



INSTITUTO DE
**LITERATURA Y CIENCIAS
DEL LENGUAJE**
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Pedagogía en Castellano y Comunicación

Interpretación de textos narrativos a través de la comunicación oral: Propuesta didáctica para Segundo año de Enseñanza Media.

Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor de Castellano y Comunicación

LCL595-01

Cristina E. Gómez Fuentes

Profesora Marcia Martínez Carvajal

Viña del Mar, 31 de agosto de 2015

Índice.....	2
Introducción.....	4
Problema pedagógico.....	10
Descripción general.....	16
Beneficiarios del proyecto.....	20
Estado del arte.....	21
1. Actividades previas y posteriores a la lectura.....	21
1.1. Relevancia del conocimiento previo.....	21
1.2. Actividades de lectura de acuerdo con objetivos y destrezas.....	22
1.2.1. Actividades que guardan relación con otras asignaturas.....	24
1.2.2. Educación en valores.....	24
1.2.3. Educación para la diversidad.....	25
1.3. Otros recursos.....	25
2. Interpretación literaria de textos narrativos y comunicación oral.....	26
3. La conversación en el aula: Enfoque “Dime” para la lectura de textos.....	29
4. Lectura en voz alta.....	32
Marco teórico.....	35
1. Literatura Infantil y Literatura Juvenil.....	35
1.1. Literatura Juvenil.....	36
2. Interpretación de textos literarios narrativos.....	38
2.1. Visión personal a partir de la interpretación de textos narrativos.....	41

3. Didáctica de la oralidad en el aula.....	43
4. Nuevas formas de la narrativa: la novela gráfica.....	45
Secuencia didáctica.....	48
Proyecciones.....	89
Referencias bibliográficas.....	90

Introducción

Actualmente, el trabajo de literatura en el aula atraviesa por los cambios que experimenta la lectura en nuestro país. En el contexto de la alfabetización mediática, proceso que guarda una estrecha relación con el desarrollo de habilidades, los niños y jóvenes tienen posibilidad de acceder a una variedad incontable de textos literarios en múltiples formatos. Uno de los conceptos que se vincula estrechamente con el encuentro de los estudiantes y estos textos refiere a la denominada Literatura Juvenil (LJ), precisión de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y que viene evolucionando desde el siglo XX en España hasta hoy, en nuestro país. El presente proyecto considera dicha evolución, la que, como se observará progresivamente en esta propuesta, posee una influencia en cómo los jóvenes, específicamente alumnos de Enseñanza Media, se enfrentan a las actividades de lectura en las aulas.

En primer lugar, resulta de interés para este trabajo describir panorámicamente de qué manera se imparte la lectura e interpretación de textos, desde la didáctica en los Planes y Programas del Ministerio de Educación de Chile. Este proyecto se propone como alternativa y complemento de dichas recomendaciones, con base en la revisión de diversos métodos y enfoques didácticos, además de lo sugerido por el MINEDUC. La atención puesta sobre la labor que se realiza en las escuelas con la lectura de textos surge de los resultados negativos o bajos de múltiples estudios sobre los hábitos lectores de nuestro país. La preocupación ante este panorama ha quedado además evidenciada en las prácticas pedagógicas realizadas en el transcurso de la carrera de Castellano y Comunicación, en las que, en diversos niveles de enseñanza (cursos de Octavo año Básico a Cuarto año Medio) los docentes manifiestan un desconcierto ante el desinterés de los alumnos por leer, en colegios municipalizados y subvencionados de la Región de Valparaíso. Es muy probable que dicha inquietud se extienda a toda clase de establecimientos educacionales, en todos los niveles de enseñanza, especialmente cuando se habla de los jóvenes de enseñanza secundaria. Pero, ¿es el desinterés de los jóvenes por la lectura realmente el problema al que se enfrentan los docentes? Este será uno de los puntos a tratar en el desarrollo de este trabajo.

En segundo lugar, está la -denominada en el primer párrafo- evolución de la lectura, posibilitada por una ampliación de los formatos de lectura, la gran oferta de las editoriales por entregar títulos y géneros que continúan apareciendo en librerías, la disponibilidad de material de lectura en Internet, etcétera. Los resultados de una encuesta formulada el año 2011 por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), en su Estudio sobre el Comportamiento Lector a Nivel Nacional, señalan que todo esto genera un cambio en los hábitos de lectura, “gracias al proceso de alfabetización de masas, que trajo consigo el aumento del número de lectores que accede a los libros” (244). Es así como la presente propuesta se relaciona con este aumento de lectores y sus nuevos hábitos lectores, en un contexto actual de mayor accesibilidad a la lectura. Con ello, se espera contestar las preguntas: ¿leen los jóvenes de nuestro país? ¿Qué leen los jóvenes de Enseñanza Media? ¿En qué medida estas elecciones están relacionadas con el proceso de alfabetización de masas?

Se han efectuado estudios sobre la conducta lectora en nuestro país con resultados decisivos. Enrique Ramos Curd (2009) recoge algunas investigaciones y entrevistas que guardan relación con los hábitos lectores de los adultos en nuestro país, con el fin de instaurar un plan de fomento lector. El primer dato rescatado refiere a encuestas sobre el consumo cultural nacional realizadas en 2004 y 2005 por el CNCA, en conjunto con el Instituto Nacional de Estadísticas (INE). El resultado, comparado con otros países de Latinoamérica, describe a Chile como el país que tiene menos población lectora. Otro dato muestra que si bien nuestro país posee un 97,5% de alfabetización de acuerdo con el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del año 2007, el índice de alfabetización funcional del país es muy bajo. Por último, Fundación La Fuente, en entrevistas realizadas el año 2006, concluyó que un 49,2% de una gran proporción de adultos chilenos no lee libros (14). Si consideramos esta información, podemos inferir que la población de nuestro país, hasta hace diez años, no manifestaba un claro interés por la lectura. Pero, ¿es esa la realidad actual de nuestro país? Dado que estos son algunos de los últimos estudios formulados respecto al tema, carecemos de estadísticas que respondan nuestra pregunta. Es absolutamente necesario concretar nuevas investigaciones que aborden la conducta lectora a nivel país, puesto que, como hemos señalado, existen algunas actividades relacionadas con la lectura que no pueden pasar desapercibidas. Si los

resultados de hace diez años nos describen como poco interesados en la lectura, con un bajo rendimiento en alfabetización funcional y con baja cantidad de lectores a nivel latinoamericano, resulta imperioso ahondar en la evolución de aquel descendido interés por algo tan valioso como la lectura.

Si decimos entonces que la población lectora es escasa, considerando que los encuestados en casi todos los estudios son adultos, nos preguntamos por los jóvenes de enseñanza secundaria, que bordean los 12 y 18 años. Si creemos que también reiteran los malos hábitos de lectura de los adultos, ¿es el problema principal su actitud desinteresada ante los libros? ¿O el problema se focaliza en la lectura que realizan en las salas de clases particularmente? Estaríamos enfrentándonos al problema sugerido en el estudio del CNCA realizado el 2011, cuando señala que “nos encontramos frente a un nuevo tipo de lector que no solo lee bajo distintas circunstancias, sino que, además, se enfrenta de diferentes formas al texto” (243). Podemos decir que los jóvenes tienen la posibilidad de elegir qué leer fuera del aula, no obstante, dentro de ella el interés pasa a verse modificado en alguna medida. Este cambio se debe, de acuerdo con la apreciación en las prácticas pedagógicas efectuadas, a los objetivos de aprendizaje en el área de Lectura, a la selección de las lecturas para desarrollar en clases y, en gran medida, al trabajo didáctico que se realiza en las aulas hoy en día, cuya influencia está separando el interés de lo que los estudiantes leen por decisión propia y de aquello que leen por obligación.

Sin entrar en discusiones sobre lo que entendemos como ser “lector”, para este trabajo nos quedaremos con la definición de Wolfgang Iser, resumida por Mery Cruz Calvo (2010) en “Leer literatura... Enseñar literatura: De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura”, cuando se refiere a la interpretación de textos literarios: “La actividad del lector es realizar la síntesis de los distintos horizontes que le presentan las obras de ficción. Por esto, Iser insiste en que la interpretación es producto de la interacción entre texto y lector” (138). Dicha interpretación, como veremos más adelante, se verá posibilitada en gran medida por el trabajo interactivo en el aula, a través de lo que Aidan Chambers en su publicación Dime: Los niños, la lectura y la conversación (2007) denomina “conversaciones literarias”.

A partir de los recursos y sugerencias presentados en los Planes y Programas del MINEDUC, específicamente a través de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), se espera que, desde Primer año Medio, los estudiantes desarrollen hábitos de lectura y habilidades para detectar palabras nuevas, conocer su significado y aplicarlas posteriormente en la comunicación para incrementar su vocabulario, además de manifestar un interés por conocer la realidad y aplicar el conocimiento adquirido (Programa de Estudio Lenguaje y Comunicación 1° Medio, 40). Dichos objetivos se presentan como problemáticos si los observamos desde lo que realmente se puede realizar en el aula con la información que tanto los Planes y Programas y los libros de Lenguaje y Comunicación utilizados en el sistema educativo proponen, información que resulta didácticamente incompleta. Este problema será ampliado en el presente trabajo, no obstante, es posible realizar observaciones generales. En el programa de Primer año Medio, en la Unidad I correspondiente a Narrativa, se proponen como Aprendizajes Esperados analizar e interpretar textos narrativos, desarrollando habilidades para ello. Por otro lado, en el programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación para Segundo año Medio se presentan como Aprendizajes Esperados en la misma Unidad de Narrativa, el análisis y la interpretación de obras literarias de este género, incluyendo además la exposición oral de dichas interpretaciones, lo que podría tratarse de una añadidura progresiva en el Programa. Sin embargo, esta progresión no afecta los Aprendizajes Esperados Transversales, los que siguen siendo los mismos para este nivel. Es decir, que si bien se observa un avance entre un nivel y otro, los objetivos principales que se buscan a través de los documentos oficiales del MINEDUC se mantienen en lo que podría ser la búsqueda de coherencia entre los Planes y Programas de Enseñanza Media.

Tomando esto en cuenta, la finalidad de los Aprendizajes Esperados y los Aprendizajes Transversales en la Unidad del género narrativo es que los alumnos sean capaces de analizar e interpretar textos literarios. Luego de la revisión detallada de los Planes y Programas, la pregunta que surge y que da origen a la problemática base del presente trabajo es cómo los estudiantes llevarán a cabo el desarrollo de dichas habilidades, relacionadas con la lectura. Inclusive, se hace necesario retroceder un poco más: de acuerdo con los Planes y Programas, ¿qué se entiende por “analizar” un texto narrativo?, ¿y por “interpretar”?, ¿qué es lo que efectivamente se pretende que logren los estudiantes a partir

de los enunciados de estos Aprendizajes Esperados? Con el presente trabajo se buscará dar respuesta a esta y otras preguntas que surgen al momento de afrontar didácticamente el análisis e interpretación de textos literarios.

Como último punto de interés de la propuesta que describiremos a continuación, existe otra problemática que se desprende de los Planes y Programas, relacionada con la habilidad de comunicar oralmente las interpretaciones sobre la lectura de un determinado texto. Los Objetivos de Aprendizaje para la Unidad de Narrativa incorporan, en el Eje de Comunicación oral, la necesidad de que los estudiantes puedan exponer las ideas y reflexiones surgidas en la interpretación de lectura. En las siguientes páginas, la revisión realizada sobre las sugerencias de actividades propuestas por el MINEDUC permitirá concluir que la atención está centrada en cumplir con lo que se espera que los estudiantes dominen en cuanto a los registros de habla y comunicación no verbal y paraverbal, es decir, colocando estos conocimientos por sobre la oralidad, que ya han visto como contenido en años anteriores al servicio de la interpretación de textos literarios. Ante esto, nos preguntamos, ¿cómo pueden los alumnos comunicar sus interpretaciones literarias oralmente y de manera óptima? Dado que el proceso de analizar e interpretar textos literarios conlleva una dificultad, parece necesario unificar los Objetivos de Aprendizaje de la Unidad de Narrativa de tal forma que el proceso de comunicar oralmente tales interpretaciones no exista únicamente para justificar el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes, sino como parte del proceso complejo que significa enfrentarse a la lectura e interpretación de textos en el aula.

En resumen, la siguiente propuesta consiste en una secuencia didáctica articulada con base en la lectura e interpretación de textos literarios, como sugerencia para los docentes de Lenguaje y Comunicación y como complemento de propuestas didácticas ya realizadas. El nivel sobre el que se propone la secuencia corresponde a Segundo año Medio, curso en el que los estudiantes ya manejan conocimientos sobre textos narrativos – puesto que el objetivo de este proyecto no ahondará en ello – y, principalmente, debido a que durante el desarrollo de este trabajo se efectuó la Práctica Profesional en dicho nivel, aspecto que permitió profundizar en problemáticas que surgieron durante esta investigación.

A lo largo de este trabajo se expondrán algunas metodologías y enfoques que se han formulado en torno a este tema, teniendo como premisa principal el hecho de que la interpretación de textos es una de las habilidades de aprendizaje más relevantes que se propone desarrollar en los alumnos. Principalmente se recogen los siguientes trabajos: “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”, de Esther Blanco Iglesias (2005); una de las guías de actividades de lectura planteadas por Editorial Alfaguara y disponibles en Internet; y por último, las propuestas de actividades emanadas de los Planes y Programas del Ministerio de Educación así como del Texto del Estudiante vigente para el presente año de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (editorial SM y editorial Santillana Bicentenario). El enfoque desde donde se privilegia el trabajo de interpretación lectora en el aula pertenece a Aidan Chambers (2007), denominado “Dime”, cuya base son las conversaciones literarias entre docentes y estudiantes de primaria, adaptándolo en este caso al nivel secundario. Este autor resume la importancia de la conversación en su enfoque de la siguiente manera: “Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas” (12).

El concepto de literatura que subyace a este trabajo no es otro que el de aquellos libros que usualmente se utilizan en el aula para realizar las lecturas domiciliarias o de aula. No nos proponemos iniciar una discusión sobre cuál es la literatura más apropiada para los jóvenes de Enseñanza Media, no obstante, parece necesario describir cómo vemos la literatura. Para ello, recurriremos a la acertada definición que encontramos en Dime; Los niños, la lectura y la conversación (2007): “La literatura es una construcción lingüística, lo que un niño de diez años llamó ‘una especie de magia que ocurre en nuestras cabezas’” (Chambers 56). Resulta muy relevante para nuestra propuesta definir la manera en que las habilidades de lectura que se potencian en el aula juegan su rol en lo que consideramos el objetivo fundamental de interpretar textos: permitir que brote aquella magia en las cabezas de los jóvenes al momento de leer.

Problema pedagógico

Como ha sido esbozado en la introducción, existe un problema que emana de la revisión de los Planes y Programas del MINEDUC, que tiene que ver con la definición de “analizar” e “interpretar” un texto narrativo. Es necesario ahondar en el significado de estos verbos, correspondientes a habilidades de pensamiento y presentes en los Aprendizajes Esperados y Transversales de la Unidad 1 del Programa de Lenguaje y Comunicación, además de profundizar en lo que didácticamente se efectúa en las aulas cuando se habla de ellos.

De acuerdo con la taxonomía de Bloom, utilizada para construir los objetivos de aprendizaje a lo largo del tiempo, es posible aproximarse a definir estas habilidades. La siguiente es una tabla presentada por Juan Carlos López García (2014) sobre la clasificación de habilidades realizada por examinadores en 1948 y actualizada en 1956.

Taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento (1956)

Categoría	CONOCIMIENTO Recoger información	COMPRENSIÓN Confirmación Aplicación	APLICACIÓN Hacer uso del conocimiento	ANÁLISIS (Orden superior) Dividir, desglosar	SINTETIZAR (Orden superior) Reunir, incorporar	EVALUAR (Orden superior) Juzgar el resultado
Descripción	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia.	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas, predecir las consecuencias.	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos.	Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes.	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas.	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.
Qué hace el estudiante	El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió.	El estudiante esclarece, comprende o interpreta información en base a conocimiento previo.	El estudiante selecciona, transfiere y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.	El estudiante diferencia, clasifica y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias o estructuras de una pregunta o aseveración.	El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.	El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.

Ejemplos de palabras indicadoras	Define	Predice	Aplica	Separa	Combina	Decide
	Lista	Asocia	Demuestra	Ordena	Integra	Establece
	Rotula	Estima	Completa	Explica	Reordena	gradación
	Nombra	Diferencia	Ilustra	Conecta	Substituye	Prueba
	Identifica	Extinge	Muestra	Divide	Planea	Mide
	Repite	Resume	Examina	Compara	Crea	Recomienda
	Quién	Describe	Modifica	Selecciona	Diseña	Juzga
	Qué	Interpreta	Relata	Explica	Inventa	Explica
	Cuándo	Discute	Cambia	Infiere	¿Qué pasa si?	Compara
	Dónde	Extinge	Clasifica	Arregla	Prepara	Suma
	Cuenta	Contrasta	Experimenta	Clasifica	Generaliza	Valora
	Describe	Distingue	Descubre	Analiza	Compone	Critica
	Recoge	Explica	Usa	Categoriza	Modifica	Justifica
	Examina	Parafrasea	Computa	Contrasta	Diseña	Discrimina
	Tabula	Ilustra	Resuelve		Plantea	Apoya
	Cita	Compara	Construye		hipótesis	Convence
			Calcula		Inventa	Concluye
					Desarrolla	Selecciona
					Formula	Establece
					Reescribe	rangos
					Predice	
					Argumenta	

Tabla 1. (Adaptación de <<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>>)

De la presente tabla, se desprende que el “análisis” de textos narrativos comprende la cuarta categoría de habilidades de pensamiento, en tanto se describe como reconocer significados ocultos e identificar sus componentes. Los estudiantes, en el análisis de textos, debiesen diferenciar el texto de otros a través de su lectura, clasificándolo en este caso como literario, si pertenece a un subgénero literario, etc. Además, a partir de una aseveración o pregunta sobre el texto, deben ser capaces de formular hipótesis y relacionarlas con la clasificación que han indicado. En este caso, quien efectúe la aseveración o pregunta sobre el texto puede ser el docente o bien los propios estudiantes.

Por otro lado, la habilidad de “interpretar” textos narrativos se relaciona con la segunda categoría de la taxonomía de Bloom, comprensión. En este caso, se presenta como la habilidad de entender la información, captar significados, trasladar dicho conocimiento a nuevos contextos (y es posible que incluso pueda darse en el sentido contrario, es decir, trasladar conocimiento previo a la interpretación, algo que es posible y muchas veces necesario en la lectura de textos narrativos), interpretar hechos, inferir causas y predecir consecuencias. En este sentido, el estudiante trabajará su habilidad para seleccionar, transferir y utilizar aquella información que le permita efectuar una acabada comprensión de un texto.

No obstante podamos describir lo que los estudiantes deben efectuar para desarrollar estas habilidades, didácticamente surgen nuevas preguntas. ¿Cómo pueden ser capaces de formular hipótesis a partir del contenido conceptual relacionado con los géneros y subgéneros literarios? ¿De qué manera puede el docente presentar una hipótesis o pregunta que permita a los estudiantes discutir sobre el texto sin presentar lo que se espera que los mismos estudiantes encuentren en la lectura? ¿Pueden los estudiantes formular ellos mismos estas hipótesis o preguntas? ¿De qué forma el docente puede guiar el proceso de interpretación, de tal forma que la información que seleccionen, transfieran e utilicen les permita efectivamente comprender el texto? ¿Debe el docente ciertamente guiar este proceso, o es un trabajo que los alumnos pueden realizar por sí mismos? Todas estas preguntas serán tratadas en el desarrollo de este proyecto.

En este trabajo, se parte de la premisa de que para analizar e interpretar textos narrativos, es necesario que el docente se transforme en un mediador. Los estudiantes poseen la capacidad de ser críticos literarios, en tanto existe una relación, una experiencia propia que desarrollan con los textos al momento de leer (Chambers 41). Del mismo modo, un crítico debe cumplir con determinados puntos, ideados por W. H. Auden (1999, ctd en Chambers 41) en su ensayo “Leer”, en La mano del teñidor y otros ensayos. Este autor propone que los críticos, ante lo que los estudiantes pueden o no pueden hacer, deben:

1. Presentarme obras o autores que antes yo desconocía.
2. Convencerme de que una lectura descuidada me ha hecho subestimar una obra o un autor.
3. Mostrarme relaciones entre obras de diferentes épocas históricas y culturales, relaciones que mis escasos conocimientos no me permitieron, ni me permitirán, ver por mi cuenta.
4. Presentar una “lectura” que ahonde mi comprensión de la obra.
5. Arrojar luz sobre la “factura” artística.
6. Arrojar luz sobre la relación del arte con la vida, la ciencia, la economía, la ética, la religión, etcétera (41).

En este sentido, un crítico en el aula puede ser tanto el docente como los propios alumnos, en la medida de la experiencia y conocimiento sobre determinada información que permita

construir una relación con el texto leído. En su mayoría, el profesor/a será quien cumpla con la base propuesta por Auden, en tanto se asume que conoce o maneja conocimiento sobre otras obras que los estudiantes desconozcan y guíe la lectura para permitir a los estudiantes la comprensión de los textos.

El tema principal del presente proyecto –el desarrollo de la interpretación a partir de la lectura- se propone como complementario a lo referido en los Planes y Programas sobre Comunicación Oral en la Unidad 1 de Narrativa, a través del Aprendizaje Esperado 06:

Exponer su interpretación de un texto leído (narrativo) desarrollando un punto de vista personal, fundamentando sus planteamientos, presentando la información de manera estructurada, utilizando recursos de cohesión, utilizando un vocabulario variado, pertinente y preciso, adecuando el registro al contexto de la exposición (Lenguaje y Comunicación: Programa de Estudio Segundo Año Medio 50).

En este AE, el objetivo es exponer información de manera eficaz, mas no profundiza en el desarrollo del punto de vista personal que los estudiantes deben formular de acuerdo a la lectura de textos narrativos. Todos los indicadores apuntan a las habilidades de comunicar oralmente, para lo que los estudiantes deben manejar recursos no verbales y paraverbales, léxico, un registro de habla apropiado, etcétera. Todos estos aspectos, valorables en el desarrollo de la oralidad, no se encuentran anclados de manera profunda en lo que respecta a la construcción de una visión personal sobre la lectura, así como tampoco permite dar cuenta de una interpretación del texto leído. Se entiende que, en términos de evaluación, no es posible apreciar si una interpretación a partir de un texto es correcta o no – aspecto que se verá con profundidad en la revisión teórica sobre el significado de interpretar – mas podemos adelantar que esto se debe a la multiplicidad de interpretaciones que pueden surgir sobre un texto. Por ello, parece ser que los aspectos observables y comprobables tales como el manejo de recursos paraverbales y no verbales o el uso correcto del registro de habla, de acuerdo con la situación comunicativa, son los más idóneos para conformar la evaluación de este Aprendizaje Esperado. Sin embargo, nos parece que hace falta revisar hasta qué punto esto da cuenta de un efectivo aprendizaje sobre el proceso de interpretación y desarrollo de la visión personal que cada estudiante debería poder efectuar sobre la lectura realizada.

Es así como el interés de esta propuesta radica en la interpretación del texto que se realiza, en tanto se proponen ideas personales que surgen a raíz de la lectura de textos literarios narrativos, con la consecuente exposición oral de dichas ideas. Para el trabajo de lectura, se han seleccionado obras literarias que resultan significativas, puesto que consideran lo que se ha propuesto por el MINEDUC y lo que surge a partir de la revisión de otros planes que incluyan el desarrollo didáctico de la lectura de textos literarios. El proceso de elegir estas obras no fue al azar, sino que forma parte del proceso de investigación llevado a cabo para formular la propuesta.

La selección de textos es un paso relevante en cualquier didáctica de la lectura a efectuar en el aula. Chambers se refiere a este proceso de elección como diverso y complejo, dado que “depende mucho de las circunstancias locales e históricas, por no mencionar las particularidades de cada niño” (87). No obstante, los textos elegidos para trabajar a lo largo de la secuencia didáctica forman parte de distintas sugerencias. El primero, “La casa de Asterión” de Jorge Luis Borges, pertenece a las recomendaciones de lectura de los Planes y Programas, en un interés por trabajar con lo ya sugerido en primera instancia. El segundo, Maus: relato de un superviviente, por Art Spiegelman, responde a la necesidad de incluir distintos formatos de lectura en Narrativa – una novela gráfica en este caso–, además de rescatar una vez más lo planteado por Chambers cuando señala que “la lectura exclusiva y repetitiva de un solo tipo de libro, de un solo escritor, es la lectura de un mundo plano. El lector podría no saber nunca (o peor aún, podría no querer reconocer) que el mundo es redondo, plural, dispar y polifacético” (16). Además, el cambio de formato también se relaciona con la alfabetización mediática ante la cual se enfrentan los jóvenes: textos multimodales que pueden ser leídos de diferentes formas, implicando nuevas maneras de interpretación. Así mismo, se considera relevante mostrar a los estudiantes las nuevas formas que adquiere la narrativa, teniendo en cuenta que se trabaja en esta unidad pedagógica. Por último, el tercer texto, Las ventajas de ser invisible, de Stephen Chbosky, se ha de pensar como posible sugerencia entregada por los alumnos del nivel a considerar para implementar la secuencia. Esto, dado que, según Chambers, la postura de los chicos hacia la lectura, cuando ellos han formado parte del proceso de selección, es diferente: “su “disposición” mental, su actitud hacia la conversación formal será positiva y favorable si saben que sus gustos se tomarán en cuenta” (83 – 84). Es así como en la presente propuesta

se pretende introducir el concepto de Literatura Juvenil a través de las dos últimas sugerencias de lectura. Esto, dado que si bien el texto de Spiegelman pertenece a una obra cuya temática podría calificarse para adultos, presenta en sus páginas la narración de un acontecimiento histórico que los estudiantes deben conocer, a través de un formato que muchas veces se deja de lado en las recomendaciones de lectura en el aula, y que los alumnos probablemente apreciarían. Por otro lado, el libro de Chbosky, como se ha señalado, es una sugerencia emanada de los propios estudiantes. Narra los sucesos de la vida de un joven de secundaria que atraviesa por una etapa difícil de la adolescencia en la que además acontecen problemáticas muchas veces significativas: problemas familiares, sociales y psicológicos. No entraremos en discusiones acerca del canon instalado en los Planes y Programas sobre literatura, ni en qué obras son o no clasificadas como Literatura Juvenil; el objetivo de esta selección es la interpretación que los jóvenes pueden efectuar sobre diversidad de textos literarios. No obstante, la Literatura Juvenil entra como concepto principalmente en el último libro sugerido, ante las temáticas que trata. Ante ello, debido a que es una sugerencia propuesta por los jóvenes, cabe preguntarnos si es posible que las lecturas que los estudiantes efectúan por sus propios medios sean un aporte a considerar en el trabajo en el aula.

Descripción general

La propuesta se formula con base en la Unidad 1 del Programa de Lenguaje y Comunicación, correspondiente a Narrativa, centrándose principalmente en los ejes de Lectura y Comunicación Oral. Las habilidades que se espera desarrollar, así como los conceptos claves presentes en el proyecto didáctico, son los siguientes: interpretar un texto literario, desarrollar una visión personal a partir de la lectura, comunicar oralmente una interpretación literaria.

De acuerdo con la problemática presente en el Programa de Segundo año Medio acerca de los Aprendizajes Esperados y su abordaje didáctico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, la propuesta tiene como objetivo general: Desarrollar la habilidad de comunicar oralmente una visión personal, a partir de la lectura de obras narrativas. De este objetivo se desprenden dos objetivos específicos: 1) Interpretar textos narrativos para extraer una visión personal, y 2) Exponer una visión personal de manera oral. En primer lugar, la interpretación de textos narrativos supone un problema en tanto esta habilidad no se trabaja didácticamente con los alumnos ni es definido por el Programa. En segundo lugar, el desarrollo de una visión personal es una actividad que se fundamenta en la necesidad de que los estudiantes puedan ejercer su capacidad de interpretación, pese a que nuevamente no se define qué es una visión personal o cómo los estudiantes pueden llegar a formularla. Por último, la evaluación de esta visión personal de manera oral es definida en torno al cumplimiento de ciertos aspectos de la oralidad aislados de la situación comunicativa inicial, es decir, se evalúan elementos como el registro de habla y lo paraverbal y no verbal de la exposición, mas no la interpretación ni el desarrollo de visión personal realizados por parte de los estudiantes. ¿Es necesario evaluar estos aspectos? En la presente propuesta se formula como una interrogante clave, y será respondida en las siguientes páginas.

Se trabajará con los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación vigentes, con ajuste curricular del año 2009, los que presentan contenidos y objetivos significativos para la propuesta, factibles de ser discutidos y complementados. Los Contenidos Mínimos Obligatorios, que se relacionan con la Comunicación Oral, extraídos del Programa de Segundo año Medio de la asignatura, son los siguientes:

“CMO2: Participación en situaciones comunicativas orales tales como conversatorios, discusiones literarias, tertulias, etc., profundizando ideas o planificando acciones y tomando decisiones, utilizando estrategias y recursos materiales de apoyo que optimicen la intervención ante la audiencia” (117). Este contenido se relaciona con lo que se propondrá realizar, cuya meta es participar en una situación comunicativa oral, bien para conversar sobre los textos literarios, bien para exponer las interpretaciones sobre la lectura, como señala el objetivo general de la propuesta.

Como bien ha sido discutido en las páginas previas, el CMO3: “Participación en situaciones comunicativas orales, en las que adapten su registro de habla en función del tipo de relación simétrica o de complementariedad entre los interlocutores y de la eficacia de la comunicación, a través de actos de habla básicos” (117), corresponde a una de las exigencias que los estudiantes deben cumplir para ser evaluados correctamente en la situación comunicativa propuesta, esto es, en la exposición de sus visiones personales sobre la lectura. No obstante, para esta propuesta se tomará como uno de los puntos que guardan relación con lo que ya se está evaluando, aspecto que debe ser complementado, entendiendo que la situación comunicativa forma parte de un proceso mayor, en específico, el de formular una interpretación sobre un texto y exponerla oralmente. Es distinto presentar algo que se ha ensayado previamente y exponer aquello que surge a través de la conversación sobre los textos leídos e interpretados en una clase. ¿Qué distingue la conversación de una exposición previamente preparada? Durante el desarrollo de la propuesta se caracterizará dicha conversación, con base en el enfoque *Dime* de Aidan Chambers (2007).

El siguiente contenido dicta lo siguiente: “CMO5: Producción oral, en situaciones comunicativas, de variados textos orales de intención literaria y no literarios, incorporando un vocabulario variado y pertinente al tema, a los interlocutores y al contenido, recursos de coherencia y el uso de modalidades discursivas para: Narrar y describir hechos, procesos y secuencias de acciones; exponer ideas, enfatizando las más importantes, y dando ejemplos para aclararlas; plantear su postura frente a un tema, sustentándola con argumentos consistentes” (117). Este contenido resulta confuso y es una de las materias significativas de discusión para la propuesta. En primer lugar, no se define a qué se refiere con textos

orales de intención literaria y no literaria. Si bien este contenido pudiera describir aquellas situaciones orales comunes que se producen en el aula – debates, ponencias, foros de discusión, conversaciones, etcétera – no queda claro en qué medida su intención es literaria o no literaria. Podría tratarse de la naturaleza de los textos que se trabajan para formular interpretaciones sobre ello, pero esto sería interpretar el contenido. Es por esto que se considera relevante aquello que guarda relación con lo que se busca lograr con la exposición oral, en este caso, la visión personal que los alumnos desarrollarán a partir de la lectura. Esto es, exponer sus ideas y plantear su postura frente a un tema, en este caso, frente a la interpretación que nace de la lectura de textos narrativos.

El último contenido que se relaciona con la propuesta en cuanto a comunicación oral se refiere señala lo siguiente: “CMO6: Lectura de obras literarias significativas, incluyendo al menos seis obras narrativas (colecciones de cuentos y novelas), vinculándolas con diversas manifestaciones artísticas, cuyos temas se relacionen con sus intereses, conflictos y proyectos, con el entorno social y cultural actual, que potencien su capacidad crítica y su sensibilidad social” (117). En cuanto al vínculo con manifestaciones artísticas, esto correspondería a un aspecto que depende de la obra que se esté analizando, del formato, de la época, etcétera. Sin embargo, relacionar obras con los intereses de los estudiantes y el entorno social y cultural es de vital relevancia y a la vez, resulta complejo y desafiante. ¿Cómo se conocen los intereses de los jóvenes? Para esta propuesta, el rol del docente como mediador de la lectura tiene que ver con esto. Es necesario que se haga un puente entre el conocimiento que los alumnos poseen, sus experiencias, sus conflictos internos, sus dudas y sus ideas, y lo que puede o no presentar una obra literaria leída en la escuela. Decimos “puede o no” dado que no siempre será fácil o evidente dicha relación; dependerá en gran medida de la situación, del contexto, de las posibilidades del docente a cargo, de lo que los jóvenes señalen, etcétera. Si el objetivo es potenciar la capacidad crítica y la sensibilidad de los estudiantes, debe existir una didáctica con la que se trabajen las obras literarias que permita el desarrollo de estas capacidades. En la presente propuesta se buscará que los libros trabajados resulten significativos en este sentido.

Por otra parte, en relación con los AE en relación con los Objetivos Fundamentales Transversales, es posible vincular el objetivo general sobre el que se inserta la presente propuesta, con los siguientes aprendizajes:

1) Conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno: Reconoce las propias dificultades en la interpretación de los textos (...) y pide ayuda. Ofrece ayuda a sus compañeros para desarrollar habilidades que domina mejor. Interés por conocer la realidad. Se interesa por las problemáticas y conflictos presentes en los textos leídos y por la forma como los abordan otras personas (52).

2) Desarrollo de habilidades comunicativas y de análisis, interpretación y síntesis de la Información: Profundiza sus conocimientos y muestra interés por los temas que se discuten en clases. Comparte sus interpretaciones, posturas y críticas sobre los textos leídos. Muestra interés frente a los comentarios y reflexiones del resto de sus compañeros y del profesor” (52).

A partir de estos aprendizajes, resulta interesante que se destaquen las habilidades de análisis, interpretación y síntesis, factibles de una posterior socialización en el aula, sin embargo, no se explicita a lo largo de los Planes y Programas cómo se desarrollarán dichas habilidades. Tampoco se hace referencia a qué tipo de crítica debe efectuar un estudiante sobre un texto leído. Estos aspectos serán tratados a lo largo de la propuesta en busca de una apropiada inclusión de lo que creemos, debe ser transversal a los contenidos y aprendizajes de la asignatura.

Beneficiarios del proyecto

El establecimiento en el que se proyecta instaurar la presente propuesta corresponde al colegio Don Orione de Quintero. Inaugurado el año 1982, contaba con 22 salas de clases para 45 alumnos cada una, talleres profesionales, un laboratorio de química, biblioteca, casino, capilla y otras dependencias administrativas, además de cinco canchas deportivas. Actualmente cuenta con más de 3.500 mt² construidos y una sala de computación equipada para un curso completo, y su superficie total supera los 8.000 mt². El colegio es particular subvencionado y acoge a alumnos de la zona y de los alrededores (localidades de Puchuncaví, Ventanas y Mantagua, principalmente). Cuenta con áreas Científico Humanista y Técnico Profesional (en la especialidad de Electrónica).

Los posibles beneficiarios del proyecto son alumnos pertenecientes al Segundo año Medio C (Técnico Profesional). El número de estudiantes en este nivel es 39, siendo 30 varones y 9 damas. El profesor jefe asignado es también el profesor de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Los estudiantes tienen entre 15 y 17 años.

Los intereses de los alumnos, de acuerdo con lo descrito por su profesor jefe, no están dirigidos específicamente al área de lectura ni a la asignatura referida. Se describe como un curso que se destaca en el área de Taller de Electrónica principalmente, cuyos intereses abarcan también los deportes y la música. En este caso, resulta significativa la implementación de una propuesta basada en jóvenes cuyas metas, en general, apuntan al trabajo a futuro que desempeñarán de acuerdo con las especializaciones de las que forman parte en el área Técnico Profesional del establecimiento.

Estado del arte

1. Actividades previas y posteriores a la lectura

1.1. Relevancia del conocimiento previo

Entre los diversos enfoques y metodologías didácticas que tratan el tema de la lectura de textos literarios en el aula, una propuesta interesante de revisar es la de Esther Blanco Iglesias (2005) titulada “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”. Este trabajo se propone reflexionar sobre el proceso de lectura y de comprensión de textos escritos, otorgando relevancia al conocimiento previo en dichos procesos. A partir de una revisión teórica, se formulan orientaciones para el diseño y aplicación de actividades de lectura en el aula, planteando un trabajo con el texto “Coplas a la muerte de su padre” de Jorge Manrique, organizado en actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura. Estas actividades se fundamentan en la metodología de Frank Smith (1984, ctd en Blanco, 2005). La propuesta aporta en cuanto al trabajo previo a la lectura como elemento fundamental y base de la interpretación y al desarrollo de un vínculo entre los estudiantes y lo próximo a leer, profundizando en la orientación de la lectura, el sentido que se le otorga y el hacerla significativa, es decir, crear la necesidad o el deseo de leer el texto. También incluye sugerencias para trabajar con textos en el aula integrar la habilidad lectora en conjunto con otras destrezas como escribir o hablar.

Las actividades de pre-lectura propuestas al inicio de la clase buscan poner en discusión las temáticas a tratar en el texto, haciendo explícitas las ideas y concepciones sobre dichos temas, a través de la comunicación oral. La lectura en sí abarca dos períodos: una lectura como vistazo o *skimming* y la lectura atenta o *scanning*, en la que los estudiantes inicialmente se colocan frente al texto y su significado global para luego adentrarse en el significado profundo. La actividad de post-lectura implica la producción de un comentario a partir del texto leído, no obstante, podría ser adaptado a una producción de carácter oral, considerando la temática del proyecto.

De este modo, la metodología que Blanco (2005) utiliza otorga relevancia al significado que los estudiantes extraen de los textos que leen, significado que se relaciona con su conocimiento previo y el conocimiento que el texto les propone vincular con su

experiencia. Esto cobra especial relevancia al momento de enfrentarse a una actividad de lectura con los estudiantes, tarea que debe ser contextualizada para ser significativa. Es por ello que, para la propuesta de este trabajo, este elemento se vincula con el primer objetivo específico señalado en un principio, siendo este: “Interpretar textos narrativos para extraer una visión personal”, puesto que al interpretar se hace necesaria la contextualización y significación de conocimiento nuevo a partir del previo, para luego formular una visión personal, puesto que lo “personal” no puede surgir de otro lugar que de aquellas experiencias previas del estudiante.

Pero, ¿cómo trabajar el conocimiento previo en una actividad de lectura común para los estudiantes, considerando que no todos poseen las mismas experiencias? La clave está en el diálogo producido en cada actividad, que permite discutir temas relevantes, conceptos nuevos o desconocidos, generar confianza para compartir ideas, entre otros. Volveremos a la idea de diálogo más adelante.

1. 2. Actividades de lectura de acuerdo con objetivos y destrezas

Esta propuesta considera que el trabajo de lectura en el aula debe ser contextualizado y que, en la medida de lo posible, los docentes deben trabajar en conjunto para lograr un aprendizaje integral en los estudiantes. En este sentido, representa un aporte lo realizado y publicado en la web por Editorial Alfaguara, en conjunto con Santillana (www.librosalfaguarajuvenil.com, www.santillana.cl). A través de la web se han publicado numerosas Guías de actividades de lectura, tomando como base textos narrativos que conforman el corpus propuesto por dicha línea editorial para niños y jóvenes. La propuesta incluye textos como Algo pasa en la librería de Peter Härtling (1999), con un plan de lectura y actividades a desarrollar. Los recursos presentados son novedosos en tanto implican la inclusión de otras asignaturas así como la educación para la diversidad. La ficha que presenta dicha propuesta no incluye una copia del texto, pero el material es altamente recomendable ya que engloba vocabulario, contexto de recepción, contexto de producción, intertextualidad, etc. Dichos elementos podrían funcionar como base para el tratamiento de un texto narrativo cuya lectura en el aula promueva el desarrollo de una interpretación, al no incluir preguntas de tipo textual o información del autor de manera solapada, sino en conjunto con las actividades que se proponen a partir de la lectura.

El texto aquí trabajado corresponde a un libro cuya editorial ha clasificado como para mayores de 12 años. No obstante, el trabajo representa la forma en que pueden tratarse multiplicidad de textos. Cabe señalar que la clasificación realizada por las editoriales no corresponde en ninguna medida a una obligatoriedad sobre la cual se presenta este proyecto, sino una sugerencia que está sujeta a cambios que se estimen convenientes de acuerdo con la composición y contexto del curso en el que se inserta la actividad.

La Guía de actividades para el libro que sugiere esta editorial propone un breve resumen del texto y biografía del autor, para luego adentrarse en las actividades antes de la lectura. Dichas actividades parten de considerar elementos formales del libro (título, ilustración de la cubierta, etc.) para crear expectativas respecto a estos. El objetivo y la destreza implicada es elaborar una interpretación a partir de lo observable. Otra actividad inicial para este texto es crear un cuaderno archivador con una hoja por cada letra del abecedario, en la que los alumnos apuntarán las palabras que no conocen para luego buscarlo en un diccionario. El docente puede sugerir las primeras palabras y los alumnos continuarán; el objetivo, enriquecer el vocabulario, se logra a través de la destreza lectora que permite a los estudiantes ejercitar la búsqueda de información. Todo esto se va explicando en cada una de las Guías de actividades, lo que resulta de gran utilidad para el docente.

Asimismo, la Guía continúa presentando lo que llama “actividades de lectura colectiva”, en las que se propone la lectura en voz alta, ejercitando la lectura comprensiva en todo momento. Se recomienda que la lectura implique dos minutos por alumno, a un ritmo apropiado, con una vocalización y entonación clara. No obstante, sabemos que esto no se logra en un primer acercamiento. Pese a que la recomendación de la Guía manifiesta que los estudiantes deberían leer 120 palabras por minuto, si un docente ejercita la práctica cuantitativa de la lectura olvidará la comprensión. El objetivo no debe ser, por tanto, calcular cuánto leen los alumnos para asegurar su buena lectura, sino practicar con ellos durante el tiempo que sea necesario, haciendo los cambios que se estimen convenientes; por ejemplo, siendo el profesor quien lea los primeros minutos de la clase, con el fin de acostumbrar a los estudiantes a una velocidad de lectura que les permita comprender lo leído. En este sentido, resulta significativa la práctica de lectura en voz alta, que se detallará más adelante.

Las actividades para después de la lectura tienen que ver netamente con lo presentado en el texto. El contenido del mismo guiará al docente en actividades de reflexión, discusión y obtención de información, destrezas relacionadas con el objetivo que será distinto de acuerdo con cada lectura. Por ejemplo, para Algo pasa en la librería se propone reflexionar sobre el uso abundante de los signos ortográficos para las comillas, el uso de extranjerismos como *zapping* o *spray* y el uso y significado de las frases hechas o dichos. Dependerá, entonces, del contenido de cada texto, sobre el cual el docente deberá trabajar aquellos elementos significativos y que se relacionen con la asignatura.

1.2.1. Actividades que guardan relación con otras asignaturas

Por otro lado, y volviendo al aprendizaje integral que muchas veces se espera que alcancen los alumnos, la Guía propone actividades para otras asignaturas relacionadas. En este caso, la propuesta de estas editoriales contempla la articulación del contenido del texto con el lugar geográfico donde se desarrolla y la ampliación del conocimiento de dicho lugar, por ejemplo, Berlín, en Algo pasa en la librería. También la referencia a hechos históricos, como los campos de concentración, en el mismo texto. De acuerdo con la Guía, la comprensión de estos hechos permitirá a los estudiantes formar su competencia social y ciudadana a través de la destreza: reflexión sobre el contenido del texto. Esto también es observable en los textos seleccionados para la presente propuesta, por ejemplo, en la novela gráfica de Art Spiegelman.

1.2.2. Educación en valores

En cada lectura, surgen temas que pueden ser parte de una discusión relevante para la comprensión del texto y de aquellos temas en sí mismos. Por ejemplo, en “Algo pasa en la librería” se tocan tanto el maltrato infantil como el abuso sexual de menores. Sobre esto, es posible hacer una reflexión en torno a los derechos de los niños, aspecto transversal en la educación. De este modo, los diversos temas que broten a partir de la lectura deben ser tomados en cuenta para actividades a realizar, de esta manera, se forja una relación entre conocimiento transversal y el contenido del texto. Esto debe ser considerado por el docente en la implementación de la propuesta aquí descrita.

1.2.3. Educación para la diversidad

En el texto que ha servido de ejemplo, “Algo pasa en la librería”, se habla del abuso de niños como un mal entendido de los vecinos que observan cómo una niña visita la librería de un anciano. La actividad propone tomar dicha escandalización y anclarla a la visión de la religión católica, tomando para ello un pasaje de la Biblia que habla sobre la escandalización de los niños que creen en Dios. A partir de esto, se propone reflexionar cómo se debe tratar a quienes corrompen a los niños, por ejemplo. Además, se sugiere realizar el mismo proceso de reflexión en otras religiones, consultando en otros libros sagrados como el Corán. El objetivo es ejercitar la competencia social y ciudadana, a través de la reflexión sobre el contenido del texto. De este modo, de acuerdo al contenido de cada lectura, es posible seleccionar algún sujeto u objeto que implique otro escenario, otra cultura, etc. y contraponerlo de tal forma de diversificar la reflexión. Esto es altamente útil para los alumnos en tanto significa un nivel de profundidad mayor en la interpretación y reflexión que realicen, como también una concientización acerca de aquello que es diferente, motivada por aquellos aspectos transversales como lo son el respeto y la tolerancia. No obstante, cada aspecto que el profesor a cargo utilice para realizar un traspaso entre una y otra visión dependerá en gran medida del contexto en el que implemente las actividades que en este proyecto se proponen en la secuencia didáctica. Esto quiere decir que, si bien existen sugerencias de actividades tales como preguntas o reflexiones, el tema o los conceptos deben surgir de la clase misma, de los conocimientos de los estudiantes, de su realidad.

1.3. Otros recursos

La propuesta de Alfaguara finaliza presentando otros elementos que pueden ser de utilidad a los docentes para trabajar la lectura, tales como presentar otros libros del autor leído, realizar juegos como montar un collage, etc. Estos son complementarios a las actividades antes de la lectura y después de esta. No obstante, para este trabajo es fundamental comprender que cada actividad es en sí misma un recurso potencialmente entretenido para trabajar en el aula: cada libro brindará múltiples posibilidades de trabajo. Con esto presente, se procedió a la fabricación de las secuencias didácticas para esta propuesta.

2. Interpretación literaria de textos narrativos y comunicación oral

La forma de abordar los textos narrativos en clases, según los Planes y Programas, se enfoca en la identificación de elementos narratológicos principalmente, con el objetivo de analizar los textos y reconocer sus principales elementos. Este contenido es crucial para el abordaje de cuentos y novelas trabajados en aula, ya que permite un acercamiento al análisis literario considerando los aprendizajes esperados que corresponden a cada nivel. Es así como la interpretación de novelas y textos narrativos breves y la evaluación de los mismos, de acuerdo con el eje de Lectura del Programa de Segundo año Medio, considera la identificación de elementos como el tema, el narrador, los personajes, acciones, espacio y tiempo, así como el contexto de recepción y de producción y las relaciones entre estos últimos, para evaluar las problemáticas y temáticas presentes en los textos. No obstante, este enfoque se traduce únicamente en actividades de reconocimiento de dichos elementos. Al respecto, las actividades sugeridas plantean que cada uno de los elementos mencionados otorga una influencia o énfasis determinado en la lectura y la comprensión de cada uno de los textos. El análisis del tema y las problemáticas se construye a partir de preguntas básicas (“¿Cuál es el tema abordado?”, “¿Qué se plantea en el relato acerca de dicho tema?”), la comparación entre textos cuyas problemáticas se relacionen, la identificación de valores y creencias y de los temas recurrentes en los textos.

Con respecto a la comunicación oral, uno de los ejes centrales de la propuesta didáctica a trabajar, el Programa del nivel sugiere actividades en las que los estudiantes den a conocer sus interpretaciones sobre los textos leídos organizando su discurso en una estructura (introducción, desarrollo y cierre), desarrollando su visión personal. Sin embargo, este último punto resultó de particular interés para el presente trabajo, debido a la escasez de directrices sobre las cuales se debe construir y exponer dicha visión personal por parte de los estudiantes, a raíz de sus lecturas. El énfasis se coloca en que la visión se exponga de manera estructurada, con un registro de habla apropiado, utilizando un vocabulario preciso de acuerdo al tema, el propósito y la audiencia, una dicción y ritmo que aseguren la comprensión de los interlocutores, etcétera. Si bien todos estos elementos surgen como cruciales en una exposición oral, puesto que aseguran una correcta y eficaz comunicación de la visión personal que los estudiantes deben transmitir, no se explicita de qué manera,

específicamente, se desarrolla una visión personal sobre un texto leído, o cuáles son las alternativas metodológicas con respecto a la exposición que deben presentar.

En cuanto a la evaluación, los Planes y Programas trabajan este punto con el mismo énfasis en la estructura de la visión personal sobre lo leído, de tal manera que lo expuesto se ordene en torno a un aspecto de interés para el estudiante, con la consecuente revisión de los aspectos formales de la exposición (registro de habla, vocabulario, etc.). De esta forma, la manera de trabajar los textos narrativos y su interpretación para evidenciar el desarrollo de una interpretación personal a partir de la lectura no es profunda ni focaliza en la interpretación en sí, sino más bien en la identificación de elementos y en los elementos con que debe cumplir una exposición para ser transmitida oralmente de manera eficaz.

De esta manera, el problema pedagógico se ubica en esta ausencia de metodología para trabajar la interpretación de lectura a través de la comunicación oral. En este sentido, las actividades de lectura propuestas por los Planes y Programas del MINEDUC y las que se proponen en los textos escolares son estructuralmente las mismas: se apela a la comprensión lectora a través de preguntas con el fin de que los alumnos extraigan información explícita e implícita de los textos trabajados; se incluye un listado junto a cada texto con vocabulario, el cual solo en algunas actividades se trabaja de manera contextualizada; se formulan preguntas con la intención de reflexionar sobre un determinado tema. Se reconoce en dichas actividades una intención de hacer que los estudiantes comprendan lo leído, no obstante, no se evidencia la intención de evaluar aspectos que tienen que ver con la habilidad de comunicación oral subyacente a cada actividad de lectura.

En primer lugar, se revisaron las actividades y lecturas del texto de Lenguaje y Comunicación Santillana del año 2009, detectando en ellas los problemas anteriormente descritos. Por ejemplo, se entregan pautas de evaluación para los recursos no verbales y paraverbales en situaciones de comunicación oral, en la Unidad 1 del texto (30, 31), en las que se contextualiza a los estudiantes acerca de los elementos que están presentes en una situación comunicativa (emisor, receptor, mensaje, contexto) así como de los modos enunciativos que pueden utilizar de acuerdo a la situación (primera persona singular, primera persona plural, tercera persona, etc.), seguidos de una actividad en la que los

estudiantes producen un texto oral (para presentar un retrato o un autorretrato). Finalmente, se incluye una tabla de evaluación que considera aquellos aspectos que deben tomarse en cuenta en una situación comunicativa: lenguaje adecuado al auditorio, lenguaje formal, volumen, gestos, lenguaje acorde al tema y vocabulario preciso, variado y adecuado (31). Si bien es ampliamente positivo y necesario considerar estos contenidos para la producción de textos orales, estas pautas de evaluación no se encuentran presentes en las actividades que proceden la lectura de textos literarios a lo largo de las unidades del libro. Es decir, cada vez que se pide a los estudiantes que dialoguen con sus compañeros una serie de preguntas o discutan temas particulares desarrollados en un texto, se deja de lado que aquello corresponde también a una situación comunicativa en la que se deben manejar los elementos anteriormente señalados. Se desprende de esto que la intención de cada actividad de diálogo o discusión presentada en este texto escolar no forma parte de la evaluación, no obstante, para efectos de este trabajo es necesario decir que dichas actividades deben ser evaluadas –formativa o sumativamente, dependiendo del objetivo a conseguir –desde el punto de vista de la oralidad, puesto que se desarrollan en situaciones comunicativas específicas: una conversación entre pares dentro del aula, un diálogo grupal entre estudiantes, una discusión entre el curso y el docente, etc.

En segundo lugar, se revisó el texto escolar de editorial SM del 2013 con vigencia actual, también entregado por el Gobierno. En su Unidad 1: “Creadores de mundos”, se aborda la interpretación de textos con el objetivo de ser expuesta (28), reforzando la estructura de una exposición, coherencia y cohesión, recursos léxicos, niveles y registros de habla, etcétera, elementos que de igual forma solo profundizan en la forma y organización y no en el contenido y el proceso de interpretación como tal. Sin embargo, se reconoce una estructura progresiva en cuanto a la interpretación de textos narrativos en esta Unidad del texto, observable en las actividades propuestas para cada lectura. La evaluación inicial propuesta (8-9) abarca contenido referente al género narrativo inicialmente (por ejemplo: “¿Qué tipo de narrador se reconoce en el cuento anterior?”), para pasar a preguntas de comprensión del texto a partir de información explícita e implícita (“¿Por qué al señor Smithson le causa risa la declaración de su señora?”), además de incluir preguntas de reflexión y apreciación personal (“¿Consideras a la señora Smithson una asesina? Fundamenta tu punto de vista”). La evaluación inicial prosigue con otras actividades (uso de conectores y estructura básica

de un texto) para finalizar con la exposición oral sobre un tema, considerando los elementos de una situación comunicativa (emisor, receptor, mensaje, canal, código y contexto). Durante las lecturas y actividades de la Unidad 1, se aprecia la añadidura de elementos que permiten una comprensión más acabada de los textos leídos, por ejemplo, la contextualización. Finalmente, hacia el término de la Unidad 1, el Taller de Comunicación oral (28) retoma la interpretación de los textos, incluyendo la exposición de la misma. El problema principal que existe en este Taller es no proponer una definición para “interpretación” sobre la cual trabajar y, una vez más, considerar evaluativamente solo los aspectos estructurales de la exposición y los elementos que deben considerarse en una situación comunicativa específica. Es así como, en el presente trabajo, se pretende otorgar relevancia al concepto de interpretación literaria, así como también aunar los elementos en juego para dicho concepto y aquellos elementos a considerar para la comunicación oral de esta interpretación. De esta manera, las actividades de interpretación a partir de la lectura de textos comprenderán no solo el trabajo de leer y comprender, sino también exponer oralmente una interpretación personal sobre la lectura, aspecto que forma parte de los aprendizajes esperados de los Planes y Programas del Ministerio de Educación.

En tercer lugar, el texto escolar Santillana Bicentenario, edición del 2011, no aborda los contenidos y habilidades que son objeto de esta propuesta, es decir, la comunicación oral de una interpretación literaria, sino que se coloca a los estudiantes en situaciones comunicativas como un foro, o en la descripción oral de un proceso que conlleve imágenes, etc. Estos contenidos (elementos de la situación comunicativa), son evaluables de igual manera en todas las situaciones comunicativas propuestas (lenguaje formal, considerar la audiencia, utilizar vocabulario apropiado, etc.) más no se considera la evaluación de la comunicación oral en actividades de lectura. Nuevamente, el problema consiste en no referirse a la interpretación literaria como una actividad factible de convertirse en una situación comunicativa particular como un diálogo o un debate en el aula, con lo que la comunicación oral queda aislada del trabajo de interpretación.

3. La conversación en el aula: Enfoque “Dime” para la interpretación de textos

Con el propósito de resolver los problemas hallados en Planes y Programas y en los textos escolares revisados, se procedió a la búsqueda de enfoques o metodologías que trabajasen

la comunicación oral como base del desarrollo de interpretaciones literarias. De este modo, se encontró una referencia interesante en el enfoque descrito por Aidan Chambers (1995). Este investigador inglés, en su libro *Dime, los niños, la lectura y la conversación* (1993) propone el enfoque “Dime” para abordar el problema de la definición de interpretación, desde las conversaciones literarias que efectúan los niños y niñas en el aula con “adultos facilitadores”, tales como los padres y docentes, quienes “ayudan a los niños a convertirse en lectores de literatura” (15). Los fundamentos de este enfoque tienen que ver con interpretar colectivamente, en el contexto de una conversación literaria en conjunto. Para Chambers, las conversaciones deben estar siempre mediadas por el docente, deben surgir después de leer junto a niños y niñas, deben ser periódicas y además desinhibidas pero respetuosas. Para lograr este tipo de conversaciones, propone erradicar las preguntas “¿cómo?” y “¿por qué?” cuando se habla de textos literarios, reemplazándolas por “dime” y otras fórmulas que inviten a los chicos y chicas a dar su opinión y construir de a poco una interpretación: ““Dime” (...) sugiere un deseo de colaborar, indicando que la maestra realmente quiere saber lo que piensa el lector y (...) anticipa el diálogo conversacional en vez del interrogatorio” (66).

Debido a que el enfoque se centra en educación primaria, los ejemplos de actividades que este autor propone están orientados a tareas cuya complejidad está adaptada a las competencias que los estudiantes de esa edad deben manejar. Sin embargo, es importante rescatar el rol del docente en este trabajo de guía de las conversaciones literarias, tanto en enseñanza primaria como secundaria. En “Dime”, es principalmente el docente quien debe seleccionar el libro sobre el cual se conversará y quien debe haber leído de forma atenta y reflexiva dicho texto, para ayudar a los estudiantes a expresarse con libertad, a escucharse entre sí, encauzar la conversación hacia el libro, ayudar a precisar las respuestas y sintetizar lo dicho por el grupo para consolidar el saber. Si bien la elección de las lecturas en los colegios nacionales se efectúa muchas veces por una autoridad educacional, Chambers valora que al momento de escoger los textos el docente encargado sea partícipe de este proceso, a la vez que tome en cuenta el interés y los gustos de sus estudiantes en una decisión discutida en conjunto. La decisión es entonces del docente, pero se sugiere que se tome de forma compartida con los alumnos.

Con respecto a cuáles serían los libros apropiados para comenzar a conversar con los alumnos, el autor señala: “Depende mucho de las circunstancias locales e históricas, por no mencionar las particularidades de cada niño” (87). Por otro lado, dicha elección realizada por el docente “debe tener un fundamento, no debe ser arbitraria, no debe apoyarse en el impulso del momento” (93), sino que debe ser revisada y actualizada a partir del trabajo y apoyo de otros docentes o adultos facilitadores que compartan actividades de lectura como esta.

Chambers también propone técnicas para efectuar conversaciones literarias eficaces en el aula. Entre ellas, destacan elementos a considerar antes, durante y después de cada sesión, que también pueden ser aplicados, así como todos los preceptos anteriores, en las conversaciones literarias para alumnos de enseñanza secundaria. Entre los elementos a controlar antes de la sesión está el silencio y las interrupciones en la sala, la posición de los estudiantes (sentarse en círculo) y recordar a los alumnos que deben respetar los turnos de habla. Para efectuar durante la sesión de conversaciones, el autor recomienda tomar nota sobre temas recurrentes para ahondar en ellos, dirigir preguntas al grupo y preguntas a chicos/as en particular, de tal modo que todos tengan la oportunidad de expresarse, no presionar a quienes no deseen participar, sintetizar lo dicho cada cierto tiempo y encauzar la conversación para no perder el carácter literario de esta. Por último, recomienda que al finalizar la sesión los estudiantes hayan dicho todo lo que deseaban, para luego realizar un resumen de lo conversado para integrar la información.

Resulta también de interés que este autor divida la conversación literaria con tipos de preguntas diferentes que el docente plantee a sus estudiantes (111). Así, existen las preguntas básicas con las que se puede iniciar, preguntas tipo “¿Hubo algo que te gustara en este libro?”, las preguntas generales, que traen a la conversación otros referentes en libros e información para profundizar en los temas que hayan surgido a raíz de las preguntas básicas (“¿has leído alguna vez otra historia que sea como esta?”, “¿qué es lo más importante del libro para ti?”) y las preguntas especiales, que permiten conocer las particularidades de una narración, reconociendo detalles y permitiendo a los estudiantes poner los temas, evitando que sea el docente quien sugiera todas las respuestas. Estas preguntas pueden ser, por ejemplo, del tipo: “¿en cuánto tiempo sucedió la historia?”, ¿crees que x personaje existió

de verdad?”, etcétera. Con el fin de llevar el enfoque “Dime” al aula, en las sesiones de la secuencia didáctica se incluyen actividades que giran en torno a este tipo de preguntas, a modo de sugerencia. Como el propio autor señala, esta manera de formular la conversación en el aula no es un sistema, un programa esquemático o una serie de reglas rígidas (13) sino que debe ser flexible a la realidad y necesidades de cada aula.

Todas estas técnicas son perfectamente adaptables a una conversación literaria en Enseñanza Media, poniendo especial cuidado en promover un espacio para la discusión a partir de la cual surjan elementos que posibiliten una interpretación. Desde el enfoque “Dime”, la interpretación es construir sentido y significado en la realidad. Es decir, que interpretar es un acto pragmático y culturalmente determinado, por lo que, al depender del contexto, las interpretaciones son múltiples. Cuando se habla de interpretar un texto, esto supone dotarlo de sentido, obtener una visión global y coherente de este que resulte significativa. En este sentido, se debe tener siempre en cuenta que “la significación de cualquier texto cambia de acuerdo al contexto de la vida de los lectores y de sus necesidades en un momento determinado” (23).

Por otra parte, el hecho de posibilitar las conversaciones literarias en el aula con el objetivo de interpretar, responde a uno de los objetivos de esta propuesta referidos a la generación de una visión personal que será posteriormente expuesta oralmente. Ante ello, cabe señalar que se requiere definir desde dónde se trabajará didácticamente la oralidad, basándose en el objetivo principal de este trabajo: interpretar textos narrativos.

4. Lectura en voz alta

A lo largo de las actividades que se proponen en la secuencia didáctica, una de las incluidas en las sesiones es la práctica de la lectura en voz alta. De acuerdo al enfoque que se ha desglosado como principal en la propuesta, Aidan Chambers recoge algunas apreciaciones sobre cómo efectuar la lectura en voz alta de un texto literario en el aula. En primer lugar, señala relevante considerar que existen libros que son mejor leídos por los estudiantes en sus casas, fuera del colegio (95). Si bien no especifica cómo distinguir cuáles libros se trabajarían mejor en el aula y cuáles no, Chambers sugiere ser cuidadosos al momento de elegir el tipo de lectura compartida para cada libro (95). Para la lectura en voz alta, sus

sugerencias se componen de “álbumes ilustrados, poemas, cuentos y libros “de una sola sesión”” (96), debido a su extensión y posibilidad de componer actividades sobre las imágenes u otros recursos. Las novelas cortas son más bien “para una lectura por entregas a lo largo de una semana o diez días, un capítulo o dos por día [debido a que] no son tan largas como para ocupar demasiado tiempo en un ciclo escolar o para abrumar la memoria o la paciencia de los oyentes” (96). Por último, las novelas largas deberán ser leídas, en consideración de este autor, por entregas, dada su estructura y extensión.

La lectura en voz alta es beneficiosa en cuanto homogeneiza el tiempo en que un texto se lee, puesto que este tiempo “es el mismo para todos y, puesto que la lectura se realiza en la escuela, no depende de la voluntad de cada niño para leer en su propio tiempo o para darle todo el tiempo que requiere” (Chambers 97). Ello, por supuesto, considerando que la elección del texto a leer en voz alta sea la que el autor recomienda.

Además de esta ventaja respecto del tiempo, cabe destacar lo recogido por la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, en conjunto con las Bibliotecas Escolares CRA, quienes el año 2013 publican A viva voz; lectura en voz alta, un manual cuyo objetivo es entregar herramientas a los mediadores de lectura para lograr ser buenos lectores en voz alta (9). En dicha publicación se mencionan otras ventajas de este tipo de lectura, entre ellas, el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura en general, tales como el gusto por escuchar, el deseo de leer otros textos, la creación de lazos de convivencia en torno a algo motivador (19). También se fomenta la lectura independiente, a través de la valoración que los profesores hagan de los libros que leen (20). Y esta práctica independiente de la lectura, a su vez, está motivada fuertemente por la entrega de lo que en este manual es descrito como “un modelo de lo que es una práctica lectora adecuada. Los niños y jóvenes tienen la oportunidad de escuchar a alguien que lee fluidamente, considerando el ritmo, la pronunciación, la entonación, y acogiendo al estilo propio de la obra” (20). Es así como, a través de la lectura en voz alta, los estudiantes pueden aprender a escuchar cómo leer y a modificar sus prácticas lectoras de forma positiva para llevar a cabo sus propias lecturas.

Resulta de interés entonces relevar este tipo de lectura compartida en el aula, de forma que los docentes dejen espacio a los estudiantes para escuchar lo que ellos leen y luego puedan efectuar ellos la lectura. Es por ello que en la secuencia didáctica existirán momentos para

que los lectores de los textos seleccionados sean tanto el profesor como los alumnos, para dar paso al aprendizaje que conlleva escuchar a alguien leer en voz alta y practicar la lectura por sí mismos.

Marco Teórico

Los principales conceptos que giran en torno a la presente propuesta son: Literatura Juvenil, interpretación literaria y oralidad, siendo este último una noción subyacente a la exposición de la interpretación literaria. Además, a partir de la construcción de la secuencia que forma parte de la propuesta didáctica de este proyecto surgieron otros conceptos necesarios de definir. Cada uno de los apartados a continuación detallará estos conceptos para el desarrollo de las secuencias didácticas que conforman el proyecto a implementar en el aula. Es importante que el docente que incluya esta propuesta en su trabajo pedagógico contemple desde qué perspectiva se trabajará en general y en cada sesión en particular. Por ello, se han revisado diversos autores y metodologías que constituyan un aporte para la formulación de este trabajo.

La fundamentación teórica a continuación presentada toma entonces el concepto de Literatura Juvenil a través de obras narrativas, dado que la Unidad en la que se enmarca la propuesta corresponde a la primera en los Planes y Programas del MINEDUC, Narrativa. Por ello, lo que se comprende como manifestaciones de la Literatura Juvenil (en adelante, LJ) a tomar como corpus literario, estará orientado a obras de este género. No obstante, para la propuesta se ha considerado además la existencia actual de nuevas formas narrativas, elemento que es rescatado en la selección de una novela gráfica para trabajar en el aula.

A partir de este panorama, la literatura seleccionada se trabajará en el aula desde una perspectiva práctica, en la que el docente mediará la discusión o conversación a raíz de la cual los alumnos desarrollarán una interpretación. Dicho trabajo culminará en la exposición oral de su propia visión personal del texto leído, por lo que también se abordará lo que se entiende por interpretación y cómo desarrollarla en el aula didácticamente a través de la oralidad.

1. Literatura Infantil y Literatura Juvenil

Para efectos de este trabajo, con el fin de definir lo que se comprende como Literatura Juvenil, se realizó una lectura de las Actas del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil realizado en Santiago de Chile en el año 2010, desde las que se

desprende un panorama general de la evolución de este concepto. Se ha seleccionado esta fuente por ser un antecedente panorámico y actual del concepto a trabajar.

En primer lugar, se debe entender la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) como una manifestación que se ha desarrollado de manera particular en cada país, partiendo desde el folclor y la tradición oral, elemento que hace notar Antonio Orlando Rodríguez. Este autor señala que el concepto de LIJ inició su evolución con las publicaciones de José Martí en 1889 y de Monteiro Lobato en 1920, cuyos proyectos literarios se situaban en la formación ciudadana y respondían al desarrollo del pensamiento político y cultural de la época. A partir de aquí, aquello que inicialmente fueron relatos de origen oral se trasladó de propósito: reflejar el espacio social que tienen los niños y jóvenes y los cambios en su imagen ante los períodos de reforma educacional y pedagógica a principios del siglo XX.

Por otro lado, las narraciones orales nutren la LIJ en el área de narrativa principalmente, de tal forma que incorporan tradiciones indígenas y nacionales durante 1970, que luego darán paso a la construcción de cuentos cuyos personajes son animales antropomorfizados para introducir nuevos imaginarios en el contexto de la dictadura (Orlando Rodríguez, A. 2010). Desde estos orígenes, es posible señalar que la Literatura Infantil y Juvenil no ha sido la misma en todos los escenarios de América Latina, sino que ha evolucionado conforme al contexto histórico, las temáticas surgentes, los cambios políticos y sociales. El marco desde el cual se visualiza la LIJ en la presente propuesta se relaciona íntimamente con ello; cada publicación inserta en las múltiples clasificaciones de Literatura Infantojuvenil se corresponde con un contexto determinado y los autores realizan adaptaciones de la sociedad en la que se inserta cada creación desde un punto de vista determinado.

1.1. Literatura Juvenil

La mayoría de los textos seleccionados para este trabajo corresponden, tanto por sus temáticas como por sus problemáticas, no tanto al ámbito infantil, sino que están dirigidos a alumnos principalmente de Enseñanza Media, por lo que podríamos decir que estamos hablando de Literatura Juvenil (LJ). Al respecto, Montesinos Ruiz (2003) entiende por Literatura Juvenil aquella que “posee un léxico adecuado a la competencia lectora de los alumnos, y permite un progresivo perfeccionamiento verbal” (75), además de ser “un nuevo

género de tan reciente creación como lo ha sido el reconocimiento del público al que va dirigido” (77). Citando a Jaime García Padrino, Montesinos Ruiz engloba este concepto considerándolo una “literatura de transición” en el marco de la adolescencia y desde un punto de vista educativo, en vez de contraponerlo a la literatura clásica como un sustituto. La LJ es, por lo tanto, una lectura más próxima a los alumnos y ha de influir en la “formación de los jóvenes en el uso y conocimiento de las competencias lingüísticas básicas” (López, A. y Encabo, E. 2001: 85; en Montesinos Ruiz 2003). Por ello, se puede considerar la LJ como una opción para permitir a los estudiantes de secundaria mejorar en sus competencias comunicativa y literaria. Se ha encontrado un problema en el objetivo de utilizar la literatura como medio para desarrollar las competencias lingüísticas, no obstante, para este trabajo se entenderá como ampliar el conocimiento de habilidades de comunicación oral, manejo de vocabulario, etc. Sin embargo, se debe entender que este no es el fin último de la literatura en el aula, aspecto que podría significar otra discusión de investigación al respecto.

En este sentido, y como ha quedado patente en la descripción del problema pedagógico, se considera que la mayoría de los textos que forman parte de la propuesta aquí presentada corresponden a LJ, en la medida que presentan temáticas específicas y que generan interés en los jóvenes (problemas familiares, uso de drogas, relaciones personales, etc. en la novela de Chbosky, por ejemplo) y un léxico y un formato que permite a los jóvenes desarrollar sus competencias lingüísticas básicas (como en el caso de la novela gráfica de Spiegelman). No obstante, esto no quiere decir que sean estas temáticas las únicas que forman parte del interés y motivación de los jóvenes para con la lectura, sino que es algo que está presente en los textos teóricos y críticos, mas debe ser pensado críticamente, constituyendo otro problema de posible futuro análisis e investigación.

Para Montesinos Ruiz, la Literatura Juvenil surge a raíz de la necesidad íntima y expresiva de un autor, para quien los destinatarios lectores son los alumnos. Su valor no solo radica en permitir a los estudiantes la transición hacia otro tipo de literatura, sino que posee un valor literario en tanto permite el “placer estético” en lectores adultos. Respecto a ello, cabe aclarar qué se entiende por “placer” o “goce” estético cuando hablamos de lectura, concepto problemático que también está presente en los Planes y Programas nacionales,

pero cuya discusión no es un eje central de este trabajo y podría constituir una proyección investigativa, pensando en qué quiere decir este goce estético cuando se habla de literatura en el aula específicamente.

2. Interpretación de textos literarios narrativos

Teóricamente, una definición de interpretación es la de Umberto Eco, en *Los límites de la interpretación* (1992), quien señala que es posible interpretar desde dos posiciones: semántica o crítica (37). Cuando los lectores buscan el “secreto” de un texto, están buscando una interpretación semántica escondida. No obstante, si el lector es crítico y busca el código secreto de un texto, intentará “definir la estrategia que produce modos infinitos de aprehender el texto de forma semánticamente correcta” (38). Para Eco, la interpretación semántica única es una utopía, mientras que la teoría de la interpretación crítica es mejor, pero no necesariamente la única. Por tanto, de ello se desprende que un texto no tiene una única interpretación sino más bien múltiples, y que no existe la interpretación correcta e incorrecta sino que esto tiene que ver con la mirada que se utiliza al enfrentarse a un texto, lo que abre un abanico de posibilidades de interpretación. Así, la pregunta que surge es la siguiente, ¿qué interpretación es la que se solicita efectuar para los textos narrativos en el aula?

Para Ignacio Álvarez (2010), la interpretación de un texto literario es “una hipótesis acerca de su sentido”, es decir, “postular que posee una finalidad y una orientación, o bien, como los vectores de la física, que “apunta” hacia alguna parte ejerciendo cierta fuerza en esa dirección” (8-9). En los Planes y Programas, la interpretación de los textos se realiza a través de la discusión principalmente. En ella, los estudiantes desarrollan habilidades tanto de interpretación como de análisis, siendo el docente quien prepara cada discusión “reflexionando sobre los temas principales en el texto, seleccionando párrafos significativos para la discusión, elaborando preguntas que hará a los estudiantes y considerando las respuestas a esas preguntas, relacionando la información de los textos con los conocimientos de los estudiantes y las materias de los otros sectores y haciendo patente los argumentos que se usan en el texto y estimulando a los estudiantes a que generen sus propios puntos de vista y argumentos” (31). En cuanto a la evaluación de dichas discusiones que den cuenta de una interpretación, se solicita que los estudiantes sean

capaces de citar fuentes de las que se desprenda su trabajo sobre los textos leídos, formulando a su vez una postura personal frente a un tema del texto leído (65). Sin embargo, en ningún apartado del Programa del nivel (así como tampoco en los programas de otros niveles) se especifica qué se entiende por interpretar un texto literario.

A partir de la revisión de Planes y Programas del MINEDUC, se ha observado la escasez de información sobre este punto, al no definir claramente qué se entiende por interpretación literaria. Si bien se expresa como un aprendizaje esperado a desarrollar, las actividades propuestas señalan que los estudiantes deben leer y responder preguntas sobre la lectura, trabajo que, se presume, les permitiría extraer información necesaria para interpretar.

Para esta propuesta, la “interpretación” será entendida entonces en los términos de Bloom (1956), como aquella habilidad a través de la cual los alumnos que permite entender el contenido de un texto leído, relacionándolo con el conocimiento previo y anclándolo a contextos nuevos. Además, se considerará la definición de Eco en tanto recoge el objetivo de interpretar: “aprehender un texto” a través de sus múltiples interpretaciones, que se logran en la medida que los estudiantes, con la ayuda de un mediador –en este caso, el docente – analizan lo leído, trabajan con sus experiencias previas y dialogan acerca de los significados que otorgan a sus lecturas. Para ello, es absolutamente necesario que las actividades que se formulen para que los alumnos desarrollen sus interpretaciones a partir de la lectura se centren en el diálogo o la conversación literaria.

También se otorgará relevancia en este trabajo a la definición de Susan Sontag (1984) para interpretación literaria, en tanto que discute con el concepto de interpretación que se esboza anteriormente. Para Sontag, la interpretación hoy en día es más bien un acto negativo, que daña la obra de arte al suponerla únicamente contenido. “La idea de contenido es hoy fundamentalmente un obstáculo, un fastidio, un sutil, o no tan sutil, filisteísmo” (3), debido a que se abusa sobre la obra de arte para despojarla de lo que dice. “El moderno estilo de interpretación excava y, en la medida en que excava, destruye; escarba hasta «más allá del texto» para descubrir un subtexto que resulte ser el verdadero” (5). Esto es, en realidad, reducir el texto a un solo significado verdadero, su contenido. Ante esta visión incorrecta del acto de interpretar, Sontag sugiere que hay que atender a los contextos y, por ende, a las múltiples interpretaciones que estos susciten:

La interpretación debe a su vez ser evaluada, dentro de una concepción histórica de la conciencia humana. En determinados contextos culturales, la interpretación es un acto liberador. Es un medio de revisar, de transvaluar, de evadir el pasado fenecido. En otros contextos culturales es reaccionaria, impertinente, cobarde, asfixiante (5).

En este sentido, la autora critica la postura de interpretar para “instaurar un mundo sombrío de significados” puesto que, si aceptamos que existen múltiples interpretaciones para un texto, por ejemplo, solo estamos definiendo lo que ese texto significa, aspecto que para Sontag es reducir el mundo, duplicando todo lo que existe por sus significados inmediatos. Para resolver esto, hay que subvertir el objetivo de la interpretación y volcarlo hacia la forma, no solo al contenido: “Si la excesiva atención al *contenido* provoca una arrogancia de la interpretación, la descripción más extensa y concienzuda de la *forma* la silenciará” (11). Como ejemplo de ello propone lo que hace el cine, siendo este principalmente visual mas no por ello separándose de la literatura, sino manteniéndose como una subdivisión (11).

Esto quiere decir que, de acuerdo a Sontag, la interpretación de textos no solo debería consistir en la búsqueda de lo que quiere decir el autor a través de las páginas leídas, pues tal acción reduce el texto a un libro que requiere ser decodificado, para obtener eso que nos cuenta pero formulado en otras palabras. Al interpretar textos, se debe “recuperar nuestros sentidos” (13), a través de la experiencia sensorial de lo leído, “reduciendo su contenido de tal modo de poder ver en detalle el objeto” (13). Eso es, en definitiva, interpretar un texto: describir, definir para sentir y no solo para encontrar lo que significa. De esta forma, volviendo a la definición de Eco, podremos aprehender un texto a cabalidad. Y si consideramos el contexto como móvil de la evaluación de nuestras interpretaciones, volvemos al objetivo que tiene la reflexión en los Planes y Programas a través de las actividades de discusión, en las que ahora la habilidad a desarrollar se abocará a relacionar experiencias y contenidos previos con conocimiento nuevo de manera que el significado no solo sea expuesto, sino compartido en este contexto específico en el que se produce la discusión literaria. La evaluación entonces dependerá del contexto, en tanto permita no solo que los alumnos aprendan a citar fuentes para comprobar que relacionen contenidos, sino que funcione como un mundo dentro del cual se darán determinadas experiencias

sensoriales que proporcionen interpretaciones, mundo que, por supuesto, puede (y debe) abrirse en la medida que dichas interpretaciones refieran a otros campos y visiones desde las cuales se pueda comprender un texto.

Construir una visión personal sobre lo leído, entonces, conlleva experimentar sensorialmente, utilizar nuestras capacidades y sentidos con el fin de mostrar *cómo* significa un texto para nosotros y no solo *qué* significa.

2.1 Visión personal a partir de la interpretación de textos narrativos.

El generar una visión personal a partir de la lectura e interpretación de textos literarios responde a uno de los Aprendizajes Esperados del Programa de Segundo año Medio. Dicho AE del Eje de Comunicación Oral señala que, en la Unidad 1 correspondiente a Narrativa, los estudiantes aprenderán a:

Exponer su interpretación de un texto leído:

- desarrollando un punto de vista personal
- fundamentando sus planteamientos
- presentando la información de manera estructurada
- utilizando recursos de cohesión
- utilizando un vocabulario variado, pertinente y preciso
- adecuando el registro al contexto de la exposición (50).

Sin embargo, dado que no se profundiza respecto a cómo llevar a cabo esta interpretación ni cómo generar una visión personal a partir de lo leído, la conversación literaria surge como respuesta a la didáctica que se puede emplear en el aula para generar un ambiente en el que los estudiantes puedan efectivamente formular sus interpretaciones mediante el diálogo con sus pares y su profesor. Dicha conversación debe acercarse a lo que Chambers describe como una conversación cooperativa o “coducción”, término acuñado por Wayne C. Booth (2005), y que refiere a la participación de los lectores para extraer lo que creen saber de un texto y la lectura que hacen de él (102). En este sentido, el docente no solo conducirá a los alumnos para que descubran el libro que él quiere que encuentren, sino que, como comunidad de lectores, puedan efectuar “descubrimientos que van mucho más allá de cualquier cosa que hubieran podido encontrar solos” (101).

Tomando en cuenta los puntos destacados del AE anteriormente mencionado, el desarrollo de los planteamientos que los alumnos propongan como base de sus interpretaciones, puede relacionarse con lo que Chambers denomina “resaltar”, primer paso después de la lectura que este autor propone para efectuar una conversación literaria conductiva (102), y que se refiere a destacar el primer tema de conversación. A través de las cuatro preguntas básicas propuestas, los alumnos deberán contestar respuestas cortas para hacer listas que sirvan de guía para descubrir el interés de los alumnos para dirigir la conversación sobre los temas que ellos resalten. Las preguntas básicas son las siguientes:

- ¿hubo algo que te gustara en este libro?
- ¿hubo algo que te disgustara?
- ¿hubo algo que te desconcertara?
- ¿notaste que hubiera algún patrón, alguna conexión? (102)

Las listas pueden realizarse de diversos modos, por ejemplo, en forma de lista de supermercado (hacia abajo) o en forma de diagrama (como si se estuviera rellendo una tabla en el pizarrón). Se sugiere que el docente escriba con las palabras que los estudiantes utilizan las respuestas a las preguntas. A partir de ello, los lectores deberán identificar aquellos elementos que se repitan en las secciones, uniéndolos con líneas (Figura 1). Los elementos a los que se dirijan más líneas serán aquellos con los que se comenzará la conversación. Chambers agrega que, si bien cualquier elemento podría servir para iniciar la conversación, debido a que todos fueron propuestos por los alumnos, definir el primer tema de esta manera asegura que no se pasó a llevar a ningún estudiante por sobre otro, “lo que ayuda a crear una disposición mental, una actitud en grupo, de genuina cooperación, de coducción” (107). Además, se reitera la necesidad de que exista un mediador en este proceso, en este caso, el docente, para asegurar el orden del aula en la selección del tema. Después de resaltar, la propuesta de Chambers ahonda en las preguntas básicas, generales y especiales que dirigirán la conversación, preguntas que no están definidas previamente. Las respuestas de estas preguntas deben ser siempre sintetizadas por el docente, “de modo que cada uno tenga la oportunidad de recordar, de encontrar alguna coherencia en la conversación y, eventualmente, llegar a la comprensión interpretativa: propuestas, acuerdos, desacuerdos que tengan que ver con el significado” (109).

El objetivo de describir aquí la metodología utilizada por Chambers es esbozar las relaciones existentes entre los conceptos que define (conversación literaria, resaltar un tema, cooperación conductiva) y la interpretación literaria. No obstante este enfoque permite recopilar formas de llevar a cabo las conversaciones literarias, queda pendiente lo que didácticamente se entiende por comunicar oralmente, aspecto clave en el desarrollo del problema pedagógico aquí descrito.

3. Didáctica de la oralidad en el aula

El abordaje del trabajo oral en el aula relacionado con la literatura posee fundamentos diversos, dependiendo del objetivo que se quiera lograr en cada sesión pedagógica, así como de los factores que inciden en el proceso de desarrollo lingüístico en esta área. Lo que interesa es conocer de qué manera se están efectuando las actividades orales y en qué medida esto resulta un aporte en contenidos como la interpretación a partir de la lectura.

Montserrat Vilà i Santasusana (2004), en un artículo sobre la actividad oral y la intervención didáctica en las aulas, explica que “la oralidad tiene una presencia constante en las aulas que se traduce en actuaciones distintas” (114). El análisis sobre estas actuaciones diversas arroja tres tipos de actividades orales:

1. Gestionar la interacción social en el aula (es decir, aquellos textos que surgen de manera espontánea en el día a día).
2. Dialogar para construir conocimientos académicos.
3. Exponer y argumentar conocimientos, opiniones o relatos de forma monologada (producir géneros orales formales) (114).

De estas tres manifestaciones orales en el aula, nos interesa en menor grado la segunda y en mayor grado la tercera, en tanto que el diálogo que se produce antes de producir un género oral formal es de vital relevancia por la participación de los estudiantes en actividades orales que permita el desarrollo de, según nuestro objetivo, una visión personal a partir de la lectura de textos narrativos.

No obstante, no podemos reducir la didáctica de la oralidad a una revisión de las actividades pedagógicas orales que, para objeto este trabajo, tienen relación con la

literatura. En primer lugar, consideraremos la definición para didáctica de la oralidad planteada en un artículo de investigación al respecto por Fernando Vásquez (2010), en el que describe los dos conceptos referidos: didáctica y oralidad. La oralidad es, para este autor:

una de las formas básicas de expresión y comunicación humana; una mediación vigorosa para la interacción y la socialización; un dispositivo de primer orden para legar tradiciones, valores y saberes; al mismo tiempo que una técnica para encapsular las variadas manifestaciones de la creatividad y la imaginación de los pueblos (152).

En segundo lugar, la didáctica no es una tarea instrumental para este autor, sino que un saber práctico, en el que “se combinan la experiencia, el sentido de la previsión, la reflexión continua sobre la acción y una profunda tarea de traducción, adecuación y secuenciación de determinados saberes” (152). Es decir, que la didáctica de la oralidad implica utilizar este tipo de comunicación para componer, de manera planificada y analítica, actividades que incluyan, en nuestro caso, contenidos sobre literatura. Por ello, el autor además señala que esta didáctica “implica hacer explícitos previamente los criterios de evaluación o los indicadores de aprendizaje” (152), así como requiere que los docentes sepan diferenciar o distinguir géneros orales no solo para conocer la clasificación de estos sino para “estudiar las diferencias, los objetivos, la metodología, el rol de los actores en cada una de estas manifestaciones orales” (154), para ayudar a los estudiantes a comprender que cada modalidad oral conlleva un determinado protocolo de habla, un auditorio distinto, condiciones diversas en las que se produce la comunicación oral en cada caso (155).

Por otro lado, es conveniente destacar en este autor la relevancia que otorga a no descuidar los elementos paralingüísticos que acompañan a la oralidad (intensidad de la voz, entonación, pausas, silencios, etcétera), ya que “no solo son claves para el docente en su acto educativo, sino que intervienen en ciertas prácticas como la recitación, el texto entonado y el texto interpretado” (156), así como los conectores discursivos, que permiten “superar el habla fragmentada, desvertebrada y sin ninguna lógica que le sirva de soporte” (157) para lograr una adecuada comunicación. Estos aspectos serán consignados como

elementos a considerar en la evaluación de cada actividad propuesta para secuencia didáctica de la presente propuesta.

Vásquez además hace hincapié en no considerar como didáctica de la oralidad únicamente llevar prácticas orales habituales al aula de clases, puesto que la didáctica conlleva ser consciente de la planificación y organización del material, secuenciar las actividades, proponer objetivos para ellas, etcétera (2). Ante esto, cabe señalar que las actuaciones que Vilà propone, la primera de ellas no implicaría una didáctica conscientemente, puesto que las interacciones sociales orales no siempre están planificadas con un objetivo o de manera organizada, sino que a veces, simplemente surgen. Por ello, reiteramos la atención sobre la exposición y argumentación de conocimientos u opiniones para producir géneros orales, en un marco didáctico para dichas actividades.

4. Nuevas formas de la narrativa: la novela gráfica

En la actualidad, la narrativa no solo abarca la literatura. El investigador Henry Jenkins (2003, ctd en Scolari, 2014) definió el concepto de “narrativa transmedia” para señalar aquellos relatos que se cuentan a través de medios múltiples y que permiten a los receptores participar de su producción, de modo de “ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales” (72). Estas narrativas pueden incluso atravesar géneros, situándose en el periodismo o la publicidad (73), haciendo que los relatos estén presentes en multiplicidad de plataformas y formatos, disponibles para su consumo mediático.

Dentro de estas nuevas formas de narrar encontramos la novela gráfica. Su lenguaje es descrito por Pablo Turnes (2009) como “*de y en la postmodernidad*” (1) en tanto se parte de la idea de que la historieta ha evolucionado, convirtiéndose en vehículo estético y social. Si bien desde su origen ha sido un objeto de y para las masas (3), Turnes la plantea como un objeto incómodo: “parece ser que nunca termina de ser aceptada como arte, y al mismo tiempo se la ataca por ser algo pueril, infantil y hasta retrógrado” (5). Ante este objeto incómodo, el autor sitúa la novela gráfica “como herramienta radical de lectura y construcción de significados” (5). Ya que la lectura de estas novelas permite al lector avanzar o retroceder a través de las páginas o dentro de una misma página, potencia la posibilidad de significados y desarrolla la capacidad crítica del lector progresivamente (5).

A partir de ello, para la secuencia didáctica se ha seleccionado un texto inserto en estas nuevas formas de narrar. En el contexto de la mediatización que atraviesan las obras literarias, resulta significativo abordar un texto de estas características en el aula, e implica el desarrollo de capacidades lingüísticas e interpretativas relevantes para los alumnos. Por ello, se debe recordar que las lecturas que se efectúan en el aula, en nuestro caso, en la Unidad correspondiente a Narrativa, no pueden responder únicamente a cuentos y novelas. Tal selección, vista desde la narrativa tradicional, cierra el paso a la multiplicidad de formatos y lecturas que hoy pueden ejercitar los jóvenes, con todo lo que esta experiencia multimodal significa.

Secuencia didáctica

Sesiones	Nº Horas	Aprendizajes Esperados	Actividades: -Nombre de la actividad -Inicio -Desarrollo -Cierre	Contenidos: -Contenidos -Conocimientos previos -Conceptos nuevos	Recursos	Evaluación
Sesión Nº 1	2	<p>AE1: Conocer un mito de la cultura clásica grecolatina y la obra de un autor destacado de la narrativa hispanoamericana, a través de diversas fuentes (video, cuento).</p> <p>AE2: Contextualizar la obra literaria de un autor hispanoamericano, trabajando el concepto de intertextualidad y paratextos presentes en la lectura de un cuento de dicho autor, así como los contextos de</p>	<p>Lectura en voz alta e intertextualidad: “La casa de Asterión” de Jorge Luis Borges.</p> <p>Inicio: Saludo. Activación de conocimiento previo: El docente recoge el concepto del Minotauro que se trabajará en la lectura, preguntando a los alumnos si conocen algo sobre este ser mitológico. A partir de ello, presenta el mito de Teseo y el Minotauro a través de un video (Anexo 1).</p> <p>Desarrollo: El docente expone una presentación formato PPT con la contextualización del texto literario base de la presente sesión, “La</p>	<p>Contenido conceptual: intertextualidad, paratextos, contexto de producción, contexto de recepción. Elementos de la lectura en voz alta: fluidez, entonación, ritmo, pronunciación.</p> <p>Contenido procedural: >Exposiciones orales del docente sobre contextualización del texto y biografía del autor, así como de los conceptos de intertextualidad, paratextos, contexto de producción y contexto de recepción. >Lectura en conjunto, en voz alta, con revisión oral formativa. >Trabajo en grupo para definición de conceptos.</p> <p>Contenido actitudinal:</p>	<p>Video: Mito de Teseo y el Minotauro (Anexo 1).</p> <p>Presentación formato PPT “La casa de Asterión” y biografía de J. L. Borges y preguntas sobre intertextualidad, contexto de producción y contexto de recepción (Anexo 2).</p> <p>Texto “La casa de Asterión”, de J. L. Borges (Anexo 3).</p> <p>Rúbrica de evaluación para lectura en voz alta</p>	<p>Evaluación formativa: participación en activación de conocimiento previo, lectura en voz alta, trabajo de extracción y definición de palabras del texto y plenario.</p>

		<p>producción y recepción.</p> <p>AE3: Practicar la lectura en voz alta, poniendo énfasis en los siguientes elementos: >fluidez >entonación >ritmo >pronunciación.</p> <p>AE4: Conocer y comprender palabras desconocidas y nuevas a partir de la lectura de un cuento.</p>	<p>casa de Asterión”, y la biografía del autor (Anexo 2).</p> <p>Actividad 1: Lectura en voz alta y en conjunto del texto de J. L. Borges (Anexo 3). El profesor anota una breve rúbrica en la pizarra con los aspectos a considerar para la lectura (Anexo 4). Inicia el docente y los alumnos continúan la lectura por turnos. Ante la posibilidad de que los estudiantes no deseen leer, el docente designará por nombres al azar. A partir de la práctica de lectura en voz alta, el profesor corregirá de manera oral de acuerdo a la rúbrica.</p> <p>Actividad 2: El docente expone, de manera oral, los conceptos de intertextualidad, paratextos, contexto de producción y contexto de recepción. Esta exposición se basa en una serie de preguntas acerca del texto que los estudiantes acaban</p>	<p>>Los estudiantes escuchan con atención las exposiciones, realizando y respondiendo las preguntas acordes al contenido expuesto. >Los estudiantes participan activamente en la construcción de significado tanto de los conceptos abordados en la lectura como en las interpretaciones formuladas a partir de los elementos intertextuales de lo leído.</p> <p>Conocimiento previo: >Noción de elementos a considerar para la lectura en voz alta. >Concepto de mundo realista, relevante en la revisión de la obra del autor leído. >Noción de contexto de producción y recepción.</p> <p>Conceptos nuevos: >Intertextualidad. >Paratextos. >Corrientes literarias: vanguardismo, universalismo. >Ampliación de</p>	<p>(Anexo 4).</p> <p>Diccionarios solicitados en Biblioteca.</p> <p>Plumón, pizarra, proyector.</p>	
--	--	---	---	---	---	--

			<p>de leer y que proyecta en las tres últimas diapositivas de la presentación PPT (Anexo 2).</p> <p>Actividad 3: Trabajo en grupo: Extracción de palabras complejas o desconocidas para los estudiantes y definición de las mismas a través de la búsqueda en diccionario. Revisión en conjunto y de manera oral con el docente.</p> <p>Cierre: Plenario: El profesor pregunta a los alumnos el significado de intertextualidad, contexto de producción y contexto de recepción. A partir de lo que los alumnos señalen y de lo que les ha dicho en la clase, construye una definición para cada concepto que deja anotada en la pizarra.</p> <p>El docente reitera los aspectos que deben considerar para una buena</p>	vocabulario.		
--	--	--	--	--------------	--	--

			<p>lectura en voz alta, señalando que dicha actividad será evaluada posteriormente de manera formativa.</p> <p>Por último, recuerda a los estudiantes traer el texto “La casa de Asterión” (Anexo 2) que han leído para la siguiente clase.</p>			
Sesión N° 2	2	<p>AE1: Analizar las semejanzas y diferencias de dos formatos para un mismo texto narrativo: lectura en papel y audiolibro en video.</p> <p>AE2: Analizar un texto narrativo considerando: >tema >narrador >personajes >acciones >espacio >tiempo.</p> <p>AE3: Desarrollar un punto de vista personal sobre un</p>	<p>La conversación literaria</p> <p>Inicio: Saludo. Activación de conocimiento previo: exposición de audiolibro sobre “La casa de Asterión” a través de video (Anexo 5), para recordar la lectura realizada la sesión anterior. Comentarios sobre semejanzas y diferencias entre este formato y el texto físico.</p> <p>Desarrollo: El docente explica una breve presentación PPT (Anexo 6), que resume los elementos de un texto narrativo vistos en sesiones anteriores.</p>	<p>Contenido conceptual: Género narrativo, elementos del mundo narrativo.</p> <p>Contenido procedural: >Proyección de audiolibro. >Exposición sobre elementos del mundo narrativo. >Análisis de la relevancia de los elementos del mundo narrativo en un texto leído. >Conversación literaria. >Resumen sobre el texto leído, resaltando la experiencia lectora de cada alumno.</p> <p>Contenido actitudinal: >Los estudiantes escuchan con atención las exposiciones, realizando y</p>	<p>Video: Audiolibro “La casa de Asterión” (Anexo 5).</p> <p>Presentación formato PPT: Elementos de un texto narrativo (Anexo 6).</p> <p>Texto “La casa de Asterión” de J. L. Borges (Anexo 3).</p> <p>Plumón, pizarra, proyector.</p>	<p>Evaluación formativa: participación en activación de conocimiento previo, en la resolución de actividad de análisis y en la conversación literaria.</p>

		<p>texto leído, a partir de la conversación literaria (enfoque propuesto por A. Chambers).</p> <p>AE4: Analizar un texto narrativo escrito y en otro formato (audiolibro en video).</p>	<p>Actividad 1: Análisis en grupo (4 - 5 alumnos) de los elementos narrativos presentes en el texto (tema, narrador, personajes, acciones, espacio y tiempo) y de qué forma influyen en la historia narrada. Cada grupo selecciona un vocero para exponer oralmente la actividad resuelta.</p> <p>Actividad 2: Resaltar el primer tema de conversación: antes de comenzar, el docente pide a los estudiantes tener a mano el texto “La casa de Asterión” y que se reúnan los grupos anteriores.</p> <p>Anota cuatro preguntas básicas para resaltar el primer tema de conversación: > ¿Hubo algo que les gustara del texto leído, “La casa de Asterión”? > ¿Hubo algo que les disgustara del texto leído? > ¿Hubo algo que los desconcertara? > ¿Notaron alguna</p>	<p>respondiendo las preguntas acordes al contenido expuesto. > Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas, realizando aportes, comentarios, críticas, preguntas, etc.</p> <p>Conocimiento previo: > Elementos del mundo narrativo.</p> <p>Conocimiento nuevo: > Conversación literaria.</p>		
--	--	---	---	---	--	--

			<p>conexión o patrón en los sucesos de la historia?</p> <p>Cada grupo discutirá y responderá con respuestas cortas a modo de encabezado, que el profesor anotará en un cuadro en la pizarra, dejando una columna para cada pregunta.</p> <p>Actividad 3: El profesor pide a los alumnos que identifiquen los encabezados o respuestas mencionados más de una vez en las columnas del cuadro, y los unirá mediante líneas. El encabezado al que lleguen más líneas será el primer tema para la conversación.</p> <p>El docente retoma lo que les gustó del texto y pide a los alumnos que alcen la mano para comentar más profundamente, luego lo que no les gustó y si algo les desconcertó. Dejará la última columna para la siguiente clase (conexiones o patrones). El docente</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>actuará como mediador si surgen discusiones o aportes que refieran a otros textos, fuentes, conocimiento previo, etc. y recordará a los estudiantes utilizar los elementos del mundo narrativo en sus aportes.</p> <p>La conversación se detendrá veinte minutos antes del término de la clase.</p> <p>Cierre: El docente pide a los estudiantes, a partir de lo conversado, que individualmente resuman en cinco líneas el cuento, respondiendo la pregunta: “¿Qué te ha hecho sentir/pensar/recordar el texto leído?”. Les señala que sus respuestas serán revisadas la próxima clase.</p> <p>Pide a los alumnos que saquen fotos del cuadro en la pizarra, de manera de guardar registro de los temas para posteriores conversaciones. Del mismo modo, el docente</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			también anotará o guardará registro de dicha información.			
Sesión N° 3	2	<p>AE1: Valorar el concepto de interpretación literaria, en el marco de una conversación acerca de un texto leído.</p> <p>AE2: Practicar la lectura en voz alta, poniendo énfasis en los siguientes elementos: >fluidez >entonación >ritmo >pronunciación.</p>	<p>Interpretación literaria: visión personal sobre la lectura.</p> <p>Inicio: Saludo. Activación de conocimiento previo: revisión de resúmenes sobre el cuento leído las sesiones anteriores. Recapitulación de los temas/encabezados más reiterativos de la conversación literaria efectuada la clase anterior.</p> <p>Desarrollo: El docente proyecta una presentación PPT (Anexo 7), para abordar el concepto de literatura, de interpretación literaria y de visión personal.</p> <p>Actividad 1: A partir de la presentación PPT, el profesor pide a los alumnos que relacionen estos conceptos con los resúmenes que han</p>	<p>Contenido conceptual: Interpretación literaria, concepto de literatura, visión personal, elementos a considerar para lectura en voz alta: fluidez, entonación, ritmo, pronunciación.</p> <p>Contenido procedural: >Activar conocimiento previo a partir de una actividad realizada la clase anterior. >Proyección de contenido sobre conceptos de literatura e interpretación literaria. >Trabajo individual interpretativo, a través de guía de trabajo. >Práctica de lectura en voz alta, corregida a través de rúbrica de evaluación (coevaluación). >Reflexión sobre concepto de interpretación literaria y relevancia de lectura en voz alta.</p>	<p>Texto “La casa de Asterión”, de J. L. Borges (Anexo 3).</p> <p>Presentación formato PPT: Interpretación literaria, concepto de literatura (Anexo 7)</p> <p>Plumón, pizarra, proyector.</p> <p>Guía de trabajo: conceptos de literatura e interpretación literaria (Anexo 8).</p> <p>Rúbrica de coevaluación para lectura en voz alta (Anexo 9).</p>	<p>Evaluación formativa: Revisión de resúmenes realizados la clase anterior sobre la experiencia de lectura.</p> <p>Evaluación sumativa: Guía de trabajo sobre interpretación literaria y visión personal a partir de un texto leído (Nota acumulativa).</p> <p>Evaluación formativa: lectura en voz alta coevaluada a través de rúbrica.</p>

			<p>realizado sobre el cuento leído. Para ello, les hace entrega de una guía de trabajo (Anexo 8) que, les explica, será evaluada sumativamente (nota acumulativa), y que deberán realizar usando el texto leído.</p> <p>El profesor deberá procurar que todos los alumnos participen respondiendo la guía, aportando con comentarios o formulando preguntas. Esta guía será retirada al término de la clase para su evaluación (sumativa).</p> <p>Actividad 2: Evaluación formativa: lectura en voz alta. Mientras trabajan en la guía, el docente pide a los alumnos que, en parejas, irá solicitando que pasen adelante con el texto “La casa de Asterión” para leer un párrafo cada uno. Dado que ya han efectuado la lectura del mismo, estarán familiarizados con las palabras difíciles, el ritmo y la entonación que</p>	<p>Contenido actitudinal: >Los estudiantes escuchan con atención la exposición, realizando y respondiendo las preguntas acordes al contenido expuesto. >Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas, desarrollando la guía de trabajo, leyendo en voz alta y aportando con comentarios y preguntas sobre los contenidos.</p> <p>Conocimiento previo: elementos a considerar para lectura en voz alta: fluidez, entonación, ritmo, pronunciación.</p> <p>Conocimiento nuevo: Interpretación literaria, concepto de literatura, visión personal sobre lectura realizada.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

			<p>deberán efectuar al momento de leer. Cada alumno tendrá una rúbrica de evaluación (Anexo 9) en la que su compañero anotará su desempeño en la lectura en voz alta. Finalmente, cuando pasen al menos 10 parejas, hará comentarios sobre la actividad de lectura en general, e individualmente a través de la revisión que han efectuado sus compañeros a través de la rúbrica. El docente retira las rúbricas.</p> <p>Cierre: El docente solicita a los alumnos que respondan la siguientes preguntas: “¿De qué manera creen ustedes que influye la lectura en voz alta en la comprensión del texto leído?”, “¿Tiene algún efecto en la interpretación que realizaron del cuento?”. A partir de las respuestas, relevará el concepto de interpretación literaria subyacente en las actividades anteriormente</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			realizadas, haciendo anotaciones pertinentes en la pizarra.			
Sesión N°4	1	<p>AE1: Practicar la lectura en voz alta, poniendo énfasis en los siguientes elementos: >fluidez >entonación >ritmo >pronunciación.</p> <p>AE2: Exponer su interpretación de un texto leído: >desarrollando un punto de vista personal >fundamentando sus planteamientos >presentando la información de manera estructurada >utilizando un vocabulario variado, pertinente y preciso >adecuando el registro al contexto de la exposición.</p>	<p>Recapitulación: conversación literaria para generar una interpretación a partir de lo leído.</p> <p>Inicio: Saludo. Activación de conocimiento previo: El docente proyecta en la pizarra el cuadro de los temas/encabezados relevantes que completaron en la sesión n°2. Pide a los alumnos que busquen en aquellos temas de la última columna (patrones o conexiones) un nuevo encabezado/ tema, el más relevante, y lo deja registrado en la pizarra.</p> <p>Actividad 1: Evaluación sumativa (Nota acumulativa): El profesor pide a los alumnos que se reúnan como grupo, cada fila, para discutir cuáles son los nexos o conexiones que</p>	<p>Contenido conceptual: Interpretación literaria, visión personal, elementos a considerar para lectura en voz alta: fluidez, entonación, ritmo, pronunciación.</p> <p>Contenido procedural: >Exposición y trabajo en conjunto para resaltar nuevos temas/encabezados relevantes para una conversación literaria. >Exposición organizada de manera grupal, realizada por un representante de cada grupo, en la que presente una interpretación a partir de un texto leído. >Práctica de lectura en voz alta. >Plenario.</p> <p>Contenido actitudinal: >Los estudiantes escuchan con atención las instrucciones para la clase, realizando y respondiendo las preguntas acordes al</p>	<p>Plumón, pizarra, proyector.</p> <p>Cuadro resumen de temas/encabezados proyectado.</p> <p>Rúbrica para exposiciones sobre temas/encabezados nuevos: Estructura de la información, vocabulario y registro de habla. (Anexo 10).</p> <p>Rúbrica de coevaluación para lectura en voz alta (Anexo 9).</p>	<p>Evaluación formativa: Activación de conocimiento previo.</p> <p>Evaluación sumativa (Nota acumulativa): exposición organizada grupalmente sobre interpretación de un texto leído.</p> <p>Evaluación formativa: Práctica de lectura en voz alta. Plenario.</p>

			<p>han encontrado en el texto leído y exponer una interpretación del texto a partir de esta información. Cada fila deberá elegir un vocero que expondrá esta interpretación. Deben poner atención en los aspectos que el docente proyectará en una rúbrica (Anexo10): la estructura de la información, un vocabulario pertinente y preciso y un registro de habla de acuerdo al contexto de la exposición. Cada fila deberá ser lo más original posible y procurar que las otras filas no escuchen lo que van a presentar. A partir de ello, los voceros de cada fila deberán exponer en no más de 2 minutos una interpretación sobre este tema seleccionado, evidenciando una visión de lo leído fundamentada en el texto.</p> <p>Actividad 2: Mientras los alumnos discuten, llama a las</p>	<p>contenido expuesto. >Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas, leyendo en voz alta y aportando con comentarios y preguntas sobre los contenidos.</p> <p>Conocimiento previo: Interpretación literaria, visión personal, elementos a considerar para lectura en voz alta: fluidez, entonación, ritmo, pronunciación.</p> <p>Conocimiento nuevo: ampliación de vocabulario utilizado en las exposiciones. Noción de interpretación múltiple a partir de un mismo texto.</p>		
--	--	--	---	---	--	--

			<p>parejas de estudiantes que no han salido a leer en voz alta para coevaluar formativamente sus prácticas de lectura con ayuda de la rúbrica ya utilizada (Anexo 9).</p> <p>Cierre: Plenario: El docente comenta la variedad de las propuestas interpretativas y releva la conversación que los alumnos llevaron a cabo para organizar la información. Destaca la posibilidad de generar múltiples interpretaciones a partir de un mismo texto leído. Realiza un comentario final sobre las lecturas en voz alta, evaluando de manera general el desempeño del curso y haciendo acotaciones pertinentes.</p>			
Sesión N° 5	2	<p>AE1: Conocer y diferenciar textos literarios y no literarios.</p> <p>AE2: Analizar textos narrativos</p>	<p>La novela gráfica.</p> <p>Inicio: Saludo. El docente presenta a los alumnos, a través de imágenes proyectadas en la pizarra,</p>	<p>Contenido conceptual: Textos narrativos: elementos del mundo narrativo. Texto literario, texto no literario.</p>	<p>Imágenes de cómics, mangas, novelas (Anexo 11).</p> <p>Plumón, pizarra, proyector.</p>	<p>Evaluación formativa: reconocimiento de características y diferencias entre textos literarios y no literarios a</p>

		<p>breves considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> >tema >narrador >personajes >acciones >espacio >tiempo. <p>AE3: Contextualizar históricamente textos narrativos leídos.</p> <p>AE4: Interpretar un texto narrativo a partir de su lectura y de las preguntas de la conversación literaria (enfoque de A. Chambers).</p>	<p>algunas portadas de cómics, mangas y novelas en formato papel (Anexo 11). Pide a los estudiantes que, alzando la mano, señalen diferencias físicas entre estos textos, así como también adelanten posibles diferencias en el contenido de ambas, refiriéndose a los elementos de un texto narrativo (tema, narrador, personajes, acciones, espacio, tiempo). El profesor hará un cuadro en la pizarra con dichas diferencias.</p> <p>Desarrollo: A continuación, expone las características y diferencias entre textos literarios y no literarios a través de una presentación formato PPT. (Anexo 12).</p> <p>Actividad 1: El docente pide a los alumnos que escriban en sus cuadernos, en 5 líneas, lo que saben de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>A partir de la revisión de</p>	<p>Contenido procedural:</p> <ul style="list-style-type: none"> >Trabajo en conjunto, de manera oral, en el que los estudiantes diferencian textos literarios de no literarios. >Exposición de presentación en formato PPT sobre tipos de textos literarios y no literarios. >Exposición de presentación en formato Prezi con contenido sobre lectura realizada y su contextualización. >Relación entre los contenidos de otra asignatura (Historia) y los contenidos a revisar en la sesión. >Conversación literaria. >Plenario. <p>Contenido actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> >Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas, aportando con comentarios y preguntas sobre los contenidos. >Los estudiantes escuchan con atención la exposición, realizando y respondiendo 	<p>Presentación formato PPT: Textos literarios y no literarios (Anexo 12).</p> <p>Presentación formato Prezi sobre “Maus: relato de un superviviente” y biografía de Art Spiegelman (Anexo 13).</p> <p>Fragmento de la novela gráfica “Maus: relato de un superviviente”, de A. Spiegelman (Anexo 14).</p> <p>Guía de trabajo sobre la lectura de “Maus: relato de un superviviente”, de A. Spiegelman (Anexo 15).</p>	<p>través de preguntas. Trabajo de guía de lectura resuelta a través de una conversación literaria. Plenario.</p>
--	--	--	---	---	--	---

			<p>esta actividad, en la que corregirá y añadirá información relevante, presenta una contextualización histórica y biográfica del autor de la novela gráfica “Maus: relato de un superviviente”, de A. Spiegelman, a través de una presentación formato Prezi (Anexo 13).</p> <p>Actividad 2: Lectura de fragmento de la novela gráfica “Maus: relato de un superviviente”, de A. Spiegelman (Anexo 14). En grupos, los alumnos contestarán las preguntas de una guía que entrega junto al fragmento de la novela (Anexo 15). En esta guía, se trabajan preguntas generales (enfoque A. Chambers) sobre la lectura que refieren al contexto, conocimiento previo de los alumnos y comentarios personales.</p> <p>Cierre: El profesor revisa la guía,</p>	<p>las preguntas acordes al contenido expuesto. >Los estudiantes relacionan contenidos de otras asignaturas, con el fin de llevar a cabo un aprendizaje integral.</p> <p>Conocimiento previo: Textos narrativos. Elementos del mundo narrativo.</p> <p>Conocimiento nuevo: Textos literarios y no literarios. Novela gráfica.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

			<p>permitiendo a los estudiantes explayarse sobre las preguntas generales, generando una conversación literaria (enfoque A. Chambers).</p> <p>El docente finaliza la conversación, realizando un plenario en el que repasa las características de un texto literario y un texto no literario y destaca las características de la novela gráfica y su potencial interpretativo, resolviendo dudas al respecto.</p>			
Sesión N° 6	2	<p>AE1: Interpretar un texto narrativo a partir de su lectura y de las preguntas de la conversación literaria (enfoque de A. Chambers).</p> <p>AE2: Analizar un texto narrativo considerando: >tema >narrador >personajes</p>	<p>La importancia de releer.</p> <p>Inicio: Saludo. Activación de conocimiento previo: el docente pide a los alumnos que señalen, alzando la mano, características de un texto narrativo. Cada una de ellas deberá relacionarse con el fragmento de novela gráfica leído la sesión anterior (Anexo 14), de</p>	<p>Contenido conceptual: Texto narrativo. Interpretación literaria.</p> <p>Contenido procedural: >Trabajo en conjunto para caracterizar un texto narrativo. > Conversación literaria (enfoque A. Chambers). >Plenario.</p> <p>Contenido actitudinal: >Los estudiantes participan</p>	<p>Plumón, pizarra.</p> <p>Fragmento de la novela gráfica “Maus: relato de un superviviente”, de A. Spiegelman (Anexo 14).</p>	<p>Evaluación formativa: Activación de conocimiento previo: caracterización oral de un contenido revisado anteriormente. Conversación literaria. Relectura de un texto leído.</p>

		<p>>acciones >espacio >tiempo.</p> <p>AE3: Valorar la importancia de la relectura de textos.</p>	<p>modo que se aclaren dudas al respecto.</p> <p>Desarrollo: Actividad 1: Conversación literaria: el docente formula a los estudiantes preguntas especiales sobre el fragmento leído, para dar inicio a la conversación literaria y retomar la lectura realizada la sesión anterior:</p> <p>> ¿Qué aspectos peculiares tiene esta novela? ¿En qué influyen para su interpretación? > ¿En cuánto tiempo creen que se desarrollará la historia? > ¿Sobre quién es esta historia? > ¿Quién es el personaje principal? > ¿Qué importancia tiene el lenguaje que utilizan los personajes? > ¿Qué podrá significar que los judíos y los nazis sean representados como <i>humanos</i> con cara de ratón o gato, respectivamente, y no simples ratones y</p>	<p>activamente en las actividades propuestas, aportando con comentarios y preguntas sobre los contenidos.</p> <p>>Los estudiantes escuchan con atención y respeto la participación de sus compañeros, realizando y respondiendo las preguntas acordes al contenido expuesto.</p> <p>Conocimiento previo: Concepto de texto narrativo, interpretación literaria.</p> <p>Conocimiento nuevo: Importancia de relectura de textos.</p>		<p>Plenario.</p>
--	--	---	--	---	--	------------------

			<p>gatos?</p> <p>Actividad 2: Relectura del texto. El docente pide a los estudiantes que vuelvan a leer el fragmento (Anexo 14), extrayendo elementos que no se hayan visto con anterioridad. A medida que los alumnos lo señalen, anotará estos elementos en la pizarra.</p> <p>Cierre: El docente revisa los elementos que los alumnos han seleccionado como no vistos con anterioridad. Realiza un plenario, preguntándoles por qué fue necesario releer el texto y si esto tiene alguna relevancia para la interpretación del mismo. Finalmente, pide a los alumnos traer materiales que estimen pertinentes para apoyar una exposición oral evaluada sobre la lectura realizada (cartulinas, plumones, témperas, tijeras, diarios, etc.) además de considerar</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			que la reseña deberán grabarla, para lo que les permitirá el uso de celulares.			
Sesión N° 7	2	<p>AE1: Exponer su interpretación de un texto leído: >desarrollando un punto de vista personal >fundamentando sus planteamientos >presentando la información de manera estructurada >utilizando un vocabulario variado, pertinente y preciso >adecuando el registro al contexto de la exposición.</p> <p>AE2: Expresar opiniones fundamentándolas con argumentos que: >estén claramente relacionados temáticamente con la postura u</p>	<p>Reseñas literarias.</p> <p>Inicio: Saludo. Activación de conocimiento previo: el docente pide a los estudiantes realizar una lluvia de ideas con los siguientes conceptos relacionados con la lectura de la novela gráfica, realizada las sesiones anteriores: >guerra >pasado >biografía >nazismo >individualidad. Para ello, los alumnos deberán relacionar temáticamente sus comentarios, dar ejemplos o citas de la lectura o de otras fuentes que los alumnos conozcan.</p> <p>Desarrollo: El docente señala a los alumnos que deberán</p>	<p>Contenido conceptual: Interpretación literaria, reseña literaria. Elementos para una exposición oral: información estructurada, recursos de cohesión, vocabulario adecuado, registro de habla apropiado.</p> <p>Contenido procedural: >Lluvia de ideas. >Exposición sobre una reseña literaria a modo de ejemplo e instrucciones para realizar una reseña oral. >Trabajo en grupo para realizar una reseña oral. >Retroalimentación en la que se resuelvan dudas y se corrija el trabajo de los alumnos.</p> <p>Contenido actitudinal: >Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas, aportando con comentarios</p>	<p>Plumón, pizarra.</p> <p>Fragmento de la novela gráfica “Maus: relato de un superviviente”, de A. Spiegelman (Anexo 14).</p> <p>Video: Reseña literaria (“Maus: relato de un superviviente”) de una “youtuber” (Anexo 16).</p> <p>Guía de trabajo – rúbrica de evaluación: elementos a considerar para exposiciones orales de interpretación literaria (Anexo 17).</p> <p>Materiales que los alumnos estimen</p>	<p>Evaluación formativa: Activación de conocimiento previo: lluvia de ideas. Comentarios sobre características de una reseña. Realización de una reseña oral en grupos, posteriormente evaluada sumativamente.</p>

		<p>opinión expresada >estén sustentados en información obtenida del texto literario que está en discusión, ejemplos, citas o conocimientos adquiridos en clases >son extraídos de otras fuentes que el estudiante es capaz de mencionar o citar.</p> <p>AE3: Analizar formas actuales de reseñar literatura (“youtubers”).</p>	<p>realizar una reseña oral grupal sobre la lectura realizada en sesiones anteriores, en la que den cuenta de una interpretación literaria. Para ejemplificar con un tipo de reseña, presenta un video publicado por una “youtuber” (Anexo 16).</p> <p>Actividad 1: El profesor pide a los alumnos que comenten las características de esta forma de reseñar y la comparen con una reseña escrita, realizando las correcciones necesarias.</p> <p>Actividad 2: El profesor pide a los alumnos que, para apoyar la reseña que harán, pueden utilizar los materiales que ha pedido como apoyo. Trabajarán en grupos de 5 – 6 personas. Entrega una guía con los puntos que deben considerar para la reseña, que utilizará como rúbrica de evaluación (Anexo 17).</p>	<p>y preguntas sobre los contenidos. >Los estudiantes observan con atención el video presentado, realizando y respondiendo las preguntas acordes al contenido expuesto.</p> <p>Conocimiento previo: Interpretación literaria, reseña literaria. Exposición oral y elementos a considerar: información estructurada, recursos de cohesión, vocabulario adecuado, registro de habla apropiado.</p> <p>Conocimiento nuevo: reseñas literarias actuales.</p>	<p>pertinentes para su exposición. Celulares.</p>	
--	--	--	--	---	---	--

			<p>Cierre: Debido al tiempo que demanda la actividad, el profesor les recuerda que trabajarán en la reseña la clase siguiente. Quince minutos antes del término de la clase, revisa los avances de cada grupo y les otorga retroalimentación.</p>			
<p>Sesión N° 8</p>	1	<p>AE1: Exponer su interpretación de un texto leído: >desarrollando un punto de vista personal >fundamentando sus planteamientos >presentando la información de manera estructurada >utilizando un vocabulario variado, pertinente y preciso >adecuando el registro al contexto de la exposición.</p> <p>AE2: Expresar</p>	<p>Reseñas literarias.</p> <p>Inicio: Saludo. El docente entrega indicaciones, recordando elementos de la guía que utilizará como rúbrica para el trabajo de la reseña.</p> <p>Desarrollo: Actividad 1: Los alumnos trabajan en sus grabaciones, prestando atención a los elementos señalados en clase y realizando preguntas pertinentes. El docente realiza retroalimentación a cada grupo.</p> <p>Cierre:</p>	<p>Contenido conceptual: Interpretación literaria, reseña literaria. Elementos para una exposición oral: información estructurada, recursos de cohesión, vocabulario adecuado, registro de habla apropiado.</p> <p>Contenido procedural: >Exposición de instrucciones para el trabajo de la sesión. >Trabajo en grupo para realizar una reseña oral. >Retroalimentación en la que se resuelvan dudas y se corrija el trabajo de los alumnos. >Entrega de reseñas</p>	<p>Plumón, pizarra.</p> <p>Fragmento de la novela gráfica “Maus: relato de un superviviente”, de A. Spiegelman (Anexo 14).</p> <p>Guía de trabajo – rúbrica de evaluación: elementos a considerar para exposiciones orales de interpretación literaria (Anexo 17).</p> <p>Materiales que los</p>	<p>Evaluación sumativa: Entrega de reseña literaria oral en grupos.</p>

		<p>opiniones fundamentándolas con argumentos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> >estén claramente relacionados temáticamente con la postura u opinión expresada >estén sustentados en información obtenida del texto literario que está en discusión, ejemplos, citas o conocimientos adquiridos en clases >son extraídos de otras fuentes que el estudiante es capaz de mencionar o citar. 	<p>El docente realiza una última revisión a los videos y pide a los alumnos que entreguen, enviando sus reseñas grabadas a través de un cable de datos.</p> <p>Les pide que realicen comentarios y sugerencias sobre la actividad propuesta con el fin de involucrarlos en la planificación de posteriores trabajos grupales como este.</p>	<p>grabadas en video.</p> <ul style="list-style-type: none"> >Comentarios y sugerencias sobre la actividad realizada. <p>Contenido actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> >Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas, aportando con comentarios y preguntas sobre los contenidos. >Los estudiantes participan activamente realizando sugerencias y comentarios sobre la actividad propuesta. <p>Conocimiento previo: Interpretación literaria, reseña literaria. Exposición oral y elementos a considerar: información estructurada, recursos de cohesión, vocabulario adecuado, registro de habla apropiado.</p> <p>Conocimiento nuevo: reseñas literarias actuales. Importancia de reflexionar realizando comentarios y sugerencias sobre las actividades propuestas en clase.</p>	<p>alumnos estimen pertinentes para su exposición. Celulares.</p> <p>Cable de datos y computador para guardar archivos.</p>	
--	--	--	---	---	---	--

Sesión Nº 9	2	<p>AE1: Analizar un texto narrativo considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> >tema >narrador >personajes >acciones >espacio >tiempo. <p>AE2: Interpretar un texto narrativo a partir de su lectura y de las preguntas de la conversación literaria (enfoque de A. Chambers).</p> <p>AE3: Reconocer y aplicar en trabajos escritos el orden básico de un texto narrativo: inicio, desarrollo, desenlace.</p> <p>AE4: Conocer nuevas formas de la narrativa a través de la lectura de un texto (novela gráfica).</p> <p>AE5: Producir</p>	<p>Lecturas elegidas en clase.</p> <p>Inicio: Saludo. El profesor pregunta a los estudiantes qué libro han leído por su cuenta durante los últimos dos años. Anota los títulos en la pizarra. A continuación, les pregunta qué libros les gustaría leer, también anotando en la pizarra. Luego, les pregunta por qué tipo de libros les gustaría leer más a menudo como lectura domiciliaria. A partir de ello, selecciona en conjunto con los alumnos un título para la siguiente lectura domiciliaria.</p> <p>*Esta actividad de selección de lectura domiciliaria ha sido efectuada por primera vez hace tres semanas, por lo que el docente les recuerda que deben estar efectuando la lectura de “Las ventajas de ser invisible” de S. Chbosky, texto escogido por los estudiantes en</p>	<p>Contenido conceptual: Elementos del mundo narrativo: tema, narrador, personajes, acciones, espacio, tiempo.</p> <p>Contenido procedural: >Discusión y elección de futura lectura domiciliaria. >Conversación literaria. >Trabajo de escritura de texto narrativo breve. >Lectura en voz alta de texto narrativo breve creado por los alumnos.</p> <p>Contenido actitudinal: >Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas, aportando con comentarios y preguntas sobre los contenidos.</p> <p>Conocimiento previo: Elementos del mundo narrativo: tema, narrador, personajes, acciones, espacio, tiempo. Elementos a considerar para lectura en voz alta: fluidez, entonación, ritmo, pronunciación.</p>	<p>Plumón, pizarra.</p> <p>Fragmentos de “Las ventajas de ser invisible”, de S. Chbosky (Anexo 18).</p>	<p>Evaluación formativa: Conversación literaria. Escritura de texto narrativo breve. Lectura en voz alta.</p>
------------------------	---	---	---	--	---	--

		<p>textos narrativos breves en los que consideren los elementos del mundo narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> >tema >narrador >personajes >acciones >espacio >tiempo. <p>AE6: Practicar la lectura en voz alta, poniendo énfasis en los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> >fluidez >entonación >ritmo >pronunciación. 	<p>dicha selección, y cuya evaluación será en cuatro clases más.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Actividad 1: Conversación literaria: el profesor pide a los estudiantes que respondan, a partir del libro que están leyendo en casa, las siguientes preguntas iniciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> > ¿Cuáles son las ventajas de ser invisible? > ¿Qué quiere decir “ser invisible” según lo que han leído? > ¿Qué importancia tiene que la novela esté estructurada en forma de diario de vida? > ¿Qué piensas que va a suceder al final del libro? <p>Actividad 2: El profesor pide que se reúnan en grupos de 5 – 6 personas. Entrega un fragmento del libro a cada grupo para que lo lean (Anexo 18) e identifiquen los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> >tema 	<p>Conocimiento nuevo: Orden lógico de un texto narrativo aplicada en trabajo de escritura. Nuevas formas de narrativa.</p>		
--	--	--	---	--	--	--

			<p>>narrador >personajes >acciones >espacio >tiempo.</p> <p>Actividad 3: El profesor explica el orden básico de un texto narrativo (inicio, desarrollo, desenlace). Además, les pide que recuerden la estructura de la novela gráfica que han leído en sesiones anteriores y juntos verifiquen si se cumple el orden básico de los textos narrativos en este tipo de narrativa.</p> <p>Actividad 4: El profesor señala a los alumnos que escriban en 10 – 20 líneas una historia a modo de diario de vida, como en el libro “Las ventajas de ser invisible”, en la que deben decidir si siguen el orden lógico para un texto narrativo o si rompen este esquema. Pide a algunos que lean sus creaciones en voz alta, mientras el curso deberá prestar atención a la</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>fluidez, entonación, ritmo y pronunciación de quien lee, para efectuar comentarios y sugerencias al compañero/a.</p> <p>Cierre: El docente realiza comentarios sobre la actividad realizada y valora las expresiones originales de los estudiantes. Reitera las características de un texto narrativo y Recuerda a los alumnos que deben traer avanzada su lectura domiciliaria, al menos hasta la pág. 120 (Parte 3 del libro).</p>			
Sesión N° 10	2	<p>AE1: Interpretar un texto narrativo a partir de su lectura y de las preguntas de la conversación literaria (enfoque de A. Chambers).</p> <p>AE2: Expresar opiniones fundamentándolas con argumentos que:</p>	<p>Conversación literaria: expresiones del arte que cuentan historias.</p> <p>Inicio: Saludo. Activación de conocimiento previo: el docente invita a los alumnos a elegir el tema de conversación para el análisis literario del libro “Las ventajas de ser invisible”, de S. Chbosky.</p>	<p>Contenido conceptual: Textos narrativos, nuevas formas de narrativa.</p> <p>Contenido procedural: >Activación de conocimiento previo a través de reconocimiento y relación de temáticas presentes en la lectura efectuada por los alumnos. >Conversación literaria.</p>	<p>Plumón, pizarra.</p> <p>Texto “Las ventajas de ser invisible”, de S. Chbosky.</p>	<p>Evaluación formativa: Activación de conocimiento previo. Conversación literaria.</p>

		<p>>estén claramente relacionados temáticamente con la postura u opinión expresada</p> <p>>estén sustentados en información obtenida del texto literario que está en discusión, ejemplos, citas o conocimientos adquiridos en clases</p> <p>>son extraídos de otras fuentes que el estudiante es capaz de mencionar o citar.</p> <p>AE3: Relacionar expresiones diversas del arte (cine, música, poesía, etc.) con las temáticas presentes en un texto literario leído.</p>	<p>Para ello, anota en la pizarra el siguiente listado de temáticas que los alumnos han encontrado a lo largo de su lectura y que puede ser ampliado por ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> >Muerte de un amigo. >Abuso escolar (bullying). >Diferencias entre padres e hijos. >Amistad. >Relaciones amorosas. >Violencia intrafamiliar. >Violencia en el pololeo. >Drogas. > “Carretes”. <p>El docente pide a los alumnos que relacionen los temas propuestos, uniéndolos mediante líneas en la pizarra. Aquel que se relacione con más conceptos será escogido en conjunto con los alumnos para iniciar la conversación literaria.</p> <p>Desarrollo: Actividad 1: Conversación literaria: considerando el tema escogido por los</p>	<p>Contenido actitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> >Los estudiantes escuchan con atención y respeto las opiniones de sus compañeros, realizando y respondiendo las preguntas acordes al contenido expuesto. >Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas, realizando aportes, comentarios, críticas, preguntas, etc. <p>Conocimiento previo: Interpretación literaria. Temáticas abordadas en la lectura domiciliaria y su propia experiencia sobre ellas. Texto literario.</p> <p>Conocimiento nuevo: Relaciones entre expresiones diversas del arte (canciones, películas, poemas, libros, etc.) y la interpretación literaria.</p>		
--	--	--	---	--	--	--

			<p>estudiantes, el docente será mediador en la conversación, formulando preguntas generales y especiales (enfoque A. Chambers), tomando en cuenta lo que han efectuado en conversaciones literarias anteriores y del interés de los estudiantes.</p> <p>Solicita a los alumnos que en sus intervenciones otorguen ejemplos, citas o conocimiento que han adquirido en otras clases.</p> <p>Actividad 2: Considerando el listado de temas que han construido al inicio de la clase, el docente pide a los alumnos que piensen cómo estos problemas son abordados en expresiones del arte de la vida cotidiana: canciones, películas, libros, videoclips, series, etc.</p> <p>Solicita que cada uno elija una de estas expresiones para ejemplificar alguna de las temáticas.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>Cierre: El docente pide a cada alumno que mencione el ejemplo de expresión del arte relacionado con la lectura literaria, y discuten en conjunto el valor de estas expresiones y de qué manera se incluyen en la literatura. Finalmente, recuerda a los estudiantes que deben avanzar en su lectura domiciliaria si no lo han hecho.</p>			
Sesión N° 11	2	<p>AE1: Valorar la diversidad de visiones de mundo que se presentan en textos narrativos leídos.</p> <p>AE2: Expresar una visión personal a partir de la lectura de textos narrativos que: >esté claramente relacionada temáticamente con la postura u opinión expresada >esté sustentada en</p>	<p>Visiones de mundo presentes en la literatura.</p> <p>Inicio: Saludo. Activación de conocimiento previo: el profesor pregunta a los estudiantes qué recuerdan de la lectura del texto “La casa de Asterión” de J. L. Borges. Divide la pizarra en tres y anota una lluvia de ideas en la primera parte. Luego, efectúa el mismo proceso para “Maus; relato de un superviviente” de A. Spiegelman y con la lectura domiciliaria de</p>	<p>Contenido conceptual: Visión de mundo. Textos literarios narrativos.</p> <p>Contenido procedural: >Recordar elementos de lectura de textos literarios efectuada en clases anteriores, a través de lluvia de ideas en la pizarra. >Contrastar visiones de mundo que estos textos presentan, a través de la contextualización oral de los mismos. >Relacionar las visiones de mundo que presentan los textos con las</p>	Plumón, pizarra.	<p>Evaluación formativa: >Activación de conocimiento previo sobre lecturas realizadas. >Exposiciones orales a modo de discusión acerca del contenido visto en clase.</p>

		<p>información obtenida del texto literario que está en discusión, ejemplos, citas o conocimientos adquiridos en clases</p> <p>>sea extraída de otras fuentes que el estudiante es capaz de mencionar o citar.</p> <p>AE3: Exponer la visión de mundo que entrega un texto narrativo leído:</p> <p>>fundamentando sus planteamientos basándose en el texto</p> <p>>presentando la información de manera estructurada</p> <p>>utilizando recursos de cohesión</p> <p>>utilizando un vocabulario variado, pertinente y preciso</p>	<p>“Las ventajas de ser invisible” de S. Chbosky.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Actividad 1: El profesor pide a los alumnos que contextualicen los textos leídos a partir de lo conversado en sesiones anteriores, de tal modo que queden expuestas las visiones de mundo que presentan los tres textos. Para ello, les recuerda que deben fundamentar con base en los textos y exponer de manera estructurada sus aportes. Realiza comentarios sobre el registro de habla y la cohesión de sus aportes cuando sea pertinente.</p> <p>Actividad 2: El docente les solicita que anoten en sus cuadernos la visión de mundo que han construido para cada texto en 10 líneas. Luego, les pide que recuerden lo conversado en clase y a partir de ello, construyan su propia visión personal</p>	<p>interpretaciones personales de los alumnos de manera oral.</p> <p>Contenido actitudinal: >Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas, realizando aportes, comentarios, críticas, preguntas, etc. >Los estudiantes escuchan con atención y respeto los aportes de sus compañeros, realizando y respondiendo las preguntas acordes al contenido expuesto.</p> <p>Conocimiento previo: Lectura de textos realizada en clases anteriores. Concepto de interpretación literaria. Contextualización de textos literarios.</p> <p>Conocimiento nuevo: Visión de mundo.</p>		
--	--	---	---	---	--	--

		<p>>adecuando el registro al contexto de la exposición.</p> <p>AE4: Reflexionar sobre la visión personal que surge a partir de la lectura e interpretación de textos narrativos.</p>	<p>de cada texto en no más de 15 líneas. Retoma el concepto de interpretación literaria que conlleva la construcción de sus visiones personales sobre lo leído.</p> <p>Cierre: El docente pide a algunos alumnos que lean su trabajo, y solicita al resto del curso que relacione estas interpretaciones con las visiones de mundo presentes en los textos. Destaca que siempre deben tener en cuenta el contexto de cada lectura efectuada.</p>			
Sesión N° 12	1	<p>AE1: Analizar un texto narrativo considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> >tema >narrador >personajes >acciones >espacio >tiempo. <p>AE2: Interpretar un texto narrativo a partir de su lectura y de las preguntas</p>	<p>El juego del no lector.</p> <p>Inicio: Saludo. Activación de conocimiento previo: el profesor realiza preguntas especiales sobre el epílogo del libro “Las ventajas de ser invisible” de S. Chbosky: > ¿Qué pasó durante los dos meses en que el protagonista no escribió en su diario de vida?</p>	<p>Contenido conceptual: Interpretación literaria. Elementos del mundo narrativo.</p> <p>Contenido procedural: >Activación de conocimiento previo: preguntas especiales sobre texto leído. >Conversación literaria. >Discusión y reflexión en conjunto acerca de la relevancia de la</p>	<p>Plumón, pizarra.</p> <p>Texto “Las ventajas de ser invisible”, de S. Chbosky.</p>	<p>Evaluación formativa: Activación de conocimiento previo a través de preguntas especiales sobre el texto leído. Conversación literaria. Reflexión en conjunto.</p>

		<p>de la conversación literaria (enfoque de A. Chambers).</p> <p>AE3: Expresar opiniones fundamentándolas con argumentos que: >estén claramente relacionados temáticamente con la postura u opinión expresada >estén sustentados en información obtenida del texto literario que está en discusión, ejemplos, citas o conocimientos adquiridos en clases.</p> <p>AE4: Reflexionar y valorar la conversación literaria como espacio para la construcción de interpretaciones personales sobre textos leídos, así como para</p>	<p>> ¿Qué sucedió con la tía del protagonista? > ¿Estás de acuerdo con la postura de Charlie al respecto? El docente anotará aquellos alumnos que no participen porque no hayan terminado el libro todavía. Estos cumplirán un rol en la siguiente actividad.</p> <p>Desarrollo: Actividad 1: El docente indica a los alumnos que no hayan terminado el libro que deberán realizar preguntas para aclarar puntos que no hayan descubierto aún en sus lecturas o que no tengan claros. Anotarán las preguntas en la pizarra, y estas servirán al docente para mediar una conversación, en la que los estudiantes deban responder con argumentos fundamentados en el texto.</p> <p>Cierre: El profesor discute con los alumnos aquellos aspectos que pueden rescatar de la</p>	<p>conversación literaria en el aula.</p> <p>Contenido actitudinal: >Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas, realizando aportes, comentarios, críticas, preguntas, etc. >Los estudiantes escuchan con atención y respeto los aportes de sus compañeros, realizando y respondiendo las preguntas acordes al contenido expuesto.</p> <p>Conocimiento previo: Lectura efectuada por los alumnos, elementos rescatados de conversaciones literarias anteriores. Concepto de interpretación literaria.</p> <p>Conocimiento nuevo: Valorar y reflexionar sobre la conversación literaria para expresar opiniones e interpretaciones personales sobre lecturas efectuadas.</p>		
--	--	---	--	---	--	--

		compartir opiniones y expresar argumentos en un ambiente de respeto y participación.	<p>conversación literaria, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> >es un espacio para compartir ideas >permite expresar opiniones personales libremente >propicia la multiplicidad de interpretaciones. <p>Rescata la relevancia que los estudiantes otorgan a esta actividad y admite sugerencias para futuras conversaciones literarias. Finalmente, les recuerda que la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria se realizará la próxima sesión.</p>			
Sesión N° 13	2	<p>AE1: Reconocer en un texto narrativo leído:</p> <ul style="list-style-type: none"> >temas >narrador >personajes >acciones >espacio >tiempo. <p>AE2: Reconocer sinónimos en palabras ubicadas en fragmentos de</p>	<p>Evaluación de lectura: “Las ventajas de ser invisible”, de S. Chbosky.</p> <p>Inicio: Saludo. El profesor hace entrega de las evaluaciones (Anexo 19). Lee en voz alta las instrucciones de la prueba y resuelve dudas iniciales de los alumnos. Indica que deben apagar y guardar los teléfonos celulares y les recuerda</p>	<p>Contenido conceptual: Elementos del mundo narrativo. Manejo de vocabulario contextual.</p> <p>Contenido procedural: >Lectura de instrucciones e indicaciones para la evaluación de lectura. >Evaluación de lectura domiciliaria. >Comentario sobre dudas reiterativas durante la evaluación de lectura.</p>	<p>Prueba de lectura “Las ventajas de ser invisible”, de S. Chbosky (Anexo 19).</p> <p>Rúbrica de evaluación para prueba de lectura “Las ventajas de ser invisible”, de S. Chbosky (Anexo 20).</p>	<p>Evaluación sumativa: Prueba de lectura “Las ventajas de ser invisible”, de S. Chbosky.</p>

		un texto leído.	<p>mantener el silencio durante el desarrollo de la evaluación.</p> <p>Desarrollo: Evaluación de lectura de la novela “Las ventajas de ser invisible”, de S. Chbosky (Anexo 19). El docente responde dudas individuales relacionadas con el instrumento de evaluación y hace precisiones generales cuando se estime conveniente. Llama la atención cuando sea necesario corregir conductas que no ha permitido para responder la evaluación.</p> <p>Cierre: El docente retira todas las pruebas y comenta las dudas que hayan surgido o que hayan sido reiterativas durante la evaluación, para esclarecer por qué se produjeron.</p>	<p>Contenido actitudinal: >Los alumnos escuchan con atención las indicaciones de la evaluación de lectura, realizando preguntas y resolviendo dudas. >Los estudiantes desarrollan la evaluación de lectura en silencio, manteniendo un ambiente de trabajo favorable para la comprensión y resolución de la evaluación. >Los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en la evaluación de lectura, poniendo atención en las dudas que manifestaron durante la prueba.</p> <p>Conocimiento previo: Lectura domiciliaria. Contenido revisado en clase a través de actividades relacionadas con la lectura. Elementos del mundo narrativo.</p> <p>Conocimiento nuevo: Utilizar palabras contextualizadas en fragmentos de la lectura</p>		
--	--	-----------------	---	---	--	--

				para reconocer sinónimos y ampliar vocabulario.		
Sesión N° 14	2	<p>AE1: Organizar conversaciones literarias en las que expresen interpretaciones personales sobre textos narrativos leídos.</p> <p>AE2: Reflexionar y valorar la conversación literaria como espacio para la construcción de interpretaciones personales sobre textos leídos, así como para compartir opiniones y expresar argumentos en un ambiente de respeto y participación.</p>	<p>Leer literatura porque es literatura.</p> <p>Inicio: Saludo. El docente entrega las pruebas de lectura realizadas la sesión anterior y realiza un comentario general sobre el desempeño de los estudiantes.</p> <p>Desarrollo: El docente les comenta que deben organizar conversaciones literarias (nota sumativa: acumulativa) sobre algún texto narrativo que les haya gustado, que estén leyendo, o sobre el libro que forma parte de la lectura domiciliaria siguiente. La diferencia entre este y las conversaciones que han realizado en clase radica en la participación de alumnos de otros cursos (de 7° a 4° medio) que quieran ser parte del</p>	<p>Contenido conceptual: Concepto de interpretación literaria. Elementos a considerar para una conversación literaria.</p> <p>Contenido procedural: >Comentario general sobre desempeño en prueba de lectura. >Construcción de rúbrica de evaluación en conjunto con los alumnos para efectuar conversaciones literarias. >Organización grupal o individual para realizar conversaciones literarias a nivel colegio.</p> <p>Contenido actitudinal: > Los alumnos participan activamente en las actividades propuestas, resolviendo dudas y realizando sugerencias. >Los alumnos trabajan en grupo en un ambiente de respeto y colaboración.</p> <p>Conocimiento previo:</p>	Plumón, pizarra.	Evaluación formativa: Organización de conversación literaria a nivel escolar.

			<p>encuentro. Se organizará el conversatorio en un horario que, en lo posible, no interfiera con otras asignaturas.</p> <p>Actividad 1: Organización de conversatorio: El docente les pide que discutan si trabajarán en grupo o de manera individual. Cada grupo o alumno que organice la conversación debe pensar en que su tema/libro elegido será discutido con otros alumnos del colegio, así que debe manejar conocimiento sobre su lectura. Construye, en conjunto con los alumnos, una rúbrica con los elementos que deben considerarse para realizar una conversación literaria. Con los estudiantes, define los grupos y calcula cuántas conversaciones simultáneas existirán. El número límite para los grupos es de 6 personas.</p>	<p>Lecturas efectuadas con anterioridad de textos narrativos. Concepto de interpretación literaria. Elementos a considerar para efectuar una conversación literaria.</p> <p>Conocimiento nuevo: Interpretaciones literarias a partir de lecturas realizadas anteriormente. Aprender a organizar una conversación literaria.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

			<p>Actividad 2: Conversación literaria: una vez definido el texto, los alumnos realizarán una conversación en grupos o en parejas (aquellos que trabajen en forma individual) en la que organicen los temas que surgen a raíz de la lectura, las preguntas que quieren compartir con otros lectores, etc. Les sugiere anotar en sus cuadernos aquellos elementos. Realiza retroalimentaciones pertinentes a lo largo de la clase y resuelve dudas.</p> <p>Cierre: El docente revisa el avance de los alumnos y realiza sugerencias o comentarios. Les indica que para la próxima sesión deberán traer materiales para promover la asistencia al conversatorio (cartulinas, lápices, recortes, dibujos, etc.).</p>			
--	--	--	--	--	--	--

<p>Sesión N° 15</p>	<p>2</p>	<p>AE1: Organizar conversaciones literarias en las que expresen interpretaciones personales sobre textos narrativos leídos.</p> <p>AE2: Reflexionar y valorar la conversación literaria como espacio para la construcción de interpretaciones personales sobre textos leídos, así como para compartir opiniones y expresar argumentos en un ambiente de respeto y participación.</p>	<p>Conversaciones literarias para nuestro colegio.</p> <p>Inicio: Saludo. El profesor y los estudiantes comentan y realizan sugerencias o preguntas sobre la actividad a realizar. El docente admite las sugerencias y las incorpora a la rúbrica de evaluación que construye en conjunto con los alumnos.</p> <p>Desarrollo: Actividad 1: El docente pide a los alumnos que escriban una breve reseña acerca de los libros sobre los que conversarán. En ella deberán incluir los temas que han estado trabajando en la organización de las conversaciones literarias. Solicita que lean las reseñas en voz alta y discute con los estudiantes aquellos aspectos que puedan resultar más llamativos a la hora de efectuar las conversaciones.</p>	<p>Contenido conceptual: Concepto de interpretación literaria. Elementos a considerar para una conversación literaria.</p> <p>Contenido procedural: >Construcción de rúbrica de evaluación en conjunto con los alumnos para efectuar conversaciones literarias. >Trabajo en grupo o individual para escribir breves reseñas sobre las lecturas que serán parte del conversatorio. >Organización grupal o individual para realizar conversaciones literarias a nivel colegio.</p> <p>Contenido actitudinal: > Los alumnos participan activamente en las actividades propuestas, resolviendo dudas y realizando sugerencias. >Los alumnos trabajan en grupo en un ambiente de respeto y colaboración.</p> <p>Conocimiento previo: Lecturas efectuadas con</p>	<p>Plumón, pizarra.</p> <p>Materiales para confeccionar afiches que promuevan la participación en conversaciones literarias a nivel colegio.</p>	<p>Evaluación formativa: Organización de conversación literaria a nivel colegio.</p>
----------------------------	----------	--	---	--	--	---

			<p>Actividad 2: Organización de conversatorio: El docente les otorga tiempo para efectuar los afiches que promoverán la participación al conversatorio. Estos serán pegados en las paredes del colegio. Señala a los estudiantes que deben estar atentos ante el deterioro o pérdida de estos afiches para remover o reemplazarlos si fuese necesario. Además, les dice que después del evento deberán retirar todos los afiches del colegio a fin de mantener la limpieza.</p> <p>Cierre: El docente realiza comentarios sobre los avances de los alumnos. Indica a aquellos estudiantes que no han trabajado que se descontarán décimas en la nota acumulativa del conversatorio. Señala que estas décimas pueden ser</p>	<p>anterioridad de textos narrativos. Concepto de interpretación literaria. Elementos a considerar para efectuar una conversación literaria.</p> <p>Conocimiento nuevo: Interpretaciones literarias a partir de lecturas realizadas anteriormente. Aprender a organizar una conversación literaria.</p>		
--	--	--	---	--	--	--

			<p>retribuidas si mejoran su participación el día de la actividad organizada.</p> <p>Añade, finalmente, que el día de las conversaciones los estudiantes pueden traer materiales, disfraces, libros, etc. que motiven a los demás alumnos del colegio a participar de cada grupo de discusión.</p>			
Sesión N° 16	2 (sesión organizada en horario a convenir)	<p>AE1: Organizar y efectuar conversaciones literarias en las que expresen interpretaciones personales sobre textos narrativos leídos.</p> <p>AE2: Reflexionar y valorar la conversación literaria como espacio para la construcción de interpretaciones personales sobre textos leídos, así como para compartir</p>	<p>¡Conversemos sobre libros!</p> <p>Inicio: El docente lleva al curso a la biblioteca del colegio, en donde organizan el mobiliario disponible de manera conveniente para realizar las conversaciones. Señala como indicaciones generales que deberán mantener el respeto y el orden del lugar, así como procurar que los demás alumnos mantengan una buena conducta durante la actividad.</p> <p>Desarrollo: Actividad 1:</p>	<p>Contenido conceptual: Concepto de interpretación literaria. Elementos a considerar para una conversación literaria.</p> <p>Contenido procedural: >Organización de espacio para conversaciones literarias a nivel colegio. >Realización de conversaciones literarias con otros alumnos del colegio. >Evaluación a través de rúbrica construida en conjunto con los alumnos para las conversaciones literarias. >Reflexiones finales en conjunto.</p>	<p>Materiales (libros, dibujos, disfraces, etc.) para las conversaciones literarias.</p> <p>Rúbrica de evaluación para las conversaciones literarias construida en conjunto con los alumnos.</p>	<p>Evaluación formativa: Participación en la organización de las conversaciones literarias y reflexiones finales sobre la actividad.</p> <p>Evaluación sumativa: Participación en la conversación literaria, evaluada a través de rúbrica construida en conjunto con los estudiantes.</p>

		<p>opiniones y expresar argumentos en un ambiente de respeto y participación.</p>	<p>El docente pide a los estudiantes que dispongan los materiales/disfraces/libros de manera ordenada, antes de la llegada de los demás alumnos.</p> <p>Actividad 2: El docente dice a los estudiantes que tendrán dos horas pedagógicas en las que pueden disponer del tiempo como prefieran (pueden tardar menos) para realizar las conversaciones. Mientras, el profesor se encargará de mantener el orden, comprobar la participación de los estudiantes y participar en las conversaciones si lo estima conveniente, con el fin de hacer que todos los grupos efectivamente tengan sus conversaciones. También debe revisar que los aportes que realicen los estudiantes tanto del curso como aquellos que no lo son ayuden a configurar interpretaciones sobre las lecturas. Aquellos alumnos que ya</p>	<p>Contenido actitudinal: > Los alumnos participan activamente en las actividades propuestas. > Los alumnos trabajan en grupo en un ambiente de respeto y colaboración.</p> <p>Conocimiento previo: Lecturas efectuadas con anterioridad de textos narrativos. Concepto de interpretación literaria. Elementos a considerar para efectuar una conversación literaria.</p> <p>Conocimiento nuevo: Interpretaciones literarias a partir de lecturas realizadas anteriormente. Aprender a realizar una conversación literaria.</p>		
--	--	---	---	--	--	--

			<p>hayan finalizado sus conversaciones, se acercarán a su profesor para ser evaluados con ayuda de la rúbrica que construyeron en conjunto.</p> <p>Cierre: El docente anuncia a los estudiantes que aún no hayan finalizado que deben ir cerrando temas. Si es necesario, ayuda a los alumnos a concluir con ideas, pensamientos o reflexiones. Luego de finalizar las evaluaciones con ayuda de la rúbrica, pide las apreciaciones de los alumnos del curso sobre la actividad.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

Proyecciones

A partir de este trabajo, han quedado consignados algunos aspectos de interés que necesitan revisarse posteriormente. Por ejemplo, el interés de los jóvenes en la literatura y el uso de esta en el aula. Es conveniente reiterar que la literatura no puede ser únicamente un medio para conseguir el logro de habilidades comunicativas, puesto que esto se contradice con el objetivo planteado por Planes y Programas acerca del goce estético de la experiencia literaria, otro foco de discusión que no ha quedado esclarecido y que se relaciona con los temas de interés de los jóvenes. ¿Cómo definir qué tipo de literatura permitirá a los alumnos obtener placer estético durante su lectura? ¿Es necesario definirlo? A raíz de este trabajo, se considera esencial mantener un diálogo con los estudiantes acerca de sus lecturas, siendo este un camino posible para establecer temáticas que puedan agregarse a las sugerencias de lectura que cada profesor establezca para trabajar en el aula.

Por otro lado, a través del trabajo consistente en formular la evaluación del control de lectura mensual, se ha decidido implementar este instrumento en la medida que el colegio en cuestión lo requiere. No obstante, es necesario cuestionarse si la evaluación de lo que hemos señalado como interpretación de textos literarios debiera ser únicamente a través de una prueba, en la que se evalúa el contenido sobre la Unidad de Narrativa y la interpretación en sí misma queda relegada a un par de preguntas de reflexión. Por ello, la propuesta a continuación incluye un control de lectura estándar, como la norma del establecimiento indica, ampliando las preguntas a la interpretación, del mismo modo que las preguntas del enfoque “Dime” permite a los alumnos desarrollar una visión personal sobre lo leído. En este caso, la rúbrica de evaluación solo puede instaurarse sobre las preguntas de contenido. ¿Cómo evaluar una interpretación personal escrita? ¿Se puede evaluar? ¿Es necesario evaluarla? Este punto queda pendiente de desarrollo y resulta trascendental si queremos que los estudiantes aprendan efectivamente a interpretar y a formular interpretaciones personales.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Ignacio. “Leer, analizar, interpretar, juzgar: cuatro operaciones básicas de los estudios literarios”. Academia.edu. (2010): 8, 9. Marzo de 2015.

<https://www.academia.edu/1746206/Leer_analizar_interpretar_juzgar_cuatro_operaciones_b%C3%A1sicas_de_los_estudios_literarios>

Auden, Wystan Hugh. “Leer”. La mano del teñidor y otros ensayos. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 1999.

Bibliotecas CRA, Ministerio de Educación. A viva voz; lectura en voz alta. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2013.

<www.mineduc.cl/usuarios/bcra/File/boletin79/avivavoz_web.pdf>

Borges, Jorge Luis. “La casa de Asterión”. El Aleph. Buenos Aires: Debolsillo, 2014. 80 – 88.

Blanco Iglesias, Esther. “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera N°3 (2005).

Marzo 2015. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824>

Chambers, Aidan. Dime: Los niños, la lectura y la conversación. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

Chbosky, Stephen. Las ventajas de ser invisible. Santiago Centro: Alfaguara Grupo Editorial, 2012.

Cruz Calvo, Mery. “Leer literatura... Enseñar literatura: De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura”. Poligramas 32 (2010): Enero. Mayo 2015.

<<http://core.ac.uk/download/pdf/11862956.pdf>>

Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Departamento de Economía de la Universidad de Chile. Dic. 2011.

<<http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/04/Estudio-Comportamiento-Lector.pdf>>

López García, Juan Carlos. “La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones”. EduTEKA. 1 sept. 2014. Marzo 2015. <<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>>

Orlando, Antonio. (2010). Literatura Infantil y Juvenil Latinoamericana. De los orígenes a los años 70: algunos hitos y tendencias. *Actas del Congreso Iberoamericano de Lenguaje y Literatura Infantil y Juvenil 1º parte*. Recuperado en abril de 2015, de <http://www.fundacion-sm.com/ArchivosColegios/fundacionSM/Archivos/LIJ/132195_ACTAS_primera%20parte.pdf>

López, Juan Carlos. “Taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento”. La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones. EduTEKA.org. Marzo de 2015. <<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>>

Ministerio de Educación. Lenguaje y Comunicación: Programa de Estudio Segundo Año Medio. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, 2011.

Montesinos Ruiz, Julián. “La creación de itinerarios lectores en la ESO a través de un plan individual de lecturas (PIL)”. Tesis. Universitat d’Alacant, 2003. <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19944> >

Ramos Curd, Enrique. “Plan de fomento de la Lectura en Chile: Un proceso de construcción participativa”. Serie Bibliotecología y Gestión de Información N° 45, ISSN: 0718 – 1701 (2009): 14. Junio. Abril 2015. <http://eprints.rclis.org/13323/1/serie_45_Enrique_Ramos.pdf>

Scolari, Carlos. “Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital”. Anuario AC/E de cultura digital (2014): 71-73. Agosto 2015. <<http://www.maecei.es/pdf/n18/resenas/R5-Narrativas-transmedia.pdf>>

Sontag, Susan. “Contra la interpretación”. Contra la interpretación y otros ensayos.

Barcelona: Seix Barral, 1984.

<www.lavgg.com.ar/.../Sontag_Susan_Contra_la_interpretacion_1966.pdf>

Spiegelman, Art. Maus: Relato de un superviviente. Buenos Aires: Literatura Random House, 2014.

Turnes, Pablo. “La novela gráfica: innovación narrativa como forma de intervención sobre lo real”. Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social ISSN: 1995-6630 (2009): 1-5. Agosto 2015.

<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3718882>>

Vásquez, Fernando. “La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad”. Enunciación Vol 16, No. 1 (2010): 151-160. Mayo 2015.

<<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782210.pdf>>

Vilà i Santasusana, Montserrat. “Actividad oral e intervención didáctica en las aulas”.

Glosas didácticas 12 (2004): 113 – 120. Marzo 2015. <www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf>