cuento de horror”.
- › Guy de Maupassant. “La mano”.
- › Gabriel García Márquez. “Espantos de agosto”, “La luz es como el agua”.
- › Nicolás Gogol. “La nariz”.
- › Washington Irving. *Rip van Winkle*.
- › W.W. Jacobs. “La pata de mono”.
- › Stephen King. “Crouch end”.
- › Don Juan Manuel. “Ejemplo XI: de lo que aconteció a un deán de Santiago con don Illán, el gran maestro, que vivía en Toledo”, en *El conde Lucanor*.
- › Baldomero Lillo. “El anillo”.
- › H. P. Lovecraft. “La decisión de Randolph Carter”.
- › Emilia Pardo Bazán. “Un destripador de antaño”.
- › Horacio Quiroga. “El almohadón de plumas”.
- › Bram Stoker. “La casa del juez”.
- › Jorge Teillier. “Los conjuros”, “El bosque mágico”.
- › Chris van Allsburg. *Jumanji*.
- › Oscar Wilde. *El fantasma de Canterville*.

La solidaridad y la amistad

- › Guillermo Blanco. “Adiós a Ruibarbo”.
- › John Boyne. *El niño con el pijama de rayas*.
- › Oscar Castro. “Lucero”.
- › Miguel de Cervantes. “Capítulo XVII: el bálsamo de Fierabrás”, en *Don Quijote de la Mancha: primera parte*.
- › Jean de la Fontaine. “Fábula 11: los dos amigos”.
- › Recopilado por los hermanos Grimm. “El fiel Juan”.
- › Antoine de Saint Exupéry. *El Principito. Vuelo Nocturno*.
- › José Mauro de Vasconcelos. *Mi planta de naranja lima*.
- › Paul Gallico. “El ganso de las nieves”.
- › Rudyard Kipling. *El libro de las tierras vírgenes*.
- › Katherine Paterson. *Puente a Terabithia*.
- › Manuel Rojas. “El vaso de leche”, “El delincuente”, “El trampolín”, “Un ladrón y su mujer”, “Laguna”, “Un mendigo”.
- › Julio Verne. *Dos años de vacaciones*.

LECTURAS Y TEMAS SUGERIDOS PARA 8° BÁSICO

8° BÁSICO	LECTURAS SUGERIDAS
La comedia	<ul style="list-style-type: none"> › Isidora Aguirre. <i>Anacleto Avaro</i>. › Daniel Barros Grez. <i>Como en Santiago</i>. › Alejandro Casona. <i>Entremés del mancebo que casó con mujer brava</i>. › Arcipreste de Hita. “Ejemplo de lo que aconteció a don Pitas Payas, pintor de Bretaña”, en <i>Libro de buen amor</i>. › Molière. <i>El avaro, El enfermo imaginario</i>. › Plauto. <i>La olla</i>. › William Shakespeare. <i>La fierecilla domada</i>.
Epopéya	<ul style="list-style-type: none"> › Anónimo. “Cantos 80-83, 87, 89, 91, 93, 105, 110, 130, 131-136, 138, 156, 160, 161, 168-171, 173-174, 176-177, 180, 270, 289”, en <i>El Cantar de Rolando</i>. › Anónimo. “Aventura II: Sigfrido”, “Aventura IV: Cómo combatió a los sajones”, “Aventura XVI: La muerte de Sigfrido”, en <i>La Canción de los Nibelungos</i>. › Anónimo. “Cantar I: Destierro del Cid, (tiradas 1-5, 14-19, 34-40)”, “Cantar III: La afrenta de Corpes (tiradas 149-152)”, en <i>Poema de Mio Cid</i>. › Anónimo. “La muerte de Grendel”, en <i>Beowulf</i>. › Alonso de Ercilla. “Canto V”, en <i>La Araucana</i>. › Alessandro Baricco. <i>Homero, Ilíada</i>. › Homero. “Canto I: La cólera de Aquiles”, “Canto XX: Combate de los dioses”, “Canto XXIV: Rescate del cuerpo de Héctor”, en <i>La Ilíada</i>. › Virgilio. “Libro II” en <i>La Eneida</i>.
El mundo descabellado	<ul style="list-style-type: none"> › Richard Bachman (Stephen King). <i>El fugitivo</i>. › Isaac Bashevis Singer. <i>Cuentos judíos de la aldea de Chelm</i>. › Ray Bradbury. “Vendrán las lluvias suaves”. › Tim Burton. <i>La melancólica muerte del chico Ostra</i>. › Lewis Carroll. <i>Alicia en el País de las Maravillas</i>. › Suzanne Collins. <i>Los juegos del hambre</i>. › Roald Dahl. “Cordero asado”. › José de Espronceda. “La pata de palo”. › Griselda Gambaro. “Nosferatu”. › Gabriel García Márquez. “Algo muy grave va a suceder en este pueblo”. › Joseph Kesslerling. <i>Arsénico y encaje antiguo</i>. › Baldomero Lillo. “Inamible”.

- › Virgilio Piñera. “La carne”.
- › Quino. *Humano se nace, Quinoterapia*.
- › Horacio Quiroga. “Juan Darién”.
- › Gianni Rodari. *Cuentos escritos a máquina*.
- › Saki. “El contador de historias”.
- › Alejandro Sieveking. *Ánimas de día claro*.
- › Mark Twain. “Niño bueno”, “Niño malo”.
- › Chris van Allsburg. *El higo más dulce*.
- › Oscar Wilde. “El amigo fiel”.

Experiencias del amor

- › Poesía trovadoresca (traducciones de Carlos Alvar)
 - Guillermo de Poitiers. “Haré cancioncilla nueva”.
 - Jaufré Rudel. “Cuando los días son largos en mayo”.
 - Marcabré. “El otro día cerca de un seto”.
 - Bernart de Ventadorn. “Cuando aparece la hierba fresca y la hoja”.
 - Arnaut Daniel. “El firme deseo que en el corazón me entra”.
- › Anónimo coreano. “El bigote del tigre”.
- › Dante Alighieri. “Infierno, canto V: Paolo y Francesca”, en *Divina comedia*.
- › Braulio Arenas. “Dibujo”.
- › Joseph Bédier. *Tristán e Isolda*.
- › Giovanni Boccaccio. “Quinta jornada, narración novena: El halcón”, “Cuarta jornada, narración octava: Jerónimo que ama a Silvestra”, en *Decamerón*.
- › Ernesto Cardenal. “Epigrama: Al perderte yo a ti...”, “Epigrama: Te doy Claudia...”.
- › Rubén Darío. “Caso”.
- › Miguel de Cervantes. “Capítulos XII y XIII: episodio de la pastora Marcela”, en *Don Quijote de la Mancha: primera parte*.
- › Luis de Góngora. “Letrilla: la más bella niña de nuestro lugar”, “Lloraba la niña”.
- › Juana de Ibarbourou. “Despecho”.
- › Garcilaso de la Vega. “Égloga I”.
- › Francisco de Quevedo. “Definiendo el amor”.
- › Félix Lope de Vega. “Soneto 126: Desmayarse, atreverse...”.
- › Óscar Hahn. “Consejo de ancianos”.
- › Ibn Hazm de Córdoba. “I. Esencia del amor”, “II. Sobre las señales del amor”, en *El collar de la paloma*.

	<ul style="list-style-type: none"> › Pablo Neruda. “Tu risa”, “La rama robada”, “El daño”, “El pozo”, “El monte y el río”, “Pelleas y Melisanda”. › O’Henry. “El regalo de los reyes magos”, “La última hoja”. › Alexander Pushkin. <i>La hija del capitán</i>. › Edmond Rostand. <i>Cyrano de Bergerac</i>. › Alfred Tennyson. “La dama de Shalott”. › Óscar Wilde: “El ruiseñor y la rosa”.
Naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> › Ciro Alegría. “La paz por la fuerza”. › Vicente Aleixandre. “Las águilas”. › Juan Bosch. “Dos pesos de agua”. › Jorge Carrera Andrade. “Versión de la tierra”. › Elicura Chihuailaf. “Círculo”, “Piedra”. › Charles Darwin. “Capítulo XIV: capítulo sobre el sur de Chile, terremotos y volcanes” en <i>Viaje de un naturalista alrededor del Mundo en el navío de S. M. Beagle</i>. › Alonso de Ercilla: “Canto I: versos 41 a 64”, en <i>La Araucana</i>. › Juana de Ibarbouru. “La higuera”. › Baldomero Fernandez. “Setenta balcones y ninguna flor”. › Nicolás Guillén. “Calor”. › Oscar Hahn. “De cirios y de lirios”. › Hesíodo. <i>Los trabajos y los días</i>. › Vicente Huidobro. “Éramos los elegidos del sol”. › Juan Ramón Jiménez. “Iba tocando mi flauta”. › Antonio Machado. “A un olmo seco”, “Las moscas”. › Gabriela Mistral. “Valle de Elqui”, “Tres árboles”, “El espino”, “Volcán Osorno”. › Pablo Neruda. “Oda al mar”, “Oda al tiempo”, “Oda a la alcachofa”. › Nicanor Parra. “Defensa del árbol”, “Oda a unas palomas”, “Se canta al mar”. › Tecayehuatzin. “Solo las flores son nuestra riqueza”. › César Vallejo. “La araña”. › William Wordsworth. “Vagué solo como una nube”, en <i>Baladas líricas</i>.

El relato de misterio

- › Edgar Allan Poe. “La carta robada”, *Los crímenes de la calle Morgue*.
- › Guillaume Apollinaire. “La desaparición de Honorato Subrac”.
- › G. K. Chesterton. *El candor del padre Brown*.
- › Agatha Christie. *La ratonera*, *Cinco cerditos*, *El asesinato de Roger Ackroyd*.
- › Arthur Conan Doyle: “Escándalo en Bohemia”, “El problema final”, “El mastín de los Baskerville”.
- › Ramón Díaz Eterovic. *El color de la piel*, “Vi morir a Hank Quilan”, en *Muchos gatos para un solo crimen*.
- › Alejandro Dumas. “El hombre del alfanje”.
- › O’Henry. “Veinte años después”.
- › Manuel Peyrou. “Julieta y el mago”.
- › Voltaire. “El perro y el caballo”.
- › Cornell Woolrich o William Irish. *Aprendiz de detective: un robo muy costoso*.

LECTURAS Y TEMAS SUGERIDOS PARA 1° MEDIO

1° MEDIO	LECTURAS SUGERIDAS
<p>La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Esquilo. <i>Agamenón</i>. › Eurípides. <i>Medea</i>. › Federico García Lorca. <i>Bodas de sangre</i>. › Gabriel García Márquez. <i>Crónica de una muerte anunciada</i>. › Germán Luco Cruchaga. <i>La viuda de Apablaza</i>. › William Shakespeare. <i>Romeo y Julieta</i>. › Sófocles. <i>Edipo rey; Antígona</i>.
<p>Romanticismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Gustavo Adolfo Bécquer. <i>Rimas y Leyendas</i>. › William Blake. “El tigre”, “El país de los sueños”. › Charlotte Brontë. <i>Jane Eyre</i>. › Emily Brontë. <i>Cumbres Borrascosas</i>. › Lord Byron. “Prometeo”. › José de Espronceda. <i>El estudiante de Salamanca</i>, “Canción del pirata”, “Canto a Teresa”. › Alejandro Dumas. <i>El Conde de Montecristo, La dama de las camelias</i>. › Heinrich Heine. “La flor de loto”, “El lorelei”. › Victor Hugo. <i>Los Miserables</i>. › John Keats. “La belle dame sans merci” (“La bella dama sin piedad”). › Percy Shelley. “Prometeo liberado”, “Filosofía del amor”. › José Zorrilla. <i>Don Juan Tenorio</i>.
<p>Relaciones familiares</p>	<ul style="list-style-type: none"> › “Caín y Abel”; “La historia de José” en <i>Antiguo Testamento</i>. › Anton Chejov. “Un niño maligno”. › Julio Cortázar. “Tía en dificultades”, en <i>Historias de Cronopios y de Famas</i>. › Roberto Cossa. <i>La Nona</i>. › Rosa Cruchaga. “Eres madre”. › Charles Dickens. “Carta de Dickens a su hijo”. › Jorge Díaz. <i>Andrea, Locutorio</i>. › Federico Gana. <i>Paulita</i>. › Fedrico García Lorca. <i>La casa de Bernarda Alba</i>. › Mark Haddon. <i>El curioso incidente del perro a medianoche</i>. › Miguel Hernández. “Hijo de la luz y de la sombra”, “Nana de la cebolla”. › Graciela Huinao. “La vida y la muerte se hermanan”.

- › Olegario Lazo. "El padre".
- › Carson McCullers. "Sucker".
- › Miguel Mihura. "Verdaderamente, con una madre así, tan buena, no se puede ser Lucifer, ni se puede ser demonio, no se puede ser nada".
- › Irene Nemirovsky. *El baile*.
- › Eugene O'Neill. *Más allá del horizonte*.
- › Pablo Neruda. "La mamadre".
- › Elena Poniatowska. "El corazón de la alcachofa".
- › Horacio Quiroga. "El hijo".
- › Gonzalo Rojas. "El carbón".
- › Betty Smith. *Un árbol crece en Brooklyn*.
- › Susana Tamaro. *Donde el corazón te lleve*.
- › Juvencio Valle. "Agua profunda".

Hombres y mujeres en la literatura

- › Miguel Arteché. "Hay hombres que nunca partirán", "Dama".
- › Rosario Castellanos. "Economía doméstica".
- › Juana de Ibarbourou "El dulce milagro", "Rebelde".
- › Sor Juana Inés de la Cruz. "Hombres necios que acusáis", "Feliciano me adora y le aborrezco".
- › Marco Denevi. "La bella durmiente del bosque y el príncipe".
- › José Donoso. "El Charleston".
- › José Hernández. "I: Aquí me pongo a cantar", en *El gaucho Martín Fierro*.
- › Miguel Hernández. "El vuelo de los hombres", "Vientos del pueblo me llevan", "Sentado sobre los muertos".
- › Margarita Hickey: "Aconsejando una dama a otra amiga que no se case".
- › Clarice Lispector. "La gallina".
- › Dulce María Loynaz. "Si me quieres, quíereme entera".
- › Ángeles Mastretta. "La tía Chila".
- › Ana María Matute. "El verdadero final de la bella durmiente".
- › Carson McCullers. *La balada del café triste*.
- › Luis Polanco. "Canto alegre. A Margot Loyola", en *La cueca: Danza de la vida y de la muerte*.
- › Alfonsina Storni. "Tú me quieres blanca", "Hombre pequeñito".
- › Mark Twain. *Extractos de los diarios de Adán y de Eva*.
- › Mario Vargas Llosa. "Día domingo", "Los jefes", "El desafío".
- › Tennessee Williams. *El zoológico de cristal*.

La astucia y la sabiduría

- › Anónimo. *El lazarillo de Tormes*.
- › Ray Bradbury. “El volantín dorado, el viento plateado”.
- › Gottfried August Bürger. *El barón de Münchhausen*.
- › Camilo José Cela. “Certificado de residencia”.
- › Pedro Antonio de Alarcón. “El libro talonario”.
- › Miguel de Cervantes. “Capítulos XLV y XLVII: Juicios de Sancho Panza”, en *Don Quijote de la Mancha: segunda parte*.
- › Gabriel García Márquez. *Relato de un naufrago*.
- › Flavio Herrera. “La lente opaca”.
- › Homero. “Escila y Caribdis”, “Las sirenas”, en *La Odisea XII*, vv. 1-260.
- › Don Juan Manuel. “De lo que aconteció a un mancebo que se casó con una mujer muy fuerte y muy brava” en *El conde Lucanor*.
- › Ramón Laval. *Cuentos de Pedro Urdemales*.
- › Enrique Lihn. “Monólogo del padre con su hijo de meses”.
- › Ernesto Montenegro. “Por una docena de huevos”.
- › Jenaro Prieto. *El socio*.
- › Carlos Silveyra. “El hombre que compró la sombra de un árbol”.
- › Leon Tolstoi. *Iván el imbécil*.
- › Lie Zi. “El viejo que movió la montaña”.

Problemáticas sociales en la literatura

- › Antonio Acevedo Hernández. *Chañarcillo*.
- › José María Arguedas. “El sueño del pongo”.
- › Claudio Bertoni. “Dinero”.
- › Bertolt Brecht. *Ópera de los dos centavos*.
- › Óscar Castro. *La vida simplemente*.
- › Anton Chejov. “Visita infortunada”.
- › Óscar Contardo. *Siútico*.
- › Guy de Maupassant. “Bola de sebo”.
- › Charles Dickens. *Un cuento de navidad*.
- › Gabriel García Márquez. “La siesta del martes”.
- › José Hernández. “VIII: Otra vez que en un boliche”, en *El gaucho Martín Fierro*.
- › Susan E. Hinton. *Rebeldes*.
- › Graciela Huinao. “La máscara del hambre”.
- › Rodrigo Lira. “Comunicado”.

- › Harper Lee. *Matar a un ruiseñor*.
- › Lois Lowry. *El dador*.
- › Martir Luther King. "Yo tengo un sueño".
- › Katherine Mansfield. "La casa de muñecas".
- › Ana María Matute. "Los chicos".
- › Joyce Carol Oates. *El tétanos*.
- › George Orwell. *Rebelión en la granja*.
- › Manuel Rojas. *Lanchas en la bahía*.
- › Nicomedes Santa Cruz. "Ritmos negros del Perú".
- › John Steinbeck. *De ratones y de hombres*.
- › Eduardo Valenzuela. *Veraneando en Zapallar*.
- › Sergio Vodanovic. *El delantal blanco*.
- › Virginia Wolf. "El vestido nuevo".

LECTURAS Y TEMAS SUGERIDOS PARA 2º MEDIO

2º MEDIO	LECTURAS SUGERIDAS
Poesía del Siglo de Oro	<ul style="list-style-type: none"> › Juan Boscán. “Canción V”; “Soneto LXXIV: ¡Oh dulces prendas, por mi mal halladas”, “Soneto CXXIX. Garcilaso, que al bien siempre aspiraste”, “Soneto LXI: Dulce soñar y dulce congojarme”. › Pedro Calderón de la Barca. “Soneto: Las Flores y la Vida del Hombre”. › Gutierre de Cetina. “Ojos claros, serenos”. › Luis de Góngora. Sonetos: “Vana Rosa”, “Mientras por competir con tu cabello”, “La dulce boca que a gustar convida”, Letrillas: “Dejadme llorar”, “Ande yo caliente y ríase la gente”. › Fernando de Herrera. “Pensé, mas fue engañoso pensamiento...”. › Santa Teresa de Jesús. “Vivo sin vivir en mí”, “Coloquio amoroso”, en <i>Moradas</i>. › San Juan de la Cruz. “Cántico espiritual: canciones entre el Alma y el Esposo”. › Garcilaso de la Vega. “Soneto I: Cuando me paro a contemplar mi estado”, “Soneto III: La mar en medio y tierras he dejado”, “Soneto V: Escrito está en mi alma vuestro gesto”, “Soneto XXXII: Mi lengua va por do el dolor la guía”, “Soneto XXIII: En tanto que de rosa y azucena...”, “Égloga primera”. › Fray Luis de León. “Oda I: A la vida retirada”, “Oda a Salinas”, “Oda VIII: Noche serena”. › Francisco de Quevedo. Sonetos: “A una nariz”, “Amor constante más allá de la muerte”, “Definiendo el amor”, “Amante agradecido a las lisonjas mentirosas de un sueño”, “Fue sueño ayer, mañana será tierra...”, “Buscas en Roma a Roma, ¡oh peregrino!”, “Representase la brevedad de lo que se vive y cuán nada parece lo que se vivió”, “Epístola al Conde-Duque de Olivares”; Letrilla: “Pues amarga la verdad”, Romance: “Boda de negros”. › Félix Lope de Vega: Sonetos: “¿Qué tengo yo, que mi amistad procuras?”, “Un soneto me manda a hacer Violante”, “Esto es amor”, “Ya no quiero más bien que sólo amaros...”, “A una calavera de mujer”, “Ir y quedarse, y con quedar partirse...”, “Picó atrevido un átomo viviente...”, “Desmayarse, atreverse, estar furioso”, “A mis soledades voy”.

El cuento
moderno y
contemporáneo
latinoamericano

- › Juan José Arreola. "El guardaguijas".
- › Roberto Arlt. "Extraordinaria historia de dos tuertos".
- › Mario Benedetti. "Las persianas".
- › María Luisa Bombal. "El árbol".
- › Guillermo Blanco. "Misa de Réquiem".
- › Jorge Luis Borges. "Los dos reyes y los dos laberintos", "El escritor argentino y la tradición (ensayo)".
- › Silvina Bullrich. "Los burgueses".
- › Julio Cortázar. "La continuidad de los parques", "Axolotl", "La noche boca arriba", "La señorita Cora".
- › José Donoso. "La señora".
- › Jorge Edwards. "El acto libre".
- › Rosario Ferré. "La muñeca menor".
- › Rubem Fonseca. "Orgullo".
- › Gabriel García Márquez. "El ahogado más hermoso del mundo", "Un señor muy viejo con unas alas enormes".
- › Augusto Monterroso. "La mosca que soñaba que era un águila", "Míster Taylor".
- › Juan Rulfo. "No oyes ladrar a los perros".
- › Mario Vargas Llosa. "El abuelo".

El duelo

- › Anónimo. “Elegía al poderoso Inca Atahualpa”. Traducción de José María Arguedas.
- › Chimamanda Ngozi Adichie. “Sola”.
- › Dante Alighieri. “Parte VIII (sobre la muerte de Beatriz)”, en *Vida nueva*.
- › Isabel Allende. “De barro estamos hechos”.
- › Manuel Altoaguirre: “Separación”.
- › Jorge Luis Borges. “Emma Zunz”.
- › Anton Chejov. “La Tristeza”.
- › Miguel Delibes. *Mujer de rojo sobre fondo gris*.
- › Carlos Droguett. *Los asesinados del Seguro Obrero*.
- › Wolf Erlbruch. *El pato y la muerte*.
- › William Faulkner. “Una rosa para miss Emily”.
- › Víctor Frankl. *El hombre en busca de sentido*.
- › Federico García Lorca. *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*.
- › Óscar Hahn. “El encuentro”, “Muerte de mi madre”.
- › Miguel Hernández. “Elegía a Ramón Sijé”, “A mi hijo”.
- › Homero. “Canto XVIII: Lamento de Aquiles por la muerte de su amigo Patroclo (verso 22 en adelante)”, en *La Ilíada*.
- › Nicole Krauss. *La historia del amor*.
- › Primo Levi. *Si esto es un hombre*.
- › C.S. Lewis. *Una pena en observación*.
- › Leonel Lienlaf. “Palabras en invierno”.
- › Jorge Manrique. *Coplas por la muerte de su padre*.
- › Katherine Mansfield. “La vida de Ma Parker”.
- › José Martí. “Los dos príncipes”.
- › Gabriela Mistral. “Sonetos de la muerte”, “Aniversario”, “Me tuviste”.
- › Amado Nervo. “¡Seis meses ya de muerta! Y en vano he pretendido...”.
- › Nezahualcóyotl. “Canto a Nezahualcóyotl”.
- › Francesco Petrarca. “En la muerte de Laura”.
- › César Vallejo. “A mi hermano Miguel”.

El trabajo

- › H. E. Bates. “Silas el bueno”.
- › Anton Chejov: “El talento”.
- › Miguel de Cervantes. “Capítulo XXXVIII: discurso de las armas y las letras”, en *Don Quijote de la Mancha: primera parte*.
- › Francisco Coloane. “La gallina de los huevos de luz”.
- › Pablo de Rokha. “La fábrica”.
- › Nicolás Gogol. “El capote”.
- › Roberto Innocenti y J. Patrick Lewis. *El último refugio*.
- › Víctor Jara. “Plegaria de un labrador”, “Te recuerdo Amanda”, “Cuando voy al trabajo”.
- › Pär Lagerkvist: “La princesa y el reino completo”.
- › Baldomero Lillo. *Sub terra; Sub sole*.
- › Patricio Manns. “En Lota la noche es brava”.
- Herman Melville. “Bartleby, el escribiente”.
- › Haruki Murakami. *De qué hablo cuando hablo de correr*.
- › Nicanor Parra. “Autorretrato”.
- › Carlos Pezoa Véliz. “El pintor pereza”.
- › Manuel Rojas. *Hijo de ladrón*.
- › Atahualpa Yupanqui. “El arriero va”.

Migrancia y exilio

- › Julia Álvarez. *De cómo las hermanas García perdieron el acento*.
- › Jorge Luis Borges. “Historia del guerrero y la cautiva”.
- › Bertolt Brecht. “Meditaciones sobre la duración del exilio”, “Sobre la denominación de emigrantes”, “Visita a los poetas desterrados”, “El regreso”.
- › Eduardo Carranza. “El extranjero”.
- › Blaise Cendrars. “Prosa del Transiberiano y de la pequeña Juana de Francia”.
- › Benedicto Chuaqui. “Mi nombre”, “Primeros pasos”, “Sabina”, “La muerte del abuelo”, “Enrique Salinas”, “La oveja negra”, “Miembro del cuerpo de bomberos”, en *Memorias de un emigrante*.
- › Alejandra Costamagna. “Chufa”.
- › Gertrudis Gómez de Avellaneda. “Al partir”.
- › Miguel de Cervantes. “Capítulo LIV: Historia de Ricote el moro”, en *Don Quijote de la Mancha: segunda parte*.

	<ul style="list-style-type: none"> › Miguel de Cervantes. “Capítulos XXXIX al LII: La novela del cautivo”, en <i>Don Quijote de la Mancha: primera parte</i>. › Nicolás Guillén. “Balada de los dos abuelos”. › Octavio Paz. “El pachuco y otros extremos”, en <i>Laberinto de la soledad</i>. › Dai Sijie. <i>Balzac y la joven costurera china</i>. › Antonio Skármeta. <i>No pasó nada</i>. › Shaun Tan. <i>Emigrantes</i>. › Miguel de Unamuno. “Si no has de volverme a España”. › José Miguel Varas. “Año nuevo en Gander”. › Atahualpa Yupanqui. “Los dos abuelos”.
El poder y la ambición	<ul style="list-style-type: none"> › Anton Chejov. “El camaleón”, “El gordo y el flaco”. › Tirso de Molina. <i>El vergonzoso en palacio</i>. › Francisco de Quevedo. “Poderoso caballero es don dinero”. › Charles Dickens. <i>Grandes esperanzas</i>. › Alexandre Dumas. <i>El conde de Montecristo</i>. › Gabriel García Márquez. “Un día de estos”. › Nicolás Gogol. <i>El inspector</i>. › William Golding. <i>El señor de las moscas</i>. › Daniel Keyes. <i>Flores para Algernon</i>. › Guy de Maupassant. “El collar”. › Julio Ramón Ribeyro. “El banquete”. › Charles Perrault. “Los deseos ridículos”. › William Shakespeare. <i>Macbeth</i>. › Mary Shelley. <i>Frankenstein o el moderno Prometeo</i>. › John Steinbeck. <i>La perla</i>. › Leon Tolstoi. “Cuánta tierra necesita un hombre”. › J. R. R. Tolkien. <i>El señor de los anillos</i>. › Oscar Wilde. <i>El retrato de Dorian Gray</i>.

ANEXO 2

PROGRESIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE LENGUA Y LITERATURA DE 7° BÁSICO A 2° MEDIO

LECTURA			
7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.	Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.	Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.	Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.
Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.	Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.	Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.	Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.
Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:	Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:	Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:	Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:
› El o los conflictos de la historia.	› El o los conflictos de la historia.	› El o los conflictos de la historia.	› El o los conflictos de la historia.
› El papel que juega cada personaje en el conflicto y cómo sus acciones afectan a otros personajes.	› Los personajes, su evolución en el relato y su relación con otros personajes.	› Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.	› Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.

LECTURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
› El efecto de ciertas acciones en el desarrollo de la historia.	› La relación de un fragmento de la obra con el total.	› La relación de un fragmento de la obra con el total.	› La relación de un fragmento de la obra con el total.
› Cuándo habla el narrador y cuándo hablan los personajes.	› El narrador, distinguiéndolo del autor.	› Cómo influye en el relato la narración en primera o tercera persona.	› Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
	› Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.	› Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.	› Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
	› Los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual.	› Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.	› Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
› La disposición temporal de los hechos.	› La disposición temporal de los hechos, con atención a los recursos léxicos y gramaticales empleados para expresarla.	› El efecto producido por el orden en que se presentan los acontecimientos.	› El efecto producido por recursos como <i>flashback</i> , indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
› Elementos en común con otros textos leídos en el año.	› Elementos en común con otros textos leídos en el año.	› Relaciones intertextuales con otras obras.	› Relaciones intertextuales con otras obras.

LECTURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
<p>Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p>	<p>Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p>	<p>Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p>	<p>Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p>
<p>› Cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes.</p>	<p>› Cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes.</p>	<p>› Los símbolos presentes en el texto.</p>	<p>› Los símbolos presentes en el texto y su relación con la totalidad del poema.</p>
		<p>› La actitud del hablante hacia el tema que aborda.</p>	<p>› La actitud del hablante hacia el tema que aborda.</p>
<p>› El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema.</p>	<p>› El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema.</p>	<p>› El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema.</p>	<p>› El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema.</p>
<p>› El efecto que produce el ritmo y la sonoridad del poema al leerlo en voz alta.</p>	<p>› El efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema.</p>	<p>› El efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema.</p>	<p>› El efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema.</p>
		<p>› La relación entre los aspectos formales y el significado del poema.</p>	<p>› La relación que hay entre un fragmento y el total del poema.</p>
<p>› Elementos en común con otros textos leídos en el año.</p>	<p>› Elementos en común con otros textos leídos en el año.</p>	<p>› Relaciones intertextuales con otras obras.</p>	<p>› Relaciones intertextuales con otras obras.</p>
			<p>› Las características del soneto.</p>

LECTURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
	Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:	Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:	Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:
	› El conflicto y sus semejanzas con situaciones cotidianas.	› El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él.	› El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él.
	› Los personajes principales y cómo sus acciones y dichos conducen al desenlace o afectan a otros personajes.	› Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones.	› Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones.
	› Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios.	› Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios.	› Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios.
	› Los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual.	› Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.	› Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
	› Las características del género dramático.		
	› La diferencia entre obra dramática y obra teatral.		

LECTURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
		<ul style="list-style-type: none"> › Los elementos (hechos, símbolos) que gatillan o anuncian futuros eventos en la tragedia. 	<ul style="list-style-type: none"> › La atmósfera de la obra y cómo se construye a través de los diálogos, los monólogos, las acciones y las acotaciones.
		<ul style="list-style-type: none"> › Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación. 	<ul style="list-style-type: none"> › Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación.
	<ul style="list-style-type: none"> › Elementos en común con otros textos leídos en el año. 	<ul style="list-style-type: none"> › Relaciones intertextuales con otras obras. 	<ul style="list-style-type: none"> › Relaciones intertextuales con otras obras.
<p>Leer y comprender romances y obras de la poesía popular, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<p>Leer y comprender fragmentos de epopeya, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<p>Comprender la visión de mundo que se expresa a través de las tragedias leídas, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<p>Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>
<p>Leer y comprender relatos mitológicos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<p>Leer y comprender comedias teatrales, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<p>Comprender la relevancia de las obras del Romanticismo, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>	<p>Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</p>
<p>Formular una interpretación de los textos literarios, considerando:</p>	<p>Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:</p>	<p>Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:</p>	<p>Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:</p>

LECTURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
› Su experiencia personal y sus conocimientos.	› Su experiencia personal y sus conocimientos.	› Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.	› Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.
› Un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo.	› Un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo.	› Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.	› Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.
		› La presencia o alusión a personajes, temas o símbolos de algún mito, leyenda, cuento folclórico o texto sagrado.	› Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.
› La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada.	› La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada.	› La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.	› La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.
Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas y discursos, considerando:	Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas y discursos, considerando:	Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas, discursos y ensayos, considerando:	Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:
› La postura del autor y los argumentos e información que la sostienen.	› La postura del autor y los argumentos e información que la sostienen.	› La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.	› La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen.

LECTURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
› La diferencia entre hecho y opinión.	› La diferencia entre hecho y opinión.	› La diferencia entre hecho y opinión.	› Los recursos emocionales que usa el autor para persuadir o convencer al lector, y evaluándolos.
		› Si la información del texto es suficiente y pertinente para sustentar la tesis del autor.	› Fallas evidentes en la argumentación, por ejemplo, exageración, estereotipos, generalizaciones, descalificaciones personales, entre otras.
			› El efecto que produce el uso de modalizadores en el grado de certeza con que se presenta la información.
		› La manera en que el autor organiza el texto.	› La manera en que el autor organiza el texto.
	› Con qué intención el autor usa diversos modos verbales.	› Con qué intención el autor usa preguntas retóricas, oraciones desiderativas y oraciones dubitativas.	› Con qué intención el autor usa distintos elementos léxicos valorativos y figuras retóricas.
› Su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustentan.	› Su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustentan.	› Su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustentan.	› Su postura personal frente a lo leído, refutando o apoyando los argumentos que la sustentan.
Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios o de las redes sociales, considerando:	Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios o de las redes sociales, considerando:	Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas , considerando:	Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas , considerando:

LECTURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
› Los propósitos explícitos e implícitos del texto.	› Los propósitos explícitos e implícitos del texto.	› Los propósitos explícitos e implícitos del texto.	› Los propósitos explícitos e implícitos del texto, y justificando con ejemplos sus afirmaciones sobre dichos propósitos.
› Una distinción entre los hechos y las opiniones expresadas.	› Una distinción entre los hechos y las opiniones expresadas.	› Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas.	› Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas.
› Presencia de estereotipos y prejuicios.	› Presencia de estereotipos y prejuicios.		
	› La suficiencia de información entregada.	› La veracidad y consistencia de la información.	› Las evidencias que se entregan o se omiten para apoyar una afirmación.
› El análisis e interpretación de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, y su relación con el texto en el que están insertos.	› El análisis e interpretación de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, y su relación con el texto en el que están insertos.	› Los efectos causados por recursos no lingüísticos presentes en el texto, como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio.	› Los efectos causados por recursos no lingüísticos (como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio) y lingüísticos (uso de imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras en otros idiomas, intertextualidad, modalizaciones, etc.) presentes en el texto.
› Los efectos que puede tener la información divulgada en los hombres o las mujeres aludidos en el texto.	› Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.	› Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.	› Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.

LECTURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
		<ul style="list-style-type: none"> › Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos.
<p>Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.</p>	<p>Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.</p>	<p>Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.</p>	<p>Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.</p>
<p>Aplicar estrategias de comprensión de acuerdo con sus propósitos de lectura:</p>	<p>Aplicar estrategias de comprensión de acuerdo con sus propósitos de lectura:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> › Resumir. 	<ul style="list-style-type: none"> › Resumir. 		
<ul style="list-style-type: none"> › Formular preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> › Formular preguntas. 		
<ul style="list-style-type: none"> › Analizar los distintos tipos de relaciones que establecen las imágenes o el sonido con el texto escrito (en textos multimodales). 	<ul style="list-style-type: none"> › Analizar los distintos tipos de relaciones que establecen las imágenes o el sonido con el texto escrito (en textos multimodales). 		
	<ul style="list-style-type: none"> › Identificar los elementos del texto que dificultan la comprensión (pérdida de los referentes, vocabulario desconocido, inconsistencias entre la información del texto y los propios conocimientos) y buscar soluciones. 		

ESCRITURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
<p>Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente:</p>	<p>Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente:</p>	<p>Aplicar flexible y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:</p>	<p>Aplicar flexible y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:</p>
<p>› El tema.</p>	<p>› El tema.</p>	<p>› Investigando las características del género antes de escribir.</p>	<p>› Investigando las características del género antes de escribir.</p>
<p>› El género.</p>	<p>› El género.</p>	<p>› Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.</p>	<p>› Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.</p>
<p>› El destinatario.</p>	<p>› El destinatario.</p>		
<p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:</p>	<p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:</p>	<p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:</p>	<p>Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.) caracterizados por:</p>
<p>› Una presentación clara del tema.</p>	<p>› Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.</p>	<p>› Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.</p>	<p>› Una presentación clara del tema en que se esbozan los aspectos que se abordarán.</p>
<p>› La presencia de información de distintas fuentes.</p>	<p>› La presencia de información de distintas fuentes.</p>	<p>› Una organización y redacción propias de la información.</p>	<p>› Una organización y redacción propias, de la información.</p>
<p>› La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que desarrollen el tema.</p>	<p>› La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que desarrollen el tema.</p>	<p>› La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema.</p>	<p>› La inclusión de hechos, descripciones, ejemplos o explicaciones que reflejen una reflexión personal sobre el tema.</p>

ESCRITURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
<ul style="list-style-type: none"> › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores. 	<ul style="list-style-type: none"> › Una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos y conectores.
<ul style="list-style-type: none"> › El uso de imágenes u otros recursos gráficos pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> › El uso de imágenes u otros recursos gráficos pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> › El uso de imágenes u otros recursos gráficos pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> › El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
<ul style="list-style-type: none"> › Un cierre coherente con las características del género. 	<ul style="list-style-type: none"> › Un cierre coherente con las características del género. 	<ul style="list-style-type: none"> › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor. 	<ul style="list-style-type: none"> › Un cierre coherente con las características del género y el propósito del autor.
<ul style="list-style-type: none"> › El uso de referencias según un formato previamente acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> › El uso de referencias según un formato previamente acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> › El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.
<p>Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.), caracterizados por:</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.), caracterizados por: 	<ul style="list-style-type: none"> › Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por: 	<ul style="list-style-type: none"> › Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por:
<ul style="list-style-type: none"> › La presentación de una afirmación referida a temas contingentes o literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> › La presentación de una afirmación referida a temas contingentes o literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> › La presentación de una hipótesis o afirmación referida a temas contingentes o literarios.

ESCRITURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
› La presencia de evidencias e información pertinente.	› La presencia de evidencias e información pertinente.	› La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.	› La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios.
			› El uso de contraargumentos cuando es pertinente.
			› El uso de recursos variados que favorezcan el interés y la comprensión del lector, tales como anécdotas, citas, síntesis, imágenes, infografías, etc.
› La mantención de la coherencia temática.	› La mantención de la coherencia temática.	› La mantención de la coherencia temática.	› La mantención de la coherencia temática.
		› Una conclusión coherente con los argumentos presentados.	› Una conclusión coherente con los argumentos presentados.
		› El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.	› El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.
Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:	Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:	Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:	Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:
› Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.	› Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.	› Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.	› Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.

ESCRITURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
<p>› Adecuando el registro, específicamente, el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical, y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.</p>	<p>› Adecuando el registro, específicamente, el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical, y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.</p>	<p>› Adecuando el registro, específicamente, el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical, y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.</p>	<p>› Adecuando el registro, específicamente, el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical, y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.</p>
<p>› Incorporando información pertinente.</p>	<p>› Incorporando información pertinente.</p>	<p>› Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.</p>	<p>› Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.</p>
<p>› Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.</p>	<p>› Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.</p>	<p>› Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.</p>	<p>› Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.</p>
<p>› Cuidando la organización a nivel oracional y textual.</p>	<p>› Cuidando la organización a nivel oracional y textual.</p>	<p>› Cuidando la organización a nivel oracional y textual.</p>	<p>› Cuidando la organización a nivel oracional y textual.</p>
<p>› Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto.</p>	<p>› Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.</p>	<p>› Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.</p>	<p>› Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.</p>
<p>› Usando un vocabulario variado y preciso.</p>	<p>› Usando un vocabulario variado y preciso.</p>	<p>› Usando un vocabulario variado y preciso.</p>	<p>› Usando un vocabulario variado y preciso.</p>

ESCRITURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
<p>› Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo y sustantivo—adjetivo.</p>	<p>› Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo y sustantivo—adjetivo.</p>	<p>› Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo y sustantivo—adjetivo.</p>	<p>› Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto—verbo, artículo—sustantivo, sustantivo—adjetivo y complementarios.</p>
<p>› Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.</p>	<p>› Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.</p>	<p>› Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.</p>	<p>› Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.</p>
<p>› Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.</p>	<p>› Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.</p>	<p>› Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.</p>	<p>› Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.</p>
<p>Aplicar los conceptos de oración, sujeto y predicado con el fin de revisar y mejorar sus textos:</p>	<p>Usar adecuadamente oraciones complejas:</p>	<p>Usar consistentemente el estilo directo y el indirecto en textos escritos y orales:</p>	<p>Usar consistentemente el estilo directo y el indirecto en textos escritos y orales:</p>
<p>› Produciendo consistentemente oraciones completas.</p>	<p>› Manteniendo un referente claro.</p>	<p>› Empleando adecuadamente los tiempos verbales en el estilo indirecto.</p>	<p>› Empleando adecuadamente los tiempos verbales en el estilo indirecto.</p>
<p>› Conservando la concordancia entre sujeto y predicado.</p>	<p>› Conservando la coherencia temporal.</p>	<p>› Reflexionando sobre el contraste en aspectos formales y de significado entre estilo directo e indirecto, especialmente en textos del ámbito académico.</p>	<p>› Reflexionando sobre el contraste en aspectos formales y de significado entre estilo directo e indirecto, especialmente en textos del ámbito académico.</p>

ESCRITURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
<p>› Ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla.</p>	<p>› Ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla.</p>		
<p>Usar en sus textos recursos de correferencia léxica:</p>	<p>Construir textos con referencias claras:</p>	<p>Usar en sus textos recursos de correferencia léxica compleja, empleando adecuadamente la metáfora y la metonimia para este fin.</p>	<p>Emplear frases nominales complejas como recurso para compactar la información y establecer correferencia en textos con finalidad expositiva y argumentativa.</p>
<p>› Empleando adecuadamente la sustitución léxica, la sinonimia y la hiperonimia.</p>	<p>› Usando recursos de correferencia como deícticos —en particular, pronombres personales tónicos y átonos— y nominalización, sustitución pronominal y elipsis, entre otros.</p>		
<p>› Reflexionando sobre las relaciones de sinonimia e hiperonimia y su papel en la redacción de textos cohesivos y coherentes.</p>	<p>› Analizando si los recursos de correferencia utilizados evitan o contribuyen a la pérdida del referente, cambios de sentido o problemas de estilo.</p>		
<p>Utilizar adecuadamente, al narrar, los tiempos verbales del indicativo, manteniendo una adecuada secuencia de tiempos verbales.</p>	<p>Conocer los modos verbales, analizar sus usos y seleccionar el más apropiado para lograr un efecto en el lector, especialmente al escribir textos con finalidad persuasiva.</p>		
<p>Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:</p>	<p>Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:</p>	<p>Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:</p>	<p>Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:</p>

ESCRITURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
› Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.	› Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.	› Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.	› Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
› Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.	› Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.	› Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.	› Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
› Usando correctamente punto, coma, raya y dos puntos .	› Usando correctamente punto, coma, raya y dos puntos.	› Usando correctamente punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos y comillas .	› Usando correctamente el punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma .

COMUNICACIÓN ORAL

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:	Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:	Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:	Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:
› Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.	› Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.	› Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.	› Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten.
› Los temas, conceptos o hechos principales.	› Los temas, conceptos o hechos principales.	› Una ordenación de la información en términos de su relevancia.	› Una ordenación de la información en términos de su relevancia.
	› El contexto en el que se enmarcan los textos.	› El contexto en el que se enmarcan los textos.	› El contexto en el que se enmarcan los textos.
	› Prejuicios expresados en los textos.	› El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones.	› El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones.

COMUNICACIÓN ORAL

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
› Una distinción entre los hechos y las opiniones expresadas.	› Una distinción entre los hechos y las opiniones expresadas.	› Los hechos y las opiniones expresadas y su valor argumentativo.	› Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura.
› Diferentes puntos de vista expresadas en los textos.	› Diferentes puntos de vista expresadas en los textos.	› Diferentes puntos de vista expresados en los textos.	› Diferentes puntos de vista expresados en los textos.
		› La contribución de imágenes y sonido al significado del texto.	› La contribución de imágenes y sonido al significado del texto.
› Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.	› Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.	› Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.	› Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido.
› Relaciones entre lo escuchado y cualquier otra manifestación artística.			
› Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.	› Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.	› Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.	› Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.
		Resumir un discurso argumentativo escuchado, explicando y evaluando los argumentos usados por el emisor.	Evaluar el punto de vista de un emisor, su razonamiento y uso de recursos retóricos (vocabulario, organización de las ideas, desarrollo y progresión de los argumentos, etc.).
Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:	Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:	Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:	Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:
› Manteniendo el foco.	› Manteniendo el foco.	› Manteniendo el foco.	› Manteniendo el foco.

COMUNICACIÓN ORAL

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
› Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.	› Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.	› Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.	› Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor.
› Fundamentando su postura de manera pertinente.	› Fundamentando su postura de manera pertinente.	› Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos.	› Fundamentando su postura de manera pertinente y usando información que permita cumplir los propósitos establecidos.
		› Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están.	› Distinguiendo afirmaciones basadas en evidencias, de aquellas que no lo están.
› Formulando preguntas o comentarios que estimulen o hagan avanzar la discusión o profundicen un aspecto del tema.	› Formulando preguntas o comentarios que estimulen o hagan avanzar la discusión o profundicen un aspecto del tema.	› Formulando preguntas o comentarios que estimulen o hagan avanzar la discusión o profundicen un aspecto del tema.	› Retomando lo dicho por otros a través del parafraseo antes de contribuir con una idea nueva o refutar un argumento.
› Negociando acuerdos con los interlocutores.	› Negociando acuerdos con los interlocutores.	› Negociando acuerdos con los interlocutores.	› Negociando acuerdos con los interlocutores.
	› Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.	› Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.	› Reformulando sus comentarios para desarrollarlos mejor.
› Considerando al interlocutor para la toma de turnos.	› Considerando al interlocutor para la toma de turnos.	› Considerando al interlocutor para la toma de turnos.	› Considerando al interlocutor para la toma de turnos.
Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:	Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:	Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:	Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación para comunicar temas de su interés:
› Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.	› Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.	› Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.	› Presentando información fidedigna y que denota una investigación previa.

COMUNICACIÓN ORAL

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
› Siguiendo una progresión temática clara.	› Siguiendo una progresión temática clara.	› Siguiendo una progresión temática clara.	› Siguiendo una progresión temática clara.
› Dando ejemplos y explicando algunos términos o conceptos clave para la comprensión de la información.	› Recapitulando la información más relevante o más compleja para asegurarse de que la audiencia comprenda.	› Relacionando la información ya dicha con la que están explicando.	› Graduando la cantidad de información que se entrega en cada parte de la exposición para asegurarse de que la audiencia comprenda.
› Usando un vocabulario variado y preciso y evitando el uso de muletillas.	› Usando un vocabulario variado y preciso y evitando el uso de muletillas.	› Usando un vocabulario que denota dominio del tema.	› Usando un vocabulario que denota dominio del tema.
	› Usando conectores adecuados para hilar la presentación.	› Usando conectores adecuados para hilar la presentación.	› Usando conectores adecuados para hilar la presentación.
› Usando material visual que apoye lo dicho y se relacione directamente con lo que se explica.	› Usando material visual que apoye lo dicho y se relacione directamente con lo que se explica.	› Usando material visual que se relacione directamente con lo que se explica y destaque solo lo más relevante.	› Usando material visual que destaque solo lo más relevante y/o explique los conceptos más complejos.
Usar conscientemente los elementos que influyen y configuran los textos orales:	Usar conscientemente los elementos que influyen y configuran los textos orales:	Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.	Analizar los posibles efectos de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos que usa un hablante en una situación determinada.
› Comparando textos orales y escritos para establecer las diferencias, considerando el contexto y el destinatario.	› Comparando textos orales y escritos para establecer las diferencias, considerando el contexto y el destinatario.		

COMUNICACIÓN ORAL

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
<p>› Demostrando dominio de los distintos registros y empleándolos adecuadamente según la situación.</p>	<p>› Demostrando dominio de los distintos registros y empleándolos adecuadamente según la situación.</p>		
<p>› Utilizando estrategias que permiten cuidar la relación con el otro, especialmente al mostrar desacuerdo.</p>	<p>› Utilizando estrategias que permiten cuidar la relación con el otro, especialmente al mostrar desacuerdo.</p>		
<p>› Utilizando un volumen, una velocidad y una dicción adecuados al propósito y a la situación.</p>	<p>› Utilizando un volumen, una velocidad y una dicción adecuados al propósito y a la situación.</p>		

INVESTIGACIÓN SOBRE LENGUA Y LITERATURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
<p>Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:</p>	<p>Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:</p>	<p>Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:</p>	<p>Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:</p>
<p>› Delimitando el tema de investigación.</p>	<p>› Delimitando el tema de investigación.</p>	<p>› Delimitando el tema de investigación.</p>	<p>› Delimitando el tema de investigación.</p>
<p>› Utilizando los principales sistemas de búsqueda de textos en la biblioteca e internet.</p>	<p>› Aplicando criterios para determinar la confiabilidad de las fuentes consultadas.</p>	<p>› Descartando las páginas de internet que no aportan información útil para sus propósitos y, si es necesario, usando otras palabras clave para refinar la búsqueda.</p>	<p>› Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan.</p>
<p>› Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.</p>	<p>› Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.</p>	<p>› Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.</p>	<p>› Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.</p>
<p>› Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.</p>	<p>› Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.</p>	<p>› Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.</p>	<p>› Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.</p>
	<p>› Descartando fuentes que no aportan a la investigación porque se alejan del tema.</p>	<p>› Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.</p>	<p>› Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.</p>
<p>› Organizando en categorías la información encontrada en las fuentes investigadas.</p>	<p>› Organizando en categorías la información encontrada en las fuentes investigadas.</p>	<p>› Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas.</p>	<p>› Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas.</p>

INVESTIGACIÓN SOBRE LENGUA Y LITERATURA

7° BÁSICO	8° BÁSICO	1° MEDIO	2° MEDIO
<p>› Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.</p>	<p>› Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.</p>	<p>› Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.</p>	<p>› Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.</p>
<p>› Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.</p>	<p>› Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.</p>	<p>› Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.</p>	<p>› Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.</p>
<p>Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos escuchados o leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc.</p>	<p>Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos escuchados o leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc.</p>		

