

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



LECTURA Y EXPERIENCIA ESTÉTICO-LITERARIA EN ESTUDIANTES DE
3°MEDIO PLAN COMÚN LENGUA Y LITERATURA
Propuesta didáctica para la formación común

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y PROFESOR DE CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

PROFESOR GUÍA: DANILO TORRES BRAVO
ESTUDIANTE: FERNANDA CAMPOS MELIFIL

VIÑA DEL MAR, JULIO 2020

ÍNDICE

I. Introducción	3
II. Problematización	3
II.1. Planteamiento de la problemática	3
II.2. Nivel de Enseñanza Media y Eje abordado	4
II.3. Justificación de problemática	5
II.4. Propuesta de solución	7
III. Estado del arte	9
III. 1 Estrategias de lectura	10
III. 2 Estética de la recepción	16
III. 3. Argumentación	19
III.4. Conclusiones del Estado del Arte	20
IV. Marco teórico	21
IV.1 Enfoque Comunicativo-Cultural	22
IV.2 Género Literario	23
IV.2.1 Estética en la literatura	24
IV.2.2 Didáctica de la literatura	25
IV.3 La tarea de lectura	26
IV.3.1 Estrategias de lectura	27
IV.4 Evaluación para el aprendizaje	28
IV.4.1 Evaluación para el aprendizaje significativo	29
IV.5. Modelo argumentativo de Toulmin	30
V. Caracterización de la propuesta.	31
V.1. Problemática	31
V.2. Justificación de la propuesta didáctica	33
IV.2.1 Plan de evaluación	34
V.3. Objetivos	35
V.3.1. Objetivo General	35
V.3.2. Objetivos específicos	35
V.3.3. Objetivos de sesión	35
VI. Propuesta	36
VI.1. Secuencia didáctica	36
VII. Conclusión	55
VIII. Referencias	56

I. Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en el proceso de trabajo de titulación del área de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. La propuesta didáctica que se presenta nace desde la lectura de los Programas de Estudio del Ministerio de Educación establecidos para el año 2020, dicha propuesta entrega un plan teórico-metodológico para dar solución a uno de los ejes claves del programa: Comprensión.

Para comenzar, se contextualiza y presenta la problematización de la problemática detectada, de forma más específica en el Programa de Estudio para Lengua y Literatura 3° Medio en formación general. A continuación, se presenta una panorámica en cuanto estrategias de lectura, trabajo en torno al efecto estético y estética de la recepción e instancias argumentativas dentro del aula. Luego, se establece un marco teórico que abarca los conceptos centrales de la propuesta de solución, es decir, tarea de lectura, estrategias, enfoque de la asignatura, efecto estético y el modelo seleccionado para la implementación. En el penúltimo apartado, se presenta la propuesta didáctica mencionada en el segundo apartado de manera más profunda, dentro de este apartado se presenta el objetivo general, planificación de las nueve sesiones que buscan dar solución a la problemática y plan de evaluación correspondiente. Finalmente, se espera que este trabajo pueda dar respuesta a la problemática abordada y pueda ser un aporte dentro de la educación, instando al trabajo en base al efecto estético como una herramienta para abordar la literatura y dialogar de forma respetuosa entendiendo que las opiniones son diversas.

II. Problematización

II.1. Planteamiento de la problemática

Los Planes y Programas de Lengua y Literatura para 3° y 4° toman lugar dentro de la etapa final del ciclo escolar, y se espera que los y las estudiantes se manejen bajo un perfil de ciudadanos críticos, reflexivos, con conciencia sobre sus deberes y derechos, respetuosos de la diversidad entre otras características. Dentro de los últimos dos años del proceso escolar Lengua y Literatura encontramos ejes que ya se han venido trabajando en la educación media como lectura, escritura oralidad e investigación. Para ser más específicos los ejes mencionados anteriormente se clasifican en comprensión, producción e investigación.

La comprensión tiene especial relevancia dentro del proceso educativo, para llegar a una comprensión exitosa es “necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos

cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, p.21).

Sin embargo, al leer los Planes y Programas presentados para 3° medio plan común se puede observar un vacío en cuanto al eje de comprensión y trabajo en base al efecto estético. Los vacíos mencionados, tiene relación, en primer lugar, con el poco trabajo y precisión en cuanto a qué es el efecto estético, como se produce y elementos o situaciones que influyen en su construcción. Dejando una base poco sólida, en la cual los y las estudiantes puedan guiar su trabajo. En segundo lugar, con el poco uso de estrategias de lectura que ayuden a los y las estudiantes a guiar su tarea de lectura en base al efecto estético y la reflexiones que se buscan alcanzar por medio del mencionado efecto. Entendiendo que las estrategias de lectura ayudan a alcanzar el propósito de lectura y que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero busca satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1992, p.17). Además, las estrategias también funcionan como “supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario” (Solé, 1992, p. 9). En concreto, el problema consiste en el poco uso de estrategias de lectura acorde al objetivo que se busca conseguir (reflexionar en base al efecto estético). Además, si bien se proponen objetivos de lectura, estos no se ven reflejados en las evaluaciones, ya sea formativas o sumativas de las distintas actividades, lo cual no permite dar cuenta de si las y los estudiantes han sido capaces de alcanzar el objetivo de lectura declarado para dicha actividad y menos si han podido desarrollar la habilidad requerida

II.2. Nivel de Enseñanza Media y Eje abordado

La problemática mencionada anteriormente la podemos evidenciar dentro del Programa de estudio de Lengua y Literatura de 3° año Medio dentro del eje de comprensión, dicho programa propone un trabajo en torno a la interpretación literaria y la lectura crítica. La problemática se ubica dentro de la Unidad 1 del Programa Plan Común que tiene por nombre “Diálogo: literatura y efecto estético” (MINEDUC, 2020, p.37). La unidad establece como propósito:

Que los estudiantes lean para evaluar y reflexionar, mediante diálogo con los otros, sobre el efecto estético que produce en ellos la lectura de diversas obras literarias. Para esto, comprenderán cómo analizar los recursos lingüísticos y no lingüísticos que sustentan las diversas interpretaciones que se ponen en común (MINEDUC, 2020, p.37)

La unidad pretende que los y las estudiantes puedan establecer conexiones entre lo leído y sus propias experiencias para poder llevar a cabo una reflexión de las obras literarias en donde los recursos lingüísticos y no lingüísticos puedan servir de apoyo para tales reflexiones. Estas reflexiones deben en primera instancia ser dialogadas y repensadas para posteriormente producir textos orales y escritos que den cuenta ellas. Dentro de la Unidad podemos encontrar diversas actividades que pretenden generar reflexiones en torno a los textos literarios leídos y los recursos que estos usan para producir cierto efecto estético.

II.3. Justificación de problemática

Ahora bien, con respecto a la problemática planteada es posible identificarla en la actividad n° 2 “Analizar el lenguaje creativo y comprender su efecto” que tiene como propósito “reflexionar acerca del impacto que puede generar en el lector una obra literaria, y cómo ese efecto se relaciona con los recursos escogidos por el autor” (MINEDUC, 2020, p.50).

Para tal propósito el OA a trabajar es el OA 2 “Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando: a) cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano. b) cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

Dicha actividad comienza con una reflexión sobre el uso intencionado de los diversos recursos que se utilizan en función de los efectos que quiere causar el autor o autora dentro de su obra. Sin embargo, esta reflexión no contempla la relación entre el uso intencionado del lenguaje y el efecto estético, por lo que las siguientes instancias de la clase quedan sin una base clara en cuanto a qué es el efecto estético y cómo se relaciona con el uso del lenguaje. Puesto que, si se pretende que los y las estudiantes puedan reflexionar sobre el efecto estético, deben en primer lugar comprender qué es el efecto estético y cómo se produce. Posteriormente se propone la lectura del texto “*El cuervo*” bajo una estructura que busca presentar el texto en los aspectos base como autor, biografía del autor, contexto de producción y recepción de la época,

estos datos son de gran importancia y deberían trabajarse más a fondo y en relación con la importancia que adquieren al trabajar con el efecto estético. Entendiendo que “La dialéctica entre lector, texto y contexto influye de una manera significativa en la posibilidad de comprensión de un texto” (Lomas, 2003, p.62).

Otro aspecto que se menciona en un comienzo, que es de gran relevancia, es el objetivo de lectura: Reflexionar sobre el efecto estético que la lectura de *El cuervo* genera en ellos y ellas.

La forma en la que se plantea la actividad presenta carencias, por un lado, de objetivo de lectura, ya que si bien se presenta el objetivo este no se trabaja en tanto qué se entiende por reflexionar o qué implica reflexionar, menos aún que implica reflexionar en base al efecto estético. Además, este objetivo luego de ser mencionado en un comienzo no tiene relación con las preguntas que se plantean posteriormente, por lo tanto, es muy probable que no se pueda alcanzar tal reflexión.

Por otro lado, la actividad carece de estrategias que ayuden a cumplir el objetivo de lectura, como las planteadas por Solé (1992). No se trabaja con la activación de conocimientos previos en torno al efecto estético y también sobre el texto. Carece de una preparación más que la presentación de un vocabulario de palabras “claves” para la comprensión del texto y finalmente no existe un espacio para establecer predicciones sobre el texto que motive la lectura. Considerando que la motivación es fundamental para llevar a cabo un propósito o meta tal como menciona Solé (1992).

Algunos consejos, propuestos por la actividad, orientados hacia él durante la lectura, tal como se declara, consisten en formular preguntas que puedan estimular la reflexión -concepto no trabajado- tales como:

- ¿Por qué...?
- ¿Cómo...?
- ¿Cuáles son las razones...?
- etc.

Este tipo de preguntas nublan un tanto el objetivo de lectura que es reflexionar, dejando a los y las estudiantes sin ninguna guía para poder construir sus reflexiones. Posteriormente, se entrega una serie de preguntas para orientar la lectura y que según dice se centran en los efectos que el texto pueda generar, si bien estas preguntas pueden ser una puerta de entrada a la reflexión en tanto ayuda a ordenar la información rescatada del texto no constituyen de ninguna forma una ayuda para poder formular una reflexión como tal.

Luego de la lectura y las preguntas que orientan la misma se pasan rápidamente a la lectura de otro texto del mismo autor titulado *Método de composición* con el propósito de leer algunas explicaciones que el mismo autor otorga a sus decisiones de elaboración en función del efecto estético que pretendía generar con el texto *El cuervo*. No presenta ningún trabajo antes de la lectura y tampoco un trabajo durante, solo propone una actividad para después de la lectura que tiene relación con la confección de una síntesis de ambas lecturas, dentro de la síntesis de debe explicar de qué forma los recursos y técnicas empleados por el autor inciden en el efecto estético producido en los lectores, esta explicación debe ser respaldada por citas textuales.

Dicha síntesis no tiene relación con el propósito de la actividad que mencionamos en un comienzo, al terminar la actividad los y las estudiantes no elaboran en ningún momento una reflexión que integre su experiencia con los textos y el efecto estético producido y la forma en la que los recursos ayudaron a construir tal efecto por lo tanto el propósito de la actividad no se cumple.

II.4. Propuesta de solución

En resumen, podemos decir que dentro del Plan y Programa 3° Medio Común, específicamente en el eje de comprensión de la unidad 1, es pertinente trabajar un poco más, en primer lugar, en una reflexión acerca de qué implica leer y aún más importante leer en torno a un objetivo de lectura. En segundo lugar, estrategias acordes al objetivo de lectura que ayuden a los y las estudiantes alcanzar tal objetivo propuesto, además de poder entender y reflexionar acerca del momento adecuado para hacer uso de dichas estrategias considerando que “cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente unas recetas ni seguimos al pie de la letra unas instrucciones, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos”(Solé, 1992, p.4). Es decir, los y las estudiantes deben ser capaces de identificar y evaluar qué estrategias de lectura son pertinentes para su lectura dependiendo del objetivo propuesto. En tercer lugar, ahondar en el concepto efecto estético desde su definición, implicancias y características para trabajar desde una base sólida que permita a los y a las estudiantes comprender cómo se genera y cómo es posible llegar a experimentarlo.

Para tales mejoras mencionadas en los tres puntos anteriores, proponemos trabajar el eje mencionado, bajo el enfoque de acuerdo con los momentos de lectura tal como plantea Solé

(1992). Para la autora, la actividad de lectura es un proceso interactivo, en donde el lector tiene gran responsabilidad. por lo tanto, es necesario enseñar estrategias que ayuden a los y las lectoras llevar a cabo un proceso autónomo y exitoso. Dentro de dicho enfoque la actividad de lectura constaría de tres momentos: antes, durante y después.

A grandes rasgos podemos indicar que el momento antes de la lectura, se preocupa de activar conocimientos previos respecto al texto a leer y también establecer el objetivo de lectura. Dentro del durante podemos apuntar hacia las inferencias, llevar un control de si se está comprendiendo y detectar fallas. Finalmente, después de la lectura tiene como principal propósito, una revisión de lo leído en cuanto a qué se ha entendido y si se pudo alcanzar el objetivo de lectura. Es importante mencionar que bajo la mirada de Solé (1992) las estrategias de lectura no siguen un orden rígido, los nombres asignados a los momentos de lectura persiguen más bien un componente reflexivo que ayude a “poner énfasis en la idea de que la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante y después)” (Solé, 1992, p.64).

Al enfoque antes mencionado es importante incluirle el trabajo de la emocionalidad y experiencias que producen en los y las estudiantes la lectura de textos literarios, es posible que mediante las instancias de lectura se propicie un diálogo personal en donde el lector o lectora pueda establecer lazos con el texto literario que les ayuden a dotar de significado a la obra pues “ El lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos de acontecimientos pasados, necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico del momento y una condición física particular” (Rosenblatt, 2002, p.57). El trabajo en torno al efecto estético no debería apuntar hacia una revisión de ideas principales o ciertos recursos literarios por sí solos, más bien debería remitirse al concepto de recepción trabajado por Jauss (como se citó en Suárez, 2014), este señala que al momento de leer podemos establecer dos horizontes “El literario interno, implicado por la obra, y el entornal, aportado por el lector de una sociedad determinada.”. Los dos horizontes mencionados son importantes a la hora de dar significado a la obra, actualmente se trabaja en torno al literario interno dejando de lado el segundo horizonte que ayudará a poder identificar y comunicar el efecto estético que la obra produce en los lectores o lectoras.

Además, se ha decidido incorporar una instancia de diálogo basado en las distintas experiencias estéticas, instancia que sirva para la reflexión tal como propone la unidad. Para tal instancia, se trabajará en base a la construcción de argumentos, que den cuenta del efecto estético, estos argumentos deben ser expuestos por medio de una instancia comunicativa que fomente el

diálogo entre pares con el propósito de compartir opiniones y experiencias de forma respetuosa, para la creación de argumentos, se utilizará el modelo argumentativo de Toulmin (2007).

III. Estado del arte

En base a la problemática detectada en la unidad 1 “Diálogo: literatura y efecto estético”, perteneciente al Programa de Estudio de Lengua y Literatura de 3° año Medio, la cual consiste en el poco uso de estrategias pertinentes para reflexionar en torno al efecto estético producido por una obra literaria. Además de la poca claridad acerca de qué es y cómo se produce el efecto estético, dejando como consecuencia un acercamiento instrumental a las obras literarias, es que en esta fase se ha decidido buscar diversos materiales tales como investigaciones y artículos que aborden la tarea de lectura dentro del aula mediante estrategias de lectura, experiencias en torno a trabajos de textos literarios y efecto estético, y experiencias o reflexiones en base a la implementación de un modelo argumentativo dentro del aula para fomentar el diálogo, instancia comunicativa que la que la unidad busca trabajar.

El filtro utilizado para la presente búsqueda tiene que ver con poder revisar las publicaciones, en primer lugar, en torno a la implementación de estrategias de lectura dentro del aula y cómo estas implementaciones han ayudado de uno u otra forma a la comprensión. En segundo lugar, cómo el trabajo desde el efecto estético podría ayudar con el acercamiento de la literatura a los y las estudiantes de forma mucho más amena a través del trabajo de la emocionalidad y experiencia de lectura. En tercer lugar, experiencias de integración de modelos argumentativos como instancias de diálogo dentro del aula y los beneficios que podría generar en la organización los y las estudiantes. Se han dejado fuera de la búsqueda artículos o publicaciones que aborden los temas desde una perspectiva meramente teórica pues interesa ver las experiencias que se han generado dentro de las aulas. Finalmente, la búsqueda realizada se maneja desde el año 2000 hasta el 2014, y responde a investigaciones y artículos publicados dentro de países latinoamericanos tratando de incluir la mayor cantidad posible de publicaciones chilenas. Los criterios de búsqueda han sido seleccionados según la propuesta de solución didáctica que ha sido mencionada en el apartado anterior, y se profundizará en el apartado V.

III. 1 Estrategias de lectura

Tal como se mencionó brevemente en la fase 1, la lectura no es un proceso pasivo y mecánico, sino que en palabras de Solé (1978) “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guía su lectura”. Tal como menciona Solé el objetivo de lectura es fundamental dentro de dicha tarea, nos da conocer lo que se espera de tal tarea. Para conseguirlo es necesario poner en acción conocimientos lingüísticos, conocimientos previos y estrategias de lectura. Valls (Citado por Solé 1992) señala que las estrategias “tienen en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (59). Estas estrategias no son de carácter rígido y se encuentran bajo la decisión de los lectores según consideren pertinente.

Siguiendo el pensamiento anterior encontramos el artículo de Rosales, Aimar y Pérez (2007) titulado “La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica” el cual nos presenta la falta de comprensión lectora como un problema didáctico que responde a las prácticas instauradas en las aulas que no trabajan la comprensión de forma profunda, sino que recurren a prácticas como la lectura en voz alta que por sí sola no constituye una práctica acabada para alcanzar una comprensión exitosa.

El texto trata de desmitificar la idea de comprensión basada en una habilidad que se posee o no, y apunta hacia una habilidad que debemos trabajar y por sobre todo enseñar mediante un trabajo continuo y sostenido con bases teóricas como las propuestas por Solé (1992). El artículo trabaja sobre la concepción de la lectura como un proceso psicolingüístico y social en donde se establece una relación entre texto y lector según lo planteado por Goodman (1996). El proceso de lectura que se presenta en el artículo se encuentra en estrecha relación con lo mencionado anteriormente respecto a la importancia del objetivo de lectura, ya que según los autores “las acciones que se emprenden en el acto de comprensión están orientadas por los propósitos que el lector persigue” (p.59). Dentro de estas acciones es posible identificar algunas de carácter mental: estrategias de lectura.

Las estrategias de lectura son definidas por Marín (Citado por Rosales, Aimar y Pérez 2007) como: “procesos mentales que el lector pone en juego para que interactúen con sus conocimientos previos y los datos que el texto le proporciona” (p.60). Si bien estas estrategias se pueden enseñar, los lectores sólo podrán desarrollar comportamientos estratégicos en tanto tengan en mente el objetivo de lectura y puedan regular la tarea de lectura en base a este. Es

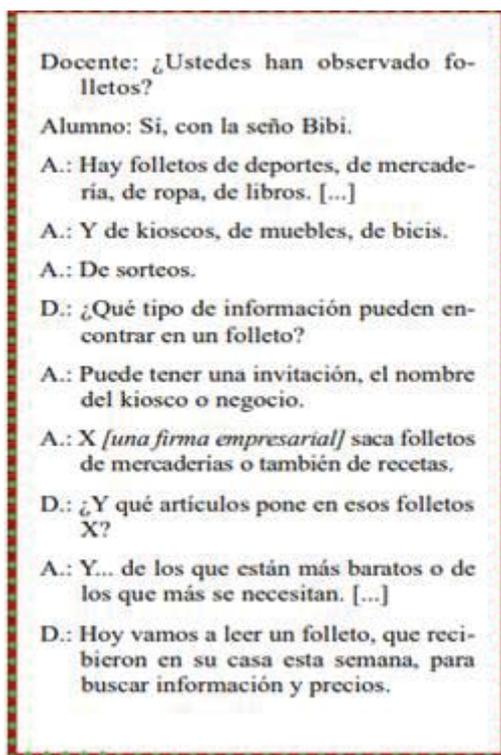
aquí en donde la escuela toma especial relevancia pues es la encargada de enseñar estos comportamientos estratégicos y con esto poder formar lectores exitosos por lo tanto tal como menciona Veles de Olmos (citado por Rosales, Aimar y Pérez 2007) “aprender a partir de la lectura implica aprender *de* la lectura y aprender *sobre* la lectura” (60).

Para tal objetivo el artículo nos presenta un análisis de una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura dentro de un 5° grado de una escuela primaria en Argentina. Esta experiencia de aprendizaje toma lugar en la clase de matemáticas, la actividad plantea utilizar un texto con el fin de obtener información que fuera de utilidad para resolver algunos problemas de cálculo numérico acorde al grado educativo en el que se encuentran.

Dicha experiencia tiene entre sus orientaciones las estrategias didácticas utilizadas en las *tareas de lectura compartida* que nos propone Solé (1992), en donde dan “tareas de lectura conjunta, dirigidas a compartir el conocimiento y en las que el docente cede progresivamente el control de las acciones y permite la autonomía creciente del alumno para el manejo de ciertas estrategias” (60). Las estrategias a las que apunta Solé son: formular predicciones, plantear preguntas sobre lo leído, aclarar posibles dudas y resumir. El enfoque que se adoptó en la experiencia analizada es un enfoque de *enseñanza recíproca*, tal enfoque permite establecer y mantener un diálogo entre el docente y los alumnos durante la tarea de lectura además de trabajar en torno a las demandas cognitivas de dicha tarea. Bajo el enfoque mencionado, la experiencia de aprendizaje comienza con la aplicación de las estrategias mencionadas por parte del docente, para luego solicitar el uso de estas de parte de los alumnos dejando en ellos el control de la tarea de lectura de forma gradual. Estas estrategias no mantienen un orden rígido y responden al objetivo de lectura que se propone. El propósito de lectura de la situación didáctica es: leer para saber cuáles eran las ofertas de un folleto publicitario que una tienda de ropa había distribuido en la localidad. Para tal propósito de lectura los contenidos de enseñanza de la clase eran:

- a) Estrategias de lectura (contextualización, activación de conocimientos previos, formulación y validación de hipótesis, uso de marcas textuales y para textuales para la interpretación
- b) Uso del cálculo aproximado para resolver situaciones problemáticas.

Al comenzar la clase la docente mediante algunas preguntas abiertas busca contextualizar el texto a trabajar e indagar en los conocimientos previos que los alumnos poseen respecto al género en cuestión.



Rosales, Aimar, Pérez. (2007). *La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica* [Artículo]. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servelet/articulo?codigo=2281347>

Como podemos ver en el diálogo, la docente da a conocer el objetivo de lectura a trabajar, además mediante las preguntas incentiva a aventurarse con algunas suposiciones de lo que se puede encontrar en los folletos. Si bien el objetivo declarado es leer para buscar información y precios, al avanzar la clase se irán incorporando objetivos más específicos en torno a qué tipo de información deben buscar.

Pasando ya al desarrollo de la clase, se hace entrega del folleto a trabajar para su posterior lectura. Esta lectura, siguiendo el enfoque de enseñanza recíproca, se encuentra mediada por la docente por medio de preguntas que solicitan fijar especial atención a ciertas secciones del folleto, localizar información y también puedan deducir el significado de algunas palabras tomando en cuenta el sentido del texto.



Figura 1

Rosales, Aimar, Pérez. (2007). *La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica* [Artículo]. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servelet/articulo?codigo=2281347>

<p>D.: ¿De qué negocio es el folleto?</p> <p>A.: De “Blanco y Beige”.</p> <p>D.: ¿Qué dice al lado del nombre del negocio?</p> <p>A.: [Varios leen] Gran feria de blanco y lencería.</p> <p>D.: ¿Qué es una feria?</p> <p>A.: Y... es cuando vas a comprar y la ropa está en un perchero afuera con los precios. [...]</p> <p>A.: Sí, como la Feria del Libro que fuimos el año pasado [...]</p> <p>A.: ...había muchos libros [...]</p> <p>D.: Bien, ya dijeron que en una feria se venden diferentes cosas. ¿De qué es la feria de este folleto?</p> <p>A.: De blanco y lencería.</p> <p>D.: ¿Qué es para ustedes blanco y lencería?</p> <p>A.: De ropa toda blanca.</p> <p>A.: No, del nombre “Blanco y Beige”.</p> <p>A.: Señor, ¿lencería no es la ropa interior?</p> <p>D.: ¿Qué ropa interior ofrece el folleto?</p>	<p>A.: [Risas de varios]. Corpiños, bombachas, pijamas. [...]</p> <p>D.: Anotamos todo lo que nos parece que es ropa interior. [Anota en el pizarrón]. ¿Qué les parece? ¿Esto es lencería?</p> <p>A.: Sí.</p> <p>D.: ¿Qué otros artículos ofrece el folleto?</p> <p>A.: Sábanas, almohadas, toallas, repasadores.</p> <p>D.: Si los otros artículos eran de lencería... estos, ¿de qué parte de la feria serán?</p> <p>A.: De blanco.</p> <p>D.: ¿Qué diferencias notan entre lencería y blanco?</p> <p>A.: Que uno es para usar la gente y el otro para usar en la casa.</p> <p>D.: ¿Qué artículos entonces son de la feria de blanco?</p> <p>A.: Las sábanas, las toallas...</p> <p>A.: Los repasadores, las almohadas...</p>
---	---

Rosales, Aimar, Pérez. (2007). *La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica* [Artículo]. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servelet/articulo?codigo=2281347> .

Como se puede apreciar en los diálogos anteriores, la docente mediante preguntas como *¿qué es una feria?* pretende, en base a estrategias de conocimientos previos, que los estudiantes puedan comenzar a construir el significado del texto a trabajar. Las respuestas no son descartadas, sino que mediante preguntas de profundización busca una reflexión de parte de los estudiantes que los lleve a repensar si sus suposiciones son ciertas. De no existir las preguntas como *¿qué diferencias notan entre lencería y blanco?* probablemente los estudiantes no serían capaces o presentaría mayor dificultad entender a lo que se refiere *blanco*. el propósito de las preguntas en especial en el segundo diálogo es mediante las diversas respuestas del grupo curso poder formular una hipótesis de cuál sería el significado de la expresión *de blanco*, hipótesis que debe ser confirmada o rechazada mediante marcas que encuentren en el texto que los lleve a pensar cual es el significado de la expresión. Esta comprobación de hipótesis es mediada por la docente a través de preguntas que funcionan como una guía para los alumnos. Finalmente, dentro del folleto se presenta una palabra que no es manejada por los estudiantes “stock” para resolver dicho vacío la docente recurre a la *deducción del significado*. Para poder deducir el significado, es necesario que los alumnos puedan poner en acción sus conocimientos previos respecto a la palabra en cuestión como, por ejemplo, si la han visto en otra ocasión y el significado que pudieron construir anteriormente en conjunto.

La experiencia de aprendizaje presentada, si bien no se encuentra en el mismo nivel educativo y sector de aprendizaje en el que toma lugar la problemática a trabajar en el presente trabajo, sirve como un antecedente de instancias educativas en donde se han empleado estrategias de lectura con el fin de mejorar la comprensión. Dentro de la experiencia señalada es posible observar cómo estas estrategias se pueden emplear en distintos momentos de la tarea de lectura dependiendo del objetivo a trabajar. Es importante mencionar que los sustentos teóricos con lo que trabaja el artículo se asemejan bastante a los trabajados en la fase 1 del presente trabajo. Ahora bien, la experiencia didáctica señalada carece de un proceso bastante importante que tiene relación con el traspaso gradual del control de la tarea de lectura hacia los alumnos, entendemos que la clase empleada en el artículo presenta una clase inicial y un nivel educativo bastante más bajo al que se trabajará en la propuesta de solución. Sin embargo, en ningún momento se menciona las estrategias utilizadas ya sea para poder establecer pasos que los ayuden a resolver en un futuro de forma independiente la tarea asignada.

Otra investigación encontrada respecto a estrategias de lectura en el aula es la presentada por Pernía y Méndez (2017) titulado “Estrategia de comprensión lectora: experiencia en educación primaria”. Se trabaja desde el paradigma cualitativo y tiene como propósito promocionar la tarea de lectura a través de la implementación de estrategias, específicamente

las inferencias y predicciones. Dicha implementación didáctica nace desde un diagnóstico realizado en torno a la tarea de lectura que evidenció la necesidad de enseñar estrategias de lectura que ayudará a los estudiantes con la construcción del significado del texto de forma exitosa. La investigación no solo establece tales necesidades, sino que también la creación de un programa de intervención que se implementó en la escuela con excelentes resultados en cuanto la mejora en la comprensión de parte de los estudiantes, reforzando la idea de importancia de las estrategias de lectura.

Dentro de la investigación se han dado relevancia a dos estrategias como antes se mencionó, la elección de dichas estrategias responde a la valoración que hacen los autores sobre estas. En cuanto a las inferencias, estos sostienen bajo lo propuesto por Goodman (1996) y Smith (1997) que el proceso de lectura consiste en una reconstrucción del significado del texto en base a los datos que se pueden obtener del mismo y la información previa que se posee. Ahora bien, con respecto a las predicciones se indica que tiene especial relevancia entendiendo que la lectura es un proceso activo, en donde los lectores hacen uso de esquemas cognitivos anteriores que parecen similares al leído, estos ayudan a generar predicciones que deben ser comprobadas a medida que se avanza en la lectura. Estas predicciones y comprobaciones a su vez funcionan como mecanismo de corroboración sobre qué lo comprendido hasta el momento.

La investigación consta de tres partes, diagnóstico, diseño de programa de intervención, implementación de la propuesta. Para efectos de la presente recolección de materiales se comentará solo de la última fase pues, es la que presenta más provecho para nuestra problemática. La ejecución de la propuesta se realizó de forma activa en diversos niveles educativos dentro de la escuela, y se mantuvo a través de una evaluación continua de los avances por medio de recolección de datos de observación, listas de cotejo y notas de campo. Tal como se declara en la investigación la idea de dichas evaluaciones era en una instancia final poder valorar en qué medida el programa implementado ayudó a la comunidad educativa. Según los datos presentados la implementación didáctica de la propuesta los estudiantes por medio de las estrategias aprendidas fueron capaces de generar imágenes mentales de los textos en una primera instancia para luego corroborar por medio de la lectura lo que sostiene que emplear estrategias de lectura desempeña un papel fundamental en la tarea de lectura, los estudiantes fueron capaces de construir su propio aprendizaje lo que se traduce en un aprendizaje significativo.

De la investigación presentada podemos destacar su aporte en cuanto a efectividad de las estrategias implementadas en el aula, tales consideraciones serán fundamentales para el desarrollo de una propuesta de solución a la problemática detectada. Sin embargo, se puede

notar que dicha efectividad tiene una estrecha relación con la forma en la cual se implementó dicha propuesta didáctica. Dicha propuesta implica el trabajo de tres instancias distintas con un amplio despliegue en el establecimiento entendiendo que no solo en Lengua y Literatura se deben aplicar estas estrategias de lectura y que además estas deben ser enseñadas, acorde al nivel, en todas las instancias del proceso educativo ya que de otra forma el trabajo tomaría mucho más tiempo y desgaste por parte de los docentes desempeñados en el área de Lengua y Literatura.

III. 2 Estética de la recepción

Dentro del ciclo escolar se lee una amplia selección de textos literarios, estos se trabajan en base a diversos objetivos dependiendo del nivel, en el caso de 3° Medio se aborda la lectura en primera instancia desde el OA 2. Dicho OA tiene por objetivo reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, y se busca que los alumnos y las alumnas puedan reflexionar y comunicar, cómo la obra leída se relaciona con sus experiencias personales y puntos de vista teniendo como herramientas para tal reflexión los recursos y técnicas literarias. El trabajo en torno al efecto estético como se ha señalado en la problemática se encuentra bastante al debe dentro de las aulas debido al poco trabajo en torno a las emociones y experiencias de los lectores. Leer literatura es una tarea compleja en la que según menciona Suárez (2014) en su texto *La lectura como experiencia estético – literaria*

se hilvanan una serie de elementos que influyen en el lector: su cultura, sus gustos, sus intereses, su situación personal, su propósito con el texto y las condiciones inmediatas de lectura tienen que ver con los sentimientos, las sensaciones y las asociaciones imaginarias que se generen (p. 217).

De esta forma la tarea de lectura debe trabajar con las experiencias y emociones que tales obras producen en los y las estudiantes, esta área de trabajo corresponde al horizonte entornal que plantea Jauss en su teoría de la recepción citada en el texto de Suárez (2014). Bajo las ideas presentadas se puede establecer que el trabajo pedagógico en torno a la lectura de texto literario debe superar una instancia utilitaria del mismo y trabajar de una forma más integral.

La investigación realizada por Trujillo (2010) titulado “Prácticas de lectura literaria en las aulas de secundaria”, se construye en base a la idea de recepción estética y trabajo de emociones que se han mencionado anteriormente, y que también se desarrollan a lo largo del texto. La investigación de tipo cualitativo toma lugar en dos escenarios educativos correspondientes al segundo año de secundaria, uno correspondiente a España y el segundo correspondiente a México. Dicha investigación tiene como propósito describir, analizar e interpretar los distintos modos de trabajar las lecturas en las aulas mencionadas con el fin de poder mejorar la enseñanza de la literatura. Su investigación contempla como marco teórico la didáctica de la literatura vista desde cinco puntos fundamentales entre los que figuran las teorías de lectura en especial las de Solé (1987), las teorías literarias con especial énfasis en la estética de la recepción, el diseño curricular en tanto establece los lineamientos base de qué, cómo y para qué enseñar literatura, los libros proporcionados por cada ministerio de educación pues, constituyen material que puede ser obtenido por todas las escuelas y finalmente la práctica educativa misma pues es el espacio en donde se ponen en práctica y acción los cuatro puntos mencionados.

Para llevar a cabo la investigación, en primer lugar, se elaboraron diversos instrumentos de recolección de datos como guiones de entrevistas y cuestionarios semiestructurados, además del diario de campo que se mantuvo para ambas aulas. En segundo lugar, se aplicaron dichos instrumentos por un periodo de dos meses por aula, la idea era observar y recopilar la mayor información respecto a las prácticas de cada docente con relación al abordaje de texto literarios. En tercer lugar, luego de recopilar y observar los datos fueron analizados no desde un enfoque comparativo sino desde un enfoque descriptivo entendiendo que podían encontrar algunos puntos de encuentro. Según los criterios presentados para la investigación se establece para lograr un óptimo trabajo literario es necesaria “la confección de secuencias didácticas que contemplan actividades de apertura, desarrollo y cierre con la finalidad de incidir en la formación efectiva de lectores literarios” (Trujillo, 2010, p. 34).

Dicha concepción no se observó en ninguna de las dos aulas lo que produjo que tanto los alumnos de España como de México no establecieron una conexión emocional ni reflexiva con los textos. Por un lado, la práctica observada en el aula española se basa en destinar un día a la semana a lectura sin comentarios del texto, solo mediante una lectura en voz alta con turnos designados por la docente afectando de forma considerable la relación que se establece entre lector y texto. Por otro lado, el aula mexicana difiere un poco de la anterior puesto que la docente dio indicios de una mediación mediante la solicitud de escribir un comentario de forma personal sobre el texto leído y esporádicas consultas a pocos estudiantes en relación con el

texto les parecía agradable. Sin embargo, estas acciones no constituyen prácticas de comprensión profundas por sí solas por lo que quedan en mero intento de mediación sin un desarrollo pertinente.

Si bien la investigación no constituye una experiencia didáctica como tal, es de gran valor para el presente trabajo pues deja en manifiesto una vez más la necesidad de trabajar en torno al efecto estético que producen los textos literarios en los estudiantes. La investigación constituye un contexto real en donde se pueden observar carencias similares a las abordadas en la problemática inicial. Podemos ver que en las aulas mencionadas no existe una instancia de aprendizaje sobre cómo abordar un texto literario, no se fomenta ni monitorea el rol activo del lector dentro del proceso de lectura dejando dicha tarea en una mera decodificación de signos.

El segundo material recopilado, corresponde a una investigación realizada por Herrera y Saavedra (2012), titulada “La formación de los lectores de literatura capaces de alcanzar el efecto estético por medio de la intertextualidad”. En ella, los autores trabajan bajo la hipótesis que el logro del efecto estético ayuda con la formación de los estudiantes en el área de lengua y literatura. La propuesta tiene su base teórica en la didáctica de la literatura, lectura como experiencia estética, intertextualidad y fundamentos fenomenológicos del proceso de lectura. Consta de dos ciclos principales, diagnóstico/exploración y aplicación, dentro del primer ciclo, se busca establecer un panorama de trabajo respecto a los intereses y dificultades que se presentan a la hora de enfrentar un texto literario, no solo recogiendo las palabras de los alumnos, sino que también la de los docentes. Este panorama se indica como fundamental puesto que desde este panorama nace la selección de textos y recursos de apoyo.

El ciclo de aplicación consta de tres subciclos “En los cuales se redefine el problema y las necesidades, se crean nuevas hipótesis, se pone en práctica la propuesta didáctica y, finalmente, se evalúa la acción y se reflexiona para tomar decisiones de acuerdo con su pertinencia” (Herrera, Saavedra, 2012, p.44). Dentro de este ciclo se utilizan una serie de recursos que buscan apoyar la construcción de significado e imágenes que den cuenta del proceso de lectura y, finalmente el efecto estético.

La propuesta didáctica abordada, representa una gran contribución para el presente trabajo en tanto da énfasis a la necesidad de generar un panorama de gustos y necesidad. Conocer el acercamiento que tienen los y las estudiantes con los textos literarios es un gran beneficio, pues la docente podrá ajustar el material o los énfasis dependiendo de las necesidades del grupo curso. Además, la trabajar con el efecto estético es bastante importante poder conocer los gustos y preferencias de los y las estudiantes con el fin de seleccionar un texto que pueda establecer una conexión con sus contextos y vivencias. Por lo tanto, es un aspecto a tener en

cuenta la hora de planificar la secuencia didáctica que busca dar solución a la problemática identificada.

III. 3. Argumentación

Dentro de la vida cotidiana no enfrentamos a diversas situaciones que requieren de argumentación, desde un post en Facebook hasta la escritura de un ensayo. Argumentamos más veces de las que nos damos cuenta, no encontramos frente a una argumentación cuando “se quiere *convencer* o *persuadir* de algo a una audiencia, ya esté formada una única persona o por toda una colectividad” (Calsamiglia, Tusón, 1999, p.294). Por medio de argumentos se busca persuadir con convencer acerca de un punto de vista, la idea es que el receptor pueda comprender desde donde nace el punto vista, es decir, que hechos, situaciones o datos llevan a o formar el punto de vista que se entrega. Se ha considerado este criterio pues se cree podría ayudar con la organización de las instancias de diálogo, en donde los participantes pueden dar su opiniones y argumentos que la sustenten. Dentro de la propuesta de solución, se incluye una actividad en base al diálogo, por lo que era pertinente buscar algunas investigaciones de tipo practica o propuestas didácticas que entregaran una visión desde el aula.

La información recopilada, corresponden a dos trabajos de titulación de pregrado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ambas tesis trabajan con el Modelo de Toulmin dentro de sus investigaciones, pero con enfoques diferentes. La primera, corresponde a Heysi Torres (2019) titulada, “Investigación acción para 2º Año Medio: desarrollo de la habilidad de escritura mediante modelo argumentativo y escritura por proceso”. Dicha investigación, se llevó a cabo en un segundo año medio en un colegio de Valparaíso, y consiste en la implementación del modelo Didactext y modelo argumentativo de Toulmin con el objetivo de desarrollar estrategias de escritura y postura argumentativa en estudiantes que mostraban problemas al momento de tomar postura y argumentarlas. La metodología utilizada es muy similar a al presente trabajo en sus primeras etapas, sin embargo, la problemática nace desde la observación dentro del aula y la posterior aplicación de los modelos señalados. Mediante un detallado plan de acción, el cual contempla tres instancias principales: observar, pensar y actuar. La investigación acción, presenta un balance favorable en cuanto al uso del modelo argumentativo de Toulmin pues se destaca la organización que este permite, tal como menciona Rodríguez (2004), citado en Torres (2019), “el proceso de planificación, per se, asegura la coherencia, preserva el sentido del texto” (p.9). Este aspecto es fundamental dentro de la

presente propuesta didáctica, pues la decisión de incorporar este modelo responde a las palabras previamente citadas de Rodríguez (2004), pues se considera que los seis elementos del modelo ofrecen una organización de información y trabajo favorecedora al momento de trabajar con argumentación. Un aspecto mencionado al finalizar la investigación acción, tiene relación con la el no uso del modelo por parte de un sector del curso intervenido, aspecto que no se esperaba en cierta medida tal como menciona la autora. Dicha situación, puede tener una explicación en la no comprensión del modelo trabajado y en consecuencia la imposibilidad de trabajar bajo el mismo. Tal como menciona la autora, es necesario corroborar la comprensión de dicho modelo en diversas instancias y formas, este aspecto será relevante dentro del presente trabajo y debe ser tomado en cuenta a la hora de planificar las sesiones que buscan dar respuesta a la problemática detectada.

III.4. Conclusiones del Estado del Arte

En base a la recolección de experiencias didácticas a través de investigaciones, podemos concluir que, si bien las estrategias de lectura se han trabajado de forma profunda en algunas instancias educativas, estas muestras se presentan en niveles más bajos que el nivel propuesto en la problemática (3°M). Por lo tanto, se debe tener en consideración las adaptaciones pertinentes a la hora de trabajar las estrategias de lectura en el aula y el objetivo que se busca conseguir.

En relación con el componente literario, es posible establecer que el trabajo bajo la experiencia estética se encuentra como prioridad en variadas instituciones, pues se cree que trabajar con el efecto estético podría significar una gran contribución al desarrollo de las y los estudiantes dentro de la asignatura, posicionando al efecto estético como una herramienta que permite un acercamiento más profundo y emocional con las obras literarias. En base a la información rescatada y presentada, se puede reconocer que una propuesta didáctica que busque integrar un trabajo con el efecto estético y la reflexión de este, debe considerar una series instancias anteriores a la lectura que, primero puedan establecer la relación que se tiene con las obras literarias, es decir, gustos, frecuencia de lectura, experiencias personales, etc. Segundo, qué se entiende por efecto estético y cómo se produce, entregando definiciones y características que contribuyan a formar una base clara y sólida para la posterior lectura y reflexión.

En cuanto a la argumentación, la tesis rastreada coincide y apoya el propósito que se busca al utilizar el modelo argumentativo de Toulmin, este es trabajar con un modelo que

permita la organización y construcción de argumentos que puedan sustentar un juicio valorativo que nazca por medio de la reflexión en base al efecto estético.

IV. Marco teórico

En esta sección se va a profundizar sobre los elementos teórico-conceptuales que serán abordados en la propuesta didáctica. Su finalidad es establecer una base teórica que fundamente la propuesta didáctica, que busca dar solución a la problemática detectada en la Unidad 1 del Plan y Programa de Lengua y Literatura para 3° Medio Plan Común. Dicha problemática, tiene relación con el bajo trabajo conceptual en torno al efecto estético, concepto central de la unidad, y con la baja utilización de estrategias de lectura en torno a texto literarios y su mediación, dejando como consecuencia, un acercamiento instrumental a las obras literarias,

Pues bien, teniendo en cuenta el panorama general, el primer apartado se denomina enfoque comunicativo cultural, donde se busca establecer qué implica tal enfoque adoptado por el Ministerio de Educación dentro de las nuevas Bases Curriculares del 2019 dentro la asignatura de Lengua y Literatura. Tales implicancias deben ser consideradas a la hora de elaborar la propuesta de solución pedagógica. El segundo apartado se denomina género narrativo; dentro de este apartado se busca caracterizar al género con el cual se trabaja en la Unidad 1, con fin de poder abordarlos de forma completa en todas sus dimensiones. Dentro de este apartado, igualmente, se pondrá especial énfasis en el proceso de interacción entre el autor y lector, puesto que es dentro de esta interacción donde se produce el objetivo de aprendizaje que se establece para la unidad: OA2: reflexionar sobre el efecto estético de la obra.

En el tercer apartado, denominado tarea de lectura, se establecerá, en primera instancia, qué implica la tarea de lectura a nivel de habilidades y micro habilidades, entendiendo que para reflexionar sobre el efecto estético debe existir la instancia de lectura y, de forma más específica, una comprensión exitosa del texto. Luego, se analizarán las estrategias de lectura desde qué son hasta cuál su misión dependiendo de cada categoría. Finalmente, en cuarto apartado denominado evaluación para el aprendizaje, se abordará la tarea de lectura como proceso de aprendizaje desde el componente evaluativo, presentando una instancia de la autoevaluación como herramienta que potencie la autorregulación, conciencia de fallas y avances personales del educando.

IV.1 Enfoque Comunicativo-Cultural

Dentro de las Bases Curriculares, en el apartado de Lengua y Literatura, se establece que la asignatura adopta un enfoque comunicativo-cultural, que 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 cultura y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales” (MINEDUC, 2019, p.89). Sentado el enfoque, es necesario abordar sus conceptos desde un enfoque panorámico y centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr una visión completa sobre qué implicancias tiene el enfoque a la hora de planificar las actividades del aula.

Por un lado, el enfoque cultural que se menciona dentro de la propuesta del MINEDUC presenta una base teórica implícita dentro del documento que no entrega al cuerpo docente las ideas básicas de los elementos que se buscan integrar dentro del enfoque. Asimismo, dentro de los estudios de la didáctica de la lengua o literatura no es posible encontrar sustento teórico que ayude a completar la falta de información que presenta el Currículum Nacional. Por lo tanto, sólo es posible intentar, a través de las ideas expuestas en el documento, elaborar ciertas suposiciones en torno al enfoque cultural y también cuestionar la integración de este concepto que no se encuentra debidamente argumentado. De esta forma, se trabajará el componente cultural desde la conexión con las habilidades para el siglo XXI, en especial con denominadas por el MINEDUC como: “Maneras de vivir el mundo”. En el apartado mencionado, se expresan tres subapartados los cuales son: ciudadanía local y global, vida y carrera, y, finalmente, responsabilidad personal y social. Según el MINEDUC (2019), estas habilidades tienen relación con la participación del individuo dentro de la sociedad desde su proyecto de vida de manera activa y responsable, entendiendo la propia cultura como también la forma en la que esta se relaciona con otras culturas de forma respetuosa.

Por otro lado, el enfoque comunicativo tiene relación con “Las escogencias metodológicas para desarrollar en el alumno la competencia para comunicarse presentadas para ser adaptables y abiertas a la diversidad de concepto” (Beghadid, 2013, p.114). Es decir, se busca fomentar las competencias comunicativas de los y las estudiantes con base en el desarrollo de “habilidades prácticas (saber hacer) expresivas, reflexivas y receptivas, textuales, referidas al lenguaje oral y escrito, que capaciten al alumno para hablar, leer, escribir y comprender su lengua” (Mendoza, 2003, p. 103). Tal como se señala en el documento del MINEDUC, se busca formar estudiantes que posean habilidades comunicativas que los ayuden a desenvolverse de forma exitosa dentro de la sociedad desde una mirada crítica y reflexiva.

Finalmente, el enfoque comunicativo establece para tal propósito ciertos OA y Objetivos de Aprendizaje Actitudinales que, para efectos de nuestra problemática, toman especial relevancia pues nos ayudará posteriormente con la elaboración de nuestra propuesta pedagógica de solución. El trabajo dentro del aula debe presentar situaciones reales o verosímiles que -en palabras de Cassany y Luna (2000)- puedan ser una instancia de práctica en donde los y las estudiantes se impliquen con la tarea con base en sus motivaciones personales para llenar vacíos o, de plano, tener interés por el tema. Así, el componente motivacional dentro del aprendizaje ocupa un lugar prioritario y se entiende como, en palabras de Woolofolk (1996) citado por Díaz y Hernández (1999), “un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”. Por lo tanto, propiciar y mantener la motivación es un trabajo constante, que puede ser abordado mediante situaciones cercanas y conectadas con las experiencias personales del educando, que generen, finalmente, motivación en las y los estudiantes. Dicho esto, las situaciones que se presentan dentro del aula deben articuladas y analizadas desde un enfoque reflexivo y pensado en el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de las y los estudiantes, pues una decisión poco cercana o desconocida podría afectar de forma negativa los componentes de expectativa y motivación.

IV.2 Género Literario

Desde un inicio, establecer qué es la literatura es bastante complejo, dado que depende de la mirada y criterios que se utilicen en cualquier ámbito académico, sea este literario o pedagógico. Para el presente trabajo se tendrá como premisa que la literatura no constituyen un conjunto fijo de características sino “como las diferentes formas en la que la gente se relaciona con lo escrito” (Eagleton citado en Suárez, 2014). Por lo tanto, la literatura sería una experiencia en donde el lector o lectora interactúa con el texto, el cual presenta un relato que “opera sobre la realidad para sentirla, imaginarla, transgredirla y, de este modo hacerla figurativamente aprehensible” (Suárez, 2014, p.217). Así, se comprende que el texto no constituye la realidad misma, a pesar de que se pueda manejar sobre las características y espacios reales, estamos frente a un relato ficcional.

Eagleton (1998), en su texto *Una introducción a la teoría literaria*, menciona una característica clave de la literatura que es el objeto de este trabajo, dentro de la problemática presentada en torno al efecto estético. En palabras de Eagleton (1998), lo característico de la literatura no recae en lo “imaginario”, sino en el empleo característico de la lengua para

producir un efecto o experiencia determinada, por lo tanto, dentro de la literatura se “transforma e intensifica el lenguaje ordinario; se aleja sistemáticamente de la forma en que se habla en la vida diaria” (Eagleton, 1998, p.3). Es decir, dentro de la literatura, el escritor hace un uso intencionado del lenguaje para producir un sentimiento, emoción o estado en base a situaciones o hechos ligados a conflictos humanos, críticas a la sociedad o problematización de situaciones con base en una ideología. De esta forma, la literatura:

ayuda a engrandecer la vida del hombre y lo hace desde su condición estética, es decir, desde la manera plurisignificante como explora el sentido y como se apodera del hombre para producir sentimientos en él, emociones y afectos, a través del poder imaginario y sensible que tiene el artefacto artístico-literario para explorar la cosa. (Suárez, 2014, p.217)

La intencionalidad del lenguaje solo se puede ver develada mediante un proceso de reflexión y análisis que, en primera instancia, requiere de la lectura pues “la obra literaria existe porque alguien la lee” (Calvo, 2010, p. 131). En segunda instancia, reflexionar en base a las experiencias personales relacionadas con la temática y conocimiento previo, qué efecto provocó el texto leído a modo personal; esta instancia requiere de un trabajo de la emocionalidad que deje atrás un uso instrumental del texto literario y lo considere como un espacio de construcción en donde el lector da vida a los hechos por medio de la lectura. En tercera instancia, y luego de identificar el efecto de la obra desde nuestra posición de lectores, es necesario identificar y analizar los recursos utilizados por el autor para producir tal efecto. Al resultado del trabajo antes descrito, se le denominará efecto estético y es el tema del siguiente subapartado.

IV.2.1 Estética en la literatura

La literatura supone una interacción entre el lector y el texto, que en palabras de Suárez (2014), es un proceso simultáneo y dinámico en donde el lector constituye el sentido del texto a medida que recibe información de este. Esta interacción es fruto del encuentro del lector con el texto y a este encuentro se denomina experiencia de lectura, entendiendo a la experiencia como, en palabras de Larrosa (2008) (Citado en Suárez [2014]), “un acontecimiento, es decir algo que le pasa al sujeto a partir de estímulos externos, pero que tiene el poder de transformar, de hacer cambiar la forma de sentir, de pensar, de ser” (p.218). La experiencia de lectura, al tratarse de un proceso personal entre lector y texto, es subjetiva no responde una única forma de experimentación de la tarea de lectura. Ahora bien, para dar cuenta del producto de esta experiencia, es necesario entender que tal como plantea Iser (Citado en Puerta, 2003): “La obra

literaria posee dos polos que pueden denominarse, el polo artístico y el polo estético; el artístico describe el texto creado por el autor, y el estético la concreción realizada por el lector” (p. 114). La estética de la literatura tiene relación con el polo estético y busca fijar la atención en “los modos y los resultados del encuentro con el lector” (Puerta, 2003, p. 110). Es decir, el resultado del encuentro de lectura es lo que denominaremos efecto estético, por lo tanto, si el efecto estético es el producto del lector en interacción por el texto, este sería completamente subjetivo pues se relaciona con la experiencia propia de lectura y también las experiencias de vida de los lectores. Las experiencias aportadas por los lectores son de suma importancia tanto para identificar la estructura de un texto y las necesidades como también para lograr una conexión o identificación con el texto debido a experiencias pasadas con las situaciones o emociones presentadas. Dentro de la propuesta didáctica, se busca establecer una conexión entre el texto y lector, para esto es fundamental que los y las estudiantes puedan reconocer su rol activo en cuanto al polo estético, asumiendo la construcción de una lectura propia que pueda dialogar con sus experiencias personales, reconociendo el uso intencionado del lenguaje como el puente de comunicación entre lo que el escritor busca provocar y el lector experimenta.

IV.2.2 Didáctica de la literatura

La didáctica de la literatura se preocupa, en palabras simples, de la enseñanza de la literatura y se sustenta en las teorías literarias elaboradas que trabajan en torno a su proceso desde los modos de abordar la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos autores han trabajado en torno a esta relación entre enseñanza de la literatura y teorías literarias pues “consideran que las teorías literarias estudian el texto literario como objeto estético y, para ello, plantean distintos modos de aproximación al mensaje del discurso literario con la finalidad de comprenderlo” (Flores, 2013, p.228). El posicionamiento desde una teoría literaria tiene diversas implicancias en cómo se busca enseñar la literatura. Dentro la presente propuesta se trabajará en base a la teoría literaria de la recepción la que, en palabras de Flores (2013), es una teoría que se tiene relación con las condiciones de producción y recepción del texto literario situado en proceso de interacción entre escritor y lector. Tal como se menciona en el texto de Suárez (2014) *La lectura como experiencia estética-literaria* (2014), Jauss es uno de los fundadores de la teoría de la recepción, la que en sus palabras plantea que durante la lectura hay dos horizontes que les dan sentido al texto, estos son el literario interno construido por la obra y entornal referido al lector. La aplicación pedagógica de la teoría de la recepción en el aula implica construir instancias de lectura que “provoque sensaciones, emociones,

sentimientos y afectos, que despierte los sentidos y la imaginación, en atención a las dimensiones sensible, imaginario y estética” (Suárez, 2014, p.218). Para tal propósito es necesario dejar de lado una mirada instrumentalista del texto y elaborar dinámicas que integren los conocimientos previos de los lectores, conversaciones en cuanto a las emociones provocadas por el texto en relación con los recursos utilizados por el escritor y también instancias de reflexión en donde los y las estudiantes puedan encontrar sentido a las lecturas.

IV.3 La tarea de lectura

Leer es considerada como la puerta de entrada al conocimiento, y se ha posicionado como “un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano” (Cassany y Luna, 2000, p.193). La lectura es un proceso de “interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener información pertinente para] los objetivos que guían la lectura” (Solé, 1992, p.17). Tal proceso implica principalmente tres aspectos relevantes según nos menciona Solé en Estrategias de lectura (1992), la primera es que al ser un proceso interactivo el lector es de carácter activo, la segunda es la existencia de un objetivo de lectura que guíe la tarea hacia un propósito determinado y, la tercera, la construcción de significado se encuentra supeditada a los conocimientos previos de cada lector, estos conocimientos previos no hacen referencia a la temática que presenta el texto, sino que “posea el conocimiento pertinente que le permita acceder al mismo para procesarlo y comprenderlo”(González , 2000, p. 160).

Dicho esto, en función del presente trabajo, se pondrá énfasis en el carácter intencionado y guiado de la lectura en función del propósito de esta. Trabajaremos sobre la base de que “la lectura es una acción intencional y deliberada de construcción de sentido, en la que –en virtud de una serie de estrategias oportunas- el sujeto logra integrar la información del texto escrito con sus propios esquemas de conocimiento” (Crespo, 2001, p.224). Son precisamente estas “estrategias oportunas” las que articulan la propuesta de solución para el problema detectado en el Plan y Programa de Lengua y Literatura 3º Medio Plan Común. Para utilizar y enseñar estas estrategias es necesario entender qué es una estrategia, cómo se utilizan y que funciones pueden cumplir dentro de la tarea de lectura.

IV.3.1 Estrategias de lectura

Como se ha visto, la tarea de lectura dista mucho de ser una actividad simple, sino que integra diversas habilidades y micro habilidades que persiguen cumplir con el propósito de la lectura, dicho propósito es el causante de la lectura y “determina la forma en que esta será llevada a cabo” (Crespo, 2001, p. 228). Para llegar a tal propósito, es necesario poner en acción conocimientos lingüísticos, conocimientos previos y hacer uso de procedimientos que nos lleven a nuestro fin último que es alcanzar la comprensión global del texto. Los procedimientos que se llevan a cabo dentro de la lectura se denominan estrategias y se entienden como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1998, p. 5). Valls (Citado por Solé 1992) establece que las estrategias “tienen en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (p. 59). Es decir, las estrategias no presentan un carácter rígido y para hacer uso de estas el lector debe discriminar y elegir las que considere pertinente según sus necesidades lectura entendiendo que estas son “sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar”(Solé, 1992, p.59). Estas últimas, son consideradas arriesgadas pues la decisión de cual y cuando utilizar estas estrategias depende de la formulación de “una hipótesis o conjunto de hipótesis que determinan una exploración selectiva y ordenada del campo perceptual” (González, 2000, p. 160), esta hipótesis es comprobable por medio del desarrollo de la tarea de y su éxito dependerá del cumplimiento o no del propósito de lectura. Las estrategias de lectura se pueden clasificar en base a diversos criterios, en el presente documento, se trabajará en base a las estrategias contempladas por Isabel Solé, las cuales responden a diversas misiones. Maira Solé en su texto Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura (2007) nos entrega una lista sintetizada de las misiones que cumplen las estrategias de lectura, basada en los postulados de Solé (1992). Las misiones que nombran son:

- Comprensión de los propósitos implícitos y explícitos de la lectura.
- Activación de conocimientos previos que se ajusten a la temática a desarrollar.
- Enfoque de la atención en lo básico dejando de lado lo superficial o irrelevante para ese momento.
- Establecimiento de las relaciones entre el contenido por ejecutar y el contenido del texto por utilizar en la estrategia.

- Verificación permanente en relación al logro de la comprensión del texto.
 - Elaboración y comprobación constante de inferencias e hipótesis diversas que contribuyan a solucionar problemas durante o después de la lectura
- (Solé, 2007, p.3).

Las misiones de las estrategias presentadas, ayudaría a poder establecer un plan de comprensión que ayude a los lectores a recopilar información necesaria referente al tema de lectura, mantener un monitoreo constante de la tarea de lectura, para percatarse de posibles fallos en la comprensión y mantener la motivación durante la tarea de lectura. Al momento de llevar a cabo la propuesta de solución presentada en un comienzo, es necesario elaborar las sesiones incluyendo las estrategias de lectura en diversos momentos con el fin entregar a la tarea de lectura carácter estratégico. Establecer momentos de lectura ayudaría con la formación de una conducción estratégica en la lectura, en el sentido que permite establecer acciones antes de la lectura que sean en beneficio de la comprensión y disposición frente al texto, momentos durante la lectura que tiene relación con el monitoreo constante y creación de inferencias que ayudarán en la construcción de significa y mantención de la motivación a lo largo de la tarea, que permitan, finalmente, dar pie a momentos después de la lectura para una comprobación de las hipótesis formuladas y reflexión sobre la comprensión alcanzada en relación al propósito de lectura. Estos momentos, tal como señala Solé (1992), son artificiosos y no pretenden ser invariables, sino que funcionan como una guía para los lectores en pos de su formación para identificar, aplicar y utilizar de forma personal e intencionada las estrategias de forma adecuada según los requerimientos que presente la tarea de lectura.

IV.4 Evaluación para el aprendizaje

Dentro del Programa de estudio para 3° medio Lengua y Literatura, se establece que los aprendizajes se trabajarán bajo un foco pedagógico dentro del cual la evaluación se encuentra al servicio de los aprendizajes de los alumnos. El foco pedagógico que se busca implementar, pretende propiciar la autonomía y autorregulación a través de diversas instancias de aprendizaje tanto sumativas como formativas. Una evaluación al servicio del aprendizaje tiene como base un enfoque constructivista que se construye en torno a la “convicción de que los seres humanos son productos de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura” (Arceo, Rojas, Gonzáles, 2010, p.3).

El enfoque constructivista del aprendizaje establece, en palabras de Poplin (1988), Citado por Acevedo (2005), cinco principios propios del enfoque, el primero principio tiene relación con entender al aprendizaje como un todo integrado por diversos procesos que no deben ser abordados por separado. El segundo, el aprendizaje se debe construir en base a situaciones reales en donde el docente funcione como un mediador entre los conocimientos y los estudiantes en pos de un aprendizaje significativo, que ayude al estudiante a desenvolverse en la sociedad. Como tercer principio, se debe posicionar los errores como instancias de aprendizaje y no como penalización, proponiendo instancias de autovaloración en donde se pueda reflexionar del proceso propio de aprendizaje identificando errores y fallas con miras a soluciones concretas y mejoras del aprendizaje. El cuarto principio, énfasis en la motivación y los elementos que la componen, mirando la relación docente estudiante desde el compromiso afectivo que se genera y no una mera transacción de conocimientos. Finalmente, se encuentra la significatividad y durabilidad del cambio cognitivo que genera el aprendizaje en los estudiantes, esta significatividad es el objeto de evaluación dentro del enfoque presentado. Un aprendizaje significativo “es aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe” (Moreira, 2012, p. 30). Es decir, la interacción que se produce entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos producen un cambio cognitivo en los estudiantes, el producto de este cambio cognitivo sería el aprendizaje que posteriormente será utilizado para una situación similar o distinta. Si el aprendizaje logra generar un cambio en la estructura cognitiva hablamos de aprendizaje significativo.

Así, para obtener un aprendizaje significativo deben existir dos condiciones fundamentales según plantea Moreira (2012). Estas son que “1) el material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo y 2) el aprendiz debe presentar una predisposición para aprender” (p. 36). La primera, tiene relación con las elecciones del docente en cuanto a los materiales y actividades propuestas, estas elecciones deben ser basadas en criterios de relevancia y relacionabilidad entre los contenidos y las estructuras cognitivas de los alumnos, mientras que la segunda, tiene relación con la disposición de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje, sin dejar de lado el componente motivacional que se debe trabajar de parte del docente.

IV.4.1 Evaluación para el aprendizaje significativo

Ahora bien, la evaluación es un elemento fundamental dentro del proceso de aprendizaje ya que “tiene una función reguladora del aprendizaje, puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse” (Gallego, 2006, p. 76). Actualmente dentro de los establecimientos se generan en su mayor medida y porcentajes desde el docente hacia los alumnos, esta situación no es única de Chile y tal como señala Acevedo (2005) “en la mayoría de los países latinoamericanos el proceso de evaluación ha estado fundamentalmente centrado en lo que denominamos una heteroevaluación, es decir, un proceso que parte del profesor hacia el estudiante” (p. 25). Que sea el estándar no implica que sea una forma adecuada, y su uso no solo tiene repercusiones en la motivación de los estudiantes, sino que “configura una forma particular de evaluar de parte de los profesores, que a su vez repercute en las formas de aprender en los estudiantes” (Acevedo, 2005, p. 26). Esto quiere decir, que al poner el énfasis en el producto y no el proceso de aprendizaje no existe una reflexión en cuanto a cómo se está aprendiendo, qué estrategias se utilizan en el proceso y cómo se utilizan estas estrategias con miras a posibles fallas tras el monitoreo docente.

Es necesario poder implementar evaluaciones que centren la atención en los aprendizajes logrados por los estudiantes y poder observar de qué forma desarrollan estos procesos. La evaluación para el aprendizaje responde a la necesidad mencionada anteriormente y funciona bajo dos supuestos: “en primer lugar, la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación. En segundo lugar, la utilización del feedback constructivo respecto de cómo progresan los estudiantes” (Gallego, 2006, p. 59).

IV.5. Modelo argumentativo de Toulmin

El modelo seleccionado para construir y organizar la instancia de diálogo es el modelo propuesto por el matemático, filósofo y profesor estadounidense Stephen Toulmin considerado como “uno de los autores más determinantes en la consolidación del nuevo paradigma teórico conceptual sobre la argumentación y el razonamiento en el Siglo XX” (Trujillo, 2020, p. 160) La mayoría de sus textos trabajan en torno a la argumentación, instancia que según Toulmin es puesta en práctica en diversas situaciones tanto cotidianas como académicas. Su principal obra se titula *The Uses of Argument* (1958), dentro de este libro se plantea un modelo argumentativo deductivo que se compone de 6 elementos, y sirve para analizar argumentos como también para construir. Este modelo fue seleccionado por su gran capacidad de organizar la información, ya

que como veremos a continuación, permite rastrear, ordenar y exponer información con el propósito de dar cuenta cómo se llega a tal afirmación.

El primer elemento es la premisa o tesis, corresponde a la idea principal que se busca demostrar, esta debe ser clara y mostrar el punto de vista. En el caso de la propuesta de solución, la premisa o tesis corresponde al juicio valorativo que se establece en base al efecto estético producido por el fragmento leído y trabajado. El segundo elemento, es el modalizador, este debe indicar el nivel de validez de la tesis produciendo una mayor credibilidad. En tercer lugar, datos ya sea información o ejemplos tangibles que buscan demostrar que la tesis o premisa es verdadera. Los datos dentro de la propuesta didáctica corresponderían al contexto de producción, información sobre la escritora, contexto de recepción, etc. El cuarto elemento son los fundamentos, son palabras que apoyan la tesis y deben ser de expertos en el tema que puedan dar sustento a la premisa. En el caso de la propuesta didáctica, los y las estudiantes serían los expertos, hablando desde el trabajo con efecto estético, pero dando de los recursos y técnicas que llevan al juicio valorativo. El quinto elemento corresponde a las garantías, este elemento hace referencia a la información general que se comparte sobre el tema, por ejemplo, en el caso de la propuesta didáctica, corresponderían a opiniones generales en cuanto a la temática o conflicto humano identificado. El último elemento es la reserva, es encargado de aportar cierto grado de discrepancia con la tesis y premisa con la idea de dejar en claro que esta es solo una opinión y pueden existir otras posibilidades. Este elemento será fundamental, pues al hablar en base a una obra literaria se debe dejar en claro que los argumentos expuestos se basan en la subjetividad y no existe una verdad absoluta Toulmin (2007).

V. Caracterización de la propuesta.

V.1. Problemática

Al leer el nuevo Programa de Estudio de Lengua y Literatura de 3° año Medio, el cual se rige por la nuevas Bases Curriculares presentadas el 2019, se ha detectado un vacío en cuanto al eje de comprensión y el poco uso de estrategias de lecturas que apoyen dicha tarea para alcanzar los objetivos de lectura y actividad propuestos. De forma más específica, la problemática a trabajar en el presente trabajo se enmarca en la unidad 1 titulada “Diálogo: literatura y efecto estético”. La unidad tiene como propósito que los y las estudiantes lean para evaluar y reflexionar sobre el efecto estético que la lectura produce en ellos y ellas, la evaluación y

posterior reflexión debe estar basada en el análisis de los recursos lingüísticos y no lingüísticos como también en el diálogo que las obras literarias establecen entre las experiencias personales y conflictos humanos. Si bien los vacíos en cuanto al eje de comprensión son múltiples, en el presente trabajo se tomará como muestra la actividad n° 2 de la unidad antes mencionada, la actividad aborda el análisis del lenguaje creativo y su influencia en el efecto estético experimentado. El propósito de la actividad es “reflexionar acerca del impacto que puede generar en el lector una obra literaria, y cómo ese efecto se relaciona con los recursos escogidos por el autor” (Ministerio de Educación, 2020, p.50), el objetivo de aprendizaje es n° 2.

OA2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre las diversas problemáticas del ser humano.
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

El problema detectado, tiene relación con la forma que se propone para llegar a tal objetivo de la actividad, al revisar la actividad se hacen presente tres grandes vacíos. En primer lugar, no se explica que se entiende por efecto o experiencia estética a pesar de ser el nombre de dicha unidad, al no conocer y entender estos conceptos se trabaja desde una base muy poco clara que permita que los y las estudiantes comprendan qué implica reflexionar y valorar desde el efecto estético. En segundo lugar, las estrategias de lectura que se proponen no son suficientes para alcanzar el objetivo de lectura, por lo tanto, los y las estudiantes no acceden a la lectura con los conocimientos previos y preguntas que guíen la lectura hacia una reflexión. Además, durante la lectura no se presentan preguntas relacionadas con el monitoreo de la tarea de lectura, es necesario fomentar el componente metacognitivo que ayude a los y las estudiantes a evaluar su comprensión y posibles fallas. Por último, las preguntas que se plantean al finalizar la lectura no tienen relación con el objetivo declarado, las preguntas no llevan a un acercamiento desde la mirada de la estética de la recepción, por lo tanto se trabajan los textos literarios de manera instrumental, dejando fuera la reflexión.

V.2. Justificación de la propuesta didáctica

Para solucionar el problema didáctico presentado, se propone trabajar los textos literarios desde la teoría de la estética de la recepción, con el fin de abordar la lectura dentro de un proceso de interacción en donde el estudiante “recibe y constituye el sentido del texto” (Suarez, 2014, p.217), tal como menciona Puerta de Pérez (2003), la teoría mencionada tiene como centro la lectura de la obra literaria y su relación con los lectores y en este caso los estudiantes. Jauss (1986), citado por Suárez (2014), indica que la obra literaria se construye en base a dos horizontes: el literario interno que tiene relación con la obra y el uso intencionado de los recursos y el entornal que se relaciona con el lector en donde influyen sus experiencias personales y sociedad determinada. Trabajar bajo esta mirada permite un acercamiento más sensorial a los textos, comúnmente la literatura se trabaja desde un plano instrumental para llegar a otro conocimiento y no como la fuente de conocimiento misma, bajo la mirada de la estética de la recepción se trabajará el OA2 mencionado anteriormente. Sin embargo, trabajar solo desde la teoría de la recepción no es suficiente para el objetivo de lectura que se establece (reflexionar), el trabajo desde experiencia estética puede ser un tanto difuso pues no existen fórmulas, es por esto que los momentos de lectura propuestos por Solé (1992) antes, durante y después servirán como guía para aplicar estrategias de lectura que ayuden a cumplir con el objetivo de lectura, por medio de diversas preguntas que fomenten el pensamiento reflexivo y, además, el desarrollo de la habilidad metacognitiva que se indica como prioridad dentro del Programa de Estudio, según se declara se busca que los y las estudiantes “sean conscientes del propio aprendizaje y los procesos para lograrlo” (MINEDUC, 2020, p. 7). Adicional a la estrategias de lectura, y para fomentar la conciencia sobre el proceso, se ha decidido integrar una instancia de coevaluación dentro de las sesiones, en donde los y las estudiantes puedan evaluar su proceso y trabajar en conjunto de forma respetuosa y empática al momento de entregar críticas y posibles mejoras. Las ideas anteriores, tiene como finalidad llenar los vacíos que presenta la actividad n° 2 de la unidad 1, adicional a estas mejoras, se incluye una nueva sección dentro de la actividad. Se agrega a la actividad la habilidad de argumentar, con esto se busca que los y las estudiantes sean capaces de estructurar y comunicar su reflexión estética sobre la obra, utilizando los recursos literarios como base de la argumentación, al igual que la relación del texto con sus experiencias personales. La instancia de argumentación permite que los y las estudiantes puedan expresar desde la subjetividad su postura frente al texto, tal como se menciona en el OA8 es necesario que la argumentación se construya “usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones”. La evidencia en este caso, serían los

recursos o técnicas identificados en el texto que ayudan o aportan a la construcción del efecto estético. Para trabajar la argumentación, se utilizará el modelo argumentativo de Toulmin (1958), el cual establece que

Considera que un “argumento” es una estructura compleja de datos que involucra un movimiento que parte de una evidencia (grounds) y llega al establecimiento de una aserción (tesis, causa). El movimiento de la evidencia a la aserción (claim) es la mayor prueba de que la línea argumental se ha realizado con efectividad. La garantía permite la conexión. (Rodríguez-Bello, 2004, p.5).

Lo anterior, corresponde a la base teórica de la propuesta de solución, a continuación, se presenta la secuencia didáctica, que busca solucionar los problemas detectados, y con esto poder cumplir tanto el objetivo de actividad como de unidad. La secuencia consta de nueve sesiones, de una duración de 2 horas pedagógicas (90 minutos), esta duración, corresponde a una clase de Lengua y Literatura estándar.

IV.2.1 Plan de evaluación

El plan de evaluación correspondiente a la propuesta didáctica presentada consiste en una evaluación sumativa correspondiente a la instancia comunicativa final (coloquio), dicha instancia considera los contenidos y actividades de sesiones posteriores, con énfasis en la adaptabilidad que el alumno debe realizar en base a la instancia comunicativa. La evaluación sumativa corresponde a la participación dentro de un coloquio, basando sus intervenciones en el juicio valorativo y los argumentos que lo sustentan, todo esto en base al efecto estético.

Ahora bien, las sesiones presentan instancias formativas que incluyen tickets de salida para corroborar la comprensión alcanzada, preguntas metacognitivas que buscan evidenciar el aprendizaje y diagnosticar qué elementos es necesario volver a revisar, así como también actividades auto y coevaluación. Dichas instancias tienen como propósito verificar y medir el nivel de comprensión de tanto los contenidos como de las actividades, esto de parte de la docente y también de los y las estudiantes.

N° Sesión y objetivo	Tipo de evaluación	Instrumento	Indicador
Sesión 9: Valorar el uso del efecto estético como herramienta	Sumativa	Rubrica de Evaluación	Juicio Valorativo Efecto estético

literaria a través de un coloquio			Adaptación de los argumentos a la instancia comunicativa Respeto
-----------------------------------	--	--	---

V.3. Objetivos

V.3.1. Objetivo General

Reflexionar sobre una obra literaria en base al efecto estético, tomando en consideración el uso intencionado del lenguaje y los conflictos humanos identificados para reflexionar acerca del impacto que pueden causar una obra literaria en nuestras vidas.

V.3.2. Objetivos específicos

- Reconocer el uso intencionado del lenguaje dentro de la literatura
- Utilizar el efecto estético como una herramienta de reflexión literaria
- Argumentar una postura frente a una obra literaria.
- Valorar una obra literaria en base a la experiencia estética

V.3.3. Objetivos de sesión

- Sesión 1: Comprender qué es el efecto estético y su relación con el uso intencionado del lenguaje
- Sesión 2: Reconocer el conflicto humano presente en una obra literaria.
- Sesión 3: Comparar el conflicto humano identificado con las experiencias personales, con el fin de establecer las sensaciones o emociones que el texto le produce.
- Sesión 4: Identificar recursos y técnicas literarias en una obra literaria que ayudan a experimentar emociones y sensaciones.
- Sesión 5: Comprender cómo se construye un argumento en base al modelo argumentativo de Toulmin
- Sesión 6: Producir argumentos que sustenten un juicio valorativo de una obra literaria
- Sesión 7: Revisar los argumentos por medio de una actividad coevaluación

- Sesión 8: Reconocer los aspectos fundamentales de un coloquio
- Sesión 9: Valorar el uso del efecto estético como herramienta literaria a través de un coloquio

VI. Propuesta

VI.1. Secuencia didáctica

Nivel	3° Medio Plan Común
Eje	Comprensión
Unidad	Unidad 1: “Diálogo: literatura y efecto estético”
Objetivos de aprendizaje de la Unidad/Aprendizajes esperados	<p>Propósito de la unidad:</p> <p>En esta unidad, se propone que los estudiantes, lean para evaluar y reflexionar, mediante el diálogo con otros, sobre el efecto estético que produce en ellos la lectura de diversas obras literarias. Para esto, comprenderán cómo analizar los recursos lingüísticos y no lingüísticos que sustentan las diversas interpretaciones que se ponen en común. Para guiar el análisis y la reflexión, se propone las siguientes preguntas: ¿cómo se relaciona una obra literaria con mi experiencia personal?, ¿cómo se puede explicar que una obra literaria tenga distintos efectos en los lectores?, ¿cómo contribuye el intercambio de ideas y puntos de vista a comprender las obras literarias?</p> <p>Objetivos de aprendizaje:</p> <p>OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano.

	<ul style="list-style-type: none"> · Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido. <p>OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos.</p> <p>OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos.</p>
--	---

Sesión 1 (90 min.)

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1giNxZmnHwb7wQpC0KzqIf4krj9LsSOZ9?usp=sharing>

Objetivo de la sesión: Comprender qué es el efecto estético y su relación con el uso intencionado del lenguaje.

Contenidos:

Conceptuales: Estética literaria, efecto estético, intencionalidad del lenguaje

Procedimentales: Comprensión de definiciones y características del efecto estético, relación de ideas referentes a la literatura, establecimiento de inferencias.

Actitudinales: Escucha atenta, tanto para la profesora como para sus compañeros. Participación activa y respeto a los turnos de habla. Respeto por las opiniones de los demás compañeros

Actividades:

Inicio: 15 minutos

Para comenzar, se presentará el propósito de la unidad a trabajar llamada “Diálogos: literatura y efecto estético”. Se hará entrega de un panel de anticipación para cada estudiante, este panel contiene las 9 sesiones y servirá como planificación y monitoreo. La docente leerá el propósito de dicha unidad en voz alta, haciendo especial énfasis en el nombre de la unidad, para dejar planteada la siguiente pregunta que dará paso al trabajo correspondiente a la sesión. “¿Qué es el efecto estético?, la pregunta tiene como objetivo establecer el tema e información que los y las estudiantes manejan, además de establecer una meta: poder contestar dicha pregunta. La pregunta, quedará anotada en la parte superior de la pizarra, esta pregunta guiará el trabajo en clases y la idea es que los y las estudiantes puedan responder al finalizar la sesión. Para contestar la pregunta que se plantea, la docente dará a conocer el objetivo de trabajo para la sesión que ayudará a responder la pregunta. El objetivo es **comprender qué es el efecto estético y su relación con el uso intencionado del lenguaje**, el objetivo quedará escrito bajo la pregunta inicial. Para activar conocimientos previos, se plantean tres preguntas de forma abierta “¿Qué entendemos por efecto o efecto estético?, ¿Cuál es su libro favorito? ¿Por qué?, ¿Qué les produce?”, mediante estas preguntas, se busca posicionar a los y las estudiantes desde la posición de lectores que experimentan a través de la lectura. Las preguntas buscan generar una instancia de diálogo, en donde la docente será la moderadora en cuanto a los turnos de habla, tratando de mantener el orden y respeto.

Desarrollo: 55 minutos

La docente, mediante una presentación en Canvas, definirá el concepto estética como punto de partida, la presentación se estructura de lo más general a lo más específico, estableciendo conexiones entre los conceptos con el fin de poder construir un panorama claro respecto a la base del trabajo y las futuras reflexiones. Durante la presentación, se incluyen preguntas dirigidas que buscan verificar si los y las estudiantes pueden inferir cierta información con relación a los conceptos abordados. La definición de efecto estético es clave dentro de la presentación, así como también las características que se presentan. Luego de la definición y caracterización del efecto estético, se plantea la siguiente pregunta “¿Cómo es posible que podamos experimentar diversas sensaciones o emociones a través de una obra literaria?”, por medio de esta pregunta se busca llegar a la intención que tiene el escritor de provocar ciertas reacciones, de ser necesario la docente guiará el diálogo hasta llegar a la idea del propósito del escritor, pues esta

idea dará paso para establecer la relación entre el efecto provocado y los recursos que ayudan producir tales efectos. Siguiendo con la presentación en Canvas, se explicará por medio de un ejemplo, la intencionalidad del lenguaje y los efectos que esta puede producir en los lectores, dejando claro la relación entre efecto estético e intencionalidad del lenguaje.

Cierre: 20 minutos

A modo de síntesis, los y las estudiantes deberán contestar, con sus propias palabras, un ticket de salida con tres preguntas: ¿Qué es el efecto estético?, pregunta que se planteó en un inicio, Elementos que influyen en la construcción del efecto estético y finalmente, ¿existe un solo efecto estético correcto para una obra literaria?

El propósito de estas preguntas es evaluar la comprensión de los conceptos y características presentadas, y comprender que no existe correcto o incorrecto dentro del trabajo con el efecto estético.

Evaluación: 2

Tipo: Formativa, monitoreo, diagnóstico.

Instrumentos: Ticket de salida

Indicadores de evaluación: Describe la cercanía y relación que tiene con los textos literarios.

Comprende y establece inferencias en base a las definiciones y características presentadas sobre el efecto estético, utilizando sus propias palabras.

Sesión 2 (45 min.)

Enlace Recursos

<https://drive.google.com/drive/folders/1QrMHF5A1vIYCDDCBzfQt0LM6XtmYuhmL?usp=sharing>

Objetivo de la sesión: Reconocer el conflicto humano presente en una obra literaria

Contenidos:

Conceptuales: Conflicto humano, obra literaria

Procedimentales: reconocimiento de conflictos humanos presentes en el texto literario por medio de una lectura guiada, establecer inferencias entre la información presentada en el texto y conocimientos personales de mundo.

Actitudinales: Participación activa y respetuosa, pensamiento reflexivo.

Actividades

Inicio (10 minutos)

Para iniciar, se dará a conocer el objetivo de trabajo correspondiente a la sesión, este quedará anotado en la pizarra a la vista de todos. La obra literaria por trabajar es parte del plan lector del establecimiento, por lo tanto, los y las estudiantes ya poseen algunos conocimientos e información sobre el libro. Para abordar la lectura, se hará uso de los tres momentos de lectura planteados por Solé (1992). Dentro del inicio se trabajará con el antes de la lectura de la siguiente forma: En primer lugar, se dejará claro el objetivo de lectura, este es reconocer conflictos humanos dentro del relato. En segundo lugar, una breve explicación respecto a qué entendemos por conflictos humanos, de esta forma los y las estudiantes tendrán claridad sobre qué buscar dentro de su lectura. Además, se pedirán algunos ejemplos al azar para verificar que la explicación se ha entendido y se hará entrega de una ficha con información relevante de la obra literaria para complementar la información y conocimientos que los y las estudiantes ya poseen.

Luego de esta explicación, se hará entrega del fragmento impreso para cada estudiante.

Desarrollo (35 minutos)

Con fragmento en mano se iniciará la lectura de este, para mantener la atención y participación será una lectura en voz alta, los turnos de lectura serán designados por la docente. Durante la lectura se indicarán 3 pausas pequeñas en donde se trabajará rápidamente con las siguientes preguntas con el propósito de mediar la lectura (1) ¿Qué contenía la lista que menciona la protagonista? (2) ¿Qué es necesario para ganar becas y premios? (3) ¿En qué etapa se encuentra el árbol de higos? ¿Cómo se relaciona con la etapa que atraviesa la protagonista?

Cierre:

Terminado el fragmento, y para finalizar la sesión y cumplir con el objetivo de la sesión, los y las estudiantes deben escribir brevemente al final de la hoja qué conflicto humano han reconocido. Solo deben nombrarlo pues la clase solo dura 45 min, el conflicto humano reconocido será desarrollado y trabajado en la siguiente sesión. Como tarea la docente dejará la instrucción de poder buscar una imagen que represente el conflicto humano representado, esta imagen debe ser impresa a color para la siguiente sesión, dichas las instrucciones y entregado el fragmento con nombre y conflicto humano la sesión queda terminada.

Evaluación

Tipo: Formativa

Instrumentos: Fragmento

Indicadores de evaluación: Reconoce de forma clara un conflicto humano presente en el fragmento.

Sesión 3 (90 minutos)

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1CIVSve8Wn1y0mz7QYlmNF49fFwwb6aoT?usp=sharing>

Objetivo de la sesión: Comparación del conflicto humano identificado con las experiencias personales, con el fin de establecer las sensaciones o emociones que el texto les produce.

Contenidos:

Conceptuales: Efecto estético, conflicto humano

Procedimentales: comparación entre el mundo creado por el autor y el mundo real, establecimiento de emociones o sensaciones provocadas por la lectura literaria

Actitudinales: Trabajo en equipo de forma respetuosa y activa, disposición para compartir opiniones y experiencias. Respeto por los turnos de habla.

Actividades

Inicio: 10 minutos

Para comenzar la sesión, se dará a conocer el objetivo de trabajo correspondiente, al igual que en las sesiones anteriores, este quedará en la parte superior de la pizarra. Luego se proyectará un video sobre el efecto estético y su conexión con las experiencias personales y sensoriales, esto con el propósito de activar conocimientos previos relacionados con el efecto estético, poniendo el énfasis en las experiencias personales de lectura y la identificación que se establecer con una obra literaria. El video tiene una duración de 5 minutos, luego de esto se trabajará en base a la pregunta ¿Alguna vez se han sentido transportados a un mundo ficticio como aparece en el video? ¿qué libro, cuento o novela ha sido la más significativa o la que más los/las ha marcado? Se dará un espacio para el diálogo y experiencias de lecturas de los y las estudiantes, las palabras se otorgarán de forma voluntaria, manteniendo el orden y respeto por las diferentes opiniones.

Desarrollo: 70 minutos

La docente hará entrega del fragmento con el conflicto humano que pudieron reconocer la sesión pasada, la instrucción para esta clase es desarrollar el conflicto humano, dejando claro cuál es, por qué es considerado un conflicto humano en su opinión, para esta tarea tendrán 25 minutos. Luego, deben intercambiar las imágenes, que se solicitaron la sesión pasada, con su compañero/a de banco siguiendo la siguiente instrucción: intercambia tu imagen con tu compañera/o de banco sin mencionar el conflicto humano que reconociste dentro del fragmento, traten de adivinar el conflicto humano de su compañero/a a través de las imágenes. Al momento de adivinar los conflictos humanos, deben explicarlo y relacionarlo con la imagen que eligieron. A continuación, la docente escribirá una pregunta en la pizarra para abrir la reflexión acerca de lo comentado en las duplas de trabajo, la pregunta es ¿Por qué creen que cada

uno de ustedes identificó conflictos humanos diferentes o con diferentes énfasis en ciertos temas?, el propósito de esta pregunta es que los y las estudiantes puedan reconocer que las experiencias personales tienen gran importancia al momento de lectura y en el efecto estético. Los turnos de habla serán designados por la docente, respetando el orden de las palabras y dejando en la pizarra algunas palabras o ideas que puedan servir para la posterior construcción de una respuesta en conjunto.

Una vez terminada la tarea anterior, se hará entrega de una segunda hoja de trabajo, la cual irá en conjunto con el fragmento. La nueva hoja de trabajo contiene un cuadro con preguntas que pretenden relacionar entre el conflicto humano y las experiencias personales con el con conflicto, la hoja de trabajo será proyectada en el data con su respectiva explicación. Para esta parte de la actividad los y las estudiantes disponen de 25 -30 minutos.

Cierre: 10 minutos

Una vez que el cuadro se encuentre listo, los y las estudiantes se encuentran en condiciones de poder indicar qué sensaciones o emociones les provoca el fragmento, tomando en consideración el cuadro comparativo y la imagen previamente utilizada. Bajo el cuadro encontrarán un espacio para redactar qué les provoca el fragmento leído, para guiar esta reflexión tendrán una pregunta guía que sirva de punto de partida. Terminada la reflexión, se entregarán las hojas de trabajo a la docente para archivar las respuestas a los fragmentos, manteniendo un orden en los materiales.

Evaluación

Tipo: Formativa

Instrumento: Cuadro con preguntas

Indicadores de evaluación: Establece relación entre el conflicto reconocido en el fragmento y las experiencias personales respecto al conflicto.

Indica el efecto estético producido por el fragmento, tomando en cuentas las reflexiones y contenidos abordados hasta el momento.

Sesión 4 (45 minutos)

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1Ri-shXYejjU4ktZYsIz5lcL8gVUHROY?usp=sharing>

Objetivo de la sesión: Identificar recursos y técnicas literarias en un fragmento literario que ayudan a experimentar emociones y sensaciones.

Contenidos

Conceptuales: Recursos literarios, técnicas literarias, efecto estético

Procedimentales: Aplicación del conocimiento sobre recursos y técnicas literarias

Identificación de recursos y técnicas que contribuyen con el efecto estético

Actitudinales: Escuchar con atención y respeto las intervenciones. Adoptar un rol activo en la tarea. Ayudar a mantener un clima de aula cómodo y libre de prejuicios.

-Actividades

Inicio: 5 minutos

Para iniciar la sesión, la docente leerá y dejará anotado en la pizarra el objetivo de trabajo, seguido de la siguiente frase “*La genialidad es 10% inspiración y 90% transpiración*” (Umberto Eco), el propósito de esta frase es que los y las estudiantes puedan relacionar los recursos y técnicas como herramientas para cumplir con el propósito o intención comunicativa. Para continuar, se construirá una lluvia de ideas separando la pizarra en dos, por un lado, las técnicas literarias y, por otro lado, los recursos literarios. Este ejercicio es para recordar los contenidos sobre estos temas en cursos anteriores, haciendo más fácil el trabajo de la sesión, pues no solo deben nombrarlos, sino que también entregar alguna explicación breve según sus conocimientos.

Desarrollo: 30 minutos

Siguiendo con la sesión, se hará entrega del fragmento que se ha trabajado en sesiones anteriores con la instrucción de marcar ya sea con destacador o lápiz los recursos y técnicas literarias que ayudan a construir o provocar las sensaciones o emociones identificadas la sesión pasada. La lluvia de ideas quedará en la pizarra para que puedan

apoyarse en ella, al igual que en la docente que irá puesto por puesto consultando por dudas o breves explicaciones de algún concepto. La actividad se enmarca en el efecto estético, por lo que el trabajo se encuentra enfocado en reconocer la intencionalidad del lenguaje que presenta el escritor, entendiendo que existe un propósito comunicativo, debido a esto las definiciones sobre recursos y técnicas serán secundarias.

Cierre: 10 minutos

Para finalizar, se preguntará de forma abierta qué recursos y técnicas pudieron identificar dentro del fragmento, para esto se proyectará el fragmento mediante un documento Word haciendo uso de la herramienta resaltado del texto. De esta forma los y las estudiantes pueden compartir su trabajo y escuchar el trabajo de sus compañeros/as. además de responder una lista de cotejo que ayude a auto evaluar su desempeño. Esta autoevaluación tiene como propósito que los y las estudiantes puedan verificar si lo identificado corresponde a un recurso o técnica literaria, además de dar cuenta de forma clara si se conecta con los sentimientos o emociones identificados

-Evaluación

Tipo: Formativa

Instrumento: lista de cotejo

Indicadores de evaluación: Identifica de forma clara y en conexión con el efecto estético técnicas y recursos literarios.

Sesión 5 (90 minutos)

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/15rXtGAuDzUL3-m8620zrkEQ4WPAR3Mki?usp=sharing>

Objetivo de la sesión: Comprender cómo se construye un argumento en base al modelo argumentativo de Toulmin

Contenidos

Conceptuales: argumentación, modelo argumentativo de Toulmin

Procedimentales: Comprensión de modelo argumentativo, otorgando la importancia y funcionalidad a cada parte dentro de la construcción del argumento.

Actitudinales: Escucha atenta y participativa. Control del avance personal y posibles fallas.

-Actividades

Inicio (10 minutos)

La docente comenzará con una breve síntesis del trabajo que se ha hecho en las 4 sesiones anteriores, con el fin de tener una idea clara del porqué de estas actividades. Para dicha síntesis, se pedirá la participación de los y las estudiantes, además del apoyo de la ruta de anticipación que se entregó en la primera sesión. A través de esta revisión del avance hasta el momento, se busca dar paso y sentido a la sesión N° 5 y el porqué de la necesidad de comprender el modelo argumentativo de Toulmin (Objetivo de sesión). Para comenzar a introducir el tema se presentará un video donde se presenta un desarrollo de argumento, luego de ver el video se trabajará bajo la siguiente pregunta: ¿Qué efecto tuvieron las palabras del emisor en la otra persona? ¿Crees que influye el cómo se dicen las cosas?

Desarrollo (70 minutos)

A continuación, se hará uso de una presentación en Canvas, en donde se hará una revisión desde qué es la argumentación y su importancia. La presentación se estructura de lo más general a lo más específico y complejo. Para comenzar con el modelo de Toulmin, se hará una breve introducción sobre quién es y en qué área se desempeña, para luego dar paso a la explicación de su modelo. Al ser un modelo con muchos elementos, se utilizará un ejemplo en cada uno de ellos. Además, luego de la presentación se realizará una actividad en conjunto que consiste en la creación de un pequeño texto argumentativo, utilizando el modelo de Toulmin, el propósito de esta actividad es evaluar qué tan clara fue la comprensión del modelo explicado y aclarar dudas y preguntas.

Cierre (10 minutos)

Para finalizar la sesión, y dejar claro el porqué se aborda el modelo, se plantean las siguientes preguntas: ¿Cuáles creen que son las características de este modelo que pueden ayudar a la hora de dar a conocer el efecto estético producido por el fragmento? ¿Qué aspectos consideras más complejos?

-Evaluación

Tipo: Formativa

Instrumento: Preguntas metacognitivas de forma oral.

Indicadores de evaluación: Entiende el propósito del modelo argumentativo de Toulmin con relación al proceso que se lleva cabo.

Identifica la fallas y aspectos más complejos respecto al modelo.

Sesión 6 (45 minutos)

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1B5CM-MT33Lw6TQz3mVKs7CxRjUWnGaRS?usp=sharing>

Objetivo de Aprendizaje: Producir argumentos que sustenten un juicio valorativo de una obra literaria

Contenidos

Conceptuales: Modelo argumentativo de Toulmin

Procedimentales: Aplicación del modelo argumentativo de Toulmin, estructurar la reflexión basada en el efecto estético, elegir de argumentos que sustenten la reflexión/opinión.

Actitudinales: Silencio y respeto, mantener un clima de aula favorable para la concentración.

Actividades

Inicio (7 minutos)

Para comenzar, se declara y escribe el objetivo de la sesión, al ser una clase de aplicación el inicio consiste en recordar las partes que deben tener sus argumentos. Para llevar a cabo lo anterior, se construirá un esquema en la pizarra con la ayuda de los y las estudiantes. Este esquema se dejará en la pizarra el resto de la clase.

Desarrollo (30 minutos)

Posteriormente, la docente recordará la tarea asignada en el cierre de la sesión anterior la instrucción será la siguiente: Construir un argumento que sustente la reflexión en base al efecto estético producido por el fragmento literario. Tomando en cuenta el modelo argumentativo de Toulmin y las características y elementos del efecto estético. Para comenzar la actividad se hará entrega del fragmento y materiales trabajos en sesiones anteriores para ayudar y apoyar el trabajo de la sesión. La docente responderá dudas de forma personal, y si algunas dudas se repiten demasiadas veces se responderán de forma abierta a toda la clase.

Cierre (7 minutos)

Para finalizar la sesión, se harán las siguientes preguntas metacognitivas con el propósito de, por un lado, saber cuáles son los principales problemas o desafíos que presenta la actividad, y, por otro lado, cuanto han podido avanzar en la actividad, para evaluar el trabajo que se debe realizar la próxima sesión.

Preguntas: ¿A qué partes del argumento dedicaron más tiempo?, ¿Qué dificultades tuvieron durante la actividad? ¿Hasta qué parte del argumento han llegado?

Evaluación

Tipo: Formativa

Instrumento: Preguntas metacognitivas

Indicadores de evaluación: Reconoce las dificultades que presenta la tarea en cuanto al desarrollo personal de esta. Realiza un balance del avance y elementos por terminar.

Sesión 7 (90 minutos)

Enlace Recursos

<https://drive.google.com/drive/folders/1h82knRcspEFCswa37GIes5EebGZ-iyak?usp=sharing>

Objetivo de Aprendizaje: Revisar los argumentos por medio de una actividad coevaluación

Contenidos

Conceptuales: Modelo argumentativo de Toulmin, efecto estético

Procedimentales: Aplicación del modelo argumentativo de Toulmin, evaluación el trabajo de compañero/as en base el modelo de Toulmin y efecto estético

Actitudinales: Participación activa y respetuosa, asumir un rol evaluador activo y responsable

Actividades

Inicio (10 minutos)

La activación de conocimientos previos consiste en un repaso de las partes que debe tener un argumento según el modelo de Toulmin, este repaso tendrá sus énfasis en los elemento o conceptos que fueron apuntados por los y las estudiantes como más problemáticos en el cierre de la sesión anterior. Posteriormente, se dará a conocer el objetivo de aprendizaje de la sesión, explicando brevemente en qué consiste la actividad de coevaluación.

Desarrollo (70 minutos)

La docente dará un espacio para terminar o editar los argumentos, tomando en consideración las aclaraciones y dudas resueltas en primera instancia, para esta parte de la clase se destinarán 25 minutos. Luego de terminar los argumentos, la docente explicará con más detalle la actividad que deben realizar a continuación. La actividad

es una coevaluación por lo que se les solicita a los estudiantes a elegir un compañero/a para evaluarse entre ellos/as. Posteriormente, la docente hará entrega de una pequeña lista de cotejo con la que deben realizar la evaluación entre pares, dicha lista busca que los y las estudiantes puedan evaluar si el argumento presentado cumple con el modelo argumentativo, se construyen en base al efecto estético y logran transmitir de forma clara y coherente las emociones o sensaciones experimentadas. Ambas partes deben indicar de forma oral y escrita qué mejoras o cambios consideran pertinentes, rellenar la lista y hacer entrega de esta al compañero/a para que puedan realizar cambios y correcciones. Para la edición del argumento los y las estudiantes disponen de 20 minutos, dentro de este espacio la docente entregará algunas sugerencias y contestar dudas para finalizar la construcción del argumento.

Cierre (10 minutos)

Finalmente, la docente planteará la siguiente pregunta ¿Creen que el hecho de que otra persona lea su trabajo ayudó a realizar cambios favorables? ¿Conocen o han escuchado sobre los coloquios? Se dejará como tarea investigar sobre los coloquios, considerando características, propósito y dudas o preguntas que nazcan de la investigación.

Como ultima acción, la docente dará a conocer rápidamente la instancia evaluativa sumativa (coloquio) con el propósito de que los alumnos estén al tanto y puedan llegar con dudas o consultas la próxima clase.

Evaluación

Tipo: Formativa

Instrumento: lista de cotejo

Indicadores de Evaluación: Revisar el trabajo de escritura entre pares, detectado fallas y mejoras.

Evaluar la instancia de coevaluación en base a los beneficios que está produjo en tarea de escritura.

Sesión 8 (45 minutos)

Enlace Recursos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1VnK8W9fFUiuJ0Y0N14IICp6mp8p4WELw?usp=sharing>

Objetivo de Aprendizaje: Reconocer los aspectos fundamentales de un coloquio

Contenidos:

Conceptuales: Coloquio, situación comunicativa

Procedimentales: Comprensión de las adaptaciones que se le deben hacer al texto escrito para participar en el coloquio.

Actitudinales: Participación activa y respetuosa, asumir una autonomía y responsabilidad en el aprendizaje

Actividades

Inicio (10 minutos)

La docente comenzará la sesión recordándoles a los estudiantes que, tal como se dijo en la sesión anterior, debían traer información pertinente sobre la significación de un coloquio. Por esta razón comenzará a realizar preguntas metacognitivas a los estudiantes con la finalidad de que se desarrolle un breve conversatorio entre ellos en base a la información recaudada sobre el coloquio. Algunas de las preguntas serán las siguientes: ¿Cuál es la información que recolectaron sobre qué es un coloquio? ¿Cuáles son las características fundamentales del coloquio? ¿Cuál es la función principal de un coloquio? ¿Cómo se puede organizar un coloquio?

Desarrollo (30 minutos)

Posterior al breve conversatorio sobre la información que los estudiantes investigaron del coloquio, la docente le entregará a estos una infografía sobre los elementos particulares del coloquio, explicará los elementos que este contiene, expresándoles que el propósito fundamental del coloquio consiste en formar una instancia de diálogo entre los participantes, quienes deben escuchar con atención al compañero y aportar ideas en

base a los diversos puntos de vista que se pueden percibir, asimismo les indicará que la particularidad del coloquio no es posicionar a ganadores y perdedores, sino que es importante respetar las opiniones que los compañeros efectúan y respeten los turnos de habla de los mismos para que se potencie el respeto y la empatía entre ellos. Finalmente, les señalará otro elemento esencial que contiene la infografía, la cual recae en la subjetividad con que deben abordar las instancias que se desarrollan en el coloquio, evitando las demostraciones de disgusto, debido que estas pueden incomodar a los alumnos que están evidenciando su opinión personal. Ya expuesta esta información, la docente les dará el espacio a los educandos para que reflexionen sobre la información recientemente entregada y conversen en torno a si están de acuerdo o en desacuerdo en base a esta información, o si consideran que hay aspectos irrelevantes. La docente les explicará que al comentar estas reflexiones deben justificarlas para que todos conozcan las razones de esas opiniones. El objetivo de esta explicación sobre el coloquio es para que los estudiantes evidencien con absoluta claridad el funcionamiento del coloquio y sus características particulares.

Cierre (5 minutos)

La docente enfatizará nuevamente que esta instancia tiene como foco central generar un dialogo e interacción entre los pares, por ende, no funciona como una exposición, sino que todos deben compartir las opiniones y las reflexiones en base al tema. Posteriormente, La docente concluirá la sesión con un ticket de salida, el cual contiene tres preguntas relacionadas con el aprendizaje otorgado en la presente sesión. Estas preguntas son las siguientes: ¿Por qué consideras que es necesario expresar la opinión personal en un coloquio? ¿Qué aspecto principal no es de tu agrado y por qué?, según tu opinión personal ¿Qué aspecto del coloquio es el más relevante y por qué? El objetivo de este ticket de salida es fundamentalmente para que la totalidad de los estudiantes desarrollen de forma individual los aspectos allí señalados y puedan reflexionar sobre el aprendizaje obtenido en la sesión, evidenciando si hay algún elemento poco comprendido y realizarle la duda correspondiente a la docente. Asimismo, funciona como un medio útil y rápido para que la docente visualice los aspectos poco agradables que los alumnos expusieron y así puedan retomarlos en la próxima sesión y observar el motivo de esas opiniones.

Evaluación

Tipo: Formativa

Instrumento: Ticket de salida

Indicadores de evaluación: Verificar los aprendizajes alcanzados en la sesión referentes a la instancia comunicativa: coloquio.

Sesión 9 (90 minutos)

Enlace Recursos

https://drive.google.com/drive/folders/1Az3l0P_nAX9imhSJJ4yp8a3MehD33BVn?usp=sharing

Objetivo de Aprendizaje

Valorar el uso del efecto estético como herramienta literaria a través de un coloquio

Contenidos

Conceptuales: Efecto estético, coloquio, juicio valorativo

Procedimentales: Participación dentro del coloquio por medio de argumentos contruidos en base al efecto estético

Actitudinales: Participación activa y respetuosa, asumir una autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.

Actividades

Inicio (15minutos)

La docente inicia la sesión retomando el ticket de salida que los estudiantes desarrollaron en la sesión anterior, mencionando algunos aspectos que los estudiantes expusieron en este ticket y realizando nuevamente las preguntas con el objetivo de que entre todos comenten los aspectos señalados y se genere una instancia de interacción entre pares. Seguidamente la docente recordará los elementos esenciales que debe contener el coloquio y que se explicaron en la sesión anterior. Finalmente, les expondrá

que en la presente sesión deberán desarrollar el coloquio y, por ende, especificará la modalidad en que se desarrollará. La docente explicará que en primera instancia deberán posicionar las sillas en un círculo para que todos puedan observarse al momento de realizar el coloquio. En segunda instancia se les entregará un stickers a cada estudiante, los cuales se utilizarán al momento del coloquio para establecer los turnos de habla de los estudiantes. Los dos stickers tienen un color específico, por una parte está el rojo, el que indica continuación en el mismo tema de acuerdo a la persona que está efectuando el dialogo –el estudiante que desee proseguir con la misma idea levantará el sticker rojo- y, por otra parte, está el stickers de color celeste, el cual indica que se comenzará con una nueva idea, por ende, si se desea comenzar con una idea diferente a aquella que se está desarrollando en ese momento debe levantar el sticker de color celeste.

Desarrollo (65 minutos)

La docente efectuará una breve introducción al tema del coloquio recordando que deben basarse en el efecto estético que les generó la lectura del fragmento. Por ende, deben realizar un análisis y un juicio personal en torno a esa lectura y no solo reconocer los aspectos centrales de este, sino que efectuar una reflexión en torno a la experiencia de lectura, enfatizando en la emocionalidad o sentimientos que les generó esta.

Posterior a esta información recordatoria los estudiantes deberán posicionar las sillas hasta formar un círculo, para luego comenzar con el desarrollo del coloquio. En caso de que la docente observe que ocurre situaciones en que hay silencio entre los estudiantes, esta intervendrá y guiará la conversación mediante preguntas que conlleven nuevamente a la reflexión y al dialogo entre los educandos.

Terminado el coloquio la docente le entregará a cada estudiante una hoja de respuesta que contendrá una pregunta específica sobre la utilidad e importancia de trabajar con el efecto estético. El objetivo de esta hoja de respuesta es que los estudiantes visualicen la importancia de esta herramienta literaria la cual es un medio esencial para desarrollar la reflexión e interpretación personal de una lectura.

Cierre (10 minutos)

La docente les pedirá a los estudiantes que revisen el panel de anticipación para que visualicen si efectivamente se cumplió con el proceso de las actividades, así como también, evidencien todos los procedimientos y progresos que han desarrollado para llegar al proceso de efecto estético. La finalidad de esta actividad es que los educandos observen que este proceso conllevó una serie de elementos que fueron efectuando a lo largo de las 9 sesiones hasta un diálogo en base al efecto estético.

Posteriormente la docente le hará entrega a cada estudiante de una autoevaluación formativa para que los estudiantes formalicen su proceso de aprendizaje desde su criterio personal de desempeño efectuado.

Evaluación

Tipo: Sumativa

Instrumento: Pauta de evaluación

Indicadores de evaluación: Demuestra un juicio valorativo claro y en base al efecto estético, adaptando las intervenciones a la instancia comunicativa y respetando los turnos de habla.

VII. Conclusión

La lectura de obras literarias es una parte fundamental dentro de la formación de los y las estudiantes, estas lecturas permiten experimentar emociones y reflexionar acerca de conflictos o situaciones reales. Para dichas reflexiones, la comprensión es una habilidad fundamental, y por lo tanto debe ser abordada desde una base coherente con las necesidades de los estudiantes y objetivos establecidos, estableciendo un plan de trabajo gradual y detallado. Debido a esto, la implementación de estrategias de lectura acorde al objetivo que se busca trabajar, en este caso reflexionar, es fundamental para mediar la comprensión, alcanzar el objetivo y servir como guía para futuras lecturas.

Ahora bien, dentro de la unidad abordada en el presente trabajo, las reflexiones se construyen en base al efecto estético producido por una obra literaria. Dicho efecto, implica un trabajo amplio en torno a las sensaciones, emociones y cómo una obra puede llegar a causar tales efectos. Desde esta vereda, los y las estudiantes pueden establecer un acercamiento más

profundo con una obra literaria, estableciendo relaciones con sus experiencias personales y mirada frente al mundo, esta modalidad de trabajo busca posicionar al efecto estético como una herramienta literaria que permita a los y las estudiantes acceder desde una mirada más cerca y conectada con sus conocimientos y emociones.

La propuesta didáctica presentada, podría ser de gran ayuda y mejora en relación con las actividades planteadas para la Unidad 1, dentro del Programa de Estudio 3° Medio plan general y para su implementación en las aulas. La propuesta permite abordar el efecto estético desde lo más básico (definiciones), hasta la aplicación y comunicación de este por medio de una instancia de diálogo argumentativo basado en el respeto por las diversas opiniones respecto a un mismo texto. Por lo tanto, podría ser implementada con expectativas bastante buenas en relación con los resultados que se podrían conseguir, tomando en consideración los aspectos que se han dado énfasis luego de la búsqueda de investigaciones y artículos respecto a los criterios trabajados en el apartado III.

Mediante la elaboración del presente trabajo, se busca dar cuenta también, de las instancias de trabajo que se deben considerar a la hora de trabajar con el efecto estético y la reflexión sobre este. Tal como se plantea en la propuesta, es necesario incluir instancias que puedan entregar una panorámica acerca de los interés y cercanía que los y las estudiantes tienen con la lectura literaria, con el fin de realizar posibles modificaciones y énfasis según las necesidades del grupo curso. También es relevante, la ya mencionada instancia de dialogo argumentativo, pues esta permite compartir los diversos efectos producidos por el fragmento literario, dejando en claro que dentro del efecto estético las experiencias personales influyen de forma sustancial en la experimentación estética. Además, es posible trabajar contenidos procedimentales fundamentales para conducirse dentro del siglo XXI: la empatía y respeto por los diversos puntos de vista.

VIII. Referencias

- Arceo, F., Rojas, G., & González, E. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Acevedo, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Editorial Paidós.
- Beghadid, H. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran, 112-120.
- Calvo, M. (2010). Leer literatura...Enseñar literatura De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Dossier Inspiraciones y sospechas*, 33, 129-146.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. & Luna, M. (2000). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Crespo, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Onmazein*, 6, 223-238.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Eagleton, T. (2016). *Una introducción a la teoría literaria*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, 7, 227-244.
- González, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4 (11), 159-163.
- Gallego, M. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Gráficas Rógar.
- MINEDUC. (2006). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago: Autor.

- MINEDUC. (2019). *Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación 3° y 4° Medio*. Santiago: Autor. Recuperado de: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo?. *Qurrriculum*, 25, 29-56.
- Pérez, C., y Rey, A. (2012). La formación de lectores de literatura capaces de alcanzar el efecto estético por medio de la intertextualidad. *Nodos y Nudos*, 4(33), 38-48.
- Pernía, H., & Méndez, C. (2017). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en Educación Primaria. *Investigación Arbitrada*, 22 (71), 107-115.
- Puerta, M. (2003). La literatura y la estética de la recepción: Un estudio exploratorio en niños. *Contexto*, (9), 109-120.
- Rosales, P., Aimar, M., y Pérez, E. (2007). La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica. *Lectura y Vida*, 28(1), 58-66.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-15.
- Suarez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19 (2), 215 – 227.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Torre, H. (2019). Investigación acción para 2° año Medio: desarrollo de la habilidad de escritura mediante modelo argumentativo y escritura por proceso (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Trujillo, J. (2007). Stephen Toulmin Los usos de la argumentación. Trad. Morras, M. y Pineda, V. *Praxis Filosófica*, (25), 159-168.