



## TRABAJO DE TITULACIÓN

---

La Escritura de conocimiento y apropiación. Propuesta Didáctica para Cuarto  
Año Medio, del plan general

Profesora: Edda Hurtado.

Alumno: Diego Véliz

Fecha: 06/07/15

## Indicé

### Contenido

#### ABSTRACT:

#### PARTE I

1.1 ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL MARCO CURRICULAR NACIONAL.

1.2 LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA COMO PROBLEMA DIDÁCTICO.

#### PARTE II

2.1 EL PROBLEMA PEDAGÓGICO: IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN

2.2 ESTADO DEL ARTE: ÉNFASIS EN MATERIALES MINISTERIALES, SITIOS EDUCATIVOS NACIONALES, TEXTOS ESCOLARES.

2.3 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN.

#### MARCO TEÓRICO:

2.5 ESQUEMA SECUENCIA

2.6 GRILLA DE DESARROLLO

2.7DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y GUÍAS DE TRABAJO POR SESIÓN

#### BIBLIOGRAFÍA

## **Abstract:**

La educación chilena se articula, en todos sus niveles, a partir de 3 ejes de aprendizajes (escritura, lectura y oralidad). Sin embargo, es solo en áreas de lectura y oralidad donde se aprecia un fuerte trabajo de aula, que hace hincapié en la selección de distintos tipos de textos, ya sea literarios o no literarios, para luego elaborar exposiciones o discusiones en donde quede de manifiesto el aprendizaje y dominio de los contenidos por parte de los alumnos, relegando el poder de la escritura a un mero proceso de toma de notas y no como un medio a partir del cual, dar cuenta de la apropiación de los saberes por parte de los estudiantes y aunque existan evidentes excepciones a la regla, estas no siempre logran instaurarse como procesos de aprendizajes realmente significativos para los alumnos, en el sentido de no apelar a sus propias concepciones previas, ni alterando o modificando su forma de entender las cosas, ya sea complementando o corrigiendo ideas. Es en este punto de estudio en donde se enmarca la siguiente propuesta, la cual tiene por fin establecer no solo una linealidad integral entre los tres ejes que articulan los planes y programas de 4° año medio, plan general, sino también dar cuenta de un proceso de apropiación mediado por la escritura, en donde los alumnos expresan sus propias concepciones acerca de temas cercanos e interesantes a su realidad, permitiendo la interacción entre su capital cultural y las bases conceptuales que explican el porqué de determinadas ideas y cómo los cambios socioculturales influyen en la construcción de prejuicios y estereotipos. En definitiva, se espera que los estudiantes tomen conciencia de los procesos involucrados en la formación de ideas, muchas veces infundadas. Por ello, la aproximación a partir de narraciones desde perspectivas múltiples, que ofrece el PyP del nivel, constituyen un escenario ideal para dar cuenta de estos procesos de reconstrucción identitaria desde el plano de la cultura y sociedad.

## **Parte I**

### **1.1 Enfoque por competencias en la enseñanza de la lengua y la literatura en el marco curricular nacional.**

El ajuste del Marco Curricular establecida en el año 2009, propone como Objetivos Fundamentales en el área de Lenguaje y Comunicación, el fomento de valores acordes con el respeto a la diversidad de ideas y planteamientos, el desarrollo de procesos intelectuales y la reflexión sobre el medio natural, social y cultural. Esto implica, estimular a los estudiantes en la utilización del lenguaje para pensar, crear, procesar variadas informaciones, recrearse, desarrollar la autoestima y la identidad, en una dimensión personal y social. Lograr que los alumnos se desempeñen como productores y receptores eficientes de variados discursos y textos, en cualquier tipo de situación comunicativa, es un objetivo ineludible de la enseñanza escolar, tal y como destaca Héctor Manni (2006) se ha de promover desde temprana edad a fin de garantizar un progreso adecuado.

Estos objetivos se articulan en los planes y programas a partir de 3 ejes de desarrollo integral, que van desde la lectura, la escritura y la oralidad. Sin embargo, se explicita que los conocimientos relacionados con la comunicación son desarrollos que no deben adjudicarse exclusivamente al área de lenguaje y comunicación, sino que más bien involucra un crecimiento transversal a todas las áreas del saber y por sobre todo mediante el ejercicio en distintos espacios y diversos temas. Esto coherente con la visión de Manni (2006), quien sostiene que una de las tareas de la enseñanza escolar, es crear instancias de diálogo entre los alumnos y una amplitud de tópicos literarios a fin de forjar en ellos, la experiencia necesaria que les permita, en un futuro, lidiar con cierto grado de conocimiento, los distintos desafíos que involucra un texto.

Cabe preguntarse entonces ¿De qué manera estos objetivos se concretizan en los planes ministeriales?. Los planes y programas de 4° año medio, tienen distintas habilidades que apuntan al desarrollo coherente de estos aprendizajes. En eje de lectura es posible encontrar los siguientes puntos:

- La lectura de distintos tipos de textos relevantes para el sector (textos informativos propios del sector, textos periodísticos y narrativos, tablas y gráficos).
- La lectura de textos que promuevan el análisis crítico del entorno.
- La realización de resúmenes y síntesis de las ideas y argumentos presentados en los textos.
- La construcción de sus propias ideas y opiniones a partir del contenido o argumentos presentados en el texto.

Lo relevante de estos principios es el hecho de mantener en consideración la lectura de textos que fomenten el análisis e interpretación en relación con el espacio sociocultural del lector, es decir, no se trata solo de abordar los contenidos superficiales de un relato cualquiera, sino de establecer vínculos entre el sentido del texto y el valor interpretativo que pueda aportar el alumno a partir de sus capital cultural. Esto se relaciona directamente con el desarrollo del pensamiento libre y creativo a partir de los argumentos propios del texto. Cabe destacar

que todos los aprendizajes involucran el desarrollo de habilidades de escritura, que permita a los alumnos tener un registro de sus propios avances y el dominio de los contenidos.

En cuanto al eje de escritura, los aprendizajes presentes en los planes y programas del nivel son los siguientes:

>> La escritura de textos de diversa extensión y complejidad (por ejemplo, reportes, ensayos, descripciones y respuestas breves).

>> La organización y presentación de información por medio de esquemas o tablas.

>> La presentación de las ideas de una manera coherente y clara.

>> El uso apropiado del vocabulario en los textos escritos.

>> El uso correcto de la gramática y de la ortografía.

>> El conocimiento y uso del lenguaje inclusivo.

A partir de los puntos anteriores, resulta complejo establecer una lógica directa en cuanto al tratamiento de un concepto tan complejo como la literatura, sobre todo teniendo en consideración que aspectos como el uso correcto de la gramática o el vocabulario específico de ciertos textos implica ante cualquier cosa un tratamiento superficial de lenguaje, y no se relaciona directamente con los OFT del nivel (crecimiento y autoafirmación personal; desarrollo del pensamiento; formación ética; la persona y su entorno). Sin embargo, cabe mencionar que los aprendizajes del eje son necesarios y coherentes con los niveles de escolaridad previos y aunque efectivamente la escritura se trabaja a la par con la lectura y oralidad de cara al tratamiento de todas las unidades, la escritura puede aportar mucho más que simples valores dados por el manejo adecuado de la ortografía, sin ir más lejos, siguiendo a Sergio Frugoni (2006), en su libro *Imaginación y Escritura*, el hecho de trabajar por medio de consignas que pongan en juego los saberes y pareceres de los alumnos ante determinados tópicos es una manera positiva de establecer aprendizajes significativos.

Los planes y programas del nivel, postulan el desarrollo de pensamiento crítico y ético y por medio de las concepciones de escritura que plantea Frugoni, como valla y trampolín, se logra precisamente apelar no solo al conocimiento técnico o normativo que los alumnos tengan de la escritura, sino también a sus conocimientos culturales y su forma de entender la realidad y en la medida que esos saberes se plasmen en sus escritos, permite a los estudiantes apreciar sus propias ideas y desde allí reflexionar, gracias al desarrollo integral de lectura y oralidad.

En cuanto al tercer y último eje de oralidad, los planes y programas del nivel proponen los siguientes aprendizajes:

>> La capacidad de exponer ante otras personas.

- >> La expresión de ideas y conocimientos de manera organizada.
- >> El desarrollo de la argumentación al formular ideas y opiniones.
- >> El uso del lenguaje con niveles crecientes de precisión, incorporando los conceptos propios del sector.
- >> El planteamiento de preguntas para expresar dudas e inquietudes y para superar dificultades de comprensión.
- >> La disposición para escuchar información de manera oral, manteniendo la atención durante el tiempo requerido.
- >> La interacción con otras personas para intercambiar ideas, analizar información y elaborar conexiones en relación con un tema en particular, compartir puntos de vista y lograr acuerdos.

La argumentación, la formulación de ideas y opiniones, sumada a la capacidad de expresar ideas y un discurso estructurado son habilidades que se promueven de manera continua a lo largo de la escolaridad. No obstante, cabe preguntarse de qué manera o más bien, a partir de que contenidos se pretende despertar el interés de los alumnos y fin de estimular el desarrollo de ideas propias, apoyada en sus propias apreciaciones al respecto. Todo esto, teniendo en consideración, que para el programa del nivel, la oralidad constituye un punto partida de cara al desarrollo del resto de los ejes.

Para fomentar el crecimiento de esta área en los estudiantes, se espera que el alumnos se enfrente a una multiplicidad de textos que permitan de alguna manera fomentar su gusto por la lectura y a partir de allí promover el desarrollo e interés por determinadas temáticas, que en definitiva repercuten en la cultura y opinión del sujeto lector. Esta metodología de trabajo, es coherente con los aprendizajes y habilidades que se busca promover y sigue la misma lógica propuesta en el eje de lectura, la cual plantea que por medio de un trabajo lector asociado a la diversidad temática, permite desarrollar el lenguaje, conocer distintas realidades socioculturales, que nutren la experiencia del alumno potenciando con ello el desarrollo del vocabulario y estructuras gramaticales más complejas a las que usualmente se enfrentará en su realidad.

Estos últimos aprendizajes, hallan su lugar en área de escritura, que tal como se mencionaba anteriormente, opera como conocimientos más alejados directamente de la literatura y aunque bajo ningún punto son prescindibles, el foco debiese situarse directamente sobre habilidades de mayor profundidad y complejidad, teniendo presente que hasta el momento los planes y programas de primer a cuarto año medio de escolaridad trabajan el desarrollo de los ejes de aprendizajes de manera similar y aunque efectivamente el plan de este nivel en particular ofrece un crecimiento cualitativo respecto a su predecesor. Considerando las unidades que involucra:

- **Unidad 1.** Tradición y cambio
- **Unidad 2.** Realidad, deseo y libertad
- **Unidad 3.** Individuo y sociedad

- **Unidad 4.** Globalización y diversidad cultural

Más cercanas al tratamiento y comprensión del espacio y cultural y social que envuelve al sujeto y la manera en que este último repercute en este desarrollo. Este plan en particular se halla más cercano al trabajo a partir de la identidad del individuo en sociedad, más que cualquier otra cosa y por ende, pese a que el eje de lectura y oralidad efectivamente puedan dar cuenta de dicha perspectiva de trabajo, la escritura por su parte parece más lejana a este nuevo marco de trabajo y más cercano a los programas anteriores.

La escritura en cuestión, a diferencia de la oralidad, constituye una habilidad que se ha desarrollado no de manera natural y por ello, requiere de un proceso guiado que le permita pulirse y perfeccionarse a lo largo de la escolaridad. Sin embargo, es una habilidad que comienza a trabajarse desde temprana edad en los primeros años de enseñanza básica y continuara en desarrollo el resto de la vida, de la mano de la lectura y el gusto o interés del sujeto por distintos temas. Es a raíz de este hecho, que resulta cuestionable privilegiar a modo de ejercicio reiterativo los mismos aprendizajes año tras año, cuando la escritura no implica solamente conocer la gramática o las reglas de puntuación, sino entender el enorme recurso interpretativo y de autoconocimiento que involucra recomprender la escritura desde una perspectiva mucho más madura y verdaderamente integral con el resto de los ejes de aprendizaje y sobre todo con las metas del programa.

Recapitulando, el nuevo programa de 4° año medio, se traduce un cambio importante desde una perspectiva cualitativa, ya que no solo amplía el número de unidades a desarrollar durante el año, sino también ofrece una multiplicidad de perspectivas de estudio sobre temas más interesantes, si se tiene presente la audiencia del programa en cuestión. El hecho de abordar temas más relacionados con sus gustos e intereses y que verdaderamente los ponga como centro de su propio aprendizaje resulta un paso importantísimo en la educación preescolar del individuo. Sin embargo, todo el trabajo involucrado y los importantes ajustes realizados entre el programa previo y el nuevo, pierden fuerza si los ejes que articulan el aprendizaje no se hallan en armonía, ya que aunque si bien es cierto la lectura opera como un punto adecuado al nivel, al igual que la oralidad, la escritura parece ser un escollo que más que potenciar el avance en común de los tres puntos, funciona como un elemento que obstaculiza el crecimiento, puesto que se continúa considerando un eje más vinculado al tratamiento de valores superficiales y normativo, pasando por alto el enorme poder interpretativo que posee por sí mismo, siempre y cuando se aborde de forma coherente con las exigencias del programa, involucrando a los alumnos y sus saberes en la creación de saberes, en la formulación de ideas y en la introspección acerca de lo que saben y de lo que creen sobre determinados temas. En la medida que estas "nuevas" formas de entender la escritura se aprecien en la educación, solo allí podríamos hablar efectivamente de un cumplimiento cabal de los

OFT, que apela al crecimiento y autoafirmación personal; desarrollo del pensamiento; formación ética; la persona y su entorno. "Nuevos" entre comillas, porque son perspectivas trabajadas en otros contextos educacionales como Argentina, pero que aquí en Chile aún cuesta dar ese paso interpretativo en cuanto al entendimiento de la escritura como un eje que puede repercutir enormemente en el desarrollo escolar de los jóvenes y no simplemente como un receptor de valores reciclados desde la enseñanza básica.

Es importante entender que aunque efectivamente la escritura es una habilidad que requiere perfeccionarse, ya que no es natural como la oralidad, es una habilidad que jamás termina de aprenderse y por ende, considerar que durante los 12 años de escolaridad esta pueda darse por finiquitada es un error que se ha persistido durante mucho tiempo, dejando con ello de lado la inclusión de nuevos valores como lo que Frugoni presenta al considerar redefinir la escritura desde la interioridad del sujeto.

## 1.2 La enseñanza de la literatura como problema didáctico.

### Lectura

**Héctor Manni:** Para él la lectura ha de ser comprendida como un proceso mediado por la experiencia, en donde el alumno se enfrente a distintos tipos de lecturas y textos que le permitan conocer una multiplicidad de variantes que dan vida y permiten entender al texto como un constructo complejo y heterogéneo. Es por medio de la irrupción y participación del sujeto en diversos espacios de aprendizaje, que este será capaz de abordar la complejidad presente en los textos y salir adelante. Sin embargo, dicho proceso ha de ser mediado por un docente o guía que le entregue las herramientas y saberes necesarios para que finalmente y como objetivo máximo, sea un lector autónomo, capaz de enfrentarse a los textos en toda su diversidad, haciendo uso de las mejores estrategias y procedimientos que este último estime conveniente.

Manni (2006), en su investigación acerca de una experiencia de lectura, es gracias al diálogo de los alumnos con distintos textos, de variada complejidad y diversidad temática, el estudiante será capaz de adquirir experiencia y posteriormente llevar a cabo los distintos procesos involucrados en soluciones ante problemas de lectura. El primer paso consiste en *la comprensión del problema*, para Manni, esto implica "entender que se está frente a una situación problemática y asumir que su solución fundamentalmente tener la intención de superar una serie de dificultades" (pág. 27). Este ejercicio es aplicable tanto a procesos de lectura como de escritura.

Por otra parte, critica el enfoque superficial y simplicista con el cual se aborda el problema de la lectura y la comprensión. Para él es insuficiente basarse en categorías que disminuyen el valor y restan importancia a la



heterogeneidad de un texto en su totalidad (Tipologías textuales). En su estudio acerca de los supuestos básicos para la enseñanza de la comprensión lectora, el autor afirma, que "si no es posible observar y sostener la regularidad de los textos dada su complejidad, entonces no será posible validarlo empíricamente" (Pág. 37 ). Esta mirada es coherente con los que los planes y programas de lenguaje y comunicación plantean en torno a la lectura, ya sea en los niveles de séptimo o segundo medio, la lectura se entiende como proceso que ha de abordarse con un creciente desarrollo en la medida que se avance en los distintos niveles educativos. Dicha complejidad, se refleja en las lecturas y las actividades involucradas a partir de esta, ya que si en un primer momento el foco está en el reconocimiento e identificación de aspectos conceptuales o ideas principales en la lectura, paulatinamente las habilidades apuntan a una comprensión mucho más profunda que logre establecer vínculos entre los saberes del alumno y aquello que lee. Asimismo, se tiene en consideración que la lectura constituye un medio a partir del cual nutrir al estudiante de distintos saberes y visiones culturales que solo pueden apreciarse en una pluralidad de textos a los cuales se enfrenta y no por medio del aprendizaje de formatos estructurados, algo que Manni denomina *práctica aplicacionista*. Por ello, el seguimiento que establezca el docente en cuanto a las lecturas propuestas y el modo en el cual se trabajen, es un aspecto clave en la formación del sujeto lector.

La diversidad cultural en las prácticas de enseñanza de lectura es un tema central en la propuesta de Manni y también constituye un factor presente en los Planes y Programas, en donde se sugiere, algunas técnicas o estrategias que pueden ayudar a trabajar la comprensión de lo que se está leyendo. Sin embargo, no hace hincapié en un punto central del desarrollo autónomo del sujeto, en donde Héctor Manni postula que el objetivo último de toda institución educacional ha de ser la formación de individuos autónomos capaces de sortear por sí mismos las dificultades que arroja un texto, en cuanto a este aspecto los PyP solo atienden a complementar la riqueza cultural del alumno con variadas lecturas, no obstante quedan al deber las técnicas y estrategias que este último pueda aprender para el día de mañana enfrentar de manera adecuada la complejidad de los textos, ya sea literario o no literario. (Pág. 23)

### **b Liliana Zimmermann.**

*Diversidad Cultural en las prácticas de enseñanza de lectura*, constituye un artículo dentro del cual se cuestiona en primer lugar; la vinculación que se establece entre la lectura y la comprensión. Para ello se establece una clara distinción entre la comprensión y el conocer. Para la autora, este último aspecto, supone un estado de posesión de información. Mientras que la comprensión, es entendida como un estado mucho más

complejo y profundo que apela a la vinculación de saberes en base a mi conocimiento previo, mi cultura, mi realidad versus los nuevos saberes (2006, pág. 71) . En definitiva, se dice que el sujeto define y explica su realidad a partir de su lenguaje, de sus símbolos y signos. Por ende, resulta interesante cuestionar si es posible enseñar a comprender y a construir significados por medio de la lectura.

A raíz de lo anterior es que la escuela se alza como un espacio de cultural y no como una preparación para esta. Zimmermann lo entiende como " un espacio socialmente destinado a cultivar creencias, habilidades y sentimientos para transmitir y explicar las formas de interpretar los mundos naturales y sociales de la cultura que las promueve" (pág. 72). Por ello, es importante que en estos escenarios converja una multiplicidad de textos que permitan entender la realidad y valorarla a partir de los significados que los textos ofrezcan. La escuela debe promover espacios de reflexión y discusión en base a diferentes lecturas, no obstante, es importante siempre mantener presente, que estos procesos no deben apuntar a la construcción de espacios unificadores u homogéneos, sino muy por el contrario, deben ser un reflejo de la cultura, por lo cual debe permitir la diversidad y la polisemia constitutiva y cambiante de la realidad.

Sin embargo, esta no es tarea fácil, ya que no resulta sencillo promover espacios de discusión bajo un clima de tolerancia y confianza, más aún con amplitud de mira, en el sentido de buscar en los estudiantes la disposición de abrir sus mentes ante nuevas ideas, bien sustentadas que de alguna manera los lleve a cuestionar sus propios saberes y pareceres. Para dar un paso en esta dirección, sería conveniente apelar a puntos en común a fin de lograr acuerdos y un base común desde la cual construir dialogo en base a los diferentes puntos de vista.

Otro aspecto importante a destacar, es la percepción de la lectura, como mecanismo a partir del cual apelar a la comprensión y la construcción de la cultura. Para Zimmermann, *"la inteligencia es la construcción y la práctica social relacionada con la forma en que las personas se construyen a sí mismas y a sus acciones en el mundo según las habilidades que tienen en un momento dado"* (pág. 74). A partir de esta percepción, es que el desarrollo cognitivo de los estudiantes, se hallará supeditado a los estímulos que la escuela entregue a los alumnos, creando un proceso de crecimiento progresivo que afecta directamente la conformación de los intereses y gustos del individuo, por lo cual, todo proceso de acercamiento entre el sujeto y los textos interferirá directamente con su percepción del estado de las cosas en el mundo y por ende, con el desarrollo de sujetos críticos y lectores reflexivos.

Esto supone que el desarrollo cognitivo y el aprendizaje dependen en gran medida de la práctica cultural adecuada, a través de la participación mediante andamios en actividades importantes para la sociedad. Por ende, las aptitudes mentales son bajo ningún punto de vista elementos estáticos, sino que pueden variar mediante el aprendizaje y el dominio de oportunidades que promuevan la expansión de estas habilidades. Por ende, se ha de promover una educación que atienda la diversidad cultural y logre desafiar a sus estudiantes incentivando a su vez la concreción de los objetivos.

Para lograr todos estos objetivos la enseñanza de la lectura debe ser por medio de una concientización de los procesos, tal y como Manni lo definía en su estudio sobre la experiencia de la lectura, al abordar este proceso como la solución a los problemas de comprensión (pág. 26). Lo anterior debe apoyarse a su vez en el desarrollo de prácticas más específicas que permitan establecer un andamiaje en el aprendizaje mediante operaciones cognitivas más específicas. Esto es lo que Perkins denomina *lenguaje de pensamiento* (Zimmermann, 74), sin embargo no es del todo bueno, una de las críticas que apuntan a esta iniciativa es el hecho de que atenta a la heterogeneidad de pensamiento. No obstante, las posibilidades que ofrece son más positivas.

Esta perspectiva de enseñanza a partir del diálogo, es compartida por los PyP de lenguaje en donde se hace mención de estrategias de enseñanza a partir de la discusión y reflexión. La generación de espacios en donde los estudiantes manifiesten sus ideas y sean capaces de compartir y formar opiniones sobre distintos temas es un punto central en la educación chilena, que no solo queda de manifiesto en los Planes y Programas, sino también en el Marco para la buena enseñanza (MBE) en particular en los dominios B y C que hacen referencia a la creación no solo de espacios adecuados de cara la reflexión, discusión y debate de ideas, sino también de la capacidad del docente de crear actividades que despierten el interés de los alumnos en cuanto a su participación y a partir de allí construir conocimiento y formar opinión. Evidentemente esta última idea resulta compleja, más aún si se tiene presente la diversidad cultural presente en un aula, por ello no es sencillo buscar espacios comunes que permitan la heterogeneidad en cuanto a los debates.

No obstante, resulta positivo evidenciar como los PyP tienen en consideración una educación en base a la diversidad y no a la homogeneidad y aunque este sea un problema, que se debe en gran parte a los insuficientes conocimientos didácticos que ayuden a la superar estas dificultades, al menos es un aspecto presente que puede mejorar en la medida que se complementen estas deficiencias.

## **Escritura**

## **Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento.**

### **Valeria Sardi.**

La narración fomenta la creatividad y junto con ella, permite apreciar el conocimiento y el capital cultural de los estudiantes. Sin embargo, este discurso es dejado de lado en gracias a la irrupción de los paradigmas lingüísticos en los 90, ya que tal y como sostiene Sardi *"la narración es un discurso devaluado o, en el peor de los casos, ignorado como herramienta de aprendizaje"*(113). Esta concepción del género, acrecienta la exclusión y deja de manifiesta las diferencias entre las practicas de escritura de los alumnos y las que la escritura académica pretende. El devalúo del rol que puede cumplir la narración en el desarrollo cognitivo de un alumno, se debe también a los postulados psicologistas de origen piagetiano, en donde se señalaba que los pensamientos o conocimientos de orden abstracto solo estaba presente en formulas lógico - matemáticas y no en la narración (Sardi, 113). A partir de este hecho, es que se prioriza los escritos de corte académico, bajo el supuesto de que es solo gracias a estos el pensamiento formal hace aparición.

A raíz de estas apreciaciones, es que la investigación se centra en buscar nuevos caminos o rumbos que de alguna manera sean coherentes con la "iniciación" del alumno en el ámbito universitario tomando en consideración los capitales culturales y lingüísticos de los alumnos. Por ello se plantea la interrogante, si es válido o mejor dicho si es la mejor opción trabajar con la producción de textos académicos, frente a alumnos que poseen otras competencias de escritura. Por ello se propone abordar la escritura como proceso guiado por el desarrollo de consignas. Es preciso tener cuidado cuando se habla de las consignas de escritura. Esta propuesta en particular se apoya en la gramática de invención planeada por Gianni Rodari que lleva por nombre, *Gramática de la fantasía*, en donde se plantea que la escritura ha de ser un proceso guiado por la estimulación y no dada a la entera elección azarosa del escritor (Sardi, p.117). La consigna funciona, en definitiva, bajo dos consideraciones que son; como un *valla* y *trampolín*, es decir, la consigna como resolución de problemas en donde se sitúa al alumno en una situación problemática (valla), pero a la vez que despierte el interés por superarlo (trampolín)

En definitiva la narración permite otros modos de apropiarse del conocimiento sin alejarse del conocimiento abstracto, apela a la experiencia personal, permite comunicar nuevas ideas y a la vez, develar nuevos sentidos en los textos. A su vez permite rescatar lo afectivo como un elemento que potencia la producción escrita de los alumnos, dejando en evidencia su propia experiencia sociocultural.

En síntesis, el trabajo de Sardi se enmarca en lo que ella misma define como una "*Alternativa pedagógica*", ya que "*es una experiencia pedagógica democratizadora que propone otro orden y busca alterar la normalidad del discurso dominante*" (p.115). En otras palabras, el sentido de esta propuesta es apelar precisamente al sentido democratizador de la escritura, ya que permite a los alumnos apropiarse de la palabra y desde allí construir su propia subjetividad, alejado de los discursos hegemónicos. Esto relaciona directamente la escritura con lo afectivo, a partir de dos principios claves. En primer lugar los cuentos, se hayan vinculados a los sentimiento de las personas, que en definitiva repercuten en su accionar a lo largo de la historia. En segundo lugar, estos textos plantean resoluciones ante problemas tratados en el cuento y por ende, su final se tiñe de cierta fuerza afectiva. Es precisamente por este hecho que la escritura, a partir de las narraciones, permite acceder a un conocimiento ya existente en los alumnos, uno mucho más amigable y cercano. En definitiva, se busca acceder a los conocimientos a partir de su experiencia narrativa.

Los planes y Programas de Lenguaje por su parte, entienden la escritura como un proceso que ha de ser guiado en todo momento por el docente, en cada una de sus etapas, desde la planificación hasta la edición. A diferencia de las similitudes que se establecen entre la lectura propuesta por autores como Manni y Zimmermann versus los PyP del Gobierno, el eje de escritura no encuentra mucho en común si se compara el documento ministerial con la investigación llevada a cabo por Sardi, ya que en contexto de educación nacional, la escritura se constituye en términos simples como una herramienta de orden formal que posee una estructura fija, con requisitos estructurales propios y que al ser un instrumento en desarrollo constante, este requiere del modelaje constante del docente. A su vez, se focaliza de lleno en la producción de escritor académicos, dejando de lado el corte ficcional o narratológico que propone Sardi. La enseñanza de la escritura, se orienta directamente a la enseñanza de procedimientos en su desarrollo que vayan puliendo cada vez un producto final, desde aspectos estructurales, hasta ortográficos. En los PyP se deja completamente de lado el carácter subjetivo que pueda reflejarse en la producción de los alumnos y por ende los espacios que fomenten la escritura como reflejo de sus cultura e identidad, se hayan ausentes en los objetivos propuesto en la educación chilena.

Esto permite apreciar un claro distanciamiento entre los propósitos que persigue la enseñanza ministerial, que apuntan al conocimiento de normas de escritura y se focaliza en la producción de texto prototípicos que cumplan con el fin último de dar a conocer una idea o información (Programa de estudio, 4° año medio p.27). Por su parte, Sardi busca a partir de la inclusión del ejercicio narratológico por sobre la producción de textos académicos, una escritura que escenifique y rescate la memoria cultural de los estudiantes y no sea un mero

ejercicio en donde se privilegie u evalúe lo que otro proponen y determinan como correcto. En definitiva, la escritura a través de la imaginación permite dar cuenta de otro modos de apropiación del conocimiento desde la propia identidad. Es probable que este sea un solución eficaz para combatir la deserción y el abandono escolar.

### **Sergio Frugoni**

#### **La escritura de invención como practica cultural: Su papel en la didáctica de la lengua y la literatura :**

Frugoni entiende la escritura no como un "*simple instrumento de comunicación*"(p.81), sino y como bien destaca Henry Giroux como un mecanismo que "*ofrece a los estudiantes la oportunidad de reescribir los textos de la cultura dominante cargándolos no simplemente de sus propias experiencias, sino de una conciencia teórica perfectamente afinada*" (Frugoni, p.81). Esta propuesta busca distanciarse de aquellas concepciones de escritura que la definen como una simple herramienta para transmitir sentidos previos y más bien situarse como un práctica social, que se vincula directamente con la apropiación de saberes, como una tarea de reescritura de la cultura, en donde los sujetos se alzan como individuos activos e imaginativos.

El principal foco de análisis del trabajo llevado a cabo por Sergio Frugoni, apunta a desarrollo de aquellas propuestas, que de alguna manera han intentado reencauzar el rumbo, desde una escritura más normativa a una mucho más cultural o "libre". Este cambio de paradigma, muchas veces apoyado en concepciones de *Talleres de escritura* no ha tenido el éxito o más bien la aceptación y profundidad esperada. Esto se debe principalmente a que, tal y como destacan aquellos pedagogos que siguen esta propuesta "*La entrada en las aulas de estas propuestas de taller se fue dando de manera diversa y fragmentada, sin embargo, la ausencia de instancias sostenidas de capacitación en la práctica de taller para los profesores conspiró en contra de que esta línea pudiera profundizarse*" (Frugoni, p. 83).

La educación en cuanto a generación de espacios de escritura creativa y la enseñanza de técnicas que permitan potencializar los resultados ha sido bastante pobre y aún resta mucho por construir de cara a una educación escrita, que dé cuenta de todos los beneficios culturales e interpretativos que puede lograr este nuevo enfoque escritural.

La categoría de *Escritura de invención* es un término asociado a Maite Alvarado y al igual que en la investigación de Sardi, acerca de las prácticas de escritura, este tipo de escritura es opuesta a la escritura de creación y busca estimular la producción mediante consignas de trabajo que operan bajo la idea de *valla* y

*trampolín*. La valla o restricción obliga a descubrir en su propia experiencia cultural los elementos necesarios para sobreponerse al problema. El trampolín permite la inclusión de los saberes culturales y experiencias del sujeto en sus propias producciones escritas.

La consideración de los intereses que mueven a los estudiantes, les permite a estos últimos dar cuenta de aquello que conocen acerca de la literatura y la ficción en la medida que se les permita incluir sus propios saberes, su conocimiento en aquello que a ellos les resulta interesante: películas, juegos, series, libros, revistas, etc. Esto es lo que se denomina como cultura de la juventud (Frugoni 2006, pág. 85) y deja en evidencia resultados bastante positivos en estas materias. Por lo anterior, es que se ha tomado conciencia de que la literatura es un tema amplio y complejo que excede la capacidad de una escuela y muchas iniciativas didácticas utilizadas en estas experiencias, pueden ser consideradas en la educación formal a la hora de fomentar un desarrollo y crecimiento en la producción de los alumnos generando un vínculo con la literatura, a su vez permite formar lectores.

En definitiva el tratamiento de una cultura escrita, permite hablar de una apropiación, es decir, lo que el sujeto hace un uso consiente de la escritura, adueñándose de esta. A su vez, el trabajo por medio de consignas de escritura, permite dar respuesta a aquel problema o vacío generado en la enseñanza a partir de los estudios literarios y la práctica de enseñanza, ya que permite la propuesta de interesantes problemas literarios en forma de actividades. Por ello, se habla de que la escritura de ficción mantiene fuertes vínculos con las prácticas de escrita. En síntesis cabe destacar que las consignas de trabajo, buscan establecer vínculos entre saberes formales y saberes personales, Frugoni destaca el evidente choque entre el invento adolescente a partir de tópicos que despierten su interés y el invento docente, a través de saberes necesarios en la educación, clasificando este problema como "enfoque comunicacional" (p.91). Sin embargo, las consignas permiten desarrollar el aprendizaje a partir de los conocimientos que los alumnos ya traen y vincularlos con los textos que se les presentan y desde esa interacción construir saberes y conocimiento.

Este choque, que Frugoni identifica como un problema de enseñanza (p.87) es efectivamente una dicotomía dentro de la cual se enfrentan los propósitos de una educación más inclusiva e integral, versus una educación más formal y funcional. En los PyP los objetivos y metas que se plantean a partir de la escritura, obedecen a un principio formalista, en donde se privilegian los saberes estructurales y los conocimientos generales, dejando de lado los aportes personales que puedan imprimir los alumnos desde su propia cultura en sus textos.

La escritura por medio de la estimulación es, tal como destaca Frugoni, un valor incompleto en la educación y que generalmente queda exento de la educación formal, para hallar sitio en enseñanza externas, como por ejemplo los talleres de producción. Es en estos márgenes de la educación, en donde se promueve la inclusión y participación de los saberes que los alumnos ya poseen, es allí en donde la escritura se gesta como proceso subjetivo, reflejo de la cultura y la realidad de los alumnos. No obstante, es difícil lograr avances significativos, cuando las estrategias para enfrentar estas modalidades de trabajo son muchas veces desconocidas o limitadas. Es importante dar espacio a nuevos métodos de hacer frente a la escritura, inculcar una cultura del escribir, que permita a los estudiantes valorar sus conocimientos y saberes. Este hecho puede, de alguna manera, potenciar y complementar los valores que la escuela pretende promover en cuanto al procedimiento de escritura, ya que se hace referencia a que un escritor más experto es capaz de determinar qué proceso de escritura requiere mayor atención y planificar sus producciones sobre la base de la experiencia. Este punto es muy importante, ya que efectivamente en la medida que los alumnos se enfrenten a la tarea de escribir teniendo presente que es un proceso de etapas, las producciones finales siempre serán de alta calidad. Ahora bien, una manera interesante de hacer frente a esta labor, sería por medio de tópicos amigables para los alumnos y que los acerquen más a sus propios escritos, que sean ellos los que en definitiva logren tomar consciencia de su avance cualitativo, gracias a que al conocer e interesarse por el tema a desarrollar, sabrán en qué medida su texto se perfecciona.

En definitiva, los Planes y Programas del gobierno mantienen una visión bastante estructural y funcional de la escritura, lo que evidentemente genera en muchos casos el descontento de los alumnos (as) al momento de enfrentar tareas de este tipo. Sería importante en consideración de estos puntos, dar espacio a métodos más integrales, que estimulen por medio de consignas, la expresividad de los estudiantes. Sin embargo, este hecho requiere que se valore y se tome en consideración el real aporte que puede significar, dar lugar a estos aspectos, que fomentan el gusto por escribir y permiten apreciar el conocimiento de los alumnos, su visión de la realidad, la cultura que los forma y su opinión en diversas materias. En síntesis, la escritura desde la subjetividad permite entender este eje de una manera integral, al vincular la lectura como proceso presente en las producciones de los sujetos, al reflejar sus intereses y saberes en diversas materias.



## Parte II

### 2.1 El problema pedagógico: identificación y descripción

Los planes y programas de 4° año medio, perteneciente a la actualización del 2009, se compone- a diferencia del programa anterior- de 4 unidades, que lejos de desarrollarse en base a 2 macro-unidades como; los discursos emitidos en situaciones públicas y el análisis de textos literarios y no literarios, da cabida a 4 unidades, que tal y como indica la siguiente imagen, apelan a un desarrollo cognitivo ligado por sobre todo a la identidad del alumno, su rol como sujeto activo en la sociedad y consiente del cómo se construyen las apreciaciones y significados del otro, en una sociedad. (Imagen 1)

1.

Visión global del año	36	
<b>Semestre 1</b>	42	<b>Unidad 1. Tradición y cambio</b>
	64	<b>Unidad 2. Realidad, deseo y libertad</b>
<b>Semestre 2</b>	86	<b>Unidad 3. Individuo y sociedad</b>
	107	<b>Unidad 4. Globalización y diversidad cultural</b>

Es en la unidad 2, vale decir, Realidad, deseo y libertad, en donde se inscribe la presente propuesta, que busca establecer un desarrollo coherente entre los distintos ejes que articulan el programa, por medio de actividades que logren una continuidad entre los aprendizajes y habilidades que se desarrollan en lectura, escritura y oralidad. Para esto, se pretende situar a los alumnos en situaciones de conflicto con sus propias percepciones socioculturales a fin de buscar en él, una reflexión en cuanto al cómo ellos interiorizan y hacen suyas las construcciones de género que circulan a su alrededor sin cuestionar su procedencia. Es por medio del análisis de distintas figuras "históricas" ,en el sentido literario, como Helena de Troya, Aquiles y la Malinche, que se evaluará las distintas apreciaciones que se desprenden a partir de la multiplicidad de perspectivas que relataron y dieron vida al imaginario social que hoy poseen. El hecho de anclar esta propuesta en la segunda unidad, no solo resulta coherente con las metas que se pretenden lograr al analizar críticamente narraciones desde perspectivas múltiples y abordar temas que traten tópicos como el amor y el deseo, aspecto presente y clave en

la propuesta que más adelante se detallará, sino también porque los alumnos ya tendrán una aproximación en cuanto al cómo se describe e interpreta el rol de la mujer en distintas obras dramáticas, esto gracias a la Unidad 1 (Tradición y cambio) y por ende, tendrán una base más apropiada a la hora de analizar y reflexionar los temas exigidos de la unidad.

El propósito de la unidad se estructura a partir de los 3 ejes de aprendizajes; para el eje de lectura, se espera que los alumnos analicen críticamente narraciones de perspectivas múltiples, junto con ello se espera que comparen relatos de narrador omnisciente con distintos tipos de focalizaciones e interpreten obras líricas del siglo XX que aborden el tema del amor y el deseo. En cuanto a la oralidad se espera que participen en instancias expositivas tanto formales como informales. Que planifiquen y ejecuten su exposición y que expongan, argumenten y recojan los aportes de otros participantes de la discusión. Finalmente para el eje de escritura, se pretende que los alumnos consideren en sus producciones las normas de ortografía y puntuación a fin de presentar textos sin este tipo de fallas.

Es por medio del desarrollo integral de estos ejes que se pretende llevar a cabo el desarrollo de la unidad. Sin embargo, la escritura parece ser un proceso al que se le debe si se tiene presente la poca relación lógica que se establece entre el resto de los ejes, más aún porque la escritura no opera como un desafío o novedad en el programa y es que tal y como la lectura y la oralidad son coherentes con los objetivos de la unidad, la escritura sigue apelando a los mismos conocimientos que niveles previos sin representar un real aporte a la unidad. La escritura es entonces un eje que dentro de la totalidad del programa de 4° medio, no representa un verdadero cambio y continua abordándose más como un eje independiente que se construye gracias a la lectura pero que sí mismo no aporta un real cambio al alumno, sino más bien funciona como un aspecto pasivo, receptor de la experiencia normativa que las constantes lecturas puedan aportar al alumno y que posteriormente se reflejen en sus producciones, tal y como sostiene Maite Alvarado y Gloria Pampillo, citado por Sergio Frugoni en su libro *Imaginación y Escritura*:

*Hablar de la escritura en la escuela es nombrar a un ausente. Rastrear sus espacios significa deambular por lugares marginales, recreos de saber que de vez en cuando se producen; comienzos de año, cuando todavía no se conoce bien al grupo, rescate de las vivencias despertadas por una visita a un museo, obligados finales de unidades, cuando el programa pide escribir alguna redacción o composición. Momentos, en suma, de cansancio o libertad: Horas vacuas. (Pág. 13)*

Para hacer de la escritura un eje verdaderamente significativo dentro de la unidad es preciso establecer un cambio en cuanto a la forma y al contenido que articula la unidad, ya que si bien es cierto los temas que pretende abordar resultan interesantes, estos carecen de ambición y se diluyen en un trabajo reiterativo de análisis crítico de textos con perspectivas múltiples de relato. Esta idea es en sí sumamente atractiva de abordar, debido a las implicancias que hay detrás y las repercusiones en el imaginario colectivo que tiene el hecho de conocer una sola versión de los hechos y de pronto enfrentarse a una nueva forma de entender hechos que se creían aceptados. No obstante, para hacer de estas propuestas un real aporte al desarrollo cognitivo de los estudiantes, es preciso aportar dos cambios sustanciales. En primer lugar, ligar los contenidos con aquellos aspectos que sean del interés del alumno o al menos desde perspectivas que sean cercanas a estos últimos y desde ahí crear saberes, ya que tal y como sostiene Carolina Cuesta, en su investigación acerca de La enseñanza de literatura y los órdenes de la vida, "*En general, las intervenciones de los alumnos están fundadas en analogías recurrentes con lo que ellos consideran el mundo real.*" (p 99). En segundo lugar, es importante involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje, no basta con traer a colación su visión de la realidad si no somos capaces de hacer que tomen conciencia, desde su propia interioridad, de los cambios y sentidos que los definen. Es en este punto en donde la escritura juega un papel preponderante y desarticulador de las preconcepciones de los alumnos.

Para llevar a cabo este proceso de reconocimiento y aprendizajes, es importante primero que todo definir que tópicos abordar, considerando la audiencia de los contenidos, jóvenes de entre 16 y 18 años. Este es un importante vacío en el programa de 4° medio, ya que privilegian la selección de textos en donde sea posible hallar distintas perspectivas narratológicas (Imagen 2), que textos que involucren tópicos de interés para los alumnos. Una clara contradicción con lo OFT de la unidad.

2.

## OFT

## APRENDIZAJES ESPERADOS EN RELACIÓN CON LOS OFT

- › Manifestar interés por comprender las ideas expresadas en textos literarios y no literarios, así como en los discursos orales públicos.
- › Argumentar con fundamentos racionales pertinentes, en discusiones tanto estructuradas como no estructuradas, sobre temas polémicos de interés público o lecturas.

El hecho de considerar tópicos cercanos a los alumnos permite no solo facilitar el entendimiento de los contenidos, sino también fortalecer los argumentos a partir de los cuales los alumnos defienden su postura ante distintas situaciones, pues han convivido con esas percepciones.

Es por ello, que la propuesta considera como temas a desarrollar, tópicos asociados al amor, la sexualidad, estigmas y prejuicios. Todo por medio de la pluralidad de perspectivas o narraciones en torno a figuras historias

o temas "controversiales" como la homosexualidad y su variación en el sentido social y cultural a lo largo del tiempo. Asimismo el amor será un tema que ha de trabajarse no desde su sentido ideal, sino más bien se pretende aterrizar su significado desde una vertiente más mundana, carnal y transitoria. Esto por medio de lirica, la música y relatos contextualizados.

El corpus de trabajo no solo ha de involucrar textos de índole amorosa como poemas, sino también dar cabida a textos propios del género epistolar. La idea de abordar el amor es por medio de la comparación, es decir, en un primer momento analizar y reflexionar en torno al amor desde su sentido más común revisando no solo el significado de las metáforas, sino indagando en el motivo lírico del hablante y la representación de la mujer y las relaciones presentes en el poema. En segundo lugar, el ejercicio se replicará pero con poemas que traten el amor desde el opuesto, para finalmente discutir y comentar de qué manera un mismo sentimiento involucra distintas percepciones y alteraciones en cuanto al cómo se refiere al otro (a) y como lo que parece eterno sufre vuelcos hacia un sentimiento más efímero o transitorio.

En cuanto a los estigmas, prejuicios y sexualidad, los tres puntos se hallan estrechamente vinculados, ya que se espera que por medio de distintas lecturas, desde distintos narradores sobre una única figura, los alumnos reconozcan los cambios implicados y las variables de un relato a otro. Reflexionando al porqué de los cambios, revisando el contexto de producción y de qué manera la cultura avala dicha concepciones de género. Posteriormente, se busca indagar en materia asociadas a la homosexualidad, desde la cultura griega, con la figura de Aquiles y la tensión sexual con Patroclo, en base a esta relación se discute el sentido sociocultural que tenía en aquella época la amistad y la cercanía entre hombres y como esa relación ha ido variando a lo largo del tiempo, alternado el sentido y la respuesta social ante este tipo de relaciones. En síntesis, el tratamiento de la lectura ha de ser entendido como una práctica cultural, en donde los lectores aportan actitudes y significados culturales en torno a aquello que leen. Es gracias a esta perspectiva, que se pueden realizar interrogantes que aborden los contenidos ideológicos de los textos (Rockwell, 2001, 14)

El trabajo involucra dos procesos de escritura, en primer lugar un trabajo clase a clase en donde los alumnos toman registro de los contenidos tratados en clase, y sus opiniones al respecto. Este es un trabajo individual, que pretende funcionar como bitácora de avance en donde los alumnos tomarán conciencia de sus propios cambios en torno al cómo entienden determinados problemas o temas sociales. En segundo lugar, involucra dos actividades de escritura, guiadas por consignas de trabajo, que buscan situar al alumno en ambos polos de la narración, es decir, siendo emisores de sus propios prejuicios y estigmas en situaciones ficcionales y luego,

como segundo momento situarlos en el otro extremo, es decir, del que anteriormente fue receptor. Aquí comienzan personificando a un individuo imaginario, al cual ellos mismo cargaron de imaginarios preconcebidos por sus concepciones socioculturales, y desde allí se enfrentan a su yo narrativo, que de manera inocente crearon el primer relato, al dotarlo de sus propia individualidad. Es por medio de este trabajo, que el alumnos no solo tomara conciencia de los cambios que implica relatar un hecho desde distintas perspectivas, sino también cómo los prejuicios y estigmas afectan el modo de referirnos a otros. En definitiva, estas actividades buscan resignificar la escritura en el escenario de la educación chilena, que la entiende como un ejercicio normativo, sin embargo esta perspectiva busca alejarse del sentido instrumental de la escritura y acercarse a un entendimiento del proceso, tal y como lo entiende Frugoni (2006), "*como una práctica social vinculada a la apropiación de saberes, como una tarea de reescritura de la cultura en la que los sujetos se colocan en una posición activa, imaginativa y más propicia para la reflexión*" (p.82)

Finalmente se espera que los alumnos, en base a ambos procesos escriturales, discutan sobre los principales avances de lo que fueron parte a lo largo de las sesiones. Que reflexionen, en torno a como la realidad se tergiversa en la medida que la sociedad restringe las libertades individuales de cada sujeto y los deseos han de ser puestos de lado o negados a fin de ser aceptados en una sociedad que construye sobre preconcepciones incuestionables. Esta metodología se apoya en los postulados de Analía Gerbaudo, quien en su estudios acerca de *Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura*, plantea, citando que se debe producir una relación vital entre la escuela y el resto del vida, que ambas deben operar como un espacio y un tiempo sensible ante los elementos vivos que se hallan en el entorno social, cultural y escolar del estudiante. (p.4)

En definitiva las obras que articulan la presente propuesta buscan no solo crear una desestabilización por medio del trabajo de escritura, sino también estimular el cuestionamiento de aquello que saben, poniendo sobre la mesa sus concepciones ante temas que no siempre se trabajan de forma directa y que se aprenden por medio de lo que ven y oyen en los medios de comunicación o de opiniones externas, sin cuestionar si estas son correctas o al menos se hallan bien fundadas.

## **2.2 Estado del arte: énfasis en materiales ministeriales, sitios educativos nacionales, textos escolares.**

### **Materiales ministeriales:**

Los planes y programas de 4° año medio, plan general, sufrieron importantes cambios, no solo estructurales, sino también de contenido a raíz del ajuste curricular del año 2009. Sin ir más lejos, el programa antiguo originalmente se componía de 2 macro unidades, que tal y como refleja la imagen 3, poseía 2 subunidades que articulaban y complementaban la unidad 2.

<b>Unidad 1: Discursos emitidos en situaciones públicas de enunciación</b>	22
Actividades	28
Evaluación	44
<b>Unidad 2: Análisis de textos literarios y no literarios referidos a temas contemporáneos</b>	56
Subunidad 2.1: Ensayos y otros textos no literarios	57
Actividades	60
Subunidad 2.2: Temas preferentes y rasgos básicos de la literatura contemporánea	70
Actividades	75
Evaluación subunidad 2.1	101
Evaluación subunidad 2.2	112

Sin embargo el nuevo programa, se compone de 4 unidades que tal y como indicaba la imagen 1, en la sección anterior, se halla más cercana al tratamiento de aspecto socioculturales que al análisis de textos literarios y no literarios. Esto es un importante cambio en el contenido y sentido de la información, ya que se deja de lado un aprendizaje que ya se venía dando en programas anteriores, siendo el 4° año medio, más un reforzamiento que cualquier otra cosa, por sentidos nuevos que de alguna manera sean más significativos en el crecimiento del estudiante.

1.

Visión global del año	36	
<b>Semestre 1</b>	42	<b>Unidad 1. Tradición y cambio</b>
	64	<b>Unidad 2. Realidad, deseo y libertad</b>
<b>Semestre 2</b>	86	<b>Unidad 3. Individuo y sociedad</b>
	107	<b>Unidad 4. Globalización y diversidad cultural</b>

Sin ir más lejos, el nuevo programa también representa un cambio profundo en la estructura de los contenidos y en la articulación coherente de las distintas unidades que van desde tópicos más específicos o particulares a temas de carácter más global. Sin embargo, un aspecto relevante en la configuración de los nuevos planes y programas es el hecho de que los ejes de que lo articulan siguen presentando la misma falencia que el programa anterior. Ambos entienden la escritura como un proceso pasivo, reflejo de la lectura de los alumnos. La imagen 4.1 corresponde al programa con el ajuste y la 4.2 a la programa antiguo de 4° año medio.

#### 4. 1

La escritura implica no solo la habilidad de codificar palabras, sino de transmitir mensajes de manera comprensible y eficiente, para alcanzar una variedad de propósitos y dirigirse a múltiples audiencias. Esta competencia se ha vuelto indispensable en la sociedad actual, por lo que su desarrollo es un desafío que la escuela debe asumir.

La escritura difiere de la comunicación oral en que no se aprende naturalmente; por el contrario, se necesita una instrucción explícita y sistemática para desarrollarla. A diferencia de lo que ocurre en una conversación o en una exposición oral, en la escritura es necesario incluir elementos que en la comunicación oral se pueden reemplazar con gestos, miradas, tonos de voz, etc. Esto implica dominar una gramática diferente y un vocabulario más preciso que el que las y los estudiantes están acostumbrados a usar oralmente. Por otro lado, es necesario que estén conscientes de que esta actividad requiere de un trabajo sistemático en varias etapas y que el resultado es siempre mejorable.

#### 4.2

2. Producción de textos de carácter no literario, referidos a temas y problemas de la realidad contemporánea de interés para los estudiantes, dando oportunidad para:
  - a. la investigación sistemática acerca de dichos temas y problemas y la expresión de la visión personal sobre ellos;
  - b. la aplicación de principios de cohesión y coherencia textuales, de elementos y recursos de composición que aseguren la eficacia comunicativa; de formas y estructuras discursivas adecuadas (descripción, narración, caracterización, argumentación); de niveles de habla pertinentes;
  - c. la reflexión sobre el lenguaje, motivada por la producción de estos textos complejos (sinonimia, expansión y condensación, estructura de la oración compuesta, principios de coherencia y cohesión textuales, contextos y "embragues", "enciclopedia" o conjunto de saberes que se pone en operación, etc.).

Otro cambio relevante que queda en evidencia en el nuevo programa, es el hecho de entender los textos literarios y no literarios como una progresión integral de los contenidos, es decir, los aprendizajes esperados y las habilidades ya no se ven de manera independiente, agrupándose por unidades propias, sino como un progreso. Esto implica que la concepción de los contenidos está supeditada al entendimiento y crecimiento de los alumnos en materias de género. El programa anterior, tenía por meta la enseñanza de aspectos estructurales y de habilidades ligadas a la reflexión sobre materias importantes, pero ajenas a su realidad, mientras que el nuevo programa se centra en la comprensión de temáticas cercanas a los alumnos y por ende el desarrollo de los aprendizajes se da en la medida que los contenidos son asimilados por estos últimos, invitando al análisis, interpretación y reflexión.

Estamos en presencia de un cambio radical en cuanto al fin último de la enseñanza en el nivel, ya que el programa previo al ajuste buscaba, por medio de sus 2 unidades, proporcionar a los alumnos y alumnas oportunidades para intervenir, como emisores y receptores de discursos orales y escritos en situaciones que se definen en torno a temas y problemas de interés colectivo propios de la esfera pública o de las distintas agrupaciones sociales a las que las personas pertenecen. Asimismo, la segunda unidad se dedica a la consideración de textos no literarios y literarios que abordan asuntos que han sido preocupación fundamental del ser humano en la época contemporánea. (Programa de estudio 4° año medio, 2004, 9) , mientras que el nuevo plan ministerial aborda la igualdad de género desde la práctica, ello implica propiciar la reflexión y discusión sobre temas de género, evitar el reforzamiento de los estereotipos, tratar los sentidos e implicancias de la discriminación y la rivalidad entre géneros. En definitiva, ambos programas buscan situar al alumno como un sujeto crítico ante situaciones coyunturales de la sociedad, no obstante el ajuste propicia una especificidad más concreta en este sentido, llevando el foco de estudio y trabajo en clase a puntos determinados, que tienen que ver con la igualdad de género y los estereotipos o prejuicios involucrados en esta brecha sociocultural.

### **Textos Escolares:**

Teniendo en consideración que el programa de 4° año medio aún no se implementa, es difícil hablar libros de clases concretos que aborden los contenidos propuestos. Sin embargo, aún es posible revisar los libros de Lenguaje y comunicación propios del programa anterior, que hasta el día de hoy se implementa en las aulas del país y es allí en donde conviene detenerse y evaluar de qué manera los saberes que propone el gobierno y que de alguna manera se sostiene, pero de forma más específica en el ajuste curricular, se venían tratando hasta el día de hoy.



El texto escolar de 4° año medio, año 2014, editorial Santillana, involucra 6 unidades en su desarrollo, tal y como muestra la siguiente imagen:

Imagen 5.

	lectora					
1	Ser y existir "El artista y la historia", Jean-Paul Sartre		Vocabulario contextual	<i>Bartleby el escribiente</i> , Herman Melville	La literatura y el mundo contemporáneo	<i>El túnel</i> , Ernesto Sábato
	Pág. 8	Pág. 10	Pág. 12	Pág. 14	Pág. 21	Pág. 24
2	Horizontes y perspectivas <i>Don Quijote de la Mancha</i> , Miguel de Cervantes		Inferir local y globalmente	<i>Crimen y castigo</i> , Fedor Dostoevski	El narrador en la literatura contemporánea	<i>Las olas</i> , Virginia Woolf
	Pág. 70	Pág. 72	Pág. 74	Pág. 76	Pág. 83	Pág. 86
3	Voces de Latinoamérica <i>El descubrimiento de América</i> . <i>El problema del otro</i> , Tzvetan Todorov		Identificar el tema de un texto	"La noche boca arriba", Julio Cortázar	La conciencia en fragmentos	"El hombre", Juan Rulfo
	Pág. 132	Pág. 134	Pág. 136	Pág. 138	Pág. 146	Pág. 148
4	Lugares sin límites "Fin", Fredric Brown		Identificar la idea principal y las ideas secundarias	"Cinco años de vida", Mario Benedetti	Tiempo y espacio en la literatura contemporánea	"Dos cartas", José Donoso
	Pág. 196	Pág. 198	Pág. 200	Pág. 202	Pág. 212	Pág. 214
5	Nuevos lenguajes "Una definición de Tzara", Mario de Micheli "Para hacer un poema dadaísta", Tristan Tzara		Interpretar un texto	Selección de poemas vanguardistas	Arte de avanzada: ruptura, metaliteratura y nuevos lenguajes	Ensayo y selección de manifiestos vanguardistas
	Pág. 262	Pág. 264	Pág. 266	Pág. 268	Pág. 275	Pág. 279
6	Mil maneras de comunicarnos <i>Artefactos visuales</i> , Nicanor Parra		Evaluar el contenido de un texto	Selección de obras con intertextualidad y mezcla de géneros	Un discurso que habla de sí mismo Intertextualidad Rupturas genéricas	Selección de obras con intertextualidad y mezcla de géneros
	Pág. 326	Pág. 328	Pág. 330	Pág. 332	Pág. 339	Pág. 341

La primera unidad- Ser y Existir- se sitúa al alumno en un contexto histórico, social y cultural del siglo XX a fin de hacer evidente aquellos conflictos bélicos que generan un cambio en la perspectiva que el hombre tiene de la existencia. Todo esto por medio de la lectura de textos literarios y no literarios. La segunda unidad, Horizontes

y perspectivas, es quizá la más cercana al nuevo programa de 4° medio, en particular a la segunda unidad- Libertad, realidad y deseo- ya que es aquí, en donde por medio de distintas narraciones, que involucran más de una perspectiva de análisis, se espera que los alumnos reconozcan las implicancias sociales que se desprenden de una sola interpretación . Además, por medio distintos discursos de corte público, se pretende que los alumnos reconozcan las distintas visiones de mundo, según las características y el propósito del autor.

La tercera unidad- Voces de Latinoamérica- se espera que por medio de distintas obras literarias, propias de autores latinoamericanos, los alumnos sean capaces de reconocer temas, espacios y personajes que representan aspectos particulares de nuestra cultura, además por medio de textos argumentativos, se reflexionará acerca de la identidad latinoamericana. La quinta unidad, Nuevos lenguajes, se centra en las vanguardias artísticas de principios del siglo XX, sin embargo lo realmente importante de la unidad es cómo a partir de textos argumentativos, se reflexiona sobre la influencia del cine y la televisión en el mundo actual, es punto es sumamente relevante, ya que permite entender cómo es que a lo largo del tiempo se han conservado y extendido estigmas asociados a grupos sociales o étnicos en particular. Finalmente la sexta unidad- Mil maneras de comunicarnos- es importante de destacar por el hecho de irrumpir en la rígida estructura asociada a los géneros, abordando por medio de obras contemporáneas la mezcla de diferentes géneros. Posteriormente, se reflexionan a partir de las nuevas tecnologías, la influencia que estos mecanismos han tenido en la construcción de la identidad personal y la forma en que se relacionan los individuos.

El texto de lengua castellana y comunicación de 4° año medio, año 2015, editorial SM se articula en base a 6 unidades, que se agrupan en 3 secciones o bloques de dos unidades cada una. Imagen 6.

	Unidad	Recuerdo lo aprendido	Evaluación diagnóstica	¿Cómo respondo?	Leer más allá de las palabras	Textos de la cotidianidad	Evaluación de proceso
¿Qué es ser persona?	<b>1</b> <b>El mundo externo</b> Pág. 12	Pág. 13	Pág. 14	Información implícita y explícita: transformar. Pág. 16	La revolución literaria del siglo XX. Pág. 18 <i>El mito de Sísifo</i> , Albert Camus. Pág. 21	Expresión pública y privada: ¿cuál es el límite en la actualidad? Pág. 26	Pág. 30
	<b>2</b> <b>¿Conectados o... aislados?</b> Pág. 48	Pág. 49	Pág. 50	Inferir globalmente. Pág. 52	La literatura contemporánea. Pág. 54 <i>Rayuela</i> , Julio Cortázar. Pág. 58	Conexión y comunicación, ¿son lo mismo? Pág. 66	Pág. 70
Lugares comunes	<b>3</b> <b>Latinos y americanos</b> Pág. 94	Pág. 95	Pág. 96	¿Qué es evaluar? Pág. 98	Conformación de la identidad latinoamericana. Pág. 100 <i>Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno</i> , Sonia Montecino. Pág. 103	Sobre la identidad latinoamericana. Pág. 110	Pág. 114
	<b>4</b> <b>Una identidad</b> Pág. 133	Pág. 133	Pág. 134	Reconocimiento de la tipología textual. Pág. 136	Las vanguardias. Pág. 138 <i>Altazor o el viaje en paracaídas</i> , Vicente Huidobro. Pág. 141	Consejos para cada uno. Pág. 150	Pág. 154
Yo: presente y futuro	<b>5</b> <b>Aquí y ahora</b> Pág. 178	Pág. 179	Pág. 180	Organizar secuencias en un texto. Pág. 182	El teatro contemporáneo. Pág. 184 <i>El rey se muere</i> , Eugène Ionesco. Pág. 187	Encuentros y despedidas. Pág. 196	Pág. 200
	<b>6</b> <b>Me presento</b> Pág. 218	Pág. 219	Pág. 220	Inferir vocabulario en contexto. Pág. 222	Antecedentes de la novela contemporánea. Pág. 224 <i>Pedro Páramo</i> , Juan Rulfo. Pág. 227	Una carta abierta a muchos. Pág. 234	Pág. 238

La primera unidad se centra en el reconocimiento de las características técnicas de la literatura y el sujeto contemporáneo, así como de las diferencias de enunciación presentes entre el discurso público y privado, como la visiones que subyacen antes diferentes tipos de textos. En cuanto a la escritura, esta unidad busca la producción de un ensayo, reconociendo su estructura y los contextos en lo que se utiliza. La segunda unidad (Conectados o aislados), se busca que el alumno sea capaz de distinguir las principales procedimientos narrativos que derivaron del quiebre producido en el siglo XX (Irrupción del internet), que comprendan las

diferencias entre un discurso público y uno privado, evaluando los límites entre ambos discursos desde los medios masivos de comunicación.

El segundo bloque, se inicia con la tercera unidad- Latinos y americanos- momento en el cual se apela a la reflexión en cuanto a la existencia o no de una identidad latinoamericana y al desarrollo de una postura y opinión frente al tema, así como también al reconocimiento de las visiones de mundo en textos literarios y no literarios para complementar la de los alumnos. En cuanto a la escritura, se espera que los alumnos sean capaces de producir textos coherentes con un discurso público político. La cuarta unidad- Una identidad- se busca evaluar la pertinencia y validez de los discursos públicos, así como la reflexión en cuanto a los usos del internet, especialmente de las redes sociales y los beneficios y perjuicios que traen para la sociedad. Gracias a la escritura, se espera que los alumnos produzcan una columna de opinión, utilizando los elementos de cohesión textual desde la reflexión de su función.

El tercer y último bloque se inicia con la quinta unidad, denominada Aquí y ahora en donde se busca que los alumnos conozcan las características y técnicas del teatro de los absurdos, así como el reconocimiento de las características de los discursos ceremoniales y conmemorativos, también se espera que los alumnos comprendan su posición como parte de una comunidad y que sean capaces de descubrir las visiones de mundo en relación con la propia experiencia de vida, el presente y el futuro. Finalmente, los alumnos han de escribir una obra dramática reconociendo sus principios y características distintivas. La sexta y última unidad, lleva por nombre Me presento y por medio de esta se pretende que los alumnos reconozcan las innovaciones formales propias de la novela contemporánea y su relación con la realidad actual, así como también que sean capaces de proyectar su propia visión del mundo y que valoren, por medio de la reflexión, el cierre del proceso escolar.

Resulta interesante apreciar como el libro del estudiante constituye un proceso más ambicioso que un programa ministerial que sugiere 2 unidades, pero que sin embargo es posible abordar en 6 puntos sumamente integrales que de alguna manera halla más coherencia con el nuevo plan ministerial que con el anterior, ya que en cada unidad involucra el capital cultural y las apreciaciones personales que los alumnos puedan tener ante distintas temáticas, cercanas a su cotidianidad como por ejemplo las distinciones entre el discurso público y privado a causa de los medios de comunicación o los nuevos géneros narrativos que surgieron a causa de la irrupción creciente del internet en la vida contemporánea. En síntesis tanto el libro del 2014 como el del 2015 muestran

un desarrollo alejado de las exigencias mínimas propuesta por el gobierno, llevando a cabo un proceso mucho más ambicioso, que da espacio a la reflexión de temas más interesante y controversiales, sin embargo sigue dándose un responsabilidad superior a los ejes de lectura y oralidad, relegando a la escritura a un rol de registro, más que el de un real aporte al desarrollo de la unidad. Tal y como destaca el libro del docente de lenguaje y comunicación, editorial SM. Imagen 7.

7-

### LEO PARA ESCRIBIR

La escritura es uno de los aspectos fundamentales no solo de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, sino de la sociedad. Por eso, y por la enorme necesidad de una buena destreza en la comunicación escrita, esta sección plantea el proceso de producción textual con un ejemplo del tipo textual a producir (que ya leyeron y trabajaron con anterioridad) y los pasos que conforman este proceso.

## 2.3 Contextualización de la planificación.

En este apartado debe narrar

### 1. Ubicación Geográfica:

El colegio Patricio Lynch se ubica en el cerro Playa Ancha de Valparaíso, específicamente en la calle Camilo Henríquez, número #173, frente a la escuela Naval.

## **2. Infraestructura Física y Organizacional:**

Físicamente hablando, la infraestructura se organiza a partir de un patio central, alrededor del cual emergen tres pisos de edificación, en donde se encuentran las salas de clases, laboratorios, biblioteca CRA, sala de profesores y las oficinas de UTP, inspectores y finanzas. El edificio, fue renovado el año 2002 y equipado para albergar a un número mayor de estudiantes, debido a la incorporación de la Jornada Escolar Completa. Con su ampliación se incorporó un casino de mayor extensión, y dos salas de computación equipadas con computadores, gracias al proyecto Enlaces.

### **Cantidad de cursos, directivos, docentes y alumnos:**

En el establecimiento, hay un total de 12 cursos, uno por cada nivel (desde 1° básico a 4° medio). Los directivos, son tres: la directora: Silvia Peña Fernández, recientemente asignada por la fundación “Almirante Carlos Condell” (de la que depende la institución), la jefa de UTP: Marcela Leal Rojas, educadora diferencial de la Universidad de Playa Ancha y la inspectora general: Cecilia Zamorano Caro, Profesora de Estado de Historia y Geografía de la Universidad de Talca. Por su parte, el cuerpo de docentes está constituido por 23 profesores, generalmente hay uno por cada asignatura para cursos superiores y varias profesoras para la básica. El total de alumnos es de 420, aproximadamente 35 por curso, 54 de los cuales poseen una beca del 100%. Según el SIMCE el colegio atiende a un grupo socioeconómico medio- alto, pero según lo que afirma la jefa de UTP, la población que atiende incluye al sector medio-bajo.

## **3. Opciones pedagógicas (PEI, Proyecto Curricular, otros)**

Para comprender las orientaciones del Proyecto Educativo Institucional, es importante considerar las Visión y Misión allí insertas:

Visión:

“El Colegio Patricio Lynch será un establecimiento que brinde un proceso de educación integral tanto en aspectos académicos, formativo valóricos, como así mismo generando conciencia marítima, alcanzando “Excelencia Académica” además de desarrollar competencias idóneas en los estudiantes que les permitan formar bases sólidas para acceder y cursar exitosamente estudios en educación superior. Además de fomentar en este proceso una formación valórica integral que los lleve a ser personas con responsabilidad social y búsqueda del bien común, esto a través de la participación de toda la comunidad educativa propendiendo a la efectividad con afectividad.”

Misión:

“El Colegio Patricio Lynch tiene como misión educar a niños y jóvenes de 1° básico a 4° medio, con el propósito de contribuir a formar personas bajo los principios rectores valóricos de Dios, Patria y Familia, junto con fomentar en ellos la conciencia marítima, entregando a los estudiantes una alta capacidad de emprendimiento, fortalezas y capacidades para ingresar a una educación superior además de desarrollarse en un ámbito profesional o técnico futuro, sirviendo a la sociedad con un amplio sentido de responsabilidad ética y búsqueda del bien común”

Como se evidencia el principal foco de este establecimiento es educar estudiantes académicamente competentes para ingresa a la educación superior. Es la única institución de la fundación “Almirante Carlos Condell” que desarrolla una educación científico-humanista, todas las demás se enfocan en impartir una educación técnico-profesional marítima. Otro punto importante que se destaca, es que resulta fundamental para la institución desarrollar en sus estudiantes diversos valores, orientados hacia el desarrollo de la ética y la búsqueda del bien común.

En este sentido, se declaran los roles que en la institución poseen profesores y alumnos para emprender esta meta en común. Y es que para el colegio Patricio Lynch, un profesor debe poseer un criterio ético y moral que le permita enseñar a sus estudiantes de manera eficaz y tomando en cuenta sus necesidades particulares. El espíritu de servicio es una característica esencial para todo pedagogo que ejerza su labor en esta institución, según lo que se declara en el PEI, que se resume en la siguiente aseveración:

“El perfil del docente del colegio Patricio Lynch, deberá ser el de un profesional con una sólida formación profesional, con una alta vocación por la educación, con sólidos valores morales y cristianos,

compartiendo los ejes rectores del proyecto educativo Dios Patria y Familia, siendo un ejemplo como educador en los alumnos en formación”

Por su parte, el estudiante que estudia en la institución debe egresar siendo capaz de reconocer sus habilidades y destrezas y con el criterio suficiente como para tomar decisiones, actuando de manera consciente y comprendiendo su rol en la sociedad. Se caracteriza por la responsabilidad y el interés por el bien común, o como se consigna “(...)la formación del egresado del colegio deberá ser integral, distinguiéndose por su alto nivel de preparación académica, su espíritu crítico y activo y por su identificación con valores éticos fundamentales para contribuir al bienestar propio y de los demás”

Es importante destacar que este establecimiento educacional no cuenta con Proyecto de Integración Escolar, pero sí atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales, para quienes hay educadores diferenciales y una psicóloga que se encarga de informar la situación particular de cada uno a los profesores.

Se planifica mensualmente y se lleva a cabo una red de contenidos a partir de los Conocimientos Mínimos Obligatorios planteados por el Mineduc para cada asignatura. De manera complementaria, se imparten diferentes talleres (ACLE) para educar integralmente a los estudiantes, entre los que se destaca: el taller de teatro, robótica, atletismo, ajedrez, música, velerismo, reforzamiento para áreas específicas, entre otros.

#### **4. Elementos de la cultura escolar (colegialidad, componentes socioculturales de los grupos que atiende, comunicación)**

Como ya se adelantó, el colegio Patricio Lynch posee una historia que se remonta al año 2000, época en que la Fundación “Almirante Carlos Condell” dio origen al establecimiento, planteándolo como un colegio particular subvencionada con financiamiento compartido. El año 2002 marca un punto importante en su desarrollo, ya que es el momento en que se incorpora la jornada escolar completa y, con ello, se suscitan una serie de mejoras. El número de matrículas se amplió, hasta llegar actualmente a atender a un total de 420 alumnos de nivel socioeconómico medio- alto, medio y medio- bajo.

Si quisiéramos ahondar en los elementos de la cultura escolar, deberíamos destacar dos importantes características que comparten los estamentos que forman parte de la institución, como lo son: el compromiso y la colegialidad. Tanto directivos, como profesores, estudiantes y apoderados realizan reuniones periódicamente para proponer mejoras y renovaciones en el proyecto educativo y el manual de convivencia si fuese necesario.



Es por esto, que en los últimos años el PEI se ha reformulado varias veces, con el propósito de perpetuar su visión y labor como institución formadora, pero realizando ajustes, atendiendo a los cambios y necesidades de la sociedad actual. La Jefa de UTP, Marcela Leal, comentó durante una entrevista, que lo que ella más destaca es la cohesión del cuerpo docente, que se refleja en la facilidad que tienen para organizar actividades de variada índole y en la comunicación que tienen entre ellos. Resulta natural, verlos conversar activamente durante los recreos en la sala de profesores para hablar de temas institucionales u otras trivialidades, que contribuyen al estrechamiento de los lazos.

Los estudiantes por su parte, están organizados en torno a un centro de alumnos, que se reúne semanalmente con la directora del colegio para proponer actividades de variada índole y llegar a acuerdos en torno a la convivencia. Los apoderados, siguiendo esta misma línea organiza kermeses y otras actividades en el colegio a través del centro de padres, destacando por su compromiso y participación.

En síntesis, la comunicación en esta institución es un factor clave, lo cual se evidencia en las reuniones triestamentales que se llevan a cabo durante el año y en los esfuerzos de la comunidad educativa para mantenerse enfocados hacia un mismo objetivo. Se trata, de una institución en constante renovación, que no les tiene miedo a los cambios y que se caracteriza por su cohesión y compromiso.

#### **Aprendizajes previos:**

Previo al tratamiento de la segunda unidad (Realidad, libertad y deseo), los alumnos del 4° año medio desarrollaron la primera unidad de los planes y programas, Tradición y cambio, en donde por medio de un análisis comparativo de distintas obras dramáticas que abordan el tema de la mujer y su relación con la realidad histórica de su producción. Interpretan el tema de la obra con su contexto histórico, junto con ello analizan y critican la tesis de los autores de distintas obras, a fin de fundamentar y/o respaldar su apreciaciones al respecto.

#### **Unidad en la que se inscribe**

Unidad 2 Realidad, libertad y deseo

**Tiempo destinado al desarrollo de la unidad:** 25 horas pedagógicas.

#### **Habilidad que más se desea desarrollar:**

Tanto lectura como oralidad son habilidades que se trabajan de manera regular en toda unidad y aunque escritura no se queda atrás, es una de los ejes a lo que a mi parecer, menor relación guarda en cuanto a los objetivos de la unidad y el desarrollo de la producción escrita. Por ello, la presente propuesta busca establecer una línea de coherencia entre los contenidos que aborda la unidad y la apropiación de estos saberes por medio de la escritura. En definitiva, busca hacer uso de la producción escrita como un medio a partir del cual los alumnos se adueñen de los contenidos y logran generar un diálogo entre sus concepciones acerca de los distintos temas y los prejuicio que envuelven determinadas realidades.

### **Aprendizajes esperados**

#### **NIVEL GLOBAL:**

>> Manifestar interés por comprender las ideas expresadas en textos literarios y no literarios, así como en los discursos orales públicos.

>> Argumentar con fundamentos racionales pertinentes, en discusiones tanto estructuradas como no estructuradas, sobre temas polémicos de interés público o lecturas.

#### **NIVEL DE LA UNIDAD:**

**Escribir textos en función del propio aprendizaje, reconociéndolos y**

**asumiéndolos como:**

>> **Una actividad heurística que permite descubrir nuevas vías y vetas de conocimiento.**

>> **Un instrumento de concienciación del conocimiento alcanzado.**

>> **Un mecanismo de retroalimentación respecto de sí mismo.**

>> **Un medio de participación en el desarrollo colectivo del saber.**

**AE 07** Analizar, interpretar y comparar relatos de perspectivas múltiples (epistolares, *collages*, entre otros).

## **1.2 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA UNIDAD (extraer del programa del nivel seleccionado)**

Esta unidad ofrece una posibilidad particularmente valiosa para observar la correspondencia que se da en la literatura moderna y contemporánea entre las formas discursivas usadas y los temas abordados. Las narraciones del siglo XX, en efecto, hacen uso abundante de las perspectivas múltiples, lo que no puede ser dissociado de la idea de un mundo plural y diverso, en el que la mirada individual puede modificar no solo el sentido de los acontecimientos, sino los hechos mismos.

Los tipos de narrador y las posibilidades de focalización han sido vistos en cursos anteriores, pero en este se busca establecer una relación explícita entre ellos y los temas abordados, directa o indirectamente, en las obras. Narradores como Wilder y Puig nos muestran cómo la construcción de la realidad resulta afectada por la personalidad, los intereses, los prejuicios, los deseos y los temores de quienes la vivencian. En ese sentido es recomendable que el profesor o profesora establezca conexiones entre estos tipos de textos, con la forma que tenemos los seres humanos de comprender la realidad, la cual no es percibida como única ni lineal. Es así como los y las estudiantes pueden reconocer sus propias formas de pensamiento en técnicas de la narrativa moderna, como por ejemplo, la corriente de la conciencia. En las exposiciones orales que se realicen en la sala de clases, es importante que el profesor o profesora recalque que como en todo proceso comunicativo, es necesario que el alumno o la alumna adecue el registro empleado y los contenidos a la audiencia, por lo tanto, es indispensable que los expositores consideren cuánto y qué conoce su audiencia sobre el tema a tratar y empleen un registro formal.

En relación con la escritura de textos argumentativos, es recomendable que el profesor o profesora apoye a sus estudiantes en la formulación de las tesis y en la selección de sus respaldos, para lo cual es pertinente que trabaje individualmente con cada uno(a), al ser la escritura un proceso personal.

### **Marco Teórico:**

Es preciso tener siempre presente que la labor de un profesor, sea cual sea su área en cuestión, repercute considerablemente en el devenir del alumno y no solo desde un plano cognitivo sino también a un plano sociocultural. La labor de un profesor interviene directamente la sociedad de la cual forma parte y por ello sus acciones educativas deben encauzar a los alumnos en un crecimiento cada vez más complejo e integral entre

aquello que dominan y su rol en la sociedad. Sin embargo, pese a la relevancia de la labor, este "avance" se ve truncado, por su propia mano, ya que la articulación de una enseñanza significativa se establece a partir de 3 criterios, en el papel y solo 2 en el aula.

*La aplicación para nuestra actividad supone que consideremos siempre en nuestras teorías y prácticas la dimensión de las consecuencias sociales que tienen para la vida de las y los estudiantes y la sociedad en general. (p.2 los profesores como intelectuales)*

La consideración de la oralidad, la escritura y la lectura son efectivamente caminos adecuados de cara a la realización de las metas y proyectos que como educación país se promueve. No obstante, la escritura parece ser un eje aún inmaduro, al menos así queda de manifiesto en los programas ministeriales, como para considerarlo como un pilar lo suficientemente fuerte, de cara a la realización de todas estas labores y por ende, durante gran parte de la educación del estudiante, al menos desde que este aprende a escribir con cierto grado de dominio, dicho proceso solo se restringe a su perfeccionamiento gracias a la lectura y las ideas que la oralidad sea capaz de formar en el sujeto. Sin embargo, como eje en sí mismo, parece no aportar grandes ideas y es más, parece incapaz de hacerlo puesto que la escritura es entendida- según los propios planes y programas ministeriales- como un proceso inacabado que ha de pulirse durante la escolaridad, como si fuese posible llevar a cabo semejante tarea en 12 años de enseñanza.

La escritura es efectivamente un proceso incompleto, pero que más allá de potenciarse en la escuela, esta se aferra a la prolijidad y gramaticalidad que pueda aportar al alumno y no como un medio a partir del cual lograr importantes avances en su propio aprendizaje. La escritura no tiene porque limitarse meramente a ser un receptor de normas de ortografía y puntuación o simplemente al mejoramiento constante de la caligrafía, sino que también puede constituirse como un eje que complementa de manera integral el trabajo que se lleva a cabo con áreas como la lectura y la oralidad. En la medida que esta percepción de los hechos sea puesta en consideración quizá todas aquellas metas transversales, que apelan al crecimiento social y cultural del alumno pueden llevarse a cabo.

*La escritura obliga a reflexionar sobre el tema en cuestión, de esta manera, se modifica, precisa y aclara las ideas y los conocimientos que se tenía previamente. Al redactar, el estudiante resuelve problemas, se pregunta, identifica elementos conflictivos, reconsidera aspectos que creía tener resueltos y reelabora sus conocimientos. Así, al aprender a escribir, también se aprende a organizar y elaborar el pensamiento, a reflexionar sobre el*

*contenido de lo que se va a comunicar y a estructurar las ideas de manera que otros las puedan comprender. (PyP 5° básico . pág. 26)*

El fragmento anterior sintetiza en breves palabras qué es la escritura y cómo este proceso debiese ser abordado en la educación, cabe destacar que este pequeño extracto opera como una suerte de "aviso de apertura" de cara a la educación del alumno desde este punto en adelante. Desde este nivel de escolaridad hacia atrás ,las tareas relacionadas con la escritura se hallan más cercanas a la ejercitación de letras y textos breves, que al aprendizaje integral de lectura, oralidad y escritura y obviamente dichos pasos con necesarios en la vida de todo alumno, sin embargo resulta cuanto menos interesante detenerse en un punto específico de la definición anterior. La escritura es y parece entenderlo de igual manera el plan ministerial, un mecanismo a partir del cual ordenar y aclarar nuestro pensamiento. Sin embargo, cabe preguntarse, ¿Qué tipo de pensamiento?

Los planes y programas que rigen la enseñanza básica de Chile, al menos los últimos 4 años de escolaridad, vale decir, desde 5° a 8° año básico, hacen uso de un discurso bastante similar en las líneas que definen el papel de la escritura en sus respectivos niveles y que cada cual entenderá este proceso como un medio a partir del cual transmitir distintos tipos de mensajes, teniendo siempre en consideración las normas gramaticales y ortográficas que rigen la escritura. Además, comparte la lógica de que a diferencia de la oralidad, este método de comunicación no es innato, sino más bien un ejercicio que debe desarrollarse de manera constante y sistemática como niveles de creciente complejidad. Esta idea, lejos de ser errada, es evidente y acertada. Sin embargo, parece ser tan adecuada que es válido replicarla año tras año, nivel tras nivel como si fuese posible alcanzar un grado de perfeccionamiento tan adecuado que justifique la inclinación normativa de la escritura por sobre la integral.

### **Ahora bien, ¿Qué significa que la escritura opere como mecanismo integral?.**

Autores como Henry Giroux defienden la importancia de establecer una vinculación entre la pedagogía y la cultura y aunque esta idea pueda parecer bastante obvia, no siempre es del todo coherente si se analiza este discurso con lo que sucede en una sala de clases. Tal y como queda de manifiesto en experiencias en aula como la Jesica Dahl, quien en su trabajo sobre consignas de escritura, expresa la dificultad que surge de llevar actividades de escritura acerca de tópicos ajenos o poco atractivos a los estudiantes. Este problema, no es bajo ningún punto de vista un obstáculo exclusivo de cada país, sino que también se hace presente en contextos educativos como el nuestro y es que los contenidos que articulan la educación en Chile, caen en lo

tradicionalista o canónico en el sentido de hacer el mismo ejercicio año tras año sin considerar los intereses que envuelven a los alumnos o la realidad país que remece su cotidianeidad.

El problema de vincular las clases con aquellos intereses particulares de los alumnos, siempre ha sido tema de discusión en materias no solo educativas sino sociales y muchas veces se debe a la "titánica tarea", que parece ser, entender quiénes son los sujetos que componen la sala de clase, qué los motiva y qué no. El entender este problema desde un punto de vista tan estrecho como este, es el principal problema y razón de su estancamiento y es que no hace falta develar uno por uno los intereses de los alumnos, sino más bien ser más receptivo a lo que envuelve nuestra cultura, para desde allí enseñar lenguaje y comunicación.

La cultura, la identidad de una comunidad o sociedad, las flaquezas y fortalezas que caracterizan un sector de la sociedad, así como los aspectos negativos y positivos de esta, son materias que deben tratarse en una sala de clases, más aún si se tiene presente el objetivo máximo de una educación, cualquiera sea su apellido (municipal, particular o subvencionada) de proveer a los alumnos de las herramientas necesarias para valerse por sí mismos y ser sujetos activos, críticos y reflexivos en una sociedad que demanda individuos capaces de ser un aporte para la sociedad. Por ello, resulta cuestionable que estos contenidos se hallen ausentes en la educación, al menos de manera explícita. No se trata de reelaborar línea a línea cada plan y programa ministerial, sino simplemente hacer espacio a aquellos elementos que potencien su aprendizaje y crecimiento. Giroux, 1996 ya dejaba en claro este problema institucional al establecer que *"si la pedagogía es concebida de modo estructuralista o sistémica para reproducir los saberes creados en otro lado, tiene pocas posibilidades de salir de esa situación. Si las propias teorías pedagógicas son la aplicación a la escuela de las teorías sociales ya superadas hace años, poco se puede hacer"*. En definitiva, se trata de abrir las puertas a una educación no representativa de un sistema de saberes, sino de un sistema representativo de una sociedad de saberes, que hagan de la educación un valor de crecimiento individual y colectivo, en donde la sala de clases opere como un escenario de discusión acerca del cómo funciona la cultura que me rodeo y cuál es mi papel en ella.

El ajuste curricular del año 2009, soluciona de alguna manera esta falencia, fortaleciendo en muchas áreas el contenido y la forma de lo que hasta ese momento se venía dando en la educación. No obstante, siempre hubo y persiste un problema de coherencia estructural, en cuanto al tratamiento integral de los distintos ejes a partir de los cuales se articula la enseñanza (Lectura, escritura y oralidad).

Cuando se habla de integrar la escritura a la educación formal, puede que se caiga en la confusión de creer que esta, se halla simplemente ausente, sin embargo y como bien se explicitó líneas anteriores, el principal problema de la escritura en la educación, es considerarla en el papel como un elemento clave en la enseñanza de los alumnos, pero tan poco considerada en la práctica. La escritura es en sí, un medio de aprendizaje y la primera etapa escolar o de formación básica de los individuos, aborda este proceso de manera progresiva en cuanto a su dificultad, pero siempre relegada a saberes de corte conceptual, ya sea como mecanismos a partir del cual establecer resúmenes o como registro de ideas antes contenidos nuevos. Sin embargo, no sea da espacio a la estructuración de saberes relacionados con sus apreciaciones o percepción de la realidad cultural que lo envuelve, por medio de la escritura.

La lectura es un hábito, la oralidad de una habilidad congénita que se trabaja desde el momento en que comenzamos a comunicarnos y la escritura es una habilidad que se ha de desarrollar en la medida que las anteriores lo hagan. Bajo estas concepciones es que se aborda en términos simples la tarea de escritura y por ende resulta complejo hablar de una integración significativa, ya que aunque efectivamente la oralidad constituya un arte que ha de perfeccionarse en todo momento, desde que el sujeto es capaz de comunicarse y la lectura sea una habilidad que se fomenta a partir del hábito, la escritura pierde fuerza si se intenta aplicar en base a los principios que rigen los dos ejes anteriores. ¿Cómo puedo escribir si aquello que leo no es mi agrado o simplemente no me interesa?, ¿Cómo puede abordar la educación a partir de estos tres ejes, si no hay una relación directa entre uno y otro?

### **Hacia una escritura integral...**

Hablar de una escritura que funcione en armonía con el resto de los ejes, no implica un simple ejercicio de reelaboración que afecte exclusivamente las tareas de producción a fin de hacer que estas sigan una lógica secuencial a lo que es lectura y oralidad, sino muy por el contrario, apela a una reestructuración de los saberes y ejes de desarrollo, poniendo como foco al alumno y no a los saberes por sobre el sujeto. Hablar de lectura es hablar de literatura, sin embargo hablar de literatura, no siempre parece apelar a contenidos que aporten saberes significativos a los estudiantes, Valeria Sardi (2013) plantea este problema epistemológico, al declarar que la asociación que se establece entre texto y educación se halla claramente inclinada hacia géneros de corte académico más que literarios, ya que estos últimos parecen considerarse como "*discursos devaluados o, en el peor de los casos, ignorados como herramienta de aprendizaje*"(113). El resignificar los textos a partir de su potencial como herramientas de desarrollo cognitivo, creativo y social es uno de los deberes pendientes en

materia educativa si se quiere hablar de una escritura integral, ya que es por medio de estos escritos, que el sujeto es capaz de apropiarse de su contenido estableciendo relaciones entre aquello que lee y aquello que sabe o conoce, vale decir su capital cultural.

Carolina Cuesta, 2013 plantea que los estudiantes ante sus lecturas, tienden a familiarizar determinados aspectos con su realidad y a partir de allí se definen sus gustos e intereses (99). Es por medio de este ejercicio de aproximación, que la lectura se torna significativa, en la medida que abordan los sentidos de la literatura y lo que esta puede ofrecer al alumno, apelando al desarrollo de lectores activos que no solo lean, sino que también aporten sentidos, explicaciones e hipótesis para cocrear literatura.

Cada interpretación sobre cualquier lectura se halla supeditada a nuestras apreciaciones individuales, a nuestra cultura y saberes a nuestro propio capital cultural, no hay lecturas vírgenes, ya que todos aportan nuevos saberes y es un error intentar homogenizar los sentidos de un libro, ya que este puede aportar más que una sola respuesta. Es por medio de dichas respuestas, que queda en evidencia el capital cultural de cada alumno, la forma en que este último entiende y asimila los contenidos de un texto es un reflejo de su forma de entender la realidad que lo envuelve y es allí cuando el hábito lector opera como un valor complementario y no como un objetivo primario, es decir, en la medida que los textos a los cuales se enfrenten los alumnos logran ser abordados de forma significativa haciendo uso de interpretaciones relacionadas con el contextos sociocultural o desde problemáticas recurrentes dentro de la sociedad, ya sea desde prejuicios o estereotipos, la lectura se convierte en una habilidad y medio a partir del cual conocer, comprende y evaluar el espacio dentro del cual circula el individuo, tal cual lo hace la Televisión o los videojuegos, pero esta vez de manera consciente y reflexiva.

En definitiva, se pretende generar una relación vital entre escuela y resto de la vida: un espacio y un tiempo sensibles a “aquellos elementos vivos que se hallan en el entorno social, cultural y escolar del estudiante”. Se busca también acabar con el aplicacionismo, es decir, la tendencia a trabajar la literatura con interpretaciones previas sin crear o aportar nada nuevo, obviando las diferencias de género, edad y cultural que los alumnos pueden aportar a la significancia de un texto. (Guerbaudo 2013).

Ahora bien, cabe preguntarse cuál es la relación entre el modo de abordar la lectura, que autores como Cuesta (2013), Guerbaudo (2013) y Zimmermann (2006) proponen y la idea de una escritura integral. Para entender la directa correlación que se establece entre ambos ejes, es preciso recurrir a los estudios desarrollados por Sergio



Frugoni, quien entiende la escritura no como un "*simple instrumento de comunicación*"(p.81), sino y como bien destaca Henry Giroux como un mecanismo que "*ofrece a los estudiantes la oportunidad de reescribir los textos de la cultura dominante cargándolos no simplemente de sus propias experiencias, sino de una conciencia teórica perfectamente afinada*" (Frugoni, p.81), es decir la escritura como un práctica social, que se vincula directamente con la apropiación de saberes, como una tarea de reescritura de la cultura, en donde los sujetos se alzan como individuos activos e imaginativos. No obstante, para hablar de una reescritura y de un proceso de apropiación cultural es necesario abordar la lectura de una manera significativa, otorgándole sentidos e implicancias socioculturales que se relacionen con los intereses y conocimientos de los alumnos, abriendo así las puertas de la comprensión y no simplemente de un conocer.

Sin embargo, tal y como destaca el propio autor "*en lo que se refiere concretamente a la escritura, todavía existe una notable ausencia de investigaciones y propuestas didácticas que articulen productivamente la enseñanza de la literatura con las actividades escritas*" (Frugoni 2006), puesto que muchas de las actividades que hoy en día se asocian con la escritura en el aula, recae en resolución de cuestionarios o la toma de apuntes y bajo estos modos de abordar la producción escrita resulta evidentemente difícil concretar un avance progresivo y significativo de los contenidos vistos en clases y la relación que los alumnos puedan establecer con sus propios saberes. No obstante, este problema de escritura no solo se apoya en el inadecuado uso que se hace de este mecanismo, sino también en la persistente creencia "romántica" de que el alumno una vez que sabe escribir- en términos de conocimiento de normas básicas de coherencia y cohesión, así como normas de ortografía y acentuación- este no necesita estímulos y muy por el contrario, requiere de todas las libertades posibles para poder llevar a cabo una producción adecuada, ya que dicho proceso de escritura pareciese ser un ritual individual, que ha de verse perjudicado sino se le entrega la total autonomía al alumno.

Escribir, para Frugoni no es sólo un instrumento de "expresión" o "comunicación" de sentidos o saberes previos, como el sentido común suele afirmar, sino que, por el contrario, "*el acto de escribir incide decisivamente sobre la producción del conocimiento*". (7) La idea de abordar la producción escrita, desde una lectura comprensiva e interpretativa se apoya en la dinámica de brindar a los alumnos la posibilidad de poner de manifiesto su interioridad por medio de la escritura, conocerse y conocer al resto y por sobre todo cuestionarse sus saberes, reflexionar y criticar su propio capital cultural a fin de evaluar la pertinencia de sus ideas y la razón que hay tras los pareceres que surgen ante nuevas ideas.

En palabras de Frugoni: " *el hecho de que los alumnos imaginen y escriban ficciones en la escuela brinda la ocasión, no sólo de convertir a esta práctica en una herramienta de conocimiento de la literatura, sino también de poner en juego en el aula, en palabras de Henry Giroux, "las huellas de sus propias voces, construidas social e históricamente" y de habilitar la posibles apropiaciones y reformulaciones culturales que pueden realizar como lectores.* (7)

La consideración de los intereses que mueven a los estudiantes, les permite a estos últimos dar cuenta de aquello que conocen acerca de la literatura y la ficción en la medida que se les permita incluir sus propios saberes, su conocimiento en aquello que a ellos les resulta interesante: películas, juegos, series, libros, revistas, etc. Esto es lo que se denomina como cultura de la juventud (Frugoni, pág. 85). Una manera no solo interesante, sino también eficaz de llevar esta idea a la realidad, es por medio de consignas de trabajo que permite dar respuesta a aquel problema o vacío generado en la enseñanza, a partir de los estudios literarios y las práctica de enseñanza, ya que permite la propuesta de interesantes problemas literarios en forma de actividades. El trabajo por medio de esta modalidad en la escritura, permite establecer vínculos entre saberes formales y saberes personales.

Sin embargo, existe un evidente problema, que de alguna manera justifica la poca presencia de estas técnicas en aula y es lo que Frugoni reconoce como un choque entre el inventio adolescente a partir de tópicos que despierten su interés y el inventio docente, a través de saberes necesarios en la educación, clasificando este problema como "enfoque comunicacional" (p.91). Sin embargo, las consignas permiten desarrollar el aprendizaje a partir de los conocimientos que los alumnos ya traen y vincularlos con los textos que se les presentan y desde esa interacción construir saberes y conocimiento.

Este choque, que Frugoni identifica como un problema de enseñanza (p.87) es efectivamente una dicotomía dentro de la cual se enfrentan los propósitos de una educación más inclusiva e integral, versus una educación más formal y funcional. En los PyP los objetivos y metas que se plantean a partir de la escritura, obedecen a un principio formalista, en donde se privilegian los saberes estructurales y los conocimientos generales, dejando de lado los aportes personales que puedan imprimir los alumnos desde su propia cultura en sus textos.

La escritura por medio de la estimulación es, tal como destaca Frugoni, un valor incompleto en la educación y que generalmente queda exento de la educación formal, para hallar sitio en enseñanza externas, como por ejemplo los talleres de producción. Es en estos márgenes de la educación, en donde se promueve la inclusión y participación de los saberes que los alumnos ya poseen, es allí en donde la escritura se gesta como proceso

subjetivo, reflejo de la cultura y la realidad de los alumnos. No obstante, es difícil lograr avances significativos, cuando las estrategias para enfrentar estas modalidades de trabajo son muchas veces desconocidas o limitadas. Es importante dar espacio a nuevos métodos de hacer frente a la escritura, inculcar una cultura del escribir, que permita a los estudiantes valorar sus conocimientos y saberes. Este hecho puede, de alguna manera, potenciar y complementar los valores que la escuela pretende promover en cuanto al procedimiento de escritura, ya que se hace referencia a que un escritor más experto es capaz de determinar qué proceso de escritura requiere mayor atención y planificar sus producciones sobre la base de la experiencia. Este punto es muy importante, ya que efectivamente en la medida que los alumnos se enfrenten a la tarea de escribir teniendo presente que es un proceso de etapas, las producciones finales siempre serán de alta calidad. Ahora bien, una manera interesante de hacer frente a esta labor, sería por medio de tópicos amigables para los alumnos y que los acerquen más a sus propios escritos, que sean ellos los que en definitiva logren tomar consciencia de su avance cualitativo, gracias a que al conocer e interesarse por el tema a desarrollar, sabrán en qué medida su texto se perfecciona.

En definitiva, los Planes y Programas del gobierno mantienen una visión bastante estructural y funcional de la escritura, lo que evidentemente genera en muchos casos el descontento de los alumnos (as) al momento de enfrentar tareas de este tipo. Sería importante, en consideración a estos puntos, dar espacio a métodos más integrales, que estimulen por medio de consignas la expresividad de los estudiantes. Sin embargo, este hecho requiere que se valore y se tome en consideración el real aporte que puede significar, dar lugar a estos aspectos, que fomentan el gusto por escribir y permiten apreciar el conocimiento de los alumnos, su visión de la realidad, la cultura que los forma y su opinión en diversas materias. En síntesis, la escritura desde la subjetividad permite entender este eje de una manera integral, al vincular la lectura como proceso presente en las producciones de los sujetos, al reflejar sus intereses y saberes en diversas materias, apelando a la consideración de alumnos "*como productores culturales y no meramente como receptores de verdades incuestionables o sentidos indiscutibles o, desde otras perspectivas, sujetos de un "placer estético", tan indefinible como poco productivo*

" (Frugoni , 2006, pág. 9) .







Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
<p>El amor y el deseo. Múltiples perspectivas desde la figura de Helena:</p> <p>Esquilo: <i>Agamenón</i> Eurípides: <i>La Helena y La Troyana</i></p>	<p>Amor y Deseo. Caracterización de los motivos y deseos que mueven al Quijote y Sancho.</p> <p><i>Quijote y Dulcinea. Sancho y Maritornes</i></p>	<p>Realidad y libertad a partir de múltiples perspectivas desde la figura de la Malinche.</p> <p>Cultura patriarcal. Sentido de pertenencia. Rol de la mujer. El amor como sentimiento, destino o condición.</p> <p><i>Los hijos de la Malinche</i> de Octavio Paz <i>La reivindicación de la Malinche</i> por Laura Esquivel</p>	<p>Amor, Deseo y Libertad Sentidos amorosos. Transitorio, Eterno, Carnal, espiritual.</p> <p><i>Poema 20</i> Pablo Neruda. <i>Fuera de los brazos de un amor....</i> Charles Bukowski <i>El amor viene y va</i> Nach</p>	<p>Estereotipos y prejuicios sociales. Planificación y textualización de la escritura.</p> <p>Trabajo por consignas</p>
Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Sesión 11
<p>El amor y el deseo. Múltiples perspectivas en torno a: Aquiles y Patroclo Cultura y visión Griega. Representaciones históricas del héroe. Homosexualidad</p> <p>Fragmento de la <i>Iliada</i> de Homero. (Canto XVIII)</p> <p>La figura, sentido y origen del mito del andrógono.</p>	<p>Amor y Libertad. Estigmas y estereotipos asociados a la homosexualidad.</p> <p>Textos "<i>Cómo no te voy a querer</i>" de Pedro Lemebel.</p>	<p>Amor y Libertad. Estigmas y estereotipos asociados a los géneros.</p> <p><i>La Monarquía</i> de Quim Monzó</p>	<p>Estereotipos y prejuicios sociales. Planificación y textualización de la escritura.</p> <p>Trabajo por consignas</p>	<p>Estereotipos y prejuicios sociales.</p> <p>Revisión y textualización</p> <p>Trabajo por consignas</p>

## 2.5 Esquema secuencia

## 2.6 Grilla de desarrollo

Sesión	Aprendizajes Esperados	Objetivos de la clase	Contenidos	Actividades	Materiales anexos
<b>Sesión n° 1:</b>	<b>AE 07</b> Analizar, interpretar	Reconocer e identificar por medio de	Contenidos Conceptuales:	<b>Inicio:</b> A fin de esclarecer los conocimientos en torno a	Guía para determinar los rasgos físicos y

	<p>y comparar relatos de perspectivas múltiples (epistolares, <i>collages</i>, entre otros).</p>	<p>distintas perspectivas narratológicas, la construcción de la figura de Helena</p>	<p>Contextos histórico ¿Quién fue Helena? Causas y consecuencias de la guerra de Troya.</p> <p>Contenidos Procedurales: Reconocer en base a sus conocimientos previos las implicancias de referirse a otros por medios de múltiples relatos. (Estigmas, estereotipos)</p> <p>Identificar la presencia del amor en la figura de Helena en todos los sentidos</p> <p>Contenidos Actitudinales: Escuchar en un ambiente de silencio y respeto las explicaciones del docente y las intervenciones de sus compañeros al momento de aportar al desarrollo de la sesión.</p>	<p>la figura y funcionalidad de Helena en la historia Griega, el docente trae a colación extractos de la película " Troya". Por medio de esta actividad se caracterizará física y psicológicamente a Helena a fin de tener una noción exploratoria de esta última.</p> <p><b>Desarrollo:</b> El docente hace entrega a los alumnos de una guía de progreso, en la cual se han de registrar todos aquellos aspectos que el docente establezca en la sesión. A continuación se hace lectura de la primera versión de Helena, por medio de la obra de Esquilo "Agamenón". Posteriormente, se discutirá las distinciones entre esta versión y su apreciación inicial en base a Helena. El mismo ejercicio se replica en base a fragmentos de obras propias Eurípides "Troyana" y "La Helena" de Eurípides.</p> <p><b>Cierre:</b> El docente aúna los puntos más relevantes en torno a la figura de Helena y de qué manera la multiplicidad de perspectivas involucradas en el relato repercuten en el modo a partir del cual entendemos un hecho y una persona en particular. Junto con ello, revisa que los estudiantes hayan</p>	<p>psicológicos de Helena en "Troya"</p> <p>Fragmentos de <i>Agamenón</i> de Esquilo, <i>La Troyana</i> y <i>La Helena</i> de Eurípides.</p> <p>Fragmento de "Troya" La película versión 2004</p> <p>Data Show. Equipo de Audio. Plumón. Pizarra. Guía de sesión 1</p>
--	--	--	---	--	--



				tomado registro no solo de su primera apreciación sobre Helena, sino también de las distinciones más importantes en base a los distintos relatos griegos.	
<b>Sesión n° 2:</b>	<b>AE 07</b>	Reconocer e identificar los sentidos e implicancias amorosa en el Quijote de la mancha	<p>Contenidos Conceptuales: Caracterizar a los personajes principales de la obra de Cervantes y su papel dentro del relato.</p> <p>Contenidos Procedurales: Identificar distinciones en cuanto al tratamiento del amor en el Quijote de la Mancha. Determinar cómo se aprecian esas diferencias en la obra y si estas son coherentes con los personajes.</p> <p>Contenidos Actitudinales: Escuchar en un ambiente de silencio y respeto las explicaciones del docente y las intervenciones de sus compañeros al momento de aportar al desarrollo de la sesión.</p>	<p><b>Inicio:</b> A fin de despertar el interés en la obra de Cervantes, el docente establece un paralelo interpretativo entre la obra y la película Shrek, estableciendo motivos del viaje, aspectos amorosos y caracterización de los personajes más importantes en ambos mundos: El Quijote/Shrek Sancho Panza/ Burro Dulcinea/ Fiona Maritornes/ Dragón</p> <p><b>Desarrollo:</b> A partir de las cartas enviadas por el Quijote hacia Dulcinea, el docente establece una revisión en base al sentido de la carta, los sentimientos involucrados, la belleza literaria de su prosa y la visión que guarda el caballero hacia su amada. Los alumnos toman registro de lo anterior, para posteriormente ser ellos, quienes establezcan las distinciones entre ese tipo de amor y el encuentro que involucra a Sancho con Maritornes. Caracterizando el tipo amoroso, la importancia del hecho para ambos personajes y la visión que</p>	<p>Tráiler de Shrek 1. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=B88JfTyJIFw">https://www.youtube.com/watch?v=B88JfTyJIFw</a></p> <p>Fragmentos epistolares entre el Quijote y Dulcinea y extracto del encuentro entre Sancho y Maritornes</p> <p>Data Show Pizarra. Plumón Guía de sesión 2</p>

				<p>se tiene de los mismos dentro del relato.</p> <p><b>Cierre:</b> El docente reconstruye la relación amorosa que se aprecia entre ambas parejas, destacando las notables diferencias propias de cada tipo de encuentro o sentido asociado al amor. Asimismo, los alumnos toman nota en su guía de avance, de los puntos más relevantes en cuanto al tipo de amor entre el Quijote y Dulcinea y su contraparte, Sancho y Maritornes.</p>	
<b>Sesión n° 3:</b>	<b>AE 08</b> Analizar, interpretar y comparar relatos de narrador omnisciente con focalización interna en uno o más personajes, o bien, de focalización cero.	Interpretar las implicancias socioculturales asociadas a la figura femenina de la Malinche	<p>Contenidos Conceptuales: Comprender las ideas y aspectos asociados a los conceptos de estigma y estereotipo.</p> <p>Contenidos Procedurales: Los alumnos son capaces de establecer una comparación entre La Malinche y Helena, gracias a las multiplicada de narradores, caracterizando su rol en la sociedad y el modo en que influyeron y fueron definidas en la historia.</p>	<p><b>Inicio:</b> El docente interroga a los alumnos acerca de su conocimiento durante el período colonial y cuál era el papel de la mujer en esta etapa histórica. Asimismo ahonda en cuanto a que figuras femeninas importantes pueden recordar. Posteriormente orienta sus interrogantes en base a la figura de Hernán Cortés y su interprete La Malinche. Por medio de un video que aclara quién fue y qué importancia tuvo para la historia de América. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0Fjd0B5IVho">https://www.youtube.com/watch?v=0Fjd0B5IVho</a></p> <p><b>Desarrollo:</b> El docente presenta pequeños pasajes escritos en donde se aborda la</p>	<p>Data Show Pizarra Plumón. <i>Los hijos de la Malinche</i> de Octavio Paz <i>La reivindicación de la Malinche</i> por Laura Esquivel Guía de sesión 3</p>

			<p>Contenidos Actitudinales:</p>	<p>figura de la Malinche, por medio Octavio Paz y su obra <i>Los hijos de la Malinche</i> y <i>La reivindicación de la Malinche</i> de Laura Esquivel. Por medio de esta lectura los alumnos han de reconocer patrones de caracterización, al igual que Helena, en la figura colonial de la Malinche. A partir de este hecho, se establece una breve discusión en cuanto a las causas del por qué esta figura femenina resulta tan importante en la historicidad americana (dos visiones: traidora y símbolo femenino).y los estigmas o estereotipos asociados a la mujer.</p> <p><b>Cierre:</b> El docente profundiza la importancia de la multiplicidad de perspectivas narratológicas en cuanto a la conformación identitaria de un sujeto y cómo estas apreciaciones se ven influenciadas respecto al género del sujeto y su período histórico. Finalmente los alumnos registran los puntos más importantes de la sesión en su bitácora de progreso.</p>	
<p><b>Sesión n° 4:</b></p>	<p><b>AE 09</b> Analizar e interpretar obras líricas del siglo XX que aborden el tema del amor y el deseo.</p>	<p>Interpretar y discutir los sentidos amoroso asociados al deseo y la libertad.</p>	<p>Contenidos Conceptuales: Figuras retóricas. Amor Ideal. Amor Transitorio. Amor Efímero.</p>	<p><b>Inicio:</b> A fin de traer a colación algunos de los sentidos amoroso previamente abordados, el docente solicita a algunos alumnos que releen sus apuntes acerca</p>	<p><i>Poema XX</i> de Pablo Neruda <i>Fuera de los brazos de un amor...</i> Charles Bukowski <i>El amor viene y va</i> Nach</p>

			<p>Contenidos Procedurales: Relacionar los sentidos amorosos implicados en distintos poemas y versiones musicalizadas de rap en base a sus propias apreciaciones al respecto, tomando registro en su bitácora.</p> <p>Contenidos Actitudinales: Ambiente de aula adecuado para el desarrollo de la sesión, favoreciendo la participación positiva de los alumnos.</p>	<p>de la relación amoroso entre el Quijote y Dulcinea y Sancho y Maritornes. A su vez comentan qué tipos de amor es posible identificar y qué sentido tiene, dentro del relato, concepciones como el deseo y la libertad en al amor. En base a esta reflexión el docente clasifica y describe el amor a partir de tres concepciones base: Amor Ideal- Amor Transitorio - Amor Efímero.</p> <p><b><u>Desarrollo:</u></b> Luego el docente hace entrega de una guía de trabajo y tras dar las indicaciones para su desarrollo, solicita a sus alumnos que a partir del tema musical <i>El amor viene y va</i> de Nach comenten y completen la primera parte de la guía, en donde se hace énfasis en el reconocimiento e interpretación de los sentidos amorosos imbricados en la canción. Posteriormente, por medio de la lectura de <i>Poema XX</i> los alumnos, con la ayuda del docente reconocen el sentido de los recursos estilísticos y figuras retóricas utilizadas en el poema. A continuación los alumnos caracterizan los sentidos amorosos involucrados en el poema, destacando los pasajes que orientan su reconocimiento.</p>	<p>Equipo de audio. Data Show Pizarra Plumón Guía de la sesión 4</p>
--	--	--	---	---	--

				<p>Por último, lo alumnos reflexionan en base a los tópicos recurrentes en la poesía y el tratamiento que hace del amor. Luego de ello, el docente procede a leer <i>Fuera de los brazos de un amor...</i> de Charles Bukowski y por medio del mismo ejercicio los alumnos reconocen los sentidos amorosos involucrados y las principales diferencias respecto al poema de Neruda.</p> <p><b>Cierre:</b> Los alumnos, teniendo en consideraciones los tópicos amorosos que normaron el desarrollo de la sesión y la relación que se estableció entre el deseo y la libertad a partir de este sentimiento, evalúan la coherencia del sentimiento entre lo que estos últimos expresan y sus apreciaciones individuales al respecto. Asimismo registran que tipo de amor es el que se ha reflejado en las distintas figuras históricas revisas en las últimas sesiones (Helena, Malinche, Quijote y Sancho)</p>	
<b>Sesión n° 5:</b>	<b>AEG</b> Escribir textos en función del propio aprendizaje, reconociéndolos y asumiéndolos como:	Planificar y Textualizar a partir de la consigna propuesta una producción escrita de tipo autorreferencial	Contenidos Conceptuales: Esquema inicial de escritura. Qué es un primer borrador. Contenidos Procedurales:	<b>Inicio:</b> A fin de establecer las pautas que rigen un proceso de escritura y orientar a los alumnos en cuando a su etapa inicial de planificación. El docente muestra el video de Bob Esponja	Video de Bob Esponja: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iQt4EOrFMPU">https://www.youtube.com/watch?v=iQt4EOrFMPU</a>  Equipo de audio. Data Show

	<p>&gt;&gt; Una actividad heurística que permite descubrir nuevas vías y vetas de conocimiento.</p> <p>&gt;&gt; Un instrumento de concienciación del conocimiento alcanzado.</p> <p>&gt;&gt; Un mecanismo de retroalimentación respecto de sí mismo.</p> <p>&gt;&gt; Un medio de participación en el desarrollo</p>		<p>Que los alumnos sean capaces de establecer un texto inicial, coherente con la propuesta de trabajo, dando cuenta no solo de las limitantes de la consigna, sino también reflejando en sus producciones su apreciación implícita sobre estas situaciones que apelan a saberes socioculturales.</p> <p>Contenidos Actitudinales: Los alumnos producen sus trabajos, bajo un clima que permita el apropiado desarrollo de las ideas y facilite la labor del docente durante el monitoreo de la actividad.</p>	<p>intentando escribir un ensayo. En base a este video los alumnos reflexionan en cuanto a los puntos más difíciles a la hora de comenzar a escribir, errores comunes y los pasos adecuados al momento de abordar una tarea como esta.</p> <p><b>Desarrollo:</b> El docente presenta la consigna de escritura, aclarando tanto la extensión como el carácter dialógico de la producción. A su vez destaca que es una tarea individual. Posteriormente proyecta un esqueleto de texto y como posteriormente fue redactándose. Luego de esto, el docente solicita a los alumnos que comiencen con el esquema inicial de sus producciones y para ello da un aproximado de 15 min en su realización. Luego de ello, solicita a los estudiantes que comiencen la redacción del diálogo. Para este momento de la clase destina 45 min.</p> <p><b>Cierre:</b> El docente destaca algunos de los principales aciertos y errores de los distintos trabajos que pudo apreciar durante la clase. Asimismo atiende a las dudas de los alumnos en cuanto a los puntos del trabajo que significaron un mayor grado de complejidad y junto con</p>	<p>Ejemplo de esquema y primera redacción Pizarra Plumón PPT de planificación y textualización.</p>
--	---	--	---	---	---

				esto reúne todas las producciones para hacer una evaluación preliminar	
<b>Sesión n° 6:</b>	<b>AEG</b>	Revisar y Textualizar las producciones escritas	<p>Contenidos Conceptuales:</p> <p>Contenidos Procedurales: Los alumnos reevalúan sus producciones atendiendo no solo los comentarios docentes, sino también la de sus pares. Reflexiona en cuanto al progreso de sus producciones, gracias a los aportes evaluativos.</p> <p>Contenidos Actitudinales: Los alumnos producen sus trabajos, bajo un clima que permita el apropiado desarrollo de las ideas y facilite la labor del docente durante el monitoreo de la actividad. Asimismo respeta y atiende los comentarios de sus compañeros.</p>	<p><b>Inicio:</b> El docente proyecta por medio de un ppt, algunos de los trabajos (omitiendo el nombre) en donde se aprecia algunos de los errores más frecuentes en los trabajos de sus compañeros. No solo aspectos ortográficos, sino por sobre todo la pertinencia en cuanto a la consigna asigna y producciones. Asimismo presenta algunos de los trabajos que han mostrado un mayor avance, destacando la estructuración de las ideas y como la secuenciación del diálogo resulta coherente con la consigna. 15 min</p> <p><b>Desarrollo:</b> El docente explicita los pasos a seguir en cuanto a corrección de todos los puntos destacados por el profesor en sus trabajos en un nuevo borrador. Posteriormente hace entrega del trabajo individual de cada alumnos, acompañado con una pauta de coevaluación. El docente asigna los primeros 35 min a corregir y reelaboración de los trabajos, luego solicita a los alumnos intercambiar los trabajos entre sus compañeros y evaluarlos en base a la pauta</p>	<p>PPT: Con errores más comunes y las producciones con mayores avances. Primer borrador evaluado. Pauta de coevaluación</p>

				<p>entregada, por medio de la cual comentaran las producciones de sus pares, con una previa justificación. Esta actividad involucra 15 min.</p> <p>Finalmente los alumnos entregan los trabajos a sus autores originales, quienes atendiendo los comentarios de sus compañeros, reelaboran el trabajo final, puliendo aquellos aspectos presentes en la pauta como débiles. Antes de hacer entrega al docente. 35 min</p> <p><b>Cierre:</b> Los alumnos reflexionan en torno a todo el proceso que involucró una producción literaria, rescatando los puntos que significaron mayor complejidad en cada etapa y evaluando en base a su propia perspectiva, la evolución de sus textos tras cada nivel de corrección (Docente y coevaluación) 10 min</p>	
<b>Sesión n° 7:</b>	AE 07	Comprender los sentidos socioculturales, asociados a la homosexualidad en la figura de Aquiles y Patroclo	Andrógono	<p><b>Inicio:</b> A partir del mito del andrógono, se discute el carácter amoroso y el sentido de las relaciones heterosexuales y homosexuales en la antigua Grecia.</p> <p><b>Desarrollo:</b> A partir de las concepciones anteriores, se analiza la figura de Aquiles por medio de las ideas más generales que los alumnos poseen sobre</p>	<p>PPT con la figura, sentido y origen del mito del andrógono.</p> <p>Extracto cinematográfico de Troya.</p> <p>Fragmento de la <i>Iliada</i> de Homero. (Canto XVIII) Guía de sesión 7</p>



				<p>este héroe, luego de ello, se hace referencia a la relación de Aquiles con Patroclo a partir de la película "Troya" y luego se contrasta dicha relación cinematográfica con las versión de Homero. Finalmente, se relacionan con los estudios socioculturales que plantean la latente relación sexual entre Patroclo y Aquiles.</p> <p><b>Cierre:</b> Por medio de los análisis anteriores, el docente y los alumnos establecen vínculos entre la figura del andrógono y la relación de Aquiles y Patroclo. Asimismo discuten los cambios en cuento al sentido amoroso que ha sufrido a lo largo del tiempo la relación entre hombres y de qué manera esta cercanía ha ido variando en su significación sociocultural. Los alumnos toman registro de las ideas principales en su bitácora de progreso.</p>	
<b>Sesión n° 8:</b>	AE 09	Analizar los sentidos y la representación de la homosexualidad propias del siglo XX	<p>Contenidos Conceptuales: Sentido y significado de términos como: Prejuicio, Estigma, estereotipo y patriarcado.</p> <p>Contenidos Procedurales: Los estudiantes son capaces de reinterpretar el</p>	<p><b>Inicio:</b> A partir de los contenidos abordados durante la sesión anterior, el docente trae a colación algunas de las ideas más importantes asociadas a la relación amorosa entre hombres y de qué manera esta era percibida por la sociedad. Junto con esto, el docente interroga a los alumnos en cuanto a que visión se tiene hoy en día</p>	<p>Videos de celebraciones sexualizadas en el futbol</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=RmUvB5xUbtK">https://www.youtube.com/watch?v=RmUvB5xUbtK</a></p> <p>Reportaje de la violencia en el futbol.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=8y2RsvKKmng">https://www.youtube.com/watch?v=8y2RsvKKmng</a></p>

			<p>sentido del futbol y los conflictos de hinchada, desde el plano de lo sexual. Los alumnos son capaces de establecer relaciones entre el sentido social que tiene un futbolista así como lo tenía en Grecia la figura del guerrero. Asimismo es capaz de reflexionar críticamente en torno a los espacios de patriarcado que hoy simboliza el futbol y de qué manera estos ambientes se hallan excluidos de prejuicios asociados a temas tan controversiales en el país como la homosexualidad.</p> <p>Contenidos Actitudinales: Los alumnos aportan con ideas y ejemplos cercanos al tema, las relaciones homosexuales y los prejuicios que envuelven el mundo del futbol en Chile y el mundo. Respetan, comparten y rebaten las</p>	<p>no solo de la homosexualidad, sino de la estrecha relación que pueda producirse entre figuras de renombre.</p> <p><b>Desarrollo:</b> El docente proyecta y hace entrega a los alumnos del artículo de opinión <i>Cómo no te voy a querer</i> de Pedro Lemebel, en donde se aborda el tópico de las barras bravas en Chile desde una perspectiva sexualizada. A partir de una lectura inicial los alumnos discuten a partir de sus propios conocimientos al respecto, la valides del escrito, opinando si es válido abordar la homosexualidad desde un deporte tan "masculinizado" como el fútbol. Junto con ello, establecen una comparación entre la manera de entender los encuentros amoroso entre futbolistas y la figura de Aquiles con Patroclo. Considerando rol de los personajes (Futbolistas y héroes) en la sociedad y su repercusión en el resto de las personas.</p> <p><b>Cierre:</b> Finalmente los alumnos discuten en cuanto a la tópico de la homosexualidad en la sociedad chilena y de qué manera, este tema se plantea en nuestra cotidianeidad, apoyando</p>	<p>Textos "<i>Cómo no te voy a querer</i>" de Pedro Lemebel. Guía de sesión 8</p>
--	--	--	---	---	---

			opiniones de sus compañeros.	sus opiniones en las concepciones iniciales que se mantenían en base a las relaciones entre hombres. Finalmente registran sus reflexiones en sus bitácoras de progreso.	
<b>Sesión n° 9:</b>	AE 08	Reflexionar en torno a las perspectivas amorosas, asociadas a la libertad y el deseo por medio del contraste ficción realidad presente en la Cenicienta.	<p>Contenidos Conceptuales:</p> <p>Contenidos Procedurales: Los alumnos son capaces de relacionar e interpretar los sentidos amoroso a partir de un mismo relato desde diferentes perspectivas. Evaluando la valides del relato y los cambios socioculturales presentes en el cuento.</p> <p>Contenidos Actitudinales: Los alumnos dan a conocer sus opiniones y apreciaciones al respecto, respetando el parecer de sus compañeros. Responden la evaluación en un clima de silencio a fin de favorecer el desarrollo de la misma a todos los integrantes del curso.</p>	<p><b>Inicio:</b> A fin de establecer a los alumnos en el espacio de estudio de esta sesión. El docente proyecta el tráiler de la película la cenicienta, gracias al cual, se establece un breve revisión en cuanto al tópico amoroso, a la figura de la mujer, cuestionando la eterna felicidad que deja entredicho el relato al final.</p> <p><b>Desarrollo:</b> A continuación se proyecta un breve relato de Quim Monzó, en donde se aborda la historia de la cenicienta después del relato del cuento, con una perspectiva mucho más realista. En base a esta lectura, de final abierto, los alumnos comentan las principales diferencias en cuanto al tratamiento del amor entre una mirada y la otra y de qué manera este nuevo relato es coherente con sus apreciaciones respecto a la historia. Asimismo opinan en base al rol de cenicienta y sus hermanas y de qué lugar ocupa el príncipe dentro del relato, evaluando si estos nuevos</p>	<p>Data Show. Plumón. Pizarra. Equipo de audio. Tráiler: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sL7tV4vFWtQ">https://www.youtube.com/watch?v=sL7tV4vFWtQ</a></p> <p><i>La monarquía</i> de Quim Monzó</p>

				<p>papeles son coherentes con nuestra sociedad actual y si solamente son propios del siglo XXI o no.</p> <p><b><u>Cierre:</u></b>  Los alumnos responden una pequeña evaluación escrita, entregada por el docente, en donde reflexionan sobre los distintos sentidos amorosos abordados en las últimas sesiones, a su vez comentan los diferentes papeles que cumple el hombre y la mujer en el amor y la cultura, por ultimo opinan acerca del tópico de la homosexualidad desde la historiografía, hasta la actualidad, dando cuenta de los conocimientos vistos en clase y sus propias apreciaciones al respecto.  Finalmente se hace entrega al docente.</p>	
<b>Sesión n° 10:</b>	<b>AEG</b>	Planificar y Textualizar a partir de la consigna propuesta una producción escrita de tipo autorreferencial	Contenidos Conceptuales:  Contenidos Procedurales:  Contenidos Actitudinales:	<b><u>Inicio:</u></b> El docente proyecta la consigna de escritura y revisa junto con los estudiantes aquellas pistas textuales que pueden influir en el desarrollo de sus producciones. Asimismo destina los tiempos de cada actividad, recalcando que en este nuevo proceso, la tarea se efectuará en dúos. El primero momento, planificación se destinaran 15 min y 45 en la producción del primer desarrollo, que	

				<p>esta vez será narrativo y no dialógico.</p> <p><b><u>Desarrollo:</u></b> Los alumnos en parejas desarrollan la planificación de su escritura atendiendo las restricciones de la consigna, mientras el docente monitorea el desarrollo de la actividad. Posteriormente dan paso al borrador inicial cuya extensión máxima será de dos planas. Finalmente, los alumnos hacen entrega de sus primeras producciones al docente.</p> <p><b><u>Cierre:</u></b> Los alumnos comentan las principales distinciones en cuanto al proceso de escritura de la primera oportunidad en comparación a esta segunda propuesta. Asimismo reflexionan en cuanto al cambio de perspectiva narratológica que hubo desde la primera consigna hasta la segunda y que aspectos presentes en sus textos y qué sentido implícito posee dicho cambio.</p>	
<b>Sesión n° 11:</b>	<b>AEG</b>	Revisar y Textualizar las producciones escritas		<p><b><u>Inicio:</u></b> El docente hace entrega de todos los trabajos a los estudiantes. Posteriormente proyecta los errores más frecuentes en los borradores de los alumnos y discuten brevemente en cuanto al porqué de dichas falencias y en conjunto evalúan las posibles soluciones para abordar</p>	

				<p>adecuadamente los problemas de escritura.</p> <p><b><u>Desarrollo:</u></b>          Los alumnos revisan los comentarios del docente y reelaboran sus producciones, posteriormente, hacen entrega a sus compañeros de el esquema inicial de sus producciones, estos últimos leerán y comparan dicho esquema con sus producciones evaluando la coherencia de sus escritos y la pertinencia de los cambios gestados a partir de los comentarios del docente. Finalmente, en base a los comentarios de sus compañeros, estos últimos corrigen sus producciones y hacen entrega al docente.</p> <p><b><u>Cierre:</u></b>          Los alumnos comentan su avances y reflexionan en cuanto al descolocamiento que significó redactar un texto desde ambas perspectivas y de qué manera ese cambio influyo en sus su redacciones. Asimismo comentan sus opinión presentes en a bitácoras de trabajo y de qué manera esos comentarios y opiniones tomadas en base a los contenidos tratados en clase, son coherente con sus relatos en las distintas producciones literarias.</p>	
<b>Sesión n° 12:</b>	<b>AEG</b> Planificar y ejecutar una	Criticar las implicancias socioculturales	Contenidos conceptuales:	<b><u>Inicio:</u> El docente hace entrega de todos los trabajos a las respectivas</b>	Pizarra. Plumón

	<p>exposición oral, considerando:          &gt;&gt; Audiencia y contexto.          &gt;&gt; Interés y pertinencia del tema.          &gt;&gt; Estructura básica del discurso.          &gt;&gt; Recursos lingüísticos de carácter cognitivo y expresivo.          &gt;&gt; Duración de la intervención.</p>	<p>(Prejuicios y estigmas) que influyen en el sentido propio del amor</p>	<p>Contenidos          Procedurales:          Contenidos          Actitudinales:</p>	<p>parejas, todos evaluados, y proyecta en la pizarra ambas consignas de escritura (tanto las del primero momento de producción, como las del segundo). Mientras los alumnos reciben sus trabajos, el docente solicita que nuevamente lean tanto sus trabajos individuales, como las que realizaron en dúos.</p> <p><b><u>Desarrollo:</u></b>          Los alumnos establecen un breve repaso personal, en donde comparan sus primeras producciones, justificando el porqué optaron por llevar a cabo el desarrollo de esa historia de una manera y qué cambios en base a ese primer momento pueden reconocer y justificar en su segunda entrega. La idea de esta actividad es que los alumnos reflexionen acerca de la influencia de los contenidos tratados en clases y de qué manera dichos saberes repercuten en sus concepciones temáticas sobre temas que creían tan firmemente establecidos en su imaginario sociocultural. El docente por su parte, interroga a los alumnos acerca de aquellas marcas o pistas, que dentro de la consigna, buscaban orientar sus producciones, apelando a sus percepciones al respecto, dejando en evidencia sus</p>	<p>PPT (con ambas consignas)          Trabajos de escritura calificados.</p>
--	---	---	--	--	--

				<p>pareceres en torno a temas controversiales y qué tipo de prejuicios o estigmas tenían al respecto.</p> <p><b><u>Cierre:</u></b> El docente interroga a los alumnos acerca de la utilidad, que creen ellos, tuvo el uso de consignas de escritura para llevar a cabo el desarrollo de la unidad y de qué manera este recurso dio cuenta de los contenidos abordados sesión tras sesión.</p>	
--	--	--	--	---	--



## 2.7 Desarrollo de la secuencia didáctica y guías de trabajo por sesión

### UNIDAD2: Realidad, deseo y libertad.



#### Sesión 1

**Aprendizaje esperado:** Analizar, interpretar y comparar relatos de perspectivas múltiples (epistolares, *collages*, entre otros).

**Objetivo de la clase:** Reconocer e identificar por medio de distintas perspectivas narratológicas, la construcción de la figura de Helena

**Tema:** Análisis comparativo

**Materiales:** Guía de Trabajo N°1

#### **Motivación:**

A fin de esclarecer los conocimientos en torno a la figura y funcionalidad de Helena en la historia Griega, el docente trae a colación extractos de la película " Troya". Por medio de esta actividad se caracterizará física y psicológicamente a Helena a fin de tener una noción exploratoria de esta última.

Link del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=mBOpqyDKCwE>

(Duración 3 min aprox.)

Por medio de esta actividad, el alumno tendrá un esquema básico de la figura y rol de Helena en el conflicto bélico. Junto con ello, se espera que el estudiante sea capaz de relacionar, de manera exploratoria, el papel que cumple la mujer en Grecia y cuáles son las principales semejanzas y diferencias con la mujer del siglo XXI.

**15 minutos**

**Desarrollo:** El docente hace entrega a los alumnos de una guía de progreso, en la cual se han de registrar todos aquellos aspectos que el docente establezca en la sesión. Junto con ello, explicita las indicaciones antes de completar la guía, en donde han de leer en conjunto los distintos fragmentos que allí aparecen para posteriormente comentar sus apreciaciones personales al respecto, reconociendo elementos claves, como visión de mundo hacia lo femenino y caracterización de Helena, dentro de cada extracto.

A continuación se hace lectura de la primera versión de Helena, por medio de la obra de Esquilo "*Agamenón*". Posteriormente, se discutirá las distinciones entre esta versión y su apreciación inicial en base a Helena. El mismo ejercicio se replica en base a fragmentos de obras propias Eurípides "*Troyana*" y "*La Helena*" de Eurípides, completando las preguntas presentes en la guía.

Algunos de los tópicos que se abordaran por medio de los extractos y el vídeo introductorio son los siguientes:

- Prejuicios en torno a la figura de Helena:
- Mujer responsable de origen del conflicto bélico
- Culpable de la muerte de Agamenón y la muchos inocentes.

**60 Minutos.**

**Cierre:**

El docente aúna los puntos más relevantes en torno a la figura de Helena y de qué manera la multiplicidad de perspectivas involucradas en el relato repercuten en el modo a partir del cual entendemos un hecho y una persona en particular. Junto con ello, revisa que los estudiantes hayan tomado registro no solo de su primera apreciación sobre Helena, sino también de las distinciones más importantes en base a los distintos relatos griegos

**15 minutos.**

**ANEXO 1**



**Guía de Trabajo N°1**

**Aprendizaje esperado:** Analizar, interpretar y comparar relatos de perspectivas múltiples (epistolares, *collages*, entre otros).

**Objetivo de la clase:** Reconocer e identificar por medio de distintas perspectivas narratológicas, la construcción de la figura de Helena

**Tema:** Análisis comparativo

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Fecha** \_\_/\_\_/\_\_

A continuación registra, con tus palabras, qué tipo de imagen que se nos presenta de Helena en la película Troya. Recuerda considerar su rol en la sociedad como mujer y su papel en el conflicto bélico antes de redactar su opinión.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**1. AGAMENÓN de Esquilo:**

Es en esta tragedia donde se concentran la mayoría de las alusiones a Helena que hace Esquilo, y ello a pesar de que la hija de Zeus no sea un personaje de la obra. La visión de Helena que ofrece Esquilo en Agamenón (paradigma de la esposa infiel, por causa de la cual se perdieron muchísimas vidas)

AGAMENÓN

171

*venganza para después, envía una Erinis a los trans-  
[gresores.*

- 60 *Así a los hijos de Atreo el poderoso  
Zeus hospitalario envía contra Alejandro,  
en pos de una mujer de muchos hombres<sup>11</sup>,  
innúmeras luchas y fatiga de miembros,  
—mientras se hunden las rodillas en el polvo*
- 65 *y se hacen astillas en los preliminares<sup>12</sup>  
la lanza— imponiendo a dánaos  
y troyanos a la par. ¡Mas todo va por la senda  
que debe ir! Y se cumple según lo preestablecido:  
Ni con fuego ni con libaciones*
- 70 *ni con lágrimas sobre ofrendas no quemadas  
sus cóleras inflexibles<sup>13</sup> nadie podrá aplacar.*

1.1 A partir del extracto anterior, que visión Helena se aprecia en el siguiente enunciado:

"en pos de una mujer de muchos hombres" (62).

---



---



---



---



---

1455 *¡Ay, Ay! Loca Helena,*

*(Estribillo)*

*tú sola esas muchas, esas muchísimas  
vidas arruinaste al pie de Troya!*

*Hoy cumplida corona inolvidable te ceñiste*

1460 *por una sangre indeleble, ¡aquella Discordia*

*inexpugnable<sup>111</sup> que antaño había en palacio, miseria  
[de un marido!]*

1. 2 ¿Qué sentido tienen los enunciados "Tú sola esas muchas, esas muchísimas vidas arruinaste al pie de Troya"? ¿Qué importancia se le asigna a Helena dentro del conflicto bélico?

---



---



---



---



---



---



---

## 2. TROYANA de Eurípides:

En esta obra marcadamente antibelicista, Eurípides reelabora la leyenda de la Guerra de Troya, presentándola en sus fatales consecuencias. Troya ha caído y están repartiéndose las cautivas. Helena es culpable de la muerte de infinidad de guerreros, y como tal ha de ser condenada.

2.1 La maldición de Andrómaca a Helena:

*¡Oh, vástago de Tindáreo!, nunca has sido hija de Zeus. Y digo que has sido engendrada por muchos padres, primero por Alástor, después por Envidia, por Asesinato, por Muerte y por cuantos males produce la tierra. En efecto, yo me jacto de que Zeus nunca te engendró, desgracia para muchos bárbaros y helenos. ¡Ojalá mueras! Pues con tus hermosísimos ojos has perdido vergonzosamente las famosas llanuras de los frigios.*

2.1.1 ¿Qué sentido se establece entre el origen divino de Helena y su repercusión el mundo de los mortales?-  
¿Cuál son las causas y consecuencias de su belleza divina?

---

---

---

---

---

---

---

---

## 2. 2 La venganza de Menelao:

*He venido para llevarme a la laconia (pues no gratamente doy el nombre de esposa a la que una vez era mía). En efecto, se cuenta en esa tienda para prisioneras entre las demás troyanas. Pues precisamente aquellos que la consiguieron con la lanza me la entregan para que la mate, o si, no matándola, quisiera llevármela de nuevo a la región argiva. Creo que no me preocuparé del destino de Helena en Troya, y que me la llevaré en un viaje en barco hacia tierra helena y que, después, la entregaré allí para que la maten, como una compensación para aquéllos cuyos seres queridos han muerto en Ilión.*

2.2.1 ¿Qué relación tiene el concepto de destino con la vida de Helena? ¿Es Helena culpable de su propio destino o una víctima de este ultimo?

---

---

---

---

---

---

---

---

### 3. LA HELENA de Eurípides

En esta polémica obra de Eurípides, la Helena infiel, paradigma tradicional de mujer egoísta y caprichosa, jamás ha viajado a Troya, sino que hace el papel de esposa ideal, fiel a Menelao durante diecisiete años (los diez de la guerra más los siete de travesía errante desde que partió de Troya).<sup>36</sup> Además, será ella quien maquine y lleve a cabo el plan que ha de salvar a ambos y conducirlos a una vida feliz en su hogar:

#### 3. 1 Helena no va a Troya:

Si Helena se queja de ser odiada sin razón, es porque ella jamás llegó a Troya.

*Pero Hera, disgustada porque no había vencido a las diosas, impregnó de viento mi unión con Alejandro, y no me entregó a mí, sino una imagen viva, hecha a mi semejanza, que había colocado en el cielo para el hijo del rey Príamo; y (él) creía que me poseía, una figuración vacía, no poseyéndome. [...] Y después de cogerme Hermes, ocultándome en una nube en las cimas del éter –pues Zeus no se había olvidado de mí– me hizo instalarme en la casa de Proteo, elegido como el más sensato de todos los mortales, para que reservara intacto mi lecho para Menelao.*

3.1.1 ¿Por qué crees que se presenta una doble mirada de Helena en un mismo autor, que importancia le atribuyes al personaje que posibilita este doble discurso en el narrador por medio de distintas obras?

---



---



---



---



---



---

#### 3.2 El ansiado deseo de regreso de Helena a casa:

*Si voy a la Hélade y piso Esparta de nuevo, al oír y ver que murieron por tejemanejes de los dioses, y que yo no era una traidora de los míos, llevándome de nuevo hacia lo sensato otra vez, prometeré en matrimonio a mi*

*hija, a quien nadie quiere desposar, y, dejando atrás la odiosa vida errante de aquí, gozaré de las riquezas que hay en mi casa.*

3.2.1 ¿Qué función familiar y amoroso representa Helena en el fragmento anterior?- ¿Te parece coherente con los fragmentos anteriores?, ¿Por qué?.

---

---

---

---

---

---

---

¿Existe alguna diferencia entre el rol o importancia de Helena en estos extractos y el visto previamente en el video?- ¿Cuáles son las principales diferencias y similitudes entre ambos aspectos?- ¿A qué crees tú que se deben dichas variaciones?-¿Crees que alguna de las perspectivas previamente analizadas se refleja en nuestra sociedad? ¿Cuál y por qué?.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

En base a las lecturas anteriores y las distintas apreciaciones en torno a Helena, consideras apropiado referirse a ella como la culpable directa de tantas atrocidades. Compara esta respuesta con tu apreciación anterior, al inicio de esta guía y comenta qué cambios se producen en tu opinión y a qué crees que se deba.

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---



## Sesión 2

**Aprendizaje esperado:** Analizar, interpretar y comparar relatos de perspectivas múltiples (epistolares, *collages*, entre otros).

**Objetivo de la clase:** Reconocer e identificar los sentidos e implicancias amorosa en el Quijote de la mancha

**Tema:** Los tipos de amor en el Quijote de la Mancha

**Materiales:** Guía de Trabajo N°2

**Motivación:**

El docente inicia la clase retomando la idea o conocimientos básicos que los alumnos tengan acerca del Quijote de la Mancha, por medio de esta actividad se apela no solo al saber literario que tengan al respecto, sino también a lo que han oído sobre esta historia. Se espera que por medio de esta actividad lo alumnos traigan a colación tanto a los personajes como la acción o sentido principal del texto, de ser necesario el docente ayuda a construir este último aspecto. Posteriormente, proyecta el tráiler de Shrek (<https://www.youtube.com/watch?v=B88JfTyJ1Fw>), haciendo hincapié en aspectos como los tipos de personajes, el sentido del viaje y del amor dentro de la película. Finalmente se establece una breve comparación entre ambos mundos (Shrek y el Quijote), analizando por sobre todo el tipo de amor que puede reconocerse y clasificarse en cada uno y de qué manera este sentimiento se representa en cada personaje o pareja.

### **15 minutos**

#### **Desarrollo:**

El docente hace entrega de la guía de trabajo, en donde se presentan algunos de los sentidos amorosos más distintivos dentro de la literatura. Estos serán comentados y definidos en conjunto. A continuación, el profesor solicita a un estudiante que haga una lectura de la carta del Quijote a Dulcinea en voz alta, para posteriormente revisar en conjunto el tipo de amor allí presente, al igual que el uso estético del lenguaje y de las figuras retóricas allí presentes. Antes de continuar con la segunda lectura el docente contextualiza el encuentro amoroso que se da entre Maritornes y el Quijote por medio de una breve lectura del Capítulo XVI:

Don Quijote, atravesado en el asno, llegó a la venta. A la pregunta del ventero, Sancho contestó que se había caído desde una peña. La mujer del ventero, caritativa, su hija y la criada Maritornes: tuerta, fea, algo enana y jorobada, ayudaron a Sancho a acostar a don Quijote en un camaranchón que en otro tiempo fue pajar.

Mientras alumbraba Maritornes, la mujer y la hija del ventero embadurnaron el cuerpo de don Quijote; como le vieron el cuerpo acardenalado, le preguntaron a Sancho y éste contestó que al caerse se había dado contra las piedras. Que dejaran algo de unguento para él, pues también llevaba algunos cardenales producidos por la lástima que le dio al ver los de don Quijote. Preguntó Maritornes que quién era. Sancho contestó que don Quijote de la Mancha, caballero aventurero, que tan pronto podía verse emperador como ser apaleado. También le dijo que muchas veces *se busca una cosa y se halla otra*.

Intervino don Quijote para darles las gracias por lo que estaban haciendo, en unos términos que ellas no entendieron.

El arriero había quedado en refocilarse aquella noche con Maritornes. Compartían habitación don Quijote, Sancho y el arriero. Este, que era un rico de Arévalo, debía de ser pariente del autor de la historia, pues, según el narrador editor, nos la cuenta toda, con pelos y señales, y no como los historiadores, que se dejan lo más importante. Del dolor que tenían, tanto Sancho como don Quijote, no podían dormir. Con la venta en silencio y sin luz, el arriero esperaba a Maritornes. Don Quijote se imaginaba que la hija del señor del castillo se había enamorado de él y que aquella noche acudiría a su lecho, pero no yacería con ella por no ser infiel a Dulcinea.

Entró Maritornes en el camaranchón, oliéndole la boca a ensalada trasnochada. Don Quijote, que pensaba en la hija del ventero, al oírla, extendió los brazos, la cogió, la sentó en la cama y le tocó el vestido.

Don Quijote le dijo, en pulido lenguaje, que le gustaría complacerla, pero que se lo impedía el malestar que tenía y la fidelidad a su dama. El arriero, que esperaba con ansiedad a Maritornes, oía escamado lo que don Quijote decía. Se acercó con sigilo y le dio tal puñetazo en las quijadas que le dejó la boca llena de sangre. Después se subió encima de él y lo vapuleó.

La cama en la que estaban el arriero, don Quijote y Maritornes, cayó al suelo. El ventero oyó el ruido y de inmediato pensó que sería alguna aventura de Maritornes. Entró en la habitación, Maritornes al verlo, se metió en la cama de Sancho; éste, que soñaba, le empezó a dar golpes a la sirvienta, esta a él, el arriero a Sancho, el ventero a Maritornes y todos contra todos, pues se apagó el candil que llevaba el ventero.

Un cuadrillero de la Santa Hermandad, que estaba en la venta, entró en el camaranchón, creyó que don Quijote estaba muerto. Quiso detenerlos a todos y cada uno se escapó por donde pudo.

Finalmente, solicita a otro alumno que haga lectura de la carta del Quijote hacia Maritornes y en conjunto analizan el sentido amoroso implícito en la carta, la causa de la caracterización "agradable" que realiza el Quijote sobre Maritornes, versus la descripción del narrador.

Como tercer momento de la clase, el docente solicita a un estudiante que haga lectura de la carta de Sancho Panza hacia su esposa Teresa Panza, no sin antes describir la situación narrativa en la cual se enmarca, aclarando el por qué Sancho se refiere a sí mismo como un Gobernador. Luego de la lectura, se realiza un breve análisis en cuanto a la existencia o no de algún sentido amoroso, la razones de esta dificultad en su hallazgo y descripción del tipo de lenguaje utilizado por Sancho, en comparación a la prosa del Quijote.

**60 minutos**

**Cierre:**

Finalmente el docente establece una comparación entre las similitudes amorosas que los alumnos lograron reconocer entre Shrek y Fiona, en la primera parte de la clase y la prolijidad con la cual el Quijote se refería a Dulcinea, asimismo describe como ese mismo sentimiento se refleja con menos fuerza en relaciones como la del Burro con la Dragona y Sancho con su esposa. Para ello, describe el tipo de amor que simboliza cada pareja y el rol que dentro del relato desempeñan, junto con ello destaca lo distintos sentidos a partir de los cuales se refieren al amor y como estas variables constituyen y articulan el carácter inefable y complejo del amor, para ello también retoma el tipo de relación que existía entre París y Helena y como ese sentimiento era comprendido de distintas forma, por los distintos personajes y narradores que abordaban el tema.

**15 minutos**

**ANEXO 2****Guía de Trabajo N°2**

**Aprendizaje esperado:** Analizar, interpretar y comparar relatos de perspectivas múltiples (epistolares, *collages*, entre otros).

**Objetivo de la clase:** Reconocer e identificar los sentidos e implicancias amorosa en el Quijote de la mancha

**Tema:** Los tipos de amor en el Quijote de la Mancha

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Fecha** \_\_/\_\_/\_\_

A continuación lee las siguientes cartas y clasificalas según el sentido amoroso al cuál correspondan, justificando el porqué de tu respuesta. Si no tienes claros a qué sentidos hacer mención, aquí tienes una pequeña ayuda.

**Tipos de Amor:**

A. Correspondencia o reciprocidad del amor: el amor correspondido y el amor imposible;

B. Amor, tiempo, muerte: la transitoriedad del amor, asociada a lo efímero de la vida, y la eternidad del amor, la fuerza que logra vencer incluso la muerte;

C. Amor y libertad: amor como privación de libertad (amor tirano, prisión, cadena), y amor como liberación, plenitud, trascendencia, salvación;

D. Amor y palabra: la conciencia de la infabilidad del amor y el valor expresivo del silencio, de las miradas, de la gestualidad.

### Carta de Don Quijote a Dulcinea del Toboso

*“Soberana y alta señora:*

El **Ferido** de punta de ausencia, y el llagado de las telas del corazón, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu **fermosura** me desprecia, si tu valor no es en mi pro, si tus **desdenes** son en mi afincamiento, **maguer** que yo sea **asaz** de sufrido, mal podré sostenerme en esta **cuita**, que además de ser fuerte es muy duradera. Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, ¡oh bella ingrata, amada enemiga mía!, del modo que por tu causa quedo. Si gustares de socorrerme, tuyo soy; y si no, haz lo que te viniere en gusto, que con acabar mi vida habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo.

Tuyo hasta la muerte,

El caballero de la triste figura”

Vocabulario: Si desconoces alguno de los términos presentes en la carta, aquí tienes una pequeña ayuda.

1. *Fermosura: Hermosura*
2. *Asaz: Bastante, mucho, suficiente, abundante.*
3. *Desdenes: Indiferencia o desprecio hacia una persona*
4. *Cuita: Pesar, pena, desventura.*
5. *Maguer: Aunque, a pesar de que*
6. *Ferido: Herido.*

A partir de los sentidos amorosos anteriormente abordados, ¿Cómo definirías el amor que siente Don Quijote por Dulcinea? ¿Por qué?

---



---



---

### **Carta a la hermosa Maritornes**

Te vi por vez primera en ese imponente castillo. Eres tan hermosa que mi cuerpo tiembla solo al pensarte, tu cara redonda como se aprecia la luna cuando está llena o la tierra vista de los cielos. Tu nariz romana es tan perfecta, aquella pequeña protuberancia solo embellece y corona tu belleza con cada respiro que das. Tu ojo tuerto y el otro no muy sano ¡que sabia la naturaleza! supo entender que una gran belleza no podía observar con los dos ojos las calamidades del mundo, pero aún así, te dio lo suficiente para ver las maravillas que te rodean.

Recuerdo la vez que en camisa y descalza, cogidos los cabellos en una albanega de fustán, con tácitos y atentados pasos, entraste a mi aposento. Pero a pesar de tu extremada belleza yo me debía a mi señora Dulcinea y propuse en mi corazón no cometer alevosía a mi señora Dulcinea del Toboso, aunque la misma reina Ginebra con su dama Quinaña se me pusiese delante.

Las cuencas de vidrio en tus muñecas, tu aliento que olía a ensalada fiambre y trasnochada y camisa de arpillera. Tenía entre mis brazos a la diosa de la hermosura, recuerdo que con voz amorosa y baja te dije sobre la prometida fe que tengo a la sin par Dulcinea del Toboso, única señora de mis más escondidos pensamientos; que si esto no hubiera de por medio, no fuera yo tan sandio caballero que dejara pasar en blanco la venturosa ocasión en que vuestra gran bondad me había puesto.

No sé qué será de tu venturosa vida, espero que tanta hermosura no se desperdicie en uno de esos tantos bastardos sin corazón. Espero en un futuro poder encontrarnos nuevamente para contarte aquellas valerosas hazañas en los que con tanto esfuerzo logré salir con vida. Me despido diosa de la hermosura, no se olvide de este noble caballero andante, de su fiel escudero Sancho Panza y de mi imponente caballo Rocinante.

Don Quijote de la Mancha.

A partir de los sentidos amorosos anteriormente abordados, ¿Cómo definirías el aprecio que siente Don Quijote por Maritornes? ¿Por qué?.

---

---

---

---

---

---

---

**Carta de Sancho (El gobernador) a Teresa Panza.**

Si buenos azotes me daban, bien caballero me iba: si buen gobierno me tengo, buenos azotes me cuesta. Esto no lo entenderás tú, Teresa mía, por ahora: otra vez lo sabrás. Has de saber, Teresa, que tengo determinado que andes en coche, que es lo que hace al caso, porque todo otro andar es andar a gatas. Mujer de un gobernador eres: ¡mira si te roerá nadie los zancajos! Ahí te envío un vestido verde de cazador que me dio mi señora la duquesa; acomódale en modo que sirva de saya y cuerpos a nuestra hija. Don Quijote mi amo, según he oído decir en esta tierra, es un loco cuerdo y un mentecato gracioso, y que yo no le voy en zaga. Hemos estado en la cueva de Montesinos, y el sabio Merlín ha echado mano de mí para el desencanto de Dulcinea del Toboso, que por allá se llama Aldonza Lorenzo: con tres mil y trescientos azotes, menos cinco, que me he de dar, quedará desencantada como la madre que la parió. No dirás desto nada a nadie, porque pon lo tuyo en concejo, y unos dirán que es blanco y otros que es negro. De aquí a pocos días me partiré al gobierno, adonde voy con grandísimo deseo de hacer dineros, porque me han dicho que todos los gobernadores nuevos van con este mismo deseo; tomaréle el pulso, y avisaréte si has de venir a estar conmigo o no. El rucio está bueno y se te encomienda mucho, y no le pienso dejar aunque me llevaran a ser Gran Turco. La duquesa mi señora te besa mil veces las manos: vuélvele el retorno con dos mil, que no hay cosa que menos cueste ni valga más barata, según dice mi amo, que los buenos comedimientos. No ha sido Dios servido de depararme otra maleta con otros cien escudos como la de marras, pero no te dé pena, Teresa mía, que en salvo está el que repica, y todo saldrá en la colada del gobierno; sino que me ha dado gran pena que me dicen que si una vez le pruebo, que me tengo de comer las manos tras él, y si así fuese, no me costaría muy barato, aunque los estropeados y mancos ya se tienen su calonjía en la limosna que piden así que por una vía o por otra tú has de ser rica y de buena ventura. Dios te la dé, como puede, y a mí me guarde para servirte.

Tu marido el gobernador



A partir de los sentidos amorosos anteriormente abordados, ¿Cómo definirías el aprecio que siente Sancho Panza por su esposa? ¿Por qué?.

---

---

---

---

---

¿Por qué crees que la fuerza del sentimiento amoroso es más difícil de precisar o de reconocer en esta carta?

---

---

---

---

---



**Aprendizaje esperado:** Analizar, interpretar y comparar relatos de narrador omnisciente con focalización interna en uno o más personajes, o bien, de focalización cero.

**Objetivo de la clase:** Interpretar las implicancias socioculturales asociadas a la figura femenina de la Malinche

**Tema:**

**Materiales:** Guía de trabajo N°3

**Motivación:**

El docente interroga a los alumnos acerca de su conocimiento durante el período colonial y cuál era el papel de la mujer en esta etapa histórica. Asimismo ahonda en cuanto a que figuras femeninas importantes pueden recordar. Posteriormente orienta sus interrogantes en base a la figura de Hernán Cortés y su interprete La Malinche. Por medio de un video que aclara quién fue y qué importancia tuvo para la historia de América.

<https://www.youtube.com/watch?v=0Fjd0B5IVho>

**15 minutos**

**Desarrollo:**

El docente presenta pequeños pasajes escritos en donde se aborda la figura de la Malinche, a modo de describir de manera objetiva el surgimiento y papel que desempeño doña Marina en la cruzada de Hernán Cortés en América. Para ello, se hará uso de la obra de Laura Esquivel, *La reivindicación de la Malinche*, entre las páginas 16 y 21. Posteriormente el docente explicita, apoyado en el mismo texto teórico, la historia oficial de la Malinche destacando que esta última se convirtió en una figura simbólica y emblemática desde principios del siglo XVI hasta nuestros días y aunque los historiadores no precisan la fecha de su nacimiento ni la de su muerte; se dice que esta nació en el año de 1505 y murió en 1527, víctima de la viruela.

Sus actos han sido cuestionados por varios escritores como Octavio Paz y Mariano Somonte ( Posteriormente se hará uso de la perspectiva de O. Paz a fin de establecer una referencia de análisis) , quienes la han considerado como una traidora. La Malinche sido considerada la —Eva mexicana || , la —hija de la chingada || . Para referirse a una persona que prefiere lo extranjero, en México se utiliza el término popular —malinchista || . Todas estas alusiones peyorativas han hecho de ella una leyenda negra.

Posteriormente se establece una interrogante que orienta el trabajo interpretativo de la sesión, en donde se compara la figura y rol de la Malinche en la historiografía y el evidente dejo machista que imperaba en toda cultura durante aquella época colonial, ya sea por parte de los españoles o indígenas. A partir de esta disyuntiva es que al alumno se le propone reflexionar en cuánto a ¿Qué puede hacer una mujer en un espacio o época en el que solo el mandó lo tienen los hombres?. Para ello, el docente hace entrega de una breve guía de trabajo, en donde se presentan distintos extractos de la obra de Octavio Paz, *Los hijos de la Malinche*, a fin de interpretar a partir de estos fragmentos, el sentido de doña Marina y sus actos para el imaginario social de la época.

### **60 minutos**

#### **Cierre:**

El docente profundiza la importancia de la multiplicidad de perspectivas narratológicas en cuanto a la conformación identitaria de un sujeto y cómo estas apreciaciones se ven influenciadas respecto al género del sujeto y su período histórico. Finalmente el docente hace hincapié en las últimas dos interrogantes de la guía, haciendo evidente a los alumnos que la reinterpretación de cual es foco la Malinche se apoya mucho en los cambios socioculturales de la comunidad y la manera en que estos entienden determinados temas e ideas. Por ello, la Malinche deja de ser una traidora, para ser entendida, desde un rol femenino más activo en la sociedad actual, como un mujer que lejos de deber obediencia a una comunidad que la trato como objeto, se constituye como un individuo independiente, casi acultural, que sin importar género, logra hacerse de un sitio privilegiado en la sociedad española y una figura de renombre entre los indígenas.

### **15 minutos**

**ANEXO**



**Guía de Trabajo N°3**

**Aprendizaje esperado:** Analizar, interpretar y comparar relatos de narrador omnisciente con focalización interna en uno o más personajes, o bien, de focalización cero.

**Objetivo de la clase:** Interpretar las implicancias socioculturales asociadas a la figura femenina de la Malinche

**Tema:** Representaciones e identidades en la Malinche

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

A partir de los siguientes extractos y teniendo presente los contenidos tratados durante la sesión, en cuanto a la figura de la Malinche, lea y responda las siguientes preguntas.

Sin embargo antes de comenzar, sabías quién fue **Octavio Paz**...



(Ciudad de México, 1914 - id., 1998) Fue un escritor mexicano, quien junto a Pablo Neruda y César Vallejo, conformaron la tríada de grandes poetas que, tras el declive del modernismo, lideraron la renovación de la lírica hispanoamericana del siglo XX. A su vez obtuvo el premio Nobel de Literatura de 1990, el primero concedido a un autor mexicano, supuso asimismo el reconocimiento de su inmensa e influyente talla intelectual, que quedó reflejada en una brillante producción ensayística.

Fragmento extraído de *Los hijos de la Malinche*.

(...) *sí se puede contestar a la pregunta ¿qué es la Chingada? La Chingada es la Madre abierta, violada o burlada por la fuerza. El "hijo de la Chingada" es el engendro de la violación, del rapto o de la burla. Si se compara esta expresión con la española, "hijo de puta", se advierte inmediatamente la diferencia. Para el español la deshonra consiste en ser hijo de una mujer que voluntariamente se entrega, una prostituta; para el mexicano, en ser fruto de una violación. (Paz, 1998: 33)*

A partir del fragmento anterior, explique brevemente cuál es la diferencia entre las expresiones mexicanas y españolas.

---

---

---

---

---

A raíz de su lectura, desde qué perspectiva es que Octavio Paz entiende la figura de la Malinche (Mexicana o Europea). Explique.

---

---

---

---

---

---

---

En el siguiente fragmento, Octavio Paz establece una comparación entre la Virgen de Guadalupe y la chingada. Lee y responda la preguntas que hay a continuación.

*Guadalupe es la receptividad pura y los beneficios que produce son del mismo orden: consuela, serena, aquietta, enjuga las lágrimas, calma las pasiones. La Chingada es aún más pasiva. Su pasividad es abyecta: no ofrece resistencia a la violencia, es un montón inerte de sangre, huesos y polvo. Su mancha es constitucional y reside, según se ha dicho más arriba, en su sexo. Esta pasividad abierta al exterior la lleva a perder su identidad: es la Chin-gada. Pierde su nombre, no es nadie ya, se confunde con la nada, es la Nada. Y sin embargo, es la atroz encarnación de la condición femenina. (Paz, 1998: 36).*

En base a los fragmentos anteriores responda:

¿Cómo es caracterizada la Virgen de Guadalupe y la chingada?

---

---

---

---

¿Por qué cree Ud. que se establece una relación entre la virgen y la chingada, a partir de la figura de la Malinche?

---

---

---

---

---

Teniendo en consideración los fragmentos anteriores, explique cómo es que el narrador entiende y describe la figura de la Malinche. ¿Le parece un interpretación valida?, justifique. A qué cree que se debe dicha percepción de doña Marina.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Si la Chingada es una representación de la Madre violada, no me parece forzado asociarla a la Conquista, que fue también una violación, no solamente en el sentido histórico, sino en la carne misma de las indias. El símbolo de la entrega es doña Malinche, la amante de Cortés. Es verdad que ella se da voluntariamente al Conquistador, pero éste, apenas deja de serle útil, la olvida. Doña Marina se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que el niño no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo mexicano no perdona su traición a la Malinche (Paz, 1998: 36).*

¿Por qué la Malinche es la representación de la Chingada?

---

---

---

---

¿Consideras coherente esta percepción de la Malinche, teniendo presente el rol o papel de la mujer en estos contextos sociales?

---

---

---

---

---

---

¿Es doña Marina un reflejo de las indias violadas y seducidas por los españoles durante la conquista? Justifique.

---

---

---

---

---

En base a los postulados de Octavio Paz y de Laura Esquivel, describe cuál es la percepción que cada autor tienes sobre la Malinche, argumentado el porqué de dichas apreciaciones

---

---

---

---

---

Cómo crees tú que sería entendida la Malinche en una sociedad como la chilena. Ten presente su rol en la conquista y las repercusiones que significo su "alianza" española para con los indígenas.



---

---

---

---

---

---

En tu opinión, la Malinche fue una traidora a la patria o un mujer que lucho por sobrevivir. **Justifique.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Sesión 4

**Aprendizaje esperado:** Analizar e interpretar obras líricas del siglo XX que aborden el tema del amor y el deseo.

**Objetivo de la clase:** Interpretar y discutir los sentidos amoroso asociados al deseo y la libertad.

**Tema:** El deseo y la libertad en el amor

**Materiales:** Guía de trabajo N°4

**Motivación:**

A fin de traer a colación algunos de los sentidos amoroso previamente abordados, el docente solicita a algunos alumnos que releen sus apuntes acerca de la relación amoroso entre el Quijote y Dulcinea y Sancho y Maritornes. A su vez comentan qué tipos de amor es posible identificar y qué sentido tiene, dentro del relato, concepciones como el deseo y la libertad en al amor. En base a esta reflexión el docente clasifica y describe el amor a partir de tres concepciones base: Amor Ideal- Amor Transitorio - Amor Efímero.

**15 minutos**

**Desarrollo:**

Luego el docente hace entrega de una guía de trabajo y tras dar las indicaciones para su desarrollo, solicita a sus alumnos que a partir del tema musical *El amor viene y va* de Nach comenten y completen la primera parte de la guía, en donde se hace énfasis en el reconocimiento e interpretación de los sentidos amorosos imbricados en la canción. Posteriormente, por medio de la lectura de *Poema XX* los alumnos, con la ayuda del docente reconocen el sentido de los recursos estilísticos y figuras retóricas utilizadas en el poema. A continuación los alumnos caracterizan los sentidos amorosos involucrados en el poema, destacando los pasajes que orientan su reconocimiento.

Por último, los alumnos reflexionan en base a los tópicos recurrentes en la poesía y el tratamiento que hace del amor. Luego de ello, el docente procede a leer *Fuera de los brazos de un amor...* de Charles Bukowski y por medio del mismo ejercicio los alumnos reconocen los sentidos amorosos involucrados y las principales diferencias respecto al poema de Neruda. **60 minutos**

### **Cierre:**

Los alumnos, teniendo en consideraciones los tópicos amorosos que normaron el desarrollo de la sesión y la relación que se estableció entre el deseo y la libertad a partir de este sentimiento, evalúan la coherencia del sentimiento entre lo que estos últimos expresan y sus apreciaciones individuales al respecto. Asimismo registran que tipo de amor es el que se ha reflejado en las distintas figuras históricas revisadas en las últimas sesiones (Helena, Malinche, Quijote y Sancho)

**10 minutos**

**ANEXO****Guía de Trabajo N°4**

**Aprendizaje esperado:** Analizar e interpretar obras líricas del siglo XX que aborden el tema del amor y el deseo.

**Objetivo de la clase** Interpretar y discutir los sentidos amoroso asociados al deseo y la libertad.

**Tema:** El deseo y la libertad en el amor

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

1. Lea y escuche la canción que acompaña la siguiente letra e intérprete los sentidos asociados al amor aquí presentes y cuál es el significado que manifiesta el compositor respecto a este tema.

Mientras hay vida y esperanza hay algo para construir

Aferrados a un abrazo para subsistir al vértigo

Lunático, la sociedad y su látigo es verídico

**Sentimos pánico genético si estamos solos**

**Gestos románticos son raros, tiempos modernos,**

**Que se burlan de lo tierno y se distancian de lo eterno**

Acostumbraros sufrid por ellos yo fui creado

En el destello de un amor forjado desde lo más bello,

Afortunado pase mi adolescencia tan perdido, Pensando distraído que el amor no iba conmigo

A veces tan arrepentido de mí timidez, distante,  
 Sintiéndome distinto cada instante,  
 De quien soy a quienes amé, a quienes fallé,  
 Pienso en las veces que mentí sin saber porqué  
 Aquella primera vez que creí estar enamorado,  
 Encadenado a una figura y deslumbrado, Iluminado a sensaciones de avalancha,  
 Enseguida fui olvidado en una cama fría y ancha,  
 Punzadas en mi tórax horas de llorar a solas,  
 Solas del primer amor que en esta orilla se evapora.

**En estos tiempos de huida el amor viene y va**

Cuando todo está perdido otra luz vendrá  
 Matara le frió sombrío de la soledad

En estos tiempos de huida el amor viene y va  
 Cuando todo está perdido otra luz vendrá  
 Matara le frió sombrío de la soledad

**Los meses pasaron y entendí el error**

**Del deseo desesperado por sentir calor**

**Inocencia desvanecida en ritos de pasión herida**

**Fui calmando mi apetito sin medida**

**Coqueteos con el sida, prometiéndolo y sin ponérmelo**

**Y un móvil que no responde como única despedida**

Caminando y sin dar crédito, maldiciendo aquellos hábitos

Sin merito vacíos y suicidas

Si la tentación llamaba yo acudía

Y me sacudía la monotonía de otro día

No podía abandonar el sudor que aquellos senos me ofrecían

Y en su lujuria me hundía y me derretía

Y es que solo fui otra víctima que creía ser verdugo

Del sexo sin compromiso y de su placer mudo

**Cansado y harto volví a mi cuarto triste y oscuro**

**Fue así como comprendí que sin amor no hay futuro**

En estos tiempos de huida el amor viene y va

Cuando todo está perdido otra luz vendrá

Matara le frió sombrío de la soledad

En estos tiempos de huida el amor viene y va

Cuando todo está perdido otra luz vendrá

Matara le frió sombrío de la soledad

Decidido a pasar página relaje mi consciencia

Sequé las lágrimas vertidas por la providencia

Rapeando y retratando la existencia

Como única estrategia para olvidar mis carencias

Alcance la paz con la soledad de aliada

Porque antes de sentir dolor mejor no sentir nada

Hasta que un hada apareció de repente en mi mente

Iluminando un corazón inerte

Me hablo y me dijo que él nunca se va para siempre

**Que el amor camina libre como el alma de la gente**

**Que no entiende de añoranzas y lamentos (no)**

**Que solo vuelve cuando siente que llego el momento**

**Ahora sé que el amor fuera de nosotros solo es viento**

**Necesita de un cuerpo donde hallar cobijo y tiempo**

**Para madurar mientras nos murmura**

Voces de luz pura infinita que invitan a levitar

Pero es caprichoso y marcha en busca de aventura

Dejando el alma desnuda en manos de la locura  
Solo nos queda esperar jugar con la soledad a oscuras  
Hasta que llega otra figura que nos cura.

En estos tiempos de huida el amor viene y va  
Cuando todo está perdido otra luz vendrá  
Matará le frío sombrío de la soledad

En estos tiempos de huida el amor viene y va  
Cuando todo está perdido otra luz vendrá  
Matará le frío sombrío de la soledad

(Repetiros conmigo

Sin amor no hay futuro

Sin amor no hay futuro

Sin amor no hay futuro)

NACH!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

### **El Amor viene y va. Nach.**

Ignacio Fornés Olmo es un MC español inicialmente conocido como Nach Scratch y actualmente conocido como Nach. Nació en Albacete el 1 de octubre de 1974, pero creció en la ciudad española de Alicante.

1.

a. partir del texto anterior, comenté qué sentido tienen para Ud. las palabras ennegrecidas en la letra, considerando tipo de amor presente en la canción y el sentido o significado que le otorga el músico.

---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

b. A partir de su interpretación ¿Cómo es abordado el amor en la canción?. **Justifique.**

---

---

---

---

---

---

c. ¿Cuál es la relación que se establece entre el amor y la sexualidad?

---

---

---

---

---

---

2. Lea e intérprete las implicancias amorosas presentes en los siguientes poemas (Poema XX- Pablo Neruda y Fuera de los brazos de un amor- Charles Bukowski). Recuerde tener presente el tipo de amor abordador, el cómo se hace referencia a la mujer y qué apreciaciones mantiene el hablante lírico respecto a este tema.

**Poema XX- Pablo Neruda.**





**Pablo Neruda**, seudónimo de **Ricardo Eliécer Neftalí Reyes Basoalto** (Parral, Región del Maule, 12 de julio de 1904 – Santiago, Región Metropolitana de Santiago, 23 de septiembre de 1973), fue un poeta chileno, considerado entre los mejores y más influyentes artistas de su siglo

Entre sus múltiples reconocimientos, destacan el Premio Nobel de Literatura en 1971 y un Doctorado Honoris Causa por la Universidad de Oxford. Además, fue un destacado activista político, senador, miembro del Comité Central del Partido Comunista, precandidato a la presidencia de su país y embajador en Francia

**Puedo** escribir los versos más tristes esta noche.

Escribir, por ejemplo: "La noche está estrellada,  
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos".

El viento de la noche gira en el cielo y canta.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.

La besé tantas veces bajo el cielo infinito.

Ella me quiso, a veces yo también la quería.

Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.

Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.

Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.

Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.

La noche está estrellada y ella no está conmigo.

Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos.

Mi alma no se contenta con haberla perdido.

Como para acercarla mi mirada la busca.

Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.

La misma noche que hace blanquear los mismos  
árboles.

Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.

Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.

Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.

De otro. Será de otro. Como antes de mis besos.

Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.

Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero.

Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.

Porque en noches como ésta la tuve entre mis

brazos,

mi alma no se contenta con haberla perdido.

Aunque éste sea el último dolor que ella me causa,

y éstos sean los últimos versos que yo le escribo.

a. A partir del poema anterior, describa con sus palabras la situación emocional que atraviesa el hablante lírico

---

---

---

---

---

b. ¿Qué tipo de amor se aborda en el poema anterior?. Justifique.

---

---

---

---

---

c. ¿Cuál es la intención del hablante lírico?

---



---



---



---



---

d. A su juicio, ¿Cómo es representada o caracterizada la persona amada en el poema de Neruda?. Explique.

---



---



---



---



---

### Charles Bukowski

**Charles Bukowski**, bautizado como Heinrich Karl Bukowski ([Andernach; 16 de agosto de 1920 - Los Ángeles; 9 de marzo de 1994](#)), fue un [escritor](#) y [poeta estadounidense](#) nacido en [Alemania](#).



A menudo fue erróneamente asociado con los escritores de la [Generación Beat](#), debido a sus similitudes de estilo y actitud. La escritura de Bukowski está fuertemente influida por la atmósfera de la ciudad donde pasó la mayor parte de su vida, [Los Ángeles](#). Fue un autor prolífico, escribió más de cincuenta libros, incontables relatos cortos y multitud de poemas. Murió de [leucemia](#) en 1994, a la edad de 73 años. Hoy en día es considerado uno de los escritores más influyentes y símbolo del "[realismo sucio](#)" y la literatura independiente

### Fuera de los brazos de un amor.

Fuera de los brazos de un amor  
y ya en los brazos de otra.

me he salvado de morir en la cruz  
por una dama que fuma marihuana  
escribe cantos y cuentos,  
y es mucho más amable que la última,  
mucho, mucho más amable,  
y su sexo es tan bueno o mejor.

no es placentero ser puesto en la cruz y dejado ahí,  
más placentero es olvidar a un amor que no  
cumplió  
como todo amor  
finalmente  
no perdura...

más placentero hacer el amor  
en la playa en Del Mar  
en la habitación 42 y después de todo  
sentado en la cama  
tomando buen vino, hablando y tocando  
fumando.

escuchando las olas...

he muerto muchas veces  
creyendo y esperando, esperando  
en una habitación  
contemplando un cieloraso agujereado  
esperando la llamada, una carta, un golpecito, un sonido...

volviéndome salvaje adentro  
mientras ella bailaba con extraños en clubes nocturnos...  
fuera de los brazos de un amor  
y ya en los brazos de otra  
no es placentero morir en la cruz,  
más placentero es escuchar tu nombre susurrado en  
la oscuridad.

a. A partir del poema anterior, describa con sus palabras la situación emocional que atraviesa el hablante lírico

---

---

---

---

---

b. ¿Qué tipo de amor se aborda en el poema anterior?. Justifique.

---

---

---

---

---

c. ¿Cuál es la intención del hablante lírico?

---

---

---

---

---

d. A su juicio, ¿Cómo es representada o caracterizada la persona amada en el poema de Bukowski?. **Explique.**

---

---

---

---

e. Teniendo en consideración los tres autores y composiciones tratadas en clase, explique de qué manera se relaciona el amor con aspectos como el deseo y la libertad de las personas. Justifique por medio de citas textuales que orientan su opinión, argumentando si ambos elementos son parte inherente del amor o son conceptos ajenos a este sentimiento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Elabore una breve reflexión en donde contemple los tipos o sentidos amorosos tratados en clase y su relación con las concepciones de deseo y libertad, a partir de las temáticas tratadas en clases previas donde se trató la figura de personajes históricos como Helena, la Malinche y los personajes del Quijote.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**Aprendizaje esperado:** Escribir textos en función del propio aprendizaje, reconociéndolos y asumiéndolos como:

>> Una actividad heurística que permite descubrir nuevas vías y vetas de conocimiento.

>> Un instrumento de concienciación del conocimiento alcanzado.

>> Un mecanismo de retroalimentación respecto de sí mismo.

>> Un medio de participación en el desarrollo

**Objetivo de la clase:** Planificar y Textualizar a partir de la consigna propuesta una producción escrita de tipo autorreferencial

**Tema:** Prejuicios, estigmas y estereotipos

**Materiales:** Guía de trabajo N°5

### **Motivación:**

A fin de establecer las pautas que rigen un proceso de escritura y orientar a los alumnos en cuanto a su etapa inicial de planificación. El docente muestra el video de Bob Esponja intentando escribir un ensayo (<https://www.youtube.com/watch?v=iQt4EOrFMPU>). En base a este video los alumnos reflexionan en cuanto a los puntos más difíciles a la hora de comenzar a escribir, errores comunes y los pasos adecuados al momento de abordar una tarea como esta. Junto con ello, el profesor realiza una breve actividad de estimulación creativa, en donde de forma azarosa asigna contenidos a un alumno y este último ha de hacer mención de elementos que a su juicio se familiaricen con el término. Posteriormente, solicita a otro estudiante que cree una breve historia con uno de los conceptos que el docente estime conveniente, para que posteriormente otro alumno continúe el desarrollo de la historia. Esta actividad ha de involucrar como máximo 5 minutos, ya que tiene por fin despertar el interés y la creatividad en cuanto a la tarea de escritura.

### **Desarrollo:**

El docente presenta la consigna de escritura, aclarando tanto la extensión (1 plana como mínimo, 2 máximo) como el carácter dialógico de la producción. En este punto, el docente destaca que la consigna solo contempla 3



personajes, de los cuales (El jefe y el joven) deben tener al menos 10 intervenciones cada uno. Sin embargo, aclara, que los alumnos pueden hacer inclusión de un personaje extra, pero que este solo puede tener una intervención máxima 5 irrupciones en el relato. A su vez destaca que es una tarea individual. Posteriormente proyecta un esqueleto de texto y como posteriormente fue redactándose. Luego de esto, el docente solicita a los alumnos que comiencen con el esquema inicial de sus producciones y para ello da un aproximado de **15 a 20 min** en su realización, mientras tanto el docente realiza una breve tarea de monitoreo, en donde aclara dudas y orienta el trabajo de los alumnos.

Una vez concluida la primera parte del proceso, el profesor describe el paso desde la planificación inicial, hacia la primera textualización, en donde los alumnos han de en primer lugar ceñirse al contexto sociocultural de la consigna y desde allí establecer en qué momento se retoma la narración, que puede ser inmediatamente después de la conversación del joven con su amigo o en un momento posterior. Lo importante de este proceso es que los alumnos no solo determinen aspectos espacio-temporales, sino que también establezcan, a partir de las limitantes de extensión y diálogo la mejor forma de llevar a cabo sus ideas. Durante esta etapa, el docente realiza una nueva tarea de monitoreo, aunque esta vez registra aquellas dudas que con mayor frecuencia obstaculizaban el trabajo de los alumnos. Para este momento de la clase destina **45 min**.

### Cierre:

El docente destaca algunos de los principales aciertos y errores de los distintos trabajos que pudo apreciar durante la clase. Asimismo atiende a las dudas de los alumnos en cuanto a los puntos del trabajo que significaron un mayor grado de complejidad y junto con esto reúne todas las producciones para hacer una evaluación preliminar y hacer entrega de esta la siguiente sesión. **15 minutos**

## ANEXO



### Guía de Trabajo N° 5

#### Aprendizaje esperado:

Escribir textos en función del propio aprendizaje, reconociéndolos y asumiéndolos como:

>> Una actividad heurística que permite descubrir nuevas vías y vetas de conocimiento.

>> Un instrumento de concienciación del conocimiento alcanzado.

>> Un mecanismo de retroalimentación respecto de sí mismo.

>> Un medio de participación en el desarrollo

**Objetivo de la clase:** Revisar y Textualizar las producciones escritas

**Tema:** Prejuicios, estigmas y estereotipos

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

**Consigna de escritura:**

Imagina que tus padres se quedan sin trabajo y te ves forzado a abandonar el colegio para buscar trabajo y ayudar en tu casa. Un amigo te aconseja ir a buscar empelo a un gran restorán, que queda al otro extremo de la ciudad, donde suele ir gente bastante elegante y por ende las propinas son bastante buenas, sin contar el sueldo. Tú muy convencido de tus oportunidades en ese lugar decides ir a una entrevista, sin embargo antes de ir tu amigo te advierte que el jefe del local es gay y deberías pensarlo muy bien y preguntarle a tus papás porque tienes fama de ser muy "cercano" con sus trabajadores. Tú decides ir igualmente y lo más pronto posible a ese restorán.

**Indicaciones.**

**A partir de la consigna anterior, relate en un máximo de 2 planas y un mínimo de 1 qué pasa con Carlos una vez que se despide de su amigo y decide ir a conseguir ese trabajo.**

**Instrucciones y recordatorios.**

- Recuerda que tanto Carlos como el jefe deben tener al menos 10 intervenciones y como máximo 15, dentro del relato. Además debes hacer uso de a los menos 2 personajes incidentales que articulen el desarrollo de las acciones en tu relato.

- Si así lo deseas, puedes incluir un nuevo personaje dentro de tu historia o bien hacer uso de los que implícitamente la consigna ofrece, tales como: Los papas o el amigo. Sin embargo debes tener presente que dicho personaje no puede tener una intervención mayor a 5 irrupciones.
- Mantén siempre atención en tu ortografía y redacción, estos aspectos serán evaluados y formaran parte de tu calificación final.
- Tienes entre 15 y 20 minutos para estructura tu planificación de escritura y 45 minutos para el desarrollo, puede parecer mucho tiempo pero créeme que no es así, por ello ponte manos a la obra y comienza a trabajar. Mucha suerte.

## Diapositivas clase N°5 (1° er proceso de escritura)

### Colegio Patricio Lynch

- **Proceso** de escritura.
- Planificación y textualización
- Profesor: Diego Véliz

### ¿Por qué la escritura es un proceso ?

<https://www.youtube.com/watch?v=iQt4EOrFMPU>

### Planificación.

- El ordenamiento de ideas y acciones que darán vida a tu producción es un punto clave en el éxito y correcto desarrollo de tus textos. Esto puede llevarse a cabo, ya sea por medio de esquemas o mapas conceptuales que orienten tu comprensión y posterior trabajo de escritura.

### Ejemplo de planificación.

Yo a las mujeres me las imaginaba bonitas-  
Andrea Maturana



## Textualización

- En esta etapa, lo importante es lograr llevar a un desarrollo coherente aquellas ideas que previamente se ordenaron en el esquema. Recuerda que puedes hacer cambios y el esquema es solo una guía, sin embargo siempre debes tener presentes los **limites y potencialidad** que ofrece la consigna.

## Ejemplo a partir del esquema anterior.

- Situación Inicial.
- "la Chana llegó a la casa gritando el otro día y le dijo a la mamá que no se había atrevido a contarle nada a la señorita" (...)
- "la Chana llegó a la casa gritando el otro día y le dijo a la mamá que no se había atrevido a contarle nada a la señorita," (...)

## Desenlace

- "Después de un rato se fue a cambiar de calzones a l lugar más apartado, pero yo igual la ví cómo lloraba, despacio sin que oyera la mamá y le pudiera volver a pegar" (...)
- " Yo fui detrás de ella para ver si así entendía mejor. Llegó a jugar al luche con las de la otra cuadra que se hacen sus amigas, pero igual nomás cuchichean cuando ella no está" (...)
- "no quiero ser mujer y tener una herida como la Chana, ni crecer y ponerme guatona y que los hombres me peguen" (...)



## Sesión 6

### **Aprendizaje esperado:**

Escribir textos en función del propio aprendizaje, reconociéndolos y asumiéndolos como:

- >> Una actividad heurística que permite descubrir nuevas vías y vetas de conocimiento.
- >> Un instrumento de concienciación del conocimiento alcanzado.
- >> Un mecanismo de retroalimentación respecto de sí mismo.
- >> Un medio de participación en el desarrollo

### **Objetivo de la clase:**

Revisar y Textualizar las producciones escritas

**Tema:** Prejuicios, estigmas y estereotipos

**Materiales:** Guía de trabajo N°6

### **Motivación:**

El docente proyecta por medio de un ppt, algunos de los trabajos (omitiendo el nombre) en donde se aprecia algunos de los errores más frecuentes en los trabajos de sus compañeros. No solo aspectos ortográficos, sino por sobre todo la pertinencia en cuanto a la consigna asigna y producciones. Asimismo presenta algunos de los trabajos que han mostrado un mayor avance, destacando la estructuración de las ideas y como la secuenciación del diálogo resulta coherente con la consigna. Para esta etapa de la clase destina de **10 a 15 minutos**, en donde solicita a los alumnos que lean algunas de las proyecciones de la pizarra e identifiquen el error de determinado fragmento y discutan posibles soluciones al respecto.

### **Desarrollo:**

El docente explicita los pasos a seguir en cuanto a corrección de todos los puntos destacados por el profesor en sus trabajos en un nuevo borrador. Posteriormente hace entrega del trabajo individual de cada alumnos, acompañado con una pauta de coevaluación. El docente asigna los primeros 35 min a corregir y reelaboración de los trabajos, luego solicita a los alumnos intercambiar los trabajos entre sus compañeros y evaluarlos en base a la pauta entregada, por medio de la cual comentaran las producciones de sus pares, con una previa justificación. Esta actividad involucra **15 minutos**

Finalmente los alumnos entregan los trabajos a sus autores originales, quienes atendiendo los comentarios de sus compañeros, reelaboran el trabajo final, puliendo aquellos aspectos presentes en la pauta como débiles. Antes de hacer entrega al docente. **35 minutos**

**Cierre:** Los alumnos reflexionan en torno a todo el proceso que involucró una producción literaria, rescatando los puntos que significaron mayor complejidad en cada etapa y evaluando en base a su propia perspectiva, la evolución de sus textos tras cada nivel de corrección (Docente y coevaluación) **10 minutos**

**ANEXO****Guía de Trabajo N° 6****Aprendizaje esperado:**

Escribir textos en función del propio aprendizaje, reconociéndolos y asumiéndolos como:

>> Una actividad heurística que permite descubrir nuevas vías y vetas de conocimiento.

>> Un instrumento de concienciación del conocimiento alcanzado.

>> Un mecanismo de retroalimentación respecto de sí mismo.

>> Un medio de participación en el desarrollo

**Objetivo de la clase:**

Revisar y Textualizar las producciones escritas

**Tema:** Prejuicios, estigmas y estereotipos

Nombre alumno evaluador: \_\_\_\_\_

Nombre del autor del texto: \_\_\_\_\_

**Pauta de coevaluación formativa.**

A partir del trabajo de sus compañeros, lea y evalúe según los puntos descritos el avance y pertinencia de sus producciones. Recuerda que cada criterio exige un comentario y/o solución que ayude a su compañero a superar dichas falencias.

Criterios.	SI	NO	Comentarios/ Soluciones.



Respetar el número de intervenciones exigidas por el docente (mínimo y máximo)			
Utiliza al menos dos personajes incidentales en el desarrollo de las acciones en el relato			
Logra desarrollar un cierre lógico-coherente en su relato.			
Los diálogos reflejan una coherencia dentro de la historia			
El texto es coherente con la consigna propuesta y las limitantes que esta presenta.			



## Sesión 7

### **Aprendizaje esperado:**

Analizar, interpretar y comparar relatos de perspectivas múltiples (epistolares, *collages*, entre otros).

### **Objetivo de la clase:**

Comprender los sentidos socioculturales, asociados a la homosexualidad en la figura de Aquiles y Patroclo.

**Tema:** Sentidos e implicancias de la homosexualidad.

**Materiales:** Guía de trabajo N°7

### **Motivación:**

A partir del mito del andrógono, se discute el carácter amoroso y el sentido de las relaciones heterosexuales y homosexuales en la antigua Grecia. Para ello, el docente hace entrega del texto *EL BANQUETE* de Platón, en donde se aborda este mito, luego de ser leído en conjunto se comentan las primeras impresiones en base al cómo se origina y es comprendida la sexualidad a partir de las relaciones hacia el mismo género.

### **15 minutos**

### **Desarrollo:**

A partir de las concepciones anteriores, se analiza la figura de Aquiles por medio de las ideas más generales que los alumnos poseen sobre este héroe, luego de ello, se hace referencia a la relación de Aquiles con Patroclo a partir de la película "Troya".

- <https://www.youtube.com/watch?v=at48zogDdjs>
- [https://www.youtube.com/watch?v=P5N3\\_yaTfOE](https://www.youtube.com/watch?v=P5N3_yaTfOE)

Por medio de estos videos, el docente explicita la relación sanguínea existente entre Aquiles y Patroclo, así como el carácter cotidiano que tenía dentro de la sociedad el hecho de que un guerrero guardara mucho aprecio y pasase gran parte de su tiempo junto a otro hombre. Luego se contrasta dicha relación cinematográfica con las versión de Homero (La Ilíada, canto XVIII) . Finalmente, se relacionan con los estudios socioculturales que plantean la latente relación sexual entre Patroclo y Aquiles. **60 minutos**

### **Cierre:**

Por medio de los análisis anteriores, el docente y los alumnos establecen vínculos entre la figura del andrógono y la relación de Aquiles y Patroclo. Asimismo discuten los cambios en cuanto al sentido amoroso que ha sufrido a lo largo del tiempo la relación entre hombres y de qué manera esta cercanía ha ido variando en su significación sociocultural. Para ello, el docente interroga a los alumnos en cuanto a su conocimiento acerca de los estigmas, prejuicios y estereotipos asociados a las relaciones de carácter homosexual y de qué manera, al igual que en los casos de la Malinche y Helena, dichas ideas se propagan y construyen imaginarios sociales sobre tópicos determinados que la gente acepta sin cuestionarse ni reflexionar al respecto. Los alumnos toman registro de las ideas principales en su guía de progreso.

**15 minutos**



## Guía de Trabajo N° 7

**Aprendizaje esperado:** Analizar, interpretar y comparar relatos de perspectivas múltiples (epistolares, *collages*, entre otros)

**Objetivo de la clase:** Comprender los sentidos socioculturales, asociados a la homosexualidad en la figura de Aquiles y Patroclo

**Tema:** Sentidos e implicancias de la homosexualidad

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

### El mito del Andrógino.

*La palabra andrógino proviene etimológicamente del griego andrógynos compuesto de andrós –varón- y de gyné –mujer-. Hoy popularmente se designa así a quien tiene características indefinidas, con rasgos de varón y mujer.*

*Otros lo equiparan al concepto de hermafrodita. Pero veamos lo que nos cuenta el genio de Platón (circa 428-347 AC) en sus diálogos sobre el amor conocidos como “El banquete” -obra de obligada lectura-. Nos describe así el Mito del andrógino, en boca de Aristófanes:*

*“En otro tiempo la naturaleza humana era muy diferente de lo que es hoy. Primero había tres clases de hombres: los dos sexos que hoy existen, y uno tercero compuesto de estos dos, el cual ha desaparecido conservándose sólo el nombre. Este animal formaba una especie particular, y se llamaba andrógino, porque reunía el sexo masculino y el femenino; pero ya no existe y su nombre está en descrédito.*

*En segundo lugar, todos los hombres tenían formas redondas, la espalda y los costados colocados en círculo, cuatro brazos, cuatro piernas, dos fisonomías, unidas a un cuello circular y perfectamente semejantes, una sola cabeza, que reunía estos dos semblantes opuestos entre sí, dos orejas, dos órganos de la generación, y todo lo demás en esta misma proporción. La diferencia, que se encuentra entre estas tres especies de hombres, nace de la que hay entre sus principios. El sol produce el sexo masculino, la tierra el femenino, y la luna el compuesto de ambos, que participa de la tierra y del sol.*

*De estos principios recibieron su forma y su manera de moverse, que es esférica. Los cuerpos eran robustos y vigorosos y de corazón animoso, y por esto concibieron la atrevida idea de escalar el cielo, y combatir con los dioses. Zeus examinó con los dioses el partido que debía tomarse y se expresó en estos términos: ‘Creo haber encontrado un medio de conservar los hombres y hacerlos más circunspectos, y consiste en disminuir sus fuerzas.*

*Los separaré en dos; así se harán débiles y tendremos otra ventaja, que será la de aumentar el número de los que nos sirvan; marcharán rectos sosteniéndose sólo en dos piernas, y si después de este castigo conservan su impía audacia y no quieren permanecer en reposo, los dividiré de nuevo, y se verán precisados a marchar sobre un solo pie’.*

*En seguida mandó a Apolo que curase las heridas y colocase el semblante y la mitad del cuello del lado donde se había hecho la separación, a fin de que la vista de este castigo los hiciese más modestos. Hecha esta división, cada mitad hacía esfuerzos desesperados para encontrar la otra mitad de que había sido separada; y cuando se encontraban ambas, se abrazaban y se unían, llevadas del deseo de entrar en su antigua unidad, con un ardor tal, que abrazadas perecían de hambre e inacción, no queriendo hacer nada la una sin la otra.*

*Cuando una de las dos mitades perecía, la que sobrevivía buscaba otra, a la que se unía de nuevo, ya fuese la mitad de una mujer entera, lo que ahora llamamos una mujer, ya fuese una mitad de hombre; y de esta manera la raza iba extinguiéndose. Zeus, movido a compasión, imagina otro maniobra: poner delante los órganos de la generación, porque antes estaban detrás, y se concebía y se derramaba el semen, no el uno en el otro, sino en tierra como las cigarras.*

*Zeus puso los órganos (Nota: algunas traducciones dicen ‘las vergüenzas’) en la parte anterior y de esta manera la concepción se hace mediante la unión del varón y la hembra.*

*Entonces, si se verificaba la unión del varón y la mujer, el fruto de la misma eran los hijos; y si el varón se unía al varón, la saciedad los separaba bien pronto y los restituía a sus trabajos y demás cuidados de la vida. De aquí procede el amor que tenemos naturalmente los unos a los otros; él nos recuerda nuestra naturaleza primitiva y hace esfuerzos para reunir las dos mitades y para restablecernos en nuestra antigua perfección.*

*Cada uno de nosotros no es más que una mitad que ha sido separada de su todo, como se divide una hoja en dos. Estas mitades buscan siempre sus mitades. Los varones que provienen de la separación de estos seres compuestos, que se llaman andróginos, aman las mujeres; y la mayor parte de los adúlteros pertenecen a esta especie, así como también las mujeres que aman a los varones y violan las leyes del himeneo. Pero a las mujeres, que provienen de la separación de las mujeres primitivas, no llaman la atención los varones y se inclinan más a las mujeres.*

*Del mismo modo los varones, que provienen de la separación de los seres, buscan el sexo masculino. Mientras son jóvenes aman a los varones; se complacen en dormir con ellos y estar en sus brazos; son los primeros entre los adolescentes y los adultos, como que son de una naturaleza mucho más varonil. Sin razón se les echa en cara que viven sin pudor, porque no es la falta de este lo que les hace obrar así, sino que dotados de alma fuerte, valor varonil y carácter viril, buscan sus semejantes; y lo prueba que con el tiempo son más aptos que los demás para servir al Estado.*

*Estos varones a su vez aman a los jóvenes, y si se casan y tienen familia, no es porque la naturaleza los incline a ello, sino porque la ley los obliga. Lo que prefieren es pasar la vida los unos con los otros en el celibato. El único objeto de los varones de este carácter, ya sea que amen o sean amados, es reunirse a quienes se les asemeja. Cuando el que ama a los jóvenes o a cualquier otro llega a encontrar su mitad, la simpatía, la amistad, el amor los une de una manera tan maravillosa, que no quieren en ningún concepto separarse ni por un momento”.*

*A partir de la lectura anterior. Explique en qué consiste el mito del andrógino.*

---

---

---

---

---

*¿Qué relación crees tú que tiene esta figura mitológica con temas como el amor y la homosexualidad?*

---

---

---

---

---

*En base a las distintas versiones acerca de la relación de Aquiles y Patroclo, ¿Cuáles son las principales diferencias que puede reconocer?. Justifique.*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*¿ De qué manera crees que es comprendida la homosexualidad hoy en día y a qué cree que se deban esos cambios en sus significación, respecto a cómo era entendida por la sociedad griega en sus orígenes?. Considere aspectos como los sentidos amorosos vistos previamente en clases.*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

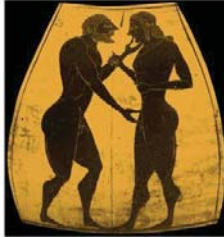
---

---



## Diapositivas Clase N°7

### AQUILES Y PATROCLO, HISTORIA DE UN AMOR TRÁGICO.



Colegio: Patricio Lynch  
Profesor: Diego Véliz

- Para los antiguos griegos la amistad entre dos hombres era una virtud, no sólo estaba bien vista también se potenciaba esta relación en el terreno de la enseñanza o el militar. Generalmente se unía a un joven adolescente de 16 años o más (erómenos, amado) con un adulto (erastés, amante) Los griegos lo consideraban un elemento esencial de su cultura.

- Los griegos consideraban normal que un hombre se sintiese atraído por la belleza de un joven, tanto o más que por la de una mujer. La mitología griega le daba una gran importancia: Zeus y Ganímedes, Apolo y Jacinto, Aquiles y Patroclo. La historia nos cuenta la vida de los miembros del batallón sagrado de Tebas.



- En este contexto entra la historia de **Aquiles y Patroclo**, amigos y amantes desde muy jóvenes. Ambos se embarcaron en la aventura de Troya. Allí nada más llegar el héroe troyano ofendió a Apolo asesinando en su templo a un joven de 19 años que se resistió a ser amando por él.



- Tras un largo asedio Aquiles rapta a la princesa Briseida de la que enamora. Pero cuando el rey Agamenón la ve obliga a entregársela. La disputa acaba con el abandono de los pelagios del asedio a Troya. Pero Patroclo no lo entiende, lleno de furia y celos, arrebatada la armadura de su amante y reta a Héctor, príncipe troyano. A pesar de la desigual fuerza la lucha es equilibrada, hasta que el enojado dios Apolo golpea a joven guerrero y permite a Héctor darle muerte.



- Cuando Aquiles oye las amargas noticias, llora y se revuelve en el suelo, transido de dolor. Sus amigos trajeron el cuerpo de Patroclo del campo de batalla pero él no les deja enterrarlo. Se echa sobre él, rodeándolo con sus brazos, sollozando desesperadamente. Su madre, Tetis, vino a consolarle. "Hijo mío, cuanto tiempo seguirás llorando con la mirada extraviada de pena, sin comer ni dormir? Yacer con mujeres y enamorarse de ellas también es bueno." Pero Aquiles no podrá pensar en otra cosa que no fuese su compañero enamorado, a quien recrimina amargamente haber jugado con su vida:

"No tuviste consideración por mi pura reverencia hacia tus muslos, ingrato a despecho de nuestros muchos besos."





## Sesión 8

**Aprendizaje esperado:** Analizar e interpretar obras líricas del siglo XX que aborden el tema del amor y el deseo, entre otros.

**Objetivo de la clase:** Analizar los sentidos y la representación de la homosexualidad propias del siglo XX

**Tema:** Sentidos e implicancias de la homosexualidad

**Materiales:** Guía de trabajo N°8

### Motivación:

A partir de los contenidos abordados durante la sesión anterior, el docente trae a colación algunas de las ideas más importantes asociadas a la relación amorosa entre hombres y de qué manera esta era percibida por la sociedad. Junto con esto, el docente interroga a los alumnos en cuanto a que visión se tiene hoy en día no solo de la homosexualidad, sino de la estrecha relación que pueda producirse entre figuras de renombre. A partir de esa relación, el docente nombra a distintos deportistas asociados a la relaciones homosexuales como Ibrahimovic y Piqué o inclusive a los besos y manoseos que se toman la cancha con la celebración de un gol, esta actividad puede complementarse con un video, en caso de que los alumnos desconozcan del todo este punto (<https://www.youtube.com/watch?v=RmUvB5xUbtK>) . Es por medio de este ejercicio que el profesor interroga a los alumnos sobre la sexualidad en los estadios y como es entendida por la sociedad estas "muestras de cariño". (15 min)

**Desarrollo:** El docente proyecta un reportaje de TVN en donde se aborda el problema de la violencia en los estadios (<https://www.youtube.com/watch?v=8y2RsvKKmng>) los enfrentamientos que se producen entre las hinchadas más representativas de Chile. Por medio de este ejercicio, el docente y los alumnos comentan las

causas y consecuencias de estos enfrentamientos y odio hacia del otro, a la vez que responden la primera parte de la guía de trabajo. Posteriormente el docente solicita a los alumnos que lean y respondan las preguntas que acompañan el artículo de opinión *Cómo no te voy a querer* de Pedro Lemebel. A partir de una lectura inicial, los alumnos discuten a partir de sus propios conocimientos al respecto, la validez del escrito, opinando si es válido abordar la homosexualidad desde un deporte tan "masculinizado" como el fútbol. Junto con ello, establecen una comparación entre la manera de entender los encuentros amoroso entre futbolistas y la figura de Aquiles con Patroclo. Considerando rol de los personajes (Futbolistas y héroes) en la sociedad y su repercusión en el resto de las personas.

### **Cierre:**

Finalmente los alumnos discuten en cuanto a la tópicos de la homosexualidad en la sociedad chilena y de qué manera, este tema se plantea en nuestra cotidianeidad, apoyando sus opiniones en las concepciones iniciales que se mantenían en base a las relaciones entre hombres. Asimismo reflexionan brevemente el porqué pese a las muestras evidentes como besos y agarrones públicos, la sociedad no tiende a calificar estas actitudes como homosexuales, pero si estigmatiza a grupos más conservadores como peluqueros o bailarines, la idea de detectar como se construyen estereotipos y en que se apoyan, quizá el fútbol es un espacio reservado solo para hombres y por ello no se habla de homosexualidad, de igual manera que la guerra en Grecia era solo de hombres y por ende la relación entre soldados o guerreros no era cuestionada. Finalmente, se espera que los alumnos critiquen esos espacios de patriarcado que se conservan en nuestra época.



## Guía de Trabajo N° 8

**Aprendizaje esperado:** Analizar e interpretar obras líricas del siglo XX que aborden el tema del amor y el deseo, entre otros.

**Objetivo de la clase:** Analizar los sentidos y la representación de la homosexualidad propias del siglo XX

**Tema:** Sentidos e implicancias de la homosexualidad

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

I. A partir del reportaje anterior. Responda las siguiente preguntas.

1. ¿Qué son para ti las barras bravas?

---

---

---

---

---

2. ¿A qué crees tú que se deben los conflictos entre hinchadas?

---

---

---

---

---

3. ¿Qué rol cumple la autoridad (policía) en estos enfrentamientos?

---

---

---

---

4. ¿Consideras válido hablar de "amor" a los colores como forma de escudar su comportamiento?

---

---

---

---

---

II. A continuación lea el siguiente artículo de opinión del autor Pedro Lemebel y responda las preguntas de comprensión que le acompañan.

**"Cómo no te voy a querer" (o la micropolítica de las barras)**

Deshojadas del control ciudadano, las barras de fútbol desbordan los estadios haciendo cimbrar las rejas o echando por tierra las barreras de contención que pone la ley para delimitar la fiebre juvenil, la prole adolescente que se complicita bajo la heráldica de los equipos deportivos. Es así, que cada confrontación deja como resultado una estela de palos, piedras y vidrios rotos al paso atronador de La Garra Blanca y Los de Abajo; dos sentimientos de la hinchada pelotera que aterrorizan el relax de los hogares de buena crianza, con los ecos mongoles de la periferia.

Ambos fanatismos se descuelgan al centro desde la misma poblada, con el mismo vandalismo romántico que interviene el aparato regulador que sistematiza y acalla la euforia pendeja.

Los supuestos rencores entre las dos barras son vecinos que amortiguan las faltas económicas con el baboseo de la caja de vino compartida o en el vapor ácido de los pitos que corren en la brasa centella que dinamita la batalla. Pero más allá de la rivalidad por los goles o el penal a último minuto, ellos saben que vienen de donde mismo, se recuerdan yuntas tras la barricada antidictadura y están seguros de que la bota policial no hará diferencia al estrellarse en sus nalgas. Saben que en realidad se juntan para simular una odiosa oposición que

convoca al verdadero rival; el policía, garante del orden democrático, que ahora arremete a lumazos en las ancas del poder.

Podría hablarse de estallidos juveniles que carnavalean su agosto bastardo gritando "te amo albo, te llevo en el corazón", en la piel, en la bulla de los chicos que no se cansan de entonar el "cómo no te voy a querer". **A pesar del calor que cosquillea en la gota resbalando por la entrepierna ardiente, a pesar del pegoteo de torsos desnudos mojados por la excitación, los chicos se abrazan y estrujan estremecidos por el bombazo de un delantero que mete pelota rajando el himen del ano-arco.** Entonces el gol es una excusa para sobajearse encaramados unos sobre otros, en la ola afiebrada que trepa las rejas que protegen la cancha.

Estas demostraciones juveniles ensordecen la pastoral democrática; son escaladas de péndex que exhiben en la marea delirante la erección del jean cortado a media pierna, a medio culo el tajo de la moda asoma una nalga morena, un trozo de muslo velludo que riega los estadios. Un desenfado donde nadie está seguro, porque la botella gira en el aire y puede reventar en la frente de cualquier hincha descuidado. Nadie está protegido, menos la loca de cintillo indio que haciéndose el macho, logró confundirse en el ondear de las banderas venteadas por los desalmados. Esa misma loca que odia el fútbol, que de chiquitita jamás pudo patear una pelota encumbrada en el imaginario frágil de sus tacos altos. Pero le ganaron las ganas de estar allí, en medio de tanto refregón, a la deriva de los cuerpos ensopados que descargan su potencia futbolera en el arrebato de un "te quiero adicto".

Mucho le costó llegar al centro de la barra, estar mecida por el maldito corazón en medio de las consignas. Pasó colada arqueando las piernas, dando unos cuantos empujones y ensuciándose la lengua con los "sí, pos loco", "chi la gueá" y otras tantas cosas del lunfardo pelotero. Pero al fin llegó y mientras finge mirar el partido siguiendo la pelota que rueda en el pasto, que rebota como todas las pelotas que saltan a su lado, jugosas en el nido peludo que acuna el baile. Mientras simula un traspíe, un leve estrellón que la desequilibra para sujetarse de lo que está más a mano, del racimo humeante del péndex que hace rato la tenía cachuda. Y sólo esperaba el agarrón de la loca para gritar: "Aquí hay un maraco." Pareciera entonces que a la voz de maraco enmudece el estadio completo, la pelota se detiene en el aire justo antes de cruzar el travesaño y el alarido de gol queda colgando en la o sin alcanzar el triunfo de la ele. Los jugadores perplejos apuntan a la galería, al centro de la barra brava donde la loca aterrada se ha quedado sin habla. Como un sagrado corazón en espera del martirio. Con un calambre en la garganta que la hace vomitar el gol y la palabra esperada retiembla el coliseo, volviendo la salsa revoltosa a animar la galería.

Así, girada en la confusión, la loca sale de vuelo resbalada en la humedad de los abrazos. Se desliza casi espuma hasta los pasillos de acceso, donde los baños hierven de hombres en el amoníaco de los urinarios.

**Allí ese olor familiar reaviva la sed carmesí de su boca chupona. Al amparo de las escrituras profanas, se relaja en el espejeo de los graffitis que oran mohosos: "Aquí se lo puse al albo", "La Garra lo chuparico". En cada frase temblorosa se permean las ganas de encolar al rival, de sentarlo machamente en la picota. Como si placer y castigo fueran un rito compartido, una metáfora inyectora que castiga premiando con semen las insignias del contrario.**

Así, el ojo coliza recorre el muro, en cada dibujo apurado recorta apuntes y croquis fálicos como rosas de un papel mural sepiado por las huellas del orín. Flores de yodo rebanan el iris de la loca, alfabetizan su deseo en los signos desvaídos por la soledad del baño público. Una crónica voyeur que recoge su silabario aguitando a través del agujero el baño contiguo. Mirando el chorro dorado de un hincha que expulsa la cerveza. Un péndex que también ha visto el lente de la loca congelado en su miembro. Ese ojo rubí que horada el muro con desespero. Entonces a una señal la loca se cambia de equipo, se mete en la caseta vecina donde el chico la espera agitando tarjeta roja entre las manos. Después la puerta cerrada es sorda a la bullanguera farra que persigue la pelota. Afuera el estadio estalla cuando un centro-foward zigzaguea la bola por la entropierna, apenas la roza, la puntea, la baila en la pelvis, al pecho, la goza cabeceando y zoom mete cuerpo y balón en el hoyo del arco.

El "cómo no te voy a querer" es coreado a todo pulmón al terminar el partido y las dos barras se desgranar por la ciudad pateando las señales del orden, meándose en cada esquina donde la autoridad instaló cámaras para vigilar con ojo punitivo.

Marejadas en shorts y zapatillas rotas desafían la represión que silba en bombas lacrimógenas y carros lanza-aguas abollados por los peñascos. Después la batahola se dispersa por las calles, entre los bocinazos, bombos y pitos que animan la salsa rockera de los locos. La cumbia picunche que menea el trasher al son del ya tan amado "cómo no te voy a querer", escrito en todas partes, voceado en las murallas por la lírica malandra de su ortografía. Una escritura itinerante del spray en mano, que marca su recorrido con la flechada gótica de los trazos. La gramática prófuga del graffiti que ejercita su letra porra rayando los muros de la ciudad feliz, la cara neoliberal del continente, manchada por el rouge negro que derraman los chicos de la calle.

A ver si los encuentran, a ver si los dirigentes del equipo se hacen cargo de sus desastres, después de que el alcalde los declaró peligro público, un mal ejemplo para la juventud que no se emborracha ni cae en las drogas.



Nuestros muchachos de espíritu sano, de polera blanca y jeans recién planchados, empeñados en el servicio social, en pasear ancianos y sacar el barro de las inundaciones. Tan diferentes a la tropa delictual que descarriló un tren de puro gusto, por no querer seguir en la misma vía ordenada por los semáforos. Sólo bastó que a un loco se le ocurriera desenganchar el carro donde regresaban, después de un partido, para que todos se embalaran, de puro volados, sin ton ni son, vieron la locomotora alejarse sola por la línea ferroviaria, cagados de la risa, pensando en que el conductor estaba seguro de llevarlos por la aburrida senda del buen camino. Ellos que alguna vez soñaron con el trencito eléctrico de la infancia rica, por esa vez tuvieron un tren de verdad, para irse a Woodstock alejándose de los tierraes secos de la pobla, de la ley pisando los talones y siempre arrancando, toda la vida en apuros de colegio, cárcel y hospital.

Por eso se la creen amotinados, rebasando la nota armoniosa de la urbe civilizada. Se la creen borrachos moqueando la derrota y también borrachos celebrando el triunfo del equipo. Como una pequeña victoria de ángeles marchitos que siguen entonando la fiesta más allá de los límites permitidos, rompiendo el tímpano oficial con el canto tiznado que regresa a su borde, que se va apagando tragado por las sirenas policiales que encauzan el tránsito juvenil en las púas blindadas del ordenamiento.

Pedro Lemebel.

Preguntas de comprensión e interpretación.

1. Desde el plano de los sexual, ¿Qué simbolizan los fragmentos destacados en el texto?

---



---



---



---



---

2. A partir de su lectura. ¿Qué relación se establece entre las barras bravas y la policía?.

---



---



---



---



---

3. *¿Qué sentido le atribuye a los conflictos en las barras bravas? ¿Considera válido referirse a estos temas desde la sexualidad? ¿Habías interpretado alguna vez estos enfrentamientos desde esta perspectiva?. Justifique.*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. *¿Qué relación se puede establecer entre los futbolistas y los héroes griegos como Aquiles?. Justifique evaluando el rol que cumple la audiencia o hinchada dentro de este diálogo sexual.*

---

---

---

---

---

---

---



## Sesión 9

**Aprendizaje esperado:** Analizar, interpretar y comparar relatos de narrador omnisciente con focalización interna en uno o más personajes, o bien, de focalización cero.

**Objetivo de la clase:** Reflexionar en torno a las perspectivas amorosas, asociadas a la libertad y el deseo por medio del contraste ficción realidad presente en la Cenicienta.

**Tema:** El amor y los géneros. Imaginario cultural.

**Materiales:** Guía de trabajo N°9

### Motivación:

El profesor inicia la clase presentando el objetivo de la sesión y comentando con los alumnos a qué se refiere con "perspectivas amorosas", a partir de esta interrogante se espera que los alumnos recuerden la figura de Helena y cómo se construían distintas versiones de esta a partir de distintas apreciaciones sobre su actuar en el conflicto bélico. Junto con ello, al referirse a las concepciones de libertad y deseo, se espera que los alumnos recuerden la figura de la Malinche, quien es reinterpretada de diversas maneras de acuerdo a su rol como mujer en ese contexto histórico y como ha variado ese imaginario en nuestros tiempos, en donde se ha reinterpretado su accionar desde sus ansias de libertad y su propia capacidad de hacerse de un espacio en ese contexto claramente patriarcal. Es por medio de este breve ejercicio, que el profesor reflexiona en torno al rol de la mujer en la antigüedad a partir de los relatos o cuentos con los cuales se criaba a las futuras generaciones y cómo esos

mismos relatos han persistido a lo largo del tiempo, incluso a hasta nuestra época. El rol de la mujer, la figura de esta y su relación de obediencia y dependencia del hombre eran tratos sociales que se hacían de forma explícita y de alguna manera fomentaron un imaginario social en donde el hombre se sabía más importante que la mujer y esta última se entendía a sí misma como dependiente de un hombre a su lado, todo esto cubierto con el manto del amor y el final cliché y poco verosímil del "vivieron felices para siempre".

### **15 a 20 minutos**

#### **Desarrollo:**

A fin de describir de forma más específica estas ideas, el docente proyecta el tráiler de la película la cenicienta (<https://www.youtube.com/watch?v=sL7tV4vFWtQ>), gracias al cual, se establece un breve revisión en cuanto al tópico amoroso, a la figura de la mujer, cuestionando la eterna felicidad que deja entredicho el relato al final.

A continuación se proyecta un breve relato de Quim Monzó, *La Monarquía*, en donde se aborda la historia de la cenicienta después del relato del cuento, con una perspectiva mucho más realista. En base a esta lectura, de final abierto, los alumnos comentan las principales diferencias en cuanto al tratamiento del amor entre una mirada y la otra y de qué manera este nuevo relato es coherente con sus apreciaciones respecto a la historia y su realidad social. Asimismo opinan en base al rol de cenicienta y sus hermanas y de qué lugar ocupa el príncipe dentro del relato, evaluando si estos nuevos papeles son coherentes con nuestra sociedad actual y si solamente son propios del siglo XXI o no.

### **60 minutos**

#### **Cierre:**

Los alumnos responden una pequeña evaluación escrita, entregada por el docente, en donde reflexionan sobre los distintos sentidos amorosos abordados en las últimas sesiones, a su vez comentan los diferentes papeles que cumple el hombre y la mujer en el amor y la cultura, por ultimo opinan acerca del tópico de la homosexualidad desde la historiografía, hasta la actualidad, dando cuenta de los conocimientos vistos en clase y sus propias apreciaciones al respecto y la forma en que las multiplicidad de perspectivas y narradores influye en la construcción de imaginarios sociales y de prejuicios en torno a determinadas figuras y temas.

### **10 minutos**

**ANEXO****Guía de Trabajo N° 9**

**Aprendizaje esperado:** Analizar, interpretar y comparar relatos de narrador omnisciente con focalización interna en uno o más personajes, o bien, de focalización cero.

**Objetivo de la clase:** Reflexionar en torno a las perspectivas amorosas, asociadas a la libertad y el deseo por medio del contraste ficción realidad presente en la Cenicienta.

**Tema:** El amor y los géneros. Imaginario cultural.

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

**“La Monarquía” Quim Monzó**

*“Todo gracias a aquel zapato que perdió cuando tuvo que irse del baile a toda prisa porque a las doce se acababa el hechizo, el vestido retornaba a la condición de harapos, la carroza dejaba de ser carroza y volvía a ser calabaza, los caballos ratones, etcétera. Siempre la ha maravillado que sólo a ella el zapato le calzase a la perfección, porque su pie (un 36) no es en absoluto inusual y otras chicas de la población deben de tener la misma talla. Todavía recuerda la expresión de asombro de sus dos hermanastras cuando vieron que era ella la que se casaba con el príncipe y (unos años después, cuando murieron los reyes) se convertía en la nueva reina. El rey ha sido un marido atento y fogoso. Ha sido una vida de ensueño hasta el día que ha descubierto una mancha de carmín en la camisa real. El suelo se le ha hundido bajo los pies. ¡Qué desazón! ¡Cómo ha de reaccionar, ella, que siempre ha actuado honestamente, sin malicia, que es la virtud en persona?*

*Que el rey tiene una amante es seguro. Una mancha de carmín en la camisa siempre ha sido prueba clara de adulterio. ¿Quién será la amante de su marido? ¿Debe decirle que lo ha descubierto o bien disimular, como*

*sabe que es tradición entre las reinas, en casos así, para no poner en peligro la institución monárquica? ¿Y por qué el rey se ha buscado una amante. ¿Acaso ella no lo satisface suficientemente? ¿Quizás porque se niega a prácticas que considera perversas (sodomía y lluvia dorada, básicamente) su marido las busca fuera de casa?.*

*Decide callar. También calla el día que el rey no llega a la alcoba real hasta las ocho de la mañana, con ojeras de un palmo y oliendo a mujer. (¿Dónde se encuentran? ¿En un hotel, en casa de ella, en el mismo palacio?) Hay tantas habitaciones en este palacio, que fácilmente podría permitirse tener la amante en cualquiera de las dependencias que ella no conoce.) Tampoco dice nada cuando los contactos carnales que antes establecían con regularidad de metrónomo (noche sí, noche no) se van espaciando hasta que un día se percata de que, desde la última vez, han pasado más de dos meses.*

*En la habitación real, llora cada noche en silencio; porque ahora el rey ya no se acuesta nunca con ella. La soledad la reseca. Mil veces hubiera preferido no ir nunca a aquel baile, o que el zapato hubiese calzado en el pie de cualquier otra muchacha antes que en el suyo. Así, cumplida la misión el enviado del príncipe no hubiera llegado nunca a su casa. Y en caso de que hubiera llegado, mil veces hubiera preferido incluso que alguna de sus hermanas calzara el 36 en vez del 40 y 41, números demasiado grandes para una muchacha. Así el enviado no habría hecho la pregunta que ahora, destrozada por la infidelidad del marido, le parece fatídica: si además de la madrastra y las dos hermanastras habría en la casa alguna otra muchacha.*

*¿De qué le sirve ser reina si no tiene el amor del rey? Lo daría todo por ser la mujer con la cual el rey copula extraconyugalmente. Mil veces preferiría protagonizar las noches de amor adúltero del monarca que yacer en el vacío del lecho conyugal. Antes querida que reina.*

*La antigua cenicienta decide avenirse a la tradición y no decirle al rey lo que ha descubierto. Actuará de forma sibilina. La noche siguiente, cuando tras la cena el rey se despide educadamente, ella lo sigue de forma disimulada. . .*

*I. A continuación lea y responda las siguientes preguntas.*

*a. Según tu lectura ¿Crees que este relato es coherente con la época de cuento o más bien con el contexto social actual? **Justifique.***

---



---



---

---

---

b. *¿Qué relación se establece entre el deseo y la libertad (desde el plano amoroso) y el comportamiento de la cenicienta y el príncipe?*

---

---

---

---

---

---

c. *¿ Qué responsabilidad tiene la cenicienta en cuanto al actuar de su esposo? ¿Crees que reacciono bien al enterarse de la infidelidad? ¿Cuál hubiese sido tu comportamiento ante esta situación?*

---

---

---

---

---

---

d. *¿Crees que la cenicienta es culpable de la infidelidad del príncipe? **Justifique.***

---

---

---

---

---

---

e. *En base al cuento original y el fragmento de Monzó ¿Qué diferencias en cuanto al rol y representación de la mujer puedes reconocer? ¿Crees que la imagen del príncipe cambia? **Justifique.***

---

---

---

---

---

*f. A partir del comportamiento de ambos (princesa y príncipe)¿ Crees que es correcto hablar de amor?.  
Justifique.*

---

---

---

---

---

***Evaluación I- Sesión 9 .***

***Nombre:*** \_\_\_\_\_ ***Curso:*** \_\_\_\_\_ ***Fecha:*** \_\_/\_\_/\_\_



Lea y responda las siguientes preguntas. Cuide su ortografía y puntuación (1 pt)

1. De forma breve y a partir de los sentidos amorosos vistos en clases, caracteriza las concepciones del amor, deseo y libertad en personajes como Helena, Malinche, Aquiles y Cenicienta. Recuerda considerar su papel y función dentro de la sociedad y los prejuicios o estigmas asociados a cada uno. (3 pts.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. De qué manera la presencia de múltiples narradores, afecta la construcción de una identidad. Debes considerar conceptos como imaginario social, estigmas, prejuicios y estereotipos al respecto. (3 pts.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**Aprendizaje esperado:** Escribir textos en función del propio aprendizaje, reconociéndolos y asumiéndolos como:

>> Una actividad heurística que permite descubrir nuevas vías y vetas de conocimiento.

>> Un instrumento de concienciación del conocimiento alcanzado.

>> Un mecanismo de retroalimentación respecto de sí mismo.

>> Un medio de participación en el desarrollo

**Objetivo de la clase:** Planificar y Textualizar a partir de la consigna propuesta una producción escrita de tipo autorreferencial

**Tema:** Prejuicios, estigmas y estereotipos

**Materiales:** Guía de trabajo N°10

**Motivación:**

Antes de proyectar la consigna de trabajo para este segundo proceso de escritura, los alumnos recuerdas el proceso anterior describiendo y explicando el porqué de cada etapa y de qué manera este seguimiento fue útil en el desarrollo final de su trabajo. Posteriormente el docente rescata las principales fortalezas del trabajo anterior, como la pertinencia de los personajes creados a fin de dar mayor solides a la historia o la coherencia lograda entre el relato creado y las potencialidades y exigencias de la consigna de escritura. Finalmente el docente proyecta la consigna de escritura y revisa junto con los estudiantes aquellas pistas textuales que pueden influir en el desarrollo de sus producciones. Asimismo destina los tiempos de cada actividad, recalcando que en este nuevo proceso, la tarea se efectuará en dúos. El primer momento- planificación- se destinaran **15 min** y **45 minutos** en la producción del primer desarrollo, que esta vez será narrativo y no dialógico.

**15 minutos**

**Desarrollo:** Los alumnos en parejas desarrollan las planificación de su escritura atendiendo las restricciones de la consigna, para ello el docente establece un pequeño esquema en la pizarra, que permite orientar a los alumnos y de paso recordarles los pasos más importantes al momento de llevar a cabo la planificación, mientras se desarrollan estas actividades el docente monitorea la actividad. Posteriormente dan paso al borrador inicial cuya

extensión máxima será de dos planas. En esta etapa el profesor hace énfasis en el sentido del trabajo, ya que pese a tratarse de la misma situación, vista de la otra perspectiva, no dejen influenciar su escritura por el primer trabajo, ya que ahora no es individual, por ello han de llevar a cabo la tarea como si esta fuese independiente a la anterior. Finalmente, los alumnos hacen entrega de sus primeras producciones al docente.

**60 minutos**

**Cierre:**

Los alumnos comentan las principales distinciones en cuanto al proceso de escritura de la primera oportunidad en comparación a esta segunda propuesta y de qué manera el dejar totalmente de lado el proceso anterior y la situación allí descrita complejiza o facilita esta segunda oportunidad de escritura. Por otra parte, reflexionan en cuanto al cambio de perspectiva narratológica que hubo desde la primera consigna hasta la segunda y de qué manera este cambio dialoga de forma indirecta con sus primeros escritos.

**10 minutos**

**ANEXO**



**Guía de Trabajo N° 10**

**Aprendizaje esperado:** Escribir textos en función del propio aprendizaje, reconociéndolos y asumiéndolos como:

>> Una actividad heurística que permite descubrir nuevas vías y vetas de conocimiento.

>> Un instrumento de concienciación del conocimiento alcanzado.

>> Un mecanismo de retroalimentación respecto de sí mismo.

>> Un medio de participación en el desarrollo

**Objetivo de la clase:** Planificar y Textualizar a partir de la consigna propuesta una producción escrita de tipo autorreferencial

**Tema:** Prejuicios, estigmas y estereotipos

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

**Consigna de escritura:**

Tu nombre es Lionel, eres un extranjero radicado en Chile hace varios años, llegaste sin mucho dinero, pero con mucho esfuerzo lograste levantar un pequeño restorán en un buen barrio de la capital. Hace 5 años conociste a Sergio y lo que comenzó como una linda amistad terminó siendo una importante y hermosa relación. Junto a él has logrado ampliar y dar a conocer aún más de lo que imaginaste tu negocio, caracterizándote por tu profesionalismo y cariño hacia tus trabajadores. Un día llega un joven de aspecto humilde y algo nervioso a pedirte trabajo.

**Indicaciones.**

**A partir de la consigna anterior, relate en un máximo de 2 planas y un mínimo de 1 qué pasa con Lionel una vez que recibe a este joven y qué decisión toma en cuanto a su solicitud de empleo.**

**Instrucciones y recordatorios.**

- Recuerda que el texto es narrativo, sin embargo los diálogos pueden llevarse a cabo de acuerdo al estilo narrativo que tú estimes conveniente, recuerda que solo puedes utilizar uno de ellos. (Directo, indirecto e indirecto libre)
- Debes incluir un nuevo personaje dentro de tu historia o bien hacer uso de los que implícitamente la consigna ofrece, tales como: Sergio o alguno de los empleados de Lionel.
- Mantén siempre atención en tu ortografía y redacción, estos aspectos serán evaluados y formaran parte de tu calificación final.
- Tienes entre 15 y 20 minutos para estructura tu planificación de escritura y 45 minutos para el desarrollo, puede parecer mucho tiempo pero créeme que no es así, por ello ponte manos a la obra y comienza a trabajar. Mucha suerte.



**Aprendizaje esperado:** Escribir textos en función del propio aprendizaje, reconociéndolos y asumiéndolos como:

>> Una actividad heurística que permite descubrir nuevas vías y vetas de conocimiento.

>> Un instrumento de concienciación del conocimiento alcanzado.

>> Un mecanismo de retroalimentación respecto de sí mismo.

>> Un medio de participación en el desarrollo

**Objetivo de la clase:** Revisar y Textualizar las producciones escritas

**Tema:** Prejuicios, estigmas y estereotipos.

**Materiales:** Guía de trabajo N°11

**Motivación:**

El docente proyecta por medio de un ppt, algunos de los trabajos (omitiendo el nombre) en donde se aprecia algunos de los errores más frecuentes en los trabajos de sus compañeros. No solo aspectos ortográficos, sino por sobre todo la pertinencia en cuanto a la consigna asigna y producciones. Asimismo presenta algunos de los trabajos que han mostrado un mayor avance, destacando la estructuración de las ideas y la coherencia de la narración respecto a la consigna . Para este etapa de la clase destina de **10 a 15 minutos**, en donde solicita a los alumnos que lean algunas de las proyecciones de la pizarra e identifiquen el error de determinado fragmento y discutan posibles soluciones al respecto.

**Desarrollo:**

El docente explicita los pasos a seguir, en donde al igual que la consigna anterior, apela a la corrección de las falencias en el trabajo, así como al reconocimiento y retroalimentación de sus propios compañeros al respecto. Posteriormente hace entrega del trabajo a cada pareja, acompañado con una pauta de coevaluación. El docente asigna los primeros **20 min** a corregir y reelaboración de los trabajos, luego solicita a los alumnos intercambiar los trabajos entre sus compañeros y evaluarlos en base a la pauta entregada, por medio de la cual comentaran las producciones de sus pares, con una previa justificación. Esta actividad involucra **15 min**.

Finalmente los alumnos entregan los trabajos a sus autores originales, quienes atendiendo los comentarios de sus compañeros, reelaboran el trabajo final, puliendo aquellos aspectos presentes en la pauta como débiles. Antes de hacer entrega al docente. **35 min**

### **Cierre:**

Los alumnos comentan su avances y reflexionan en cuanto al descolocamiento que significó redactar un texto desde ambas perspectivas y de qué manera ese cambio influyo en sus su redacciones. Asimismo evalúan las dificultades que significaron llegar a un consenso con su pareja de trabajo a la hora de abordar, desde una nueva perspectiva, la misma situación de escritura. Junto con ello, reflexionan en base a las repercusiones que tiene este trabajo en comparación a sus trabajos individuales previos y de qué manera las clases previas a esta etapa de escritura repercutieron o no en su concepción hacia temas de índole homosexual.

**10 minutos**

## **ANEXO**



### **Guía de Trabajo N° 11**

**Aprendizaje esperado:** Escribir textos en función del propio aprendizaje, reconociéndolos y asumiéndolos como:

>> Una actividad heurística que permite descubrir nuevas vías y vetas de conocimiento.

>> Un instrumento de concienciación del conocimiento alcanzado.

>> Un mecanismo de retroalimentación respecto de sí mismo.

>> Un medio de participación en el desarrollo

**Objetivo de la clase:** Revisar y Textualizar las producciones escritas

**Tema:** Prejuicios, estigmas y estereotipos.

Nombre alumnos evaluadores: \_\_\_\_\_

Nombre de los autores del texto: \_\_\_\_\_

**Pauta de coevaluación formativa.**

A partir del trabajo de sus compañeros, lea y evalúe según los puntos descritos el avance y pertinencia de sus producciones. Recuerda que cada criterio exige un comentario y/o solución que ayude a su compañero a superar dichas falencias.

Crterios.	SI	NO	Comentarios/ Soluciones.
Respeto el número de intervenciones exigidas por el docente (mínimo y máximo)			
Utiliza al menos dos personajes incidentales en el			



desarrollo de las acciones en el relato			
Logra desarrollar un cierre lógico-coherente en su relato.			
Los diálogos reflejan una coherencia dentro de la historia			
El texto es coherente con la consigna propuesta y las limitantes que esta presenta.			



**Aprendizaje esperado:**

Participar activamente en debates, foros, paneles y discusiones usuales de aula, atendiendo a:

- >> La pertinencia de lo que se dice.
- >> El valor de verdad del propio discurso.
- >> Su extensión.

**Objetivo de la clase:** Reflexionar los sentidos e implicancias de la escritura en el tratamiento de los prejuicios y estereotipos culturales.

**Tema:** Escritura y aprendizaje.

**Materiales:** Guía de trabajo N°12

**Motivación:**

El docente hace entrega de todos los trabajos a las respectivas parejas, todos evaluados, y proyecta en la pizarra ambas consignas de escritura (tanto las del primero momento de producción, como las del segundo). Mientras los alumnos reciben sus trabajos, el docente solicita que nuevamente lean tanto sus trabajos individuales, como las que realizaron en dúos. Posteriormente proyecta la guía de trabajo para la sesión, la cual junto con dar a cabida a ambas consignas, también posee una serie de preguntas que buscan generar la reflexión y discusión grupal en cuanto a los contenidos y temáticas tratadas en las sesiones previas.

**Desarrollo:**

Los alumnos establecen un breve repaso personal, en donde comparan sus primeras producciones, justificando el porqué optaron por llevar a cabo el desarrollo de esa historia de una manera y qué cambios en base a ese primer momento pueden reconocer y justificar en su segunda entrega. La idea de esta actividad es que los alumnos reflexionen acerca de la influencia de los contenidos tratados en clases y de qué manera dichos saberes repercuten en sus concepciones temáticas sobre temas que creían tan firmemente establecidos en su imaginario sociocultural. El docente por su parte, interroga a los alumnos acerca de aquellas marcas o pistas, que dentro de la consigna, buscaban orientar sus producciones, apelando a sus percepciones al respecto, dejando en evidencia sus pareceres en torno a temas controversiales y qué tipo de prejuicios o estigmas tenían al respecto.

**Cierre:**

El docente interroga a los alumnos acerca de la utilidad, que creen ellos, tuvo el uso de consignas de escritura para llevar a cabo el desarrollo de la unidad y de qué manera este recurso dio cuenta de los contenidos abordados sesión tras sesión. Asimismo establece una coherencia, considerando las opiniones de los alumnos, entre el modo y la forma en que se abordó la unidad y los contenidos que se utilizaron para articularla.

## ANEXO



### Guía de Trabajo N° 12

**Aprendizaje esperado:** Participar activamente en debates, foros, paneles y discusiones usuales de aula, atendiendo a:

- >> La pertinencia de lo que se dice.
- >> El valor de verdad del propio discurso.
- >> Su extensión.

**Objetivo de la clase:** Reflexionar los sentidos e implicancias de la escritura en el tratamiento de los prejuicios y estereotipos culturales.

**Tema:** Guía de trabajo N°12

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

**Consigna de escritura:**

Estas fueron las consignas a partir de las cuales llevaste a cabo tus trabajos de producción. Léelas y comenta la preguntas que allí aparecen

1. *Imagina que tus padres se quedan sin trabajo y te ves forzado a abandonar el colegio para buscar trabajo y ayudar en tu casa. Un amigo te aconseja ir a buscar empleo a un gran restorán, que queda al otro extremo de la ciudad, donde suele ir gente bastante elegante y por ende las propinas son bastante buenas, sin contar el sueldo. Tú muy convencido de tus oportunidades en ese lugar, decides ir a una entrevista, sin embargo antes de ir tu amigo te advierte que el jefe del local es gay y deberías pensarlo muy bien y preguntarle a tus papás porque tienes fama de ser muy "cercano" con sus trabajadores. Tú decides ir igualmente y lo más pronto posible a ese restorán.*

2. *Tu nombre es Lionel, eres un extranjero radicado en Chile hace varios años, llegaste sin mucho dinero, pero con mucho esfuerzo lograste levantar un pequeño restorán en un buen barrio de la capital. Hace 5 años conociste a Sergio y lo que comenzó como una linda amistad terminó siendo una importante y hermosa relación. Junto a él has logrado ampliar y dar a conocer aún más de lo que imaginaste tu negocio, caracterizándote por tu profesionalismo y cariño hacia tus trabajadores. Un día llega un joven de aspecto humilde y algo nervioso a pedirte trabajo.*

**A partir de tus oportunidades de escritura, tanto individual como en parejas, comenta:**

- a. ¿Qué sentido le atribuyes al hecho de ubicarte como narrador de ambas perspectivas de escritura (Carlos y Lionel)?
- b. ¿De qué manera crees que este juego de narraciones múltiples, afecta el desarrollo de tus textos?

- c. En base a los contenidos tratados en clase. ¿Qué relación hay entre las consignas de escritura y las sesiones de la unidad?
- d. ¿Qué significan para ti los términos "prejuicio" y "estereotipo" ?
- e. ¿Crees que en figuras como Helena, la Malinche, Aquiles o la Cenicienta se aprecia la presencia de este tipo de conceptos? ¿Por qué?
- f. ¿Qué prejuicios, estigmas y/o estereotipos pueden gestarse a raíz de la primera y segunda consigna de escritura?
- g. ¿Cuál es la relación entre la unidad (Realidad, libertad y deseo) y los contenidos y consignas que articularon las sesiones?
- h. Crees que es importante tratar estas temáticas en el colegio? ¿Por qué?
- i . Cuáles son tus reflexiones finales, si comparas tu primer trabajo individual y el segundo? ¿Crees que hay coherencia entre la historia que llevaste a cabo en el primero proceso y la que desarrollaste en pareja? ¿Qué cambio puedes identificar y por qué crees que se dieron?

Crterios	Puntaje		
Estilo Narrativo	Hace de un estilo narrativo determinado <b>3 puntos</b>		Mezcla dos estilos narrativos <b>1 Punto</b>
Personaje	El alumno utiliza 2 o más personajes extra en su relato <b>3 Puntos</b>		El alumno utiliza 1 personaje extra en su relato <b>1 Punto</b>
Ortografía	El texto no presenta errores de ortografía y puntuación. <b>3 Puntos</b>	El texto presenta entre 2 a 3 errores de ortografía y puntuación. <b>2 Puntos</b>	El texto presente en 4 y 5 errores de ortografía y puntuación. <b>1 Puntos</b>
Coherencia y Cohesión	El texto da cuenta de una progresión temática (Inicio, nudo, desenlace y final). Coherente con el estilo narrativo <b>3 Puntos</b>	La historia carece de un nudo y/o desenlace claro. <b>2 Puntos</b>	
Intervenciones extras	Hace uso de un (os) personaje (s) extra con funcionalidad secundaria o incidental <b>3 Puntos</b>		
Puntaje Total			

Crterios	Puntaje		
Diálogo	El alumno hace uso de las 15 intervenciones <b>3 puntos</b>	El alumno utiliza de 10 a 14 intervenciones <b>2 Puntos</b>	El alumno utiliza 10 intervenciones <b>1 Punto</b>
Personaje	El alumno utiliza 2 o más personajes extra en su relato <b>3 Puntos</b>		El alumno utiliza 1 personaje extra en su relato <b>1 Punto</b>
Ortografía	El texto no presenta errores de ortografía y puntuación. <b>3 Puntos</b>	El texto presenta entre 2 a 3 errores de ortografía y puntuación. <b>2 Puntos</b>	El texto presente en 4 y 5 errores de ortografía y puntuación. <b>1 Puntos</b>

Coherencia y Cohesión	El texto da cuenta de una progresión temática (Inicio, nudo, desenlace y final) <b>3 Puntos</b>	La historia carece de un nudo y/o desenlace claro. <b>2 Puntos</b>	
Extensión	Relata en un máximo 2 planas la historia <b>3 Puntos</b>	Relata en un mínimo de 1 plana la historia <b>2 Puntos</b>	
Puntaje Total			

## Bibliografía

- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires : Zorzal .
- Cuesta, C. (2013). Enseñanza de la literatura y órdenes de la vida: Lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: Teoría, historia y crítica* , 97 - 119 .
- Dahl, J. (2014). Las consignas de escritura como práctica de apropiación estética y cultural de la literatura. *La gambeta didáctica* , 15 - 29.
- Frugoni, S. (s.f.). *Escribir Ficciones: Un camino hacia la literatura*. 1 - 16.
- Frugoni, S. (80 - 95). La escritura de invención como práctica cultural: Su papel en la didáctica de la lengua y la literatura .
- Gerbaudo, A. (2013). Algunas categoria y preguntas para el aula de literatura . *Álabe* , 1 - 11.
- Manni, H. Los supuestos básicos para la enseñanza de la comprensión lectora, limites y riesgos de su aplicación.
- Manni, H. (s.f.). *Notas iniciales sobre la experiencia de lectura*. 19 - 28.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares . *Universidad de São Paulo* , 11 - 26.
- Rockwell, E. (12 - 31). La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares.
- Sardi, V. (2013). *Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Zimmermann, L. (2006). *Diversidad cultural en la prácticas de enseñanza de lectura*. Santa Fe: Ediciones UNL.