



## **TRABAJO DE TITULACIÓN**

**Propuesta Didáctica para Primero Medio:**

**“Profundización e incentivo de la lectura literaria mediante un análisis interpretativo y una escritura de ficción sobre la novela ‘Frankenstein o el moderno Prometeo’ de Mary W. Shelley.”**

**Profesor Guía: Edda Hurtado Pedreros**

**Nombre: María José Miranda Orrego**

**Fecha: 03 de julio del 2014**

## INDICE

### PARTE I

|   |         |
|---|---------|
| RESUMEN DEL PROYECTO  | 3       |
| 1.1 La enseñanza de la literatura como problema didáctico   | 4 - 8   |
| 1.2 La Enseñanza de la Literatura en el Marco y el Ajuste Curricular  | 8 - 14  |
| 1.2.1 La enseñanza de la literatura por competencias: La competencia Literaria desde la perspectiva de Teresa Colomer | 15 - 17 |

### PARTE II

|  |           |
|--|-----------|
| 2.1 El problema pedagógico: identificación y descripción                                     | 17- 23    |
| 2.1.1 Descripción de la Propuesta Pedagógica   | 23 - 27   |
| 2.1.2 Objetivos del proyecto   | 27 - 28   |
| 2.1.3 Aprendizajes esperados, Contenidos, Destinatarios                                      | 28 - 29   |
| 2.1.4 Estado del Arte  | 30 - 36   |
| 3.1 Marco Teórico de la Propuesta (Conocimientos disciplinares que subyacen en su propuesta) | 36 - 44   |
| 3.1.1 Qué debe saber un profesor para enseñar esta S. didáctica                              | 45 - 65   |
| 4.1 Secuencia Didáctica: Planificación de las sesiones (Narración)                           | 66 - 76   |
| 4.2 Planificación de las sesiones (Esquema)  | 77 - 101  |
| 4.3 Anexos (guías de trabajo complementarias, corpus de lecturas)                            | 102 - 136 |
| 5. Bibliografía  | 137 - 141 |

## PARTE I

### RESUMEN DEL PROYECTO

El presente trabajo corresponde a una propuesta didáctica para Primer año Medio de profundización e incentivo de la lectura literaria mediante un análisis interpretativo y una escritura de ficción sobre la novela 'Frankenstein o el moderno Prometeo' de Mary W. Shelley." Como objetivo del proyecto se pretende desarrollar la competencia literaria en estudiantes "poco lectores" con el fin de que interpreten de forma adecuada una obra literaria extensa y se motiven a realizar una práctica de lectura sostenida. Esta propuesta pedagógica se articula en doce sesiones que consideran dos etapas: la primera de ellas se basa en un análisis interpretativo de la novela mediante diversas actividades en el aula; y la segunda, corresponde a una escritura de ficción de acuerdo a una consigna de trabajo.

## 1.1 La enseñanza de la literatura como problema didáctico

Enseñar Lengua y Literatura en nuestros días es una tarea compleja que supone, en primer lugar, enfrentarse a una serie de interrogantes sobre el “qué enseñar” y “de qué manera hacerlo”. Resulta común entre los docentes llegar a un consenso sobre cuales deben ser los objetivos de la educación literaria, sin embargo,

“cualquiera que haya enseñado literatura en la educación secundaria es consciente de cómo entre el profesorado conviven diferentes maneras de entender la educación literaria que se traducen en maneras distintas de seleccionar los *contenidos y los textos literarios*, en maneras diversas de organizar las *actividades* y, sobre todo, en el uso de *métodos pedagógicos* que en ocasiones aparecen como excluyentes”. (Lomas; 1999: 89)

Pues bien, en esta diversidad didáctica en cuanto a la literatura, hay quienes fundamentan su enseñanza en el conocimiento histórico de obras, autores y movimientos literarios, otros que utilizan fragmentos literarios para realizar comentarios lingüísticos y un tercer grupo de docentes que considera esencial el fomento de los hábitos de lectura y el trabajo con competencias lectoras. Asimismo, hay quienes insisten en que lo más importante es desarrollar la creatividad de sus alumnos a partir de la enseñanza de la escritura literaria. (Lomas; 1999: 89)

De todo esto, nos surgen preguntas como: ¿Qué se debe enseñar de literatura en la escuela? ¿Con qué criterio escogemos “tal” contenido y no “otro”? Al respecto Bombini (1996) nos señala que una de las primeras hipótesis “para pensar el problema de la enseñanza de la literatura apuntarían a reconocer la lógica particular para los procesos que podríamos denominar, en general, como de apropiación y uso de saberes.” (Bombini; 1996: 2) Dichos saberes, sin duda, estarán “permanentemente acechados por la amenaza de su inminente pérdida de sentido” (Bombini: 2006; 43) y por tanto, deberán someterse de forma inteligente a lo que el autor ha llamado “trasposición didáctica”, la cual transforma el conocimiento erudito en conocimiento a enseñar. (Bombini: 1996; 2)

Lomas (1999) por su parte, considera que “uno de los objetivos esenciales de la educación literaria es formar lectores y lectoras competentes” (Lomas; 1999: 109) y que esto se debe trabajar en la enseñanza obligatoria: **asegurando** el conocimiento del patrimonio literario en obras y autores significativos de la historia literaria; **fomentando** hábitos de lectura, actitudes de aprecio hacia las obras literarias y el uso creativo del lenguaje; y, por último, **instruyendo** a los alumnos en el análisis científico de los textos a partir de los comentarios del docente para que los alumnos puedan descubrir la función poética en los textos y trabajar sus habilidades interpretativas y sus competencias lectoras. (Lomas: 1999; 91)

Según Teresa Colomer (2005) todo alumno que haya terminado su escolaridad obligatoria cumpliendo con los objetivos propuestos por su escuela, debiera ser un *lector competente* en una sociedad alfabetizada. Sin embargo, ¿Qué es lo que efectivamente ocurre con nuestros estudiantes? ¿Se cumplen realmente los objetivos que plantea Lomas acerca del aprendizaje literario?

“Según la nomenclatura establecida por la sociología de la lectura, el lector formado en las aulas termina siendo un lector ‘débil’, según el promedio de obras leídas. La mayoría de sus lecturas son parciales y casuales, se enfocan sobre todo en autores y obras no legitimados, a los que ni siquiera recuerda por su nombre o título. No parece tener un conocimiento experimentado sobre las mediaciones culturales del mundo del libro [...] Su capacidad de construir un discurso sobre las obras leídas es elemental [...]” (Colomer; 2005: 67)

Lo anterior es el claro reflejo de un alumno que ha sido “empujado” a leer por el sistema escolar pero que no ha sido capaz de convertirse en auténtico lector: “Leer es para él algo puntual y propio de la esfera escolar” (Colomer; 2005: 68) y por tanto, “carece del capital cultural acumulado que se necesita para que las situaciones de lectura se produzcan en forma estable y permanente”. (Colomer; 2005: 68)

Si bien, los estudios sobre las competencias y hábitos lectores arrojan diagnósticos poco esperanzadores, hoy se requiere más que nunca de una

metodología inteligente e intencionada que asegure la formación de un “lector competente” preparado para enfrentar la sociedad alfabetizada en la que vive.

Desde un punto de vista metodológico, Lomas (1999) insiste en la idea de establecer libros de lectura obligatoria que sean comunes para todo el curso y que se puedan trabajar en clases a partir de pautas de análisis y fragmentos sueltos, de modo que esto les permita apreciar el valor de la literatura y los prepare para la evaluación de la unidad.

Además, sugiere evitar la organización de los contenidos en torno al eje histórico, dándole prioridad al análisis de la expresión literaria de las obras según el género literario al que pertenece. Evidentemente, esta última idea va orientada a “des rigidizar” la manera en cómo se estudian las obras, ya que en la misma unidad se podrá ilustrar la narrativa de Gabriel García Márquez, Benito Pérez Galdós e incluso la novela picaresca. (Lomas: 1999; 92)

Ahora bien, junto con lo anterior, Carlos Lomas (1999) señala de forma muy categórica que la selección de los textos literarios que se utilizarán con los alumnos deberá regirse por criterios pedagógicos que consideren el prestigio cultural que posee cada obra y desde luego, el horizonte de expectativas que presenten los jóvenes. Sin duda, el hecho de trabajar en base a las competencias e intereses lectores de los estudiantes será el modo más adecuado para que ellos puedan avanzar gradualmente hacia obras literarias de mayor complejidad y sean capaces de disfrutar su lectura.

En relación a esta capacidad de sentir “placer” con las obras literarias, Barthes plantea que las prácticas escolares sobre la lectura, ciertamente, deben derribar cualquier discurso sobre la literatura “en pos de incentivar una relación ‘ingenua’ con ella”, (Díaz; 2005: 25) es decir, un encuentro simple y placentero entre texto – individuo – lector.

En base a esta teoría de la lectura, nuestra discusión cobra un matiz un tanto ambicioso: como docentes no queremos simplemente que nuestros alumnos sientan “placer” frente a las obras literarias, sino que hacemos la distinción de los términos y aspiramos a que en ellos se desate un “goce” por la lectura “que atrape cada uno de los juegos del lenguaje del texto, que no deje nada librado al azar” (Díaz; 2005: 26) y que permita finalmente, “no devorar, no tragar sino masticar, [...] desmenuzar minuciosamente” (Barthes; 1989: 21) el texto que tienen en sus manos.

Tal como lo señala Rueda en su libro *Recrear la lectura*: “Esa es la cuestión: intentar que nuestros alumnos consigan la interiorización de lo que leen, que no pasen de puntillas por lo externo – la forma – sino que se llenen de significado”. (Rueda; 1999: 22- 23) Y a continuación agrega: “que los niños /as lleguen a ser lectores convencidos, que lean para darse placer a sí mismos, para soñar despiertos, para sentirse aventureros, en definitiva, para sentirse más vitales, con un mundo interior más rico que les ayude a ser mejores aún”. (Rueda; 1999: 27)

Sin duda, pensar la práctica lectora en el marco de la enseñanza de la literatura es un gran desafío que podemos resolver desde distintos enfoques. Ahora bien, quisiéramos cerrar este apartado abordando el tema desde una perspectiva aún más amplia, considerando la lectura como practica sociocultural, tal como lo señala De Certeau.

En relación a esto, nos cabe la pregunta:

“¿Qué significa leer y cómo podríamos volver a pensar esta actividad desde una perspectiva más rica, y por lo tanto más compleja? [...] Michel de Certeau nos brinda esclarecedoras ideas para encontrar y pensar recorridos nuevos entre los lectores y los libros. Se trata de pensar la lectura como forma de participación de la sociedad y la cultura.” (S/f)

Esta postura implica superar una “pasividad lectora” para construir nuevos significados a partir de la apropiación del texto y las experiencias personales.

Así, como docentes mediadores, tenemos el desafío de modificar la manera de enseñanza, dando cabida al saber como significado y al “texto como un problema, como un entramado complejo de sentidos que van mucho más allá de si es realista o fantástico”. (S/f) La idea por lo tanto, es volver una y otra vez al texto, detenerse en algunos pasajes, buscar señales allí, formar una discusión entre todos de modo que la lectura sea una permanente interpelación para los estudiantes y una manera de desarrollar pensamientos (y discursos) nuevos que los ayuden a contrarrestar los discursos hegemónicos de la sociedad.

Nuestra tarea cotidiana como profesores de Lengua y Literatura consiste en “reinventar nuestros modos de enseñar” tal como lo señala Bombini (2006), considerando los saberes propios del alumno, sus creencias, sus historias y permitiendo que la enseñanza de la literatura sea un espacio para replantearse la realidad y construir nuevos discursos sociales. (S/f)

## **1.2 La Enseñanza de la Literatura en el Marco y el Ajuste Curricular**

Para abordar “la enseñanza de la literatura en el contexto de las Bases Curriculares” podemos comenzar nuestra reflexión desde uno de los objetivos generales de la educación media que el propio Ministerio de Educación ha establecido en el ámbito del conocimiento y la cultura. De esta manera, se señala que los estudiantes deben ser capaces de: “Expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; **leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura**, y tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros.” (MINEDUC: 2013; 10)

Estas palabras, sin duda introductorias, nos permiten comenzar a comprender el sentido y la importancia que tendrá la asignatura de Lenguaje y Comunicación en la formación de estudiantes “**comunicativamente competentes**, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos y críticos.” (MINEDUC: 2013; 30)



En términos curriculares, el sector de Lenguaje y Comunicación presenta un doble enfoque, cultural y comunicativo, estructurado en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación en lenguaje y literatura, lo cual busca desarrollar diversas competencias y habilidades en los alumnos según su nivel.

Dentro del enfoque cultural las bases curriculares sitúan al lenguaje y la **literatura** de acuerdo al rol que ambos cumplen en los jóvenes potenciando el desarrollo del pensamiento, la reflexión de distintos temas y la estimulación de la imaginación y la creatividad. Asimismo, el lenguaje y la literatura, como práctica y producto cultural, serán una pieza clave en la construcción de las identidades personales, sociales y nacionales y les permitirán a los estudiantes conocer las diversas culturas, sus sistemas de creencias y formas de vida.

“Por su parte, el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. [...] En síntesis, el enfoque cultural y comunicativo aporta a la formación de ciudadanos conscientes de que viven insertos en una cultura que interactúa con otras y es dinámica; capaces de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales.” (MINEDUC: 2013; 31)

En relación a los cuatro ejes que articulan la asignatura (lectura, escritura, comunicación oral e investigación en lenguaje y literatura) el MINEDUC señala que su organización es una manera de abordar la asignatura con una estructura clara y de asegurar el desarrollo de las habilidades centrales que debe obtener un estudiante según su nivel. Es importante recalcar que esta división en ejes no implica un trabajo de cada uno por separado, sino que por el contrario, el docente tendrá el desafío de integrar cada uno de ellos en pos del aprendizaje significativo de sus alumnos.

Según los ejes recién mencionados, la enseñanza de la literatura se integra principalmente en el eje de la lectura, entendiendo que “el estudio de la literatura

supone leer y comentar las obras en clases, y orientar la lectura hacia la interpretación.” (MINEDUC: 2013; 33)

Junto con lo anterior, se señala que “una de las preocupaciones centrales de la asignatura es formar lectores habituales que acudan a la literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos.” (MINEDUC: 2013; 33)

Y aún más, Vaisman (1998) señala en el contexto del Ajuste curricular:

“De lo que se trata en relación con la literatura es que los alumnos lean para desarrollar su competencia de lectura literaria y la capacidad de goce con esa lectura, y no de que tengan que conocer necesariamente determinados textos y autores, muchos de los cuales podrían estar muy alejados de su ámbito cultural, y resultarles por eso muy poco motivadores”. (Vaisman; 1998: 4)

En este sentido, los estudiantes tendrán la posibilidad de entrar en “diálogo” con las obras literarias desde una perspectiva personal -incluso identitaria- y desde una perspectiva social y pluralista.

En el plano personal, resultará interesante entender de qué manera las obras literarias ayudarán a los estudiantes a comprender su identidad en el marco de un proceso de reflexión y a familiarizarse con los distintos aspectos que componen al ser humano, los problemas y situaciones “universales” que incluso resignificarán sus propias vivencias.

En el plano más social, la lectura permanente de literatura les ayudará a comprender mejor su cultura y ser capaces de criticarla en base a nuevas perspectivas. De esta forma, la experiencia con la obra literaria se constituye como un proceso humanizador que favorece en el estudiante una doble capacidad hacia los otros: inclusiva y crítica.

Por otra parte, las Bases Curriculares harán hincapié en el rol que cumple la literatura en cuanto al aprendizaje de un lenguaje nuevo que toma diversos giros e intenciones según las temáticas que aborda y los tipos de mundos que recrea.

Ahora bien, es importante señalar que el concepto de lectura consignado por el MINEDUC apunta a una definición mucho más amplia que supera la lectura exclusiva de textos literarios, ya que se espera que los estudiantes sean capaces de asumir competentemente cualquier desafío de lectura, adquiriendo nueva información a partir de lo leído, reflexionando sobre el lenguaje utilizado, adoptando una postura crítica sobre el texto siendo capaces de relacionarlo con distintos contextos sociales y culturales. En síntesis, “se considera que el lector utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado”. (MINEDUC: 2013; 32)

“Una vez establecido el valor de la literatura en la formación de los jóvenes, surge la pregunta ¿cómo debe ser la clase de literatura?” (MINEDUC: 2013; 32) Aquí es donde nos enfrentamos directamente con el problema (o desafío) didáctico de transformar la “obra de arte” en un texto aprehensible para los estudiantes.

De acuerdo a esta última idea, las Bases Curriculares apuntan a establecer un trabajo permanente en clases en el cual el docente en conjunto con los estudiantes puedan resignificar la obra leída a partir de “la labor creativa” de interpretar y analizar el libro que tienen en sus manos.

Asimismo, las Bases le otorgan gran relevancia al trabajo con estrategias de lectura, entendiendo que ellas contribuyen en superar los problemas de comprensión y les permiten a los alumnos jerarquizar la información que leen. De esta manera, los lectores que utilizan estrategias de comprensión de lectura “son más activos en la elaboración de significados, lo que redundará en que retienen mejor lo que leen y son capaces de aplicar lo aprendido a nuevos contextos”. (MINEDUC: 2013; 35)

Ahora bien, con el propósito de desarrollar lectores autónomos y flexibles en la interpretación de las obras que leen, el MINEDUC ha hecho especial hincapié en seleccionar textos y obras literarias de calidad, ya que éstas serán modelos de escritura y fuente de conocimiento y de cultura para los estudiantes. Esta

selección (en el caso de las obras literarias) deberá considerar evidentemente el nivel de complejidad que presenta cada obra y si es adecuada para el curso; además, se deberán privilegiar obras de hombres y mujeres que constituyan parte importante de la historia de la literatura y que sean representativos de algún género o época según la crítica especializada.

Con respecto a lo anterior, el Ajuste Curricular aclara que la inclusión de la literatura por medio de los OF y CMO hace especial énfasis en la noción de disfrute de la obra,

“lo que quiere decir que la lectura de obras literarias se presenta a lo largo del curriculum como un modo de estimular en los estudiantes el interés, el gusto por ellas, su formación como lectores activos y críticos, capaces de formarse una opinión, comprender y proponer nuevos sentidos, y apreciar el valor y significación de la literatura”. (MINEDUC; 2009: 4)

De esta manera, el Ajuste promueve un encuentro personal entre el lector y la “obra de arte” en el cual el estudiante pueda aprehenderla desde su contexto paratextual y aprovecharla como un vehículo de recreación, enriquecimiento personal y desarrollo del pensamiento. (MINEDUC; 2009: 4)

Hasta ahora hemos abordado la enseñanza de la literatura únicamente desde el eje de la lectura, sin embargo, si ampliamos un poco esta visión podemos observar de qué manera las Bases integran la lectura dentro del eje de la investigación en base a “la lectura analítica e interpretativa de textos, la comparación y el contraste de obras desde variados puntos de vista y la búsqueda de relaciones de unas con otras y con los diversos contextos en que nacen y se leen”. (MINEDUC: 2013; 42)

Sin duda, la propuesta de transformar a los estudiantes en activos “investigadores del lenguaje y la literatura” apunta a que ellos analicen la obra desde su contexto paratextual (fundamentalmente en base a las TIC’S) y reconozcan su valor literario. Además, a partir de este eje podrán entrar en contacto no solo con las

obras y sus contextos de producción, sino también con personas especializadas en el tema a quienes podrán entrevistar y con centros de recursos y bibliotecas donde podrán investigar.

Según lo que hemos dicho hasta ahora se puede señalar que el MINEDUC establece, en primer lugar, el valor que tiene la literatura en la formación de los jóvenes y luego resuelve “el problema didáctico de la enseñanza de la literatura” basándose principalmente en una permanente labor colaborativa entre el docente y los alumnos al realizar las lecturas; el trabajo con estrategias de lectura para potenciar el análisis y la interpretación de las obras; la selección de textos y obras literarias de calidad para el trabajo en el aula; y finalmente, la investigación como una metodología concreta para superar los límites textuales de cada obra, comprendiendo su visión de mundo y reconociendo su valor literario.

Lo interesante de hacer esta síntesis sobre la propuesta de enseñanza de la literatura del MINEDUC es que nos permite comparar y encontrar algunas similitudes con los postulados teóricos que abordábamos anteriormente. A continuación, se mencionan algunos aspectos en donde la propuesta ministerial encuentra su fundamento y similitud en algún autor estudiado:

- En cuanto a la selección de textos: el Ministerio hace especial hincapié en escoger obras de calidad que representen lo mejor de la cultura tal como lo señala Lomas en su objetivo de asegurar el conocimiento del patrimonio literario y cultural. Junto con esto, la propuesta Ministerial enfatiza la idea de que los libros sean adecuados para los alumnos en términos de complejidad e intereses, otra idea que el autor explicita de forma muy sugerente.
- Con respecto a la clasificación de la literatura dentro del enfoque cultural: sin duda, que la concepción que tiene el MINEDUC sobre el lenguaje y la literatura como práctica y producto cultural tiene estrecha relación con la

propuesta de De Certeau de pensar la literatura como una forma activa y reflexiva de participación en la sociedad y la cultura.

- En cuanto a la enseñanza de la literatura a partir del eje de la lectura: uno de los grandes objetivos de la propuesta Ministerial consiste en que los alumnos se acerquen a la literatura por medio de la lectura, que comprendan lo que leen y que además pueda ser una instancia de identificación y goce. Esta idea es abordada diversamente por los autores Lomas, Rueda y Barthes quienes, al tratar la enseñanza de la literatura, reconocen la gran importancia que posee el encuentro entre el “lector” y el “texto” al interpretar, “desmenuzar” y asignarle sentido a lo que lee.
- Finalmente, con respecto a la labor colaborativa entre el docente y sus alumnos: el MINEDUC apuesta a un trabajo permanente y sistemático sobre las competencias lectoras de los estudiantes y sus capacidades investigativas entorno a la obra literaria. Esto tiene como propósito formar lectores competentes, capaces de comprender el significado al interior de la obra y en su contexto paratextual. Sin duda, esta propuesta encuentra su fundamento en lo que Lomas señala sobre instruir a los alumnos en una postura crítica y científica con respecto a las obras y valorarlas según el contexto al que pertenecen.

En base a los aspectos mencionados, se puede afirmar que existen bastantes similitudes entre la propuesta Ministerial y lo que señalan los teóricos sobre la manera de abordar la enseñanza de la literatura. Estas semejanzas en sí mismas resultan elocuentes y esperanzadoras (si consideramos el trabajo enorme que queda por hacer en la educación literaria de nuestro país).

### 1.2.1 La enseñanza de la literatura por competencias: La “Competencia Literaria” desde la perspectiva de Teresa Colomer

“En el contexto de los estudios generativistas sobre el lenguaje literario Bierwisch (1965) definió en su día la competencia literaria como ‘una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos’. Si estamos de acuerdo en esta idea, también lo estaremos en que la educación literaria consiste esencialmente en la adquisición y en el desarrollo de esta *específica capacidad* y no tan solo en la transmisión escolar del legado literario de las obras y autores consagrados por la tradición académica [...] por que esa capacidad no es innata sino que se aprende” (Lomas; 1999: 108)

Durante el siglo XX y especialmente, desde segunda mitad de siglo, la enseñanza de la literatura experimentó una serie de cambios que se debieron a diversos factores, tales como la representación social de la lectura, el desarrollo tecnológico de la sociedad o los avances en las disciplinas de referencia. En este contexto se abrió el espacio para reflexionar sobre el concepto de literatura y la manera en que debía ser enseñada y aprendida. (Colomer; 2005: 28-29).

Además, en los años '70 las teorías lingüísticas y literarias crearon un acceso mucho más directo para el ingreso de las obras a la escuela, y con esto, se comenzó a transformar la perspectiva histórica de enseñanza de las obras en una perspectiva nueva orientada “al lector” y al desarrollo de sus habilidades y competencias. De este modo surge el concepto de “Competencia literaria”, el cual se comienza a trabajar en los estudiantes a partir de la lectura y el análisis interpretativo de los elementos que configuran las obras (Colomer; 2005: 30).

Así, el objetivo de la enseñanza de la literatura se enfoca en el desarrollo de las competencias interpretativas de los estudiantes, es decir, “lo que la escuela debe enseñar, más que ‘literatura’, es a ‘leer literatura’”. (Colomer; 2005: 37) Esto sin duda, supone un aprendizaje de tipo práctico que se desarrolla en fases: las ganas de leer, la adquisición gradual de las capacidades interpretativas y, por último, la explicitación de los mecanismos seguidos para la construcción de sentido.

Colomer (2005) lo define de la siguiente manera: “Se trataba, en definitiva, de pasar de no *saber a saber hacer y a saber cómo se hace.*” (Colomer; 2005: 48)

Una idea similar señala Lomas (1999), quien afirma que la enseñanza de la literatura en la escuela no debe limitarse a poner en contacto a los alumnos con los libros mediante actividades de animación de la lectura, sino que más bien, el docente debe enseñarle al alumno a ser un lector que sepa “qué hacer” con el texto literario. Sin duda, la posibilidad de comprender la obra recaerá en gran medida en el pacto que el lector realice con el libro y la manera en que le otorgue significados a partir de sus capacidades cognitivas y sus competencias culturales. (Lomas; 1999: 109)

Ahora bien, la pregunta evidente que podemos hacer es: ¿De qué forma puede contribuir la educación literaria en la formación de la competencia literaria en los jóvenes? O más bien, si un “lector competente” es quien ha desarrollado una competencia específica para construir el sentido de las obras que lee... ¿Cómo formar a un lector competente en el seno de la cultura actual? Iluminaremos esta difícil interrogante con algunas líneas de acción que propone Lomas y que se relacionan directamente con los planteamientos de Colomer.

En primer lugar, hay que favorecer en las aulas las experiencias de “comunicación literaria” ya que en la medida de que los alumnos dialoguen sobre las temáticas que leen y tomen conciencia de que forman parte de una comunidad lectores podrán acrecentar sus competencias literarias. En este sentido, será necesario combinar las prácticas lectoras individuales con la búsqueda compartida de significado, con el fin de fortalecer el espacio público de interpretación y enriquecer las apreciaciones personales.

En segundo lugar, conviene trabajar con textos que se adecúen al nivel de de intereses y de complejidad de los estudiantes, pero que sin embargo, les propongan desafíos nuevos de interpretación. Es muy importante que los estudiantes se sientan implicados en la construcción de significado y que además,



disfruten, gocen vitalmente con su lectura, ya que la competencia literaria (“el dominio literario” como señala Colomer) será una consecuencia de este espacio de “goce”.

En tercer lugar, es indispensable trazar un itinerario de aprendizajes literarios que, considerando el grado de complejidad de las estructuras de los textos y el mundo que recrean, ejercite en los estudiantes diversas estrategias de comprensión lectora. Esta planificación de actividades no solo debe incorporar la lectura, sino también actividades de escritura a partir de consignas que estimulen en los alumnos la creación literaria y el uso poético del lenguaje.

Finalmente, si bien debemos propiciar la experiencia literaria de los alumnos a partir de la obra impresa, no debemos obviar el uso de otras formas de ficción (como el cine, la pintura, el comic, la publicidad) que nos permitirán de igual manera analizar un contenido, interpretarlo y ampliar las visiones de cómo se construye la realidad.

## **PARTE II**

### **2.1 El problema pedagógico: identificación y descripción**

Desde 1997, Chile ha participado en diversos estudios internacionales de evaluación de aprendizajes (TIMSS, ICILS, ICCS, TERCE, PISA) con el fin de analizar de forma global el funcionamiento de su sistema educativo en relación a los demás países y tomar decisiones en pos de mejoras significativas para los estudiantes.

Según los resultados arrojados por la prueba PISA (Programme International of Student Assessment) del año 2009 en el área de las competencias lectoras, Chile se encuentra ubicado en el lugar 44 de 65 países, bajo el promedio de la OCDE. Además, se especifica que del total de los estudiantes evaluados en Chile, el 31 por ciento pertenece al nivel 1, es decir, el nivel más descendido que incluye

a los alumnos que no “tienen las competencias mínimas para desenvolverse en el mundo e integrarse productivamente a la sociedad”. (MINEDUC; 2013: 12) Cabe destacar que según parámetros socioeconómicos, en el grupo más bajo, uno de cada dos alumnos (52 por ciento de ellos) pertenece al nivel 1.

Ahora bien, los resultados de esta prueba internacional para el año 2012 nos arrojan datos aún más desesperanzadores: Chile ha descendido en todas sus áreas (Ciencias, matemáticas y lectura) 1 o 2 lugares dentro de los 65 países y solo un 0,6 por ciento de los estudiantes evaluados pertenece al nivel 6, es decir, el nivel destacado. Indudablemente, “Esto evidencia que los problemas de nuestra educación son estructurales y afectan tanto a colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados” (*Educación 2020*).

Ciertamente, uno de los signos más evidentes del problema de la lectura son “las dificultades para identificar ideas fundamentales y manifestarlas adecuadamente, relacionar la información ya conocida con la que aporta el material de lectura, ejemplificar los conceptos sobre la base de la realidad”. (Graffigna; 2008: 1)

Sin duda, dichos problemas de comprensión de textos tienen sus antecedentes en los primeros años de escolaridad, en los que el docente mide las habilidades lectoras de sus alumnos según la fluidez con que leen y no a partir de la comprensión que tienen sobre el texto. Se dice que el niño es lector porque tiene una buena fonética y por eso es promovido de curso (suponiendo que las habilidades de comprensión vendrán por añadidura con los ejercicios de lectura en voz alta). Lo interesante de este asunto, es recoger lo que piensan los alumnos, ya que un estudio realizado sobre las actitudes frente a la lectura demuestra que un 48,6 por ciento de los niños creen que es necesario que les enseñen a comprender lo que leen. (Peronard; 1998: 33- 34)

A lo anterior, se le suma un segundo planteamiento equívoco dentro de la educación que enfatiza la enseñanza de contenidos más que los procesos de

enseñanza de habilidades. De esta manera, el trabajo en clases apunta a la identificación y descripción de la información proporcionada por la lectura y la evaluación se apoya en la memorización.

Por lo tanto, cuando Marianne Peronard (1998) utiliza el concepto de “crisis” de comprensión en textos escritos lo hace en un contexto mayor, refiriéndose a una crisis de la educación que radica principalmente en la ineficacia que ha tenido el sistema educativo con respecto a las habilidades que debe desarrollar en sus estudiantes.

Este diagnóstico sobre el estancamiento en la calidad de la educación chilena y su insuficiencia específicamente en el área de las competencias lectoras, no es un tema nuevo en la agenda del Gobierno, muy por el contrario, hace más de una década que el MINEDUC ha tomado conciencia de los graves problemas de aprendizaje que poseen nuestros jóvenes y la urgencia que existe por solucionarlos.

Ya en 1998, Luis Vaisman, coordinador del equipo de Lengua Castellana y comunicación en la elaboración del Ajuste Curricular, señalaba:

“Existen diagnósticos muy confiables, y terriblemente dramáticos, relacionados con los bajos resultados en el área de Lengua y en la de Literatura. [...] la primera comprobación que se hace al recibir a los estudiantes que ingresan a la Educación Superior es que un gran porcentaje de ellos es incapaz de comprender un texto relativamente complejo no sólo en el plano de los contenidos, sino que a veces en el estilo, si se trata de textos de cierta sofisticación formal; [...] Mucha gente no puede leer adecuadamente ni siquiera textos simples, ni mucho menos buena literatura. Hay, por lo tanto, una crisis generalizada de la lectura.” (Vaisman; 1998: 2-3)

Según Joëlle Bahloul (2002) “La ‘poca lectura’, en aumento en el último decenio, se interpreta desde el inicio como un mecanismo de reducción o fragilización de prácticas de lecturas más sostenidas”, es decir, no podemos afirmar que los

jóvenes no estén leyendo “nada”, sino más bien que ha habido un distanciamiento considerable con la práctica permanente y sostenida de lectura debido a múltiples factores.

El planteamiento de Bahloul se entiende aún más con lo que señala Peronard (1998) sobre la supuesta “crisis” de lectura:

“Creo que es posible sostener que no se trata de un proceso de deterioro de la actitud hacia la lectura, sino más bien un cambio de modalidad de vida de las grandes ciudades que impide a sus habitantes disponer de prolongados momentos de quietud para dedicarlos, como algunos solían, a tan placentero quehacer. [...] Los jóvenes lejos de permanecer ajenos al torbellino de percepciones y sensaciones, han crecido en él. Sus hábitos mentales se han adaptado al apremio, a la transitoriedad; necesitan el cambio; rehúyen de la permanencia. En pocas palabras, el ritmo de vida de jóvenes y adultos en las grandes ciudades resulta incompatible con la quietud mental necesaria para gozar un buen libro”. (1998: 25 – 26)

Tal como afirma Vaisman:

“En este momento, los alumnos carecen de capacidad de concentración por períodos prolongados y tienen, en cambio, una capacidad considerable para la dispersión. Esto, sin duda, es en buena medida producto de la sobreexposición a la televisión y la cultura mediática actual.” (Vaisman; 1998: 4)

Actualmente, “asistimos al progresivo nacimiento de una nueva manera de ser y de pensar” (Peronard; 1998: 36) que se atribuye principalmente a los avances tecnológicos y la invasión de los medios de comunicación en la vida cotidiana. Este fenómeno social ha caracterizado a las nuevas generaciones como jóvenes predominantemente visuales que se enfrentan al suceder instantáneo y son incapaces de comprender libros de conceptualizaciones generales y abstractas. (Peronard; 1998: 37)

En este contexto, si bien no hay cabida para la lectura de libros extensos, al parecer se ha abierto el espacio para “un tipo de lectura más discontinua, y, si se quiere, superficial, como la que se practica en revistas periódicas”. (Peronard; 1998: 29) Sin duda, existen datos cuantificables que nos demuestran las dimensiones de este fenómeno en comparación con otros países de Latinoamérica.

Según los estudios realizados el año 2011 por el CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) sobre el comportamiento lector y los hábitos de lectura en Chile, se señala que nuestro país encabeza el índice de lectura de revistas con un 47 por ciento en la población estudiada. Y específicamente en los jóvenes, cuando se les pregunta sobre el gusto por la lectura (Según la encuesta sobre actitudes ya mencionada) se llega a un 68, 9 por ciento de aprobación correspondiente a las categorías de lectura por entretenimiento, por utilidad o según el grado de obligatoriedad.

Por lo tanto, hablar de crisis en la lectura de textos es hablar, por una parte, de un problema de falta de comprensión que se evidencia en los jóvenes que egresan de la escuela y no son capaces de comprender de forma autónoma aquello que leen (Peronard; 1998: 33); y por otra parte, de un cambio en la modalidad y el material de lectura que leen los estudiantes.

Es más, Peronard plantea este asunto a partir de un encadenamiento de factores:

“Desde la perspectiva del lector, es posible afirmar que quien no lee no desarrolla habilidades para la comprensión textual; quien no comprende lo que lee no puede sentir ninguna inclinación por la lectura; quien no siente inclinación por la lectura, favorecerá otras modalidades de comunicación para cumplir las funciones asignadas al lenguaje escrito, evitando al máximo su empleo.” (1998: 24)

De esto se concluye que la falta de comprensión y el desinterés de los jóvenes por la lectura se relaciona mayoritariamente con los **textos literarios**, ya que éstos

poseen características más complejas que otros tipos de texto y además, “es el tipo de texto que permite y exige una lectura sostenida y deleitosa; una lectura placentera y no meramente funcional” (Peronard; 1998: 25)

Pues bien, a partir de todo lo dicho anteriormente es posible identificar con claridad el problema pedagógico que se pretende abordar, sosteniendo que existe una **deficiente comprensión lectora en los jóvenes y una desmotivación por leer textos de mayor extensión o complejidad, entre los cuales se encuentran los textos literarios y la lectura literaria en su especificidad. Sin duda, este problema de comprensión de los jóvenes es un factor clave en su desinterés por la lectura sostenida.**

Desde una perspectiva empírica, una de las evidencias más claras que posee el problema de aprendizaje se basa en mi experiencia durante la Práctica Docente Final, en donde pude descubrir esta relación de causa y efecto entre la falta de comprensión y la desmotivación en las lecturas literarias que se realizaban clase a clase, ya que los alumnos al no comprender el sentido del texto, el propósito del autor, el lenguaje utilizado, el tratamiento del tiempo en la obra o la construcción del espacio, etc. perdían rápidamente el interés por la lectura. De esta manera, los escuché señalar en diversas oportunidades: “Miss no entiendo lo que quiere decir el autor, me da lata leer” o “Miss, qué enredada esta obra, es aburrida”, y en este sentido, ellos “tienen la última palabra”, ya que si se les hace leer libros extremadamente complejos o descriptivos o simplemente el docente no es capaz de mediar correctamente la obra literaria en la sala de clases, probablemente la disposición a la lectura será negativa y los resultados de aprendizajes, mínimos.

En el marco de esta descripción sobre el problema de la comprensión y la desmotivación frente a la lectura literaria, los Planes y Programas del MINEDUC juegan un rol esencial. Así, podemos preguntarnos: ¿Las actividades que se proponen en los planes y programas son adecuadas para profundizar e incentivar

la lectura literaria? Dichas actividades, ¿Van orientadas al desarrollo y optimización de la competencia literaria? O bien, ¿Es adecuado el corpus propuesto para cada nivel de enseñanza?

Si bien, los aprendizajes esperados y los ejemplos de actividades que propone el MINEDUC apuntan claramente al análisis e interpretación de obras junto con relacionar el texto con otras expresiones artísticas (lo cual es muy positivo), me parece que es importante potenciar aún más los espacios para que los alumnos puedan apropiarse de la obra, resignificarla personalmente a partir de actividades creativas (como la escritura de ficción) y, en este sentido, integrar el eje de lectura y escritura en pos del incentivo de la lectura y la formación de lectores reflexivos y competentes.

Junto con lo anterior, los programas de estudio ofrecen un listado de obras literarias que si bien, algunas son muy adecuadas para trabajar con los alumnos, también hay otras obras que no responden ni al nivel ni a las competencias literarias de los alumnos, ya sea por su excesiva descripción (como es el caso de “Sensatez y sentimiento” de Jane Austen) o la complejidad en las temáticas que tratan (como el caso de la obra de Herman Hesse, “Siddartha”). Por lo tanto, el docente deberá tener un buen criterio para escoger obras literarias que le permitan potenciar el trabajo con los estudiantes.

### **2.1.1 Descripción de la Propuesta Pedagógica**

El proyecto tiene por nombre *Profundización e incentivo de la lectura literaria mediante un análisis interpretativo y una escritura de ficción sobre la novela “Frankenstein o el moderno Prometeo” de Mary W. Shelley: propuesta didáctica para primer año medio.*

La elección de los conceptos *profundización e incentivo* supone, en primer lugar, el trabajo con alumnos “poco lectores”, - que leen de 1 a 4; 5 a 9 libros al año-,

(Bahloul; 2002: 21) y que por tanto, requieren de un trabajo serio para acercarse sistemáticamente a la lectura y ser capaces de analizar e interpretar de forma competente las obras que leen. Es por eso que el sentido de esta propuesta va orientado a desarrollar, por una parte, las competencias literarias de los alumnos y, por otra parte, el gusto por la lectura mediante un análisis narratológico e interpretativo de la novela de Mary W. Shelley "Frankenstein o el moderno Prometeo" y una actividad de escritura de ficción que les permita apropiarse de dicha obra.

Según los Planes y Programas establecidos por el MINEDUC, la propuesta está formulada en el ámbito de la literatura dentro de la Unidad 1 "Narrativa" en los ejes de lectura y escritura, los cuales se vinculan directamente con los CMO N° 06, 08, 09, 10 y 11 que apuntan a la lectura crítica y significativa de textos literarios y a los CMO N° 13, 14, 15 y 18 que pretenden desarrollar la producción de textos escritos de forma individual y creativa, utilizando los requerimientos necesarios.

En relación a los objetivos fundamentales, la propuesta se enmarca dentro de los objetivos N° 04 (Disfrutar de obras literarias), N° 05 (Valorar con actitud crítica la lectura de obras literaria), N° 06 y 07 (Leer comprensivamente e interpretar el sentido global del texto), y finalmente, los objetivos 09 (Producir textos de intención literaria) y 13 (Valorar la escritura como una actividad creativa y reflexiva).

De esta manera, el proyecto contempla dos etapas:

**a.** Contextualización, incentivo y profundización de la lectura en conjunto con los alumnos a partir de algunas estrategias lectoras (hacer predicciones e inferencias, identificar el propósito del autor, interpretar el lenguaje figurado, sintetizar) y cuatro núcleos temáticos, los cuales abordarán la obra a partir de sus aspectos formales y narratológicos, sus temáticas relevantes y la intertextualidad con otras obras literarias y manifestaciones artísticas. Para desarrollar correctamente los núcleos



temáticos en clases, los alumnos deberán traer leídas previamente las páginas que se les indicarán. A modo de especificación:

1º núcleo temático: los estudiantes traen leída la novela hasta la página 43.

- Perspectiva formal: se trabajará “La carta” como un aspecto importante dentro de la estructura de la novela romántica.
- Perspectiva narratológica: análisis de los narradores presentes en la obra.
- Perspectiva temática: la ciencia y sus consecuencias en el hombre.
- Intertextualidad: Don Quijote y su concepto de locura.

2º núcleo temático: los estudiantes traen leída la novela hasta la página 90.

- Perspectiva formal: se trabajará “La carta” como un aspecto importante dentro de la estructura de la novela romántica.
- Perspectiva narratológica: análisis de los personajes presentes en la obra.
- Perspectiva temática: lo monstruoso (Goya) y la omnipotencia del hombre.

3º núcleo temático: los estudiantes traen leída la novela hasta la página 126.

- Perspectiva narratológica: Se trabaja el espacio físico, psicológico y social de la obra.
- Perspectiva formal y temática: análisis de la historia del monstruo y sus temáticas más relevantes.

4º núcleo temático: los estudiantes traen leída la novela hasta el final.

- Perspectiva formal: género romántico y subgénero gótico.
- Perspectiva temática: la barbarie v/s la esclavitud, el existencialismo, nihilismo, determinismo, etc.

Además, en esta etapa se profundizará en los elementos de la narración y en otros aspectos de la obra mediante guías, análisis de fragmentos, sinopsis de películas, etc. Cabe destacar que en primero medio el énfasis está en el análisis y

la aplicación de los contenidos propios de la narración, más allá de su aprendizaje conceptual, el cual ha sido adquirido por los alumnos en octavo básico.

Ahora bien, esta primera fase será evaluada de forma oral y escrita, siendo la primera una evaluación colectiva y la segunda, una pregunta individual (ambas evaluaciones corresponderán al 60% de la nota final).

**b.** Escritura de un acontecimiento que no haya sido relatado en la obra desde la perspectiva de un personaje. Esta segunda etapa tiene especial importancia en cuanto a permitir que los alumnos “hagan algo” con la obra literaria, es decir, puedan comprenderla, analizarla y apropiarse de ella a partir de una consigna de trabajo.

Esta segunda fase será evaluada de forma individual según el escrito que realice cada estudiante a partir del modelo de etapas (planificación, redacción y revisión) y corresponderá al 40% de su nota final.

Este proyecto pedagógico se fundamenta en el enfoque de la enseñanza procedimental, la cual apunta a trabajar y evaluar el proceso (de lectura y escritura) del alumno y no el “producto final”. Tal como señala Solé (2001): “Ello exige tareas que permitan una evaluación continua y global, actividades en ocasiones prolongadas, estructuradas alrededor de contenidos complejos, que promuevan en los alumnos la reorganización y la producción de nuevos conocimientos.” En el fondo, se trata de pasar de la “cultura del test” a la cultura de la evaluación” (Solé; 2001).

Asimismo, la relevancia de la propuesta radica específicamente en incentivar y profundizar la lectura literaria en los jóvenes, entendiendo la gran importancia que tiene ésta, al permitirles:

- Trabajar las diversas habilidades cognitivas (Según la taxonomía de Bloom, identificar, comprender, analizar, sintetizar, etc.) necesarias para enfrentar cualquier tipo de texto.

- Comprender y valorar los géneros literarios como una incursión en la experiencia estética de la literatura
- La posibilidad de multiplicar o expandir su experiencia como lector a través de la vivencia de los personajes y la oportunidad de explorar la conducta humana de un modo comprensible. (Colomer; 2005; 82)
- Ampliar sus fronteras a partir del conocimiento de otro tipo de realidades diferentes a la propia.
- Desarrollar el pensamiento y mejorar el léxico.

### 2.1.2 Objetivos del proyecto

“Lo que se debe tratar de conseguir durante el período de escolaridad entonces es que la gente aprenda a leer; por eso, no parece adecuado dedicarse a traspasar al educando de la Enseñanza Media aspectos disciplinarios sofisticados de la lingüística. De lo que se trata ahora es que los alumnos adquieran destrezas y habilidades para comprender y producir en variadas situaciones distintos tipos de textos y discursos de diversa complejidad y longitud y, simultáneamente con el desarrollo de ellas, incorporen los conceptos necesarios para desarrollarlas. No se trata pues de adquirir profusos contenidos conceptuales, sino de comprender y producir textos orales y escritos, simples y complejos, partiendo del criterio de motivar la relación con el lenguaje a partir de una valoración del entorno familiar, social, cultural, laboral, físico y geográfico en que los estudiantes se desenvuelven.” (Vaisman; 1998: 3)

Sobre la base de los planteamientos de Vaisman (1998), los objetivos del proyecto son los siguientes:

Objetivo general:

- Desarrollar la competencia literaria en estudiantes de primero medio con el fin de que interpreten de forma adecuada una obra literaria extensa y se motiven a realizar una práctica de lectura sostenida.

Objetivos específicos:

- Analizar temáticas propias de la obra a partir de diversas actividades en el aula.
- Desarrollar una escritura de ficción que les permita la apropiación y la resignificación del texto literario.

### **2.1.3 Aprendizajes esperados, Contenidos, Destinatarios**

Para la realización del proyecto pedagógico se tomará como base (empírica) el sistema de agrupación flexible que posee el colegio Capellán Pascal, en el cual se divide al curso en niveles (Avanzado, intermedio y básico) y se desarrolla la clase de Lenguaje y Comunicación a partir de los ritmos de aprendizaje de los alumnos. En función de esto, los **destinatarios** del proyecto serán los alumnos del nivel intermedio del Primer año medio del colegio.

Ahora bien, los **aprendizajes esperados** sobre los cuales se desarrolla la propuesta pedagógica pertenecen a la Unidad 1 “Narrativa” en los ejes de lectura y escritura. Cabe señalar que se tomará como base el AE transversal a todas las unidades, *-Desarrollar hábitos lectores-*, y a partir de este los que se detallan a continuación:

- AE 01 (Lectura): Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases analizando los elementos centrales, haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita.
- AE 02 (Lectura): Relacionar el texto leído con otros textos o expresiones artísticas que entran en diálogo con él, por cuanto abordan el mismo tema, son una reescritura de lo mismo o toman prestado un personaje.
- AE 03 (Lectura): Interpretar los textos leídos, considerando visión de mundo, sociedad y creencias culturales descritas y su contexto sociocultural de producción.

- AE 04 (Escritura): Escribir textos de ficción para desarrollar y profundizar un aspecto de su interés sobre un cuento o novela analizado en clases.

Con respecto a los **contenidos**, se pretende trabajar con los estudiantes:

1. C. conceptuales:

- Concepto de literatura y escritura literaria en el siglo XIX
- Género discursivo: la carta
- Elementos narrativos de la novela
- Géneros literarios: lo gótico y lo romántico
- Concepto de intertextualidad
- Conceptos como: lo monstruoso, la barbarie y civilización, la libertad, el determinismo y nihilismo.
- Escritura de ficción

2. C. procedimentales (Habilidades):

- Escuchar respetuosamente las opiniones de los demás.
- Inferir significados no literales de los textos
- Comparar ideas presentes en la obra con otros textos, otras manifestaciones artísticas y con ideas propias.
- Analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad
- Elaborar un texto de intención literaria utilizando una focalización diferente a la presentada en la obra

3. C. actitudinales:

- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de cada persona.

#### **2.1.4 Estado del Arte**

En función de la descripción que hemos hecho hasta ahora sobre la propuesta didáctica, podemos señalar que ésta se constituye como un complemento a la propuesta ministerial, como una manera de fortalecer aún más la formación de lectores competentes (que son capaces de analizar profundamente un texto literario) y que disfrutan con el texto porque logran apropiarse de él.

Pues bien, en relación al estado de investigación o avance de este tema en el contexto educativo, es sabido que el MINEDUC ha establecido orientaciones didácticas que pretenden motivar y reforzar las prácticas lectoras inferenciales y reflexivas de los alumnos y quieren enriquecer el capital cultural que posee cada uno.

De esta manera, los programas de estudios le dan un papel esencial a la lectura literaria y su análisis en clases a partir de estrategias de comprensión que le permitan a los estudiantes discutir sobre los textos, reflexionar sobre las temáticas principales a partir de párrafos significativos, realizar interpretaciones más profundas y autónomas por medio de la elaboración de preguntas, interpretar el contexto de producción, etc.

Sin embargo, las propuestas ministeriales solo apuntan al análisis y reflexión de los textos literarios sin integrar, por ejemplo, el eje de escritura como una posibilidad para que los estudiantes puedan crear algo nuevo y “ficcionalizar” el texto literario desde una visión propia. En este sentido, los programas del MINEDUC sitúan la escritura de una forma independiente y mayoritariamente expositiva que debe responder al cumplimiento de una serie de etapas, pero que no contribuye necesariamente al análisis y la interpretación de las obras que se leen en la unidad de narrativa.

En función de lo anterior, cabe preguntarnos ¿Cuáles son las propuestas didácticas que circulan actualmente para potenciar el incentivo, la profundización

de la lectura y la escritura de ficción como un modo de trabajar la competencia literaria?

En cuanto a los textos escolares, existen diversas versiones que se han distribuido en las escuelas y colegios (incluso después del ajuste curricular) y apuntan a ejercitar la lectura de diversos textos simples sin fortalecer concretamente el desarrollo de las competencias literarias de los estudiantes.

Al respecto tenemos ejemplos concretos, como el caso del libro de Lenguaje y Comunicación (Ediciones SM año 2010) en el cual luego de presentar el cuento de Julio Cortázar “Final del juego”, sólo se plantean algunas preguntas para que los estudiantes resuelvan en su cuaderno. Estas preguntas plantean una reflexión somera sobre el sentido del título del cuento, las características de los personajes o la contextualización del cuento, sin embargo, no problematizan el texto ni lo relacionan con la realidad de cada estudiante. Así, el alumno se queda con algunas ideas sobre lo que ha leído pero esto no lo lleva a una experiencia enriquecedora de encuentro con la obra de arte. Aún más, el estudiante no construye un nuevo significado o una nueva visión a partir de la reflexión de estas preguntas y ese es justamente el problema.

Otra evidencia similar a la anterior, la hayamos en otro texto escolar de la asignatura (Edición Santillana 2009 – 2010) en el cual se inicia la Unidad 1 que corresponde a narrativa, con textos breves y preguntas sobre ellos. Estas preguntas una vez más evalúan aspectos formales de los textos, e incluso se plantean preguntas literales sobre los contenidos tratados y el “emisor” y “receptor” del escrito. A continuación, en la lectura literaria se propone la lectura de un texto de Eduardo Galeano “Los nacimientos”, contextualizado en el Génesis de la Biblia, una temática que no resulta en absoluto atractiva para alumnos de primero medio. Finalmente, el diálogo que se propone con el texto es eminentemente descriptivo y literal, ya que apunta a la caracterización de los personajes, la focalización del relato, las marcas textuales, etc. Sin duda, una vez más nos encontramos frente a

la simplificación del análisis y la interpretación literaria, aspecto preocupante si pensamos que los estudiantes deben desarrollar sus competencias literarias en base a este tipo de actividades.

Ahora bien, en el ámbito de la escritura de ficción sucede algo diferente ya que, por ejemplo, en el texto escolar de editorial Mare Nostrum se presentan algunas actividades que pretenden desarrollar la capacidad creativa de los estudiantes e integrar la lectoescritura como una didáctica para fomentar y profundizar la lectura literaria. A continuación se señalan dos ejemplos:

**De la Tierra a la Luna: cómo escribir un cuento en nueve pasos**

- 9 La gozosa lectura**  
Recuerda que has escrito por placer y para expresarte y que puedes compartir esta experiencia con otras personas. Organiza talleres de escritura-lectura y trata de editar con tus amigos antologías de cuentos que ustedes hayan escrito. La computadora de tu colegio puede servir para estos efectos. ¡Bienvenidos a la Luna!
- 8 La corrección**  
Como todo texto, un cuento también debe ser corregido. Fijate en los aspectos formales como la redacción y la ortografía, pero también en la estructura del relato. Todo debe ser coherente y verosímil en el universo ficticio que has inventado.
- 7 Determina un orden para el relato**  
Escoge cómo vas a contar el cuento: ¿siguiendo un orden lógico o el que te dicte tu fantasía? Recuerda que como escritor/a tú mandas, y puedes comenzar por el final de la historia, el principio o el medio. Todo depende de lo que quieras expresar y de los efectos que quieras lograr.
- 6 Escoge un tipo de cuento (subgénero)**  
¿Qué tipo de cuento será tu relato? ¿Una historia de aventuras, de amor, de ciencia ficción, de horror o un relato realista? Te recomendamos leer varios tipos de cuentos para que sepas con cuáles quieres experimentar.
- 5 Elige un tiempo y un lugar**  
Tu cuento se desarrolla en un tiempo y en un espacio determinado. Si escoges un lugar y un tiempo lejanos al tuyo investiga sobre ellos para que tu relato sea verosímil. Por ejemplo, no puedes poner un teléfono en un cuento ambientado en el siglo XVIII. Recuerda que también puedes escoger tiempos y espacios inventados por ti.
- 4 Crea los personajes**  
Los personajes son parte muy importante de tu relato. Pueden ser protagonistas o secundarios, simbolizar alguna idea, ser complejos o simples. Cuando los inventes cuida que el lenguaje que utilizan, su vestuario, sus gestos y acciones sean coherentes con su modo de ser.
- 3 Escoge un punto de vista**  
Una vez que escogiste el narrador de tu historia determina un punto de vista. Es decir, desde dónde contará la historia y cuál es el grado de conocimiento que tiene de ella. ¿Lo sabe todo?, ¿sabe lo mismo que cualquier personaje? ¿Será un narrador fiable o tal vez un poco misterioso?
- 2 Elige un narrador**  
¿Quién contará tu historia? ¿Uno de los personajes? Si es así, ¿será el protagonista o un personaje secundario? Otra opción es que escojas un narrador que no participe de la acción, un narrador que no se representa. Cualquiera sea tu elección, influirá en el sentido de tu historia.
- 1 Inspírate**  
Empiezas un viaje maravilloso. Respira profundo y relájate. Fijate en los objetos que te rodean, en alguna fotografía o sueño reciente, y utilízalos como inspiración para tu cuento. Cualquier cosa puede servir para motivar tu imaginación, recuerda que no hay temas buenos ni malos, todo depende del modo en que los escriban.

¡Tiren para arriba, chiquillos y chiquillas!



**TALLER DE LITERATURA**

**TEXTOS POÉTICOS**

Texto 1: *Contrapunto entre el río y la Luna*. Cecilia Astorga y Pedro Yáñez.  
 Texto 2: *Constelaciones*. Gabriela Mistral.  
 Texto 3: *Esquina con flauta*. Julio Barrenechea.  
 Texto 4: *Ecopoemas*. Nicanor Parra.

**TEXTOS NARRATIVOS**

Texto 5: *Ciencia ficción. Aunque siga brillando la Luna*. Ray Bradbury.  
 Texto 6: *Policial. Los crímenes de la calle Morgue*. Edgar Allan Poe.

**TEXTO PERIODÍSTICO**

Texto 7: *Señora Marte*. Fabiana Fondevila.

---

**ACTIVIDADES ESPECIALES**

Escoge uno cualquiera de los poemas y reescríbelo como cuento.  
 Elige un texto poético y uno narrativo a fin de realizar un cuadro comparativo en el que se adviertan sus similitudes y diferencias.

| Temas transversales                                     | Texto n.º  |
|---|------------|
| Ecología y medioambiente.                               | 1, 2, 4, 5 |
| Género.   | 1, 6       |
| No discriminación física (no videntes).                 | 3          |
| Tolerancia hacia diferentes visiones sobre la realidad. | 2, 3, 4    |

Junto con lo anterior, existen diversos autores que también desarrollan la temática de la escritura de ficción en el aula, sin embargo, sus propuestas giran en torno a la creación de relatos breves (cuentos), al trabajo con la imaginación de los niños de modo que puedan fortalecer su capacidad como escritores y no como lectores competentes que resignifican un texto literario a partir de lo que escriben. Por dar algunos ejemplos, tenemos el caso de Maite Alvarado (1994) con el “Nuevo escriturón” o Juan Sánchez-Enciso (2008) quien propone un taller de cuento literario en el aula a partir de pasos específicos.

Ahora bien, si realizamos un “rastreo” de tipo virtual con respecto a las propuestas didácticas que circulan actualmente para potenciar el incentivo, la profundización de la lectura y la escritura de ficción como un modo de trabajar la competencia literaria, encontraremos dos tipos de sitios webs: aquellos que pertenecen a una entidad determinada y tienen por objetivo el fomento de la lectura y los sitios que de forma autónoma apuntan al trabajo con estrategias de comprensión lectora en textos simples o la enseñanza de contenidos generales de la asignatura.

Un ejemplo del primer tipo de sitios webs corresponde a la página del Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, quien en el marco del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, promueve proyectos y programas que potencian la creación literaria, la lectura, la industria del libro, la difusión de la actividad literaria, el fortalecimiento de las bibliotecas públicas y la internalización del libro chileno.

Así, en el año 2010, se une el MINEDUC, el CNCA y la DIBAM para crear el programa “Lee Chile lee”, el cual en sus tres primeros años consiguió la implementación de interesantes proyectos, tales como:

- Lanzar 15 planes locales de fomento lector,
- Realizar un primer estudio de comportamiento lector,
- Introducir la lectura en espacios “no convencionales”,
- Implementar 1372 proyectos de fomento lector y 18.400 bibliotecas de aula en sala cunas, jardines infantiles y establecimientos subvencionados,
- Capacitar a mediadores de lectura para niños,
- Realizar el primer seminario de fomento lector en primera infancia, etc.

Además, si uno ingresa a la página web del programa “Lee Chile lee” encuentra una gran cantidad de recursos didácticos orientados principalmente a los docentes y a los padres y apoderados con el fin de fomentar y profundizar la lectura literaria en la escuela.

En la misma línea de fomento lector, existen diversas instituciones asociadas a la DIBAM que han creado sitios culturales y educativos con el fin de potenciar el desarrollo intelectual de los chilenos de forma inclusiva. De esta manera, hay redes de bibliotecas públicas, bibliotecas virtuales e incluso zonas didácticas de los museos DIBAM de todo Chile en donde uno puede acceder a recursos educativos aplicables en el aula. Ahora, los museos que se asocian al área de Lenguaje y Comunicación presentan recursos que no van enfocados únicamente a un desarrollo propiamente tal de la competencia lectora, sino que más bien busca formar a los niños y jóvenes en cuanto a la contextualización de poetas chilenos, su vida y obra.

En relación a los otros sitios educativos, como es el caso de Educarchile, encontramos un espacio dedicado especialmente a los docentes de nuestra área con artículos, recursos y links hacia otros sitios que quieren ser un aporte en la planificación de las clases y en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, no todos los artículos y sitios web potencian la competencia literaria y la formación de un lector crítico, más bien apuntan al fomento lector en niños de básica y al desarrollo de estrategias de comprensión lectora para enfrentar cualquier tipo de texto, no específicamente el literario (como es el caso de la pagina web “Fondo lector”). Además, la mayoría de los sitios web en línea con Educarchile presentan mayoritariamente contenidos conceptuales y contextuales, lo cual de ninguna manera, cumple el objetivo de formar a un lector competente.

Revisando otras páginas webs ministeriales como “Enlaces” o “Curriculumlínea”, nos encontramos, en el caso de ésta última, sólo con documentos curriculares según las disciplinas, y en el caso de “Enlaces”, con sugerencias sobre el buen uso de las TIC’S en el aula, sin considerar en ningún momento un material didáctico según los contenidos de cada asignatura y que en nuestro caso, apunte al desarrollo de la competencia literaria u otro tipo de habilidad.

Según todo lo dicho anteriormente, es claro que la importancia que le da el MINEDUC a la lectura literaria y el análisis en clases no se condice con las actividades que se proponen en los textos escolares, ya que estas son altamente descriptivas y literales. Por otra parte, resulta curioso que en los programas de estudio se enfatice la escritura de manera procesal y expositiva y en los textos de estudio se propongan actividades que apunten a la integración de la lectoescritura como una manera de potenciar la lectura literaria.

En cuanto a los sitios webs, la mayoría apunta al fomento de la lectura y al trabajo con estrategias de comprensión lectora en textos simples, sin implementar dichas estrategias en recursos didácticos que problematicen textos literarios complejos. Según esto, podemos señalar que el estado de investigación en materiales ministeriales y no ministeriales con respecto al problema de aprendizaje es bastante precario y necesita una renovación didáctica que permita formar lectores competentes para la sociedad en que vivimos.

### **3.1 Marco Teórico de la Propuesta (Conocimientos disciplinares que subyacen en su propuesta)**

#### **Lectura literaria: una permanente construcción de sentido por parte del lector**

La lectura “es vista como una acción intencional y deliberada de construcción de sentido, en la que – en virtud de una serie de estrategias oportunas – el sujeto logra integrar la información del texto escrito con sus propios esquemas de conocimiento.” (Crespo et al; 2004: 36)

Así, tal como señala Morón (2007):

“la lectura sólo existe cuando se da el paso del significante al significado, y si el texto es literario, cuando se despliega el significante mismo como significado y el lector se mece en la

convergencia y divergencia de la tríada: contenido, forma y sentido”  
(2007: 12)

Y es que efectivamente la lectura literaria provee al lector de un espacio de ensoñación en el que se pueden pensar otras formas de lo posible. “Una actividad silenciosa, transgresora, irónica o poética” (Petit; 1999: 26) como diría Michel de Certeau, en la cual el lector no es un sujeto pasivo, sino que realiza un trabajo productivo, reescribe y reactualiza la obra que lee. “Hace desplazarse al sentido, hace lo que se le ocurre, desvía, reutiliza, introduce variantes, deja de lado los usos correctos. Pero él a su vez es alterado: encuentra algo que no esperaba, y nunca sabe hasta dónde puede ser llevado” (Petit; 1999: 28)

Esta idea se enmarca dentro de los planteamientos de la teoría de la “Estética de la recepción” planteada por Hans Robert Jauss en conjunto con Wolfgang Iser y Harald Weinrich a fines de los 60, en la cual el dinamismo de la obra se asocia a los efectos que produce en el lector y la manera en como él actualiza su sentido cada vez que accede a ella. De aquí que la obra adquiera su carácter procesal, pues su significado se desencadena en la conciencia y las exigencias de quien la recibe.

El proceso de lectura (continuando con los planteamientos de Iser) se despliega en un continuo de acciones mutuas, un juego de fantasía, entre lector y escritor, en el cual éste último deberá respetar la capacidad de comprensión del lector sin entregarle todo por escrito, sino que siendo capaz de “compartir los asuntos amigablemente, y dejarle a su vez, que imagine también algo”. (Iser; 1987: 150) Los vacíos presentes en el relato introducirán al lector en la acción de completar el sentido entre lo que se dice y lo que se calla.

Para el propósito de este proyecto justamente, queremos entender la lectura literaria desde una perspectiva constructivista (Solé; 2001), en la que el alumno-lector realiza una acción intencional y deliberada de construcción de sentido con el

fin de dialogar con la obra literaria, llenar los vacíos que presenta y, a su vez, dejarse interpelar por ella de forma auténtica.

### **Comprensión lectora en textos literarios: La competencia literaria**

“La comprensión no es concebida como un proceso de transferencia de significados del texto escrito a la mente del lector, sino como producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento inferencial para elaborar una interpretación coherente del contenido. [...] Quienes esperan de la lectura comprensiva un crecimiento personal y social, están exigiendo un variado conjunto de procesos altamente complejos cuya finalidad es la construcción de una nueva totalidad semántica [...]” (Peronard; 1998: 35)

“El objetivo de lograr una habilidad madura y desarrollada [...] requiere de un proceso didáctico más específico y de la formación de habilidades más elaboradas que la decodificación inicial de letras y el emparejamiento entre la forma gráfica de la palabra y su concepto. Se debe enseñar a leer a ‘los que ya saben leer’”. (Crespo et al; 2004:36) Para esto, es indispensable transformar la enseñanza de la literatura en una “educación literaria” que apueste a cambios significativos en pos de la formación de lectores competentes, que sean capaces de interpretar el sentido global de una obra literaria, recreando la realidad de múltiples maneras.

Ahora bien, toda obra literaria exige del lector un conjunto de saberes y una *competencia específica* que le permita decodificarlo, ya que el texto literario “usa un lenguaje especial, con capacidad connotativa y autonomía semántica”. (Cerrillo; 2005) Por lo tanto, el estudiante debe desarrollar las habilidades cognitivas que le permitan “crear hipótesis, formular inferencias, leer más allá de los significados y ser capaz de captar las imágenes y las connotaciones que el texto propone. Por ello es importante la adquisición de una competencia literaria sólida, que solo es posible a partir de la experiencia lectora y la acumulación de lectura”. (Sánchez; 2011: 7)

La importancia de trabajar las habilidades cognitivas con los alumnos se fundamenta en lo que señala Bloom (1956):

“El resultado de la puesta en práctica de las habilidades cognitivas, y sus beneficios sobre el aprendizaje, dependen de la naturaleza de la tarea. Así, la memorización de hechos o datos, si bien es importante y necesaria para el aprendizaje, no moviliza en el individuo la misma cantidad de procesos intelectuales que el análisis o la evaluación de información, ni tiene tantos beneficios sobre el aprendizaje como lo tienen éstos dos últimos procedimientos.”

A continuación, se describe la taxonomía propuesta por Bloom (1956) con el propósito de establecerla como un indicador de las habilidades cognitivas que se pretende trabajar con los estudiantes de primero medio. La idea de la secuencia didáctica es trabajar todas las habilidades de la tabla, haciendo énfasis en las de orden superior.

|  | Recordar  | Comprender   | Aplicar   | Analizar  | Evaluar   | Crear   |
|--|---|--|---|---|---|---|
| <b>Descripción</b>                               | Reconocer y traer a la memoria información relevante de la memoria de largo plazo   | Habilidad de construir significado a partir de material educativo, como la lectura o las explicaciones del docente | Aplicación de un proceso aprendido, ya sea en una situación conocida o en una nueva | Descomponer el conocimiento en sus partes y pensar en cómo éstas se relacionan con su estructura global | Consta de comprobación y crítica  | Involucra reunir cosas y hacer algo nuevo. Para llevar a cabo tareas creadoras, los aprendices generan, planifican y producen |
| <b>Verbos indicadores de procesos cognitivos</b> | Reconocer<br>Recordar<br>Listar<br>Describir<br>Recuperar<br>Denominar<br>Localizar | Interpretar<br>Ejemplificar<br>Clasificar<br>Resumir<br>Inferir  | Ejecutar<br>Implementar<br>Desempeñar<br>Usar                                       | Diferenciar<br>Organizar<br>Atribuir  | Comprobar<br>Criticar<br>Revisar<br>Formular hipótesis<br>Experimentar<br>Juzgar<br>Probar<br>Detectar<br>Monitorizar | Planear<br>Generar  |

Es importante aclarar que esta tabla corresponde a la modificación realizada por Anderson y Krathwohl en el año 2000, en la cual se propone una actualización y

un nuevo valor conceptual del modelo, reemplazándose los sustantivos por verbos (de conocimiento se pasó a recordar, de comprensión a comprender, etc.) y centrándose cada vez más en la tarea que debe realizar el alumno como un lector competente.

Ahora bien, “Los lectores competentes de textos narrativos son aquellos capaces de establecer relaciones entre distintos elementos, vinculándolos con otros relatos y con conocimientos y experiencias previas.” (Bombal et al; 2013: 25) Es decir, para que el estudiante realice una interpretación profunda del texto literario es indispensable poseer un bagaje amplio de lectura previa que le permita integrar de forma intertextual sus conocimientos previos con aquello que le sugiere el relato. En este sentido, el “intertexto lector” (en conjunto con la competencia lectora) se constituye como el elemento esencial de la competencia literaria en cuanto “establece las vinculaciones discursivas entre otros textos, (que son) necesarias para la pertinente interpretación personal”. (Sánchez; 2011: 8)

La competencia literaria no es una capacidad innata del individuo, por el contrario, debe ser educada. Asimismo, implica el despliegue de toda la actividad cognitiva del lector y mide su eficiencia para comprender cualquier tipo de texto. Por ello, es esencial que dentro de la asignatura de lenguaje y comunicación, uno de los objetivos principales sea cumplir el logro de esta competencia, basándose en

“una enseñanza que pretenda que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos, es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior”.(Cerrillo; 2005: 29)

En términos didácticos, el Plan Nacional del Fomento de Lectura propone un recorrido que puede ayudar a los docentes a guiar la interpretación de textos narrativos en clases. Este recorrido se articula a partir de preguntas claves, tales como: ¿Cuál es el contexto de producción de la obra?, ¿Quién es el narrador?, ¿Qué se narra?, ¿Cómo se narra?, ¿Cuál es el tema?, etc. Además, es esencial



proponer un tipo de evaluación que sea coherente con la enseñanza de esta lectura interpretativa, la cual corrobore el análisis de la obra literaria por parte de los estudiantes y no su simple memorización.

### **Motivar la lectura literaria en estudiantes “poco lectores”**

El tema de la motivación en la lectura literaria se ha ido desarrollando de forma implícita en otros apartados de este proyecto, ya que al identificar y describir el problema pedagógico que se pretende abordar fue necesario señalar de qué manera los jóvenes de hoy no están interesados en leer textos literarios, priorizando una lectura discontinua y funcional de otro tipo de textos. Sin duda, esta falta de implicación, o bien podríamos llamarla, falta de motivación por la lectura literaria se ha dado producto de diversos factores sociales (tales como el cambio de modalidad de vida en las grandes ciudades, la sobreexposición a la televisión y la invasión de la cultura mediática) los cuales han modificado su actitud de lector. (Peronard; 1998)

Desde un punto de vista cuantitativo, un “poco lector” corresponde a aquella persona que lee “de uno a cuatro libros por año o un máximo de nueve libros”. (Bahloul; 2002: 20) Pues bien, según los estudios realizados por el CERLALC, en Chile el promedio de libros leídos al año por habitante es de un 5, 4, lo cual nos define inevitablemente como un país de “poco lectores”.

Lo curioso de este asunto es que no se puede establecer categorías tan radicales, ya que aquellos que en las cifras aparecen como “poco lectores” resultan ser asiduos lectores de periódicos, revistas, enciclopedias, etc., y por lo tanto, leerían igual o más que aquellos que disfrutan una decena de libros al año. En efecto, aunque ellos realicen la práctica sociocultural de leer, para el propósito de este proyecto, se les caracterizará como “poco lectores” por el hecho de no practicar

una lectura sostenida de textos literarios extensos y por lo tanto, por no poseer la competencia literaria que les permita analizar dichos textos.

Ahora bien, resulta interesante abordar la temática de la motivación por la lectura desde la perspectiva de Rafael Rueda (1999), quien después de años de investigación e innovación en el aula, propone algunas claves para “animar la lectura” en jóvenes y niños.

Así, una primera idea que debemos tener clara con respecto al tema, es que la lectura “es un proceso de aprendizaje, muy lento y constante” (Rueda; 1999: 23) en el cual es probable que el alumno se enfrente a diversos problemas: “Dificultades de aprendizaje lector, poca o nula influencia familiar y, por qué no, un profesorado que no motive a veces lo suficiente ni conceda la debida importancia al proceso lector como algo placentero y personal, que entiende la lectura como un instrumento al servicio del aprendizaje y no como un aprendizaje en sí mismo.” (Rueda; 1999: 24) En este sentido, es indispensable formar alumnos que lean por gusto y de forma voluntaria, ya que el único conocimiento que se arraiga en la memoria de los jóvenes es aquel que entra de forma placentera.

Tal como señala Colomer (2001):

“Obligar es un instrumento, pero no es el único, ni siquiera el principal. Evidentemente, es mejor “seducir” que obligar. Cuanto más compartida y socializada es la lectura en un aula, menos hay que recurrir a la prescripción. Por otra parte, pueden negociarse los límites: “Hay que leer un libro de la biblioteca, pero el que se quiera”; “Se puede devolver sin haberlo terminado, pero se tienen que haber leído tantas páginas”; “Tienes que leer un rato cada noche, pero lo haremos juntos”; (2001: 1-2)

Según Rueda (1999), existen al menos tres factores positivos que pueden ayudar en el gusto por la lectura en los estudiantes. En primer lugar, el apoyo de la familia, ya que el niño que ve leer a sus padres desde pequeño tiene más posibilidades de ser un buen lector de adulto, que aquél niño que nunca vio a

alguien leer en su casa. En segundo lugar, que los estudiantes nos vean a nosotros como docentes “leer con avidez, con pasión” (Rueda; 1999: 25) y que podamos acompañar su proceso lector, intercambiando experiencias positivas acerca de la lectura. En tercer lugar, debemos procurar que los alumnos manejen la mayor cantidad de libros posibles, “y cuando digo ‘manejen’ quiero decir husmeen, huelan, saboreen, amasen con sus propias manos todo tipo de lecturas; pero no cantidad y de cualquier clase sino cantidad y de buena calidad”, (Rueda; 1999: 25) de modo que alguno o más de alguno, los impacte e interpele.

Sin duda, es muy positivo que los estudiantes lean “de todo”, pero más aún, que sean capaces de distinguir los libros que sean de su agrado. Por lo tanto, la motivación de la lectura literaria debe movilizar al docente para abrir nuevos caminos y proponer didácticas en el aula que involucren a los alumnos en la lectura que deben hacer.

Considerando el estilo predominantemente visual de los jóvenes, es indispensable incluir (y hacer un buen uso) de las TIC’S (Internet, documentales, películas, canciones) como una manera de resignificar el sentido de las obras que analizamos en clases e involucrar a los jóvenes hasta el punto de la identificación con ellas. Colomer (2005) es muy clara al señalar que “se debe destinar tiempo y programar actividades que favorezcan la implicación personal” (Colomer; 2005: 86) y establezcan una conexión entre los libros y los estudiantes, ya que éstos “se hayan en una etapa vital en la que se sienten particularmente ávidos de ese encuentro personal” (Colomer; 2005: 86)

Asimismo, es de suma importancia que la elección de los textos vaya acorde a los intereses de los educandos. Tal como señala el estudio realizado por Pablo Zapata (1987) en que se le pregunta a los adolescentes: “¿Cómo te gustaría que fuera el libro más majo, completo, el libro mejor que jamás hayas leído? y las respuestas fueron:

- Que hable de la realidad

- Que sea también fantástico
- Que nos hable de misterio, aventuras, terrores
- Con protagonista de mi edad
- Que sea alegre
- No muy descriptivo
- Con final triste- feliz
- De los tiempos actuales
- Lenguaje sencillo
- Dulce y romántico
- Que tenga alegrías y tristezas
- Que no siempre sea protagonista el bueno” (Rueda; 1999: 25 – 26)

En el fondo se trata de motivar el proceso lector del estudiante de manera que pueda disfrutar la lectura, sea capaz de construir nuevos significados en base a lo leído y darle sentido a su práctica lectora. En relación a este punto, Solé (2009) afirma:

“Un buen lector es un lector implicado, que desea leer y utiliza su conocimiento y estrategias para intenciones que siente como propias. No es que las condiciones externas no sean importantes, pero que sean estimulantes para un lector determinado depende del grado en que pueda atribuir sentido a leer”. (2009: 56)

Es evidente que hay estudiantes que leen por indicaciones externas o simplemente para evitar “quedar mal” frente a los otros u obtener una buena nota. Por otra parte, también existen alumnos que conciben la lectura como un gozo en sí mismo. Sin duda que la lectura que es intrínsecamente motivada posee un componente personal que la hace estable y sostenida en el tiempo, incluso ante las dificultades. Por eso debemos apuntar al desarrollo de un tipo de lectura “que sea indisociable de la curiosidad por lo que se lee, la implicación y un cierto gusto por los retos.” (Solé; 2009: 57)

### **3.1.1 Qué debe saber un profesor para enseñar esta Secuencia didáctica**

#### **El romanticismo en el contexto de la modernidad**

La experiencia de una vida alborotada en la ciudad, el asombro y el miedo de sentir que todo se desvanece en el aire y la agitación física y psíquica, constituyen la atmósfera que enmarca el nacimiento de la sensibilidad moderna.

Sin duda, el paisaje que rodea la experiencia de la modernidad en el siglo XIX es altamente desarrollado: máquinas a vapor, fábricas automáticas, ciudades urbanizadas, diarios, telégrafos, medios de comunicación de masas, y desde luego, el surgimiento de movimientos sociales que reaccionan ante el desarrollo de un mercado mundial que arrasa todo a su paso. La modernidad se entiende como una experiencia dual, en la que el individuo siente el poder de la transformación y el crecimiento y, asimismo, experimenta la amenaza de un mundo que se vuelve ambiguo, fragmentario y es capaz de destruirlo todo.

“La edad moderna se define así misma como el reino de la razón y de la racionalidad, que han desplazado a la religión, a los prejuicios y supersticiones, a las costumbres tradicionales. De allí nace en ella un sentimiento poderoso de confianza en sí misma, de superioridad tanto con respecto al pasado como con respecto a otras sociedades donde todavía no ha llegado”. (Larraín; 1996: 19)

En el discurso de la modernidad predominan las ideas de libertad y autonomía individual en todas las esferas de la vida. En el ámbito privado, la libertad aparece como un derecho básico de autonomía ética y de autorrealización (Larraín; 1996: 24) en el sentido de la construcción de la subjetividad del individuo.

Como respuesta a este contexto social, surge de forma particular, un movimiento intelectual y literario que refleja una nueva manera de pensar y describe formas contemporáneas de expresión artística asociadas a la imaginación y la exaltación de los sentimientos. Nos referimos al romanticismo.

Si bien, el romanticismo se configura como una crítica al racionalismo excesivo en que se basó la ilustración, se dice que es un movimiento que recoge algunos

principios ilustrados, como lo es el ideal de la libertad interior del hombre o la idea de justicia y verdad.

Específicamente en el contexto artístico - literario, quisiéramos destacar los aportes de los escritores Wolfgang von Goethe y Percy Shelley y el pintor Francisco de Goya, al constituirse como un referente y una indudable influencia en la escritura de Mary W. Shelley, como veremos en el siguiente apartado.

Sin duda, el *Werther* de Goethe, se configura como el “prototipo del héroe romántico en conflicto con su mundo y condenado a autodestruirse por su naturaleza apasionada y obsesiva”. (Heath; 1999: 38) En esta novela es interesante observar de qué manera Goethe integra el género epistolar como una técnica narrativa heterogénea, que le permite ahondar en temáticas complejas (como el aislamiento social, la visión de trascendencia y la sensación de degradación) y caracterizar la naturaleza como un espacio de sublime liberación. (Heath; 1999: 38)

En este punto es importante recalcar la importancia de la novela epistolar en el contexto de la literatura romántica y gótica, ya que si tomamos los ejemplos de *Werther*, *Drácula* y en menor medida, *Frankenstein*, encontramos novelas coetáneas que a través de las cartas, son capaces de: señalar la evolución de sus personajes, bosquejar un análisis psicológico de ellos, intensificar las emociones del relato, advertir los acontecimientos de manera sorpresiva y sobre todo, abrir un espacio para la interacción dialógica entre dos personas que cobra la sensación de un “aquí y ahora”. Asimismo, la carta personal tiene dentro de sus características el “no agotamiento textual”, es decir, la eterna novedad que se alimenta por el cambio epistolar entre los interactuantes, y que en sí misma, promueve el paso del tiempo, la realización de las acciones y la construcción global del relato. (Rezende; 2012: 1)

Siguiendo con las influencias artísticas en la obra de Shelley, encontramos a Francisco de Goya, un pintor y retratista de la sociedad, que sensible a los

horrores de la guerra y a los efectos tardíos de la ilustración, comienza a producir imágenes de contornos oscuros y góticos. Ciertamente, el pintor intenta reflejar de qué manera “la imaginación abandonada por la razón, produce monstruos imposibles”, (Heath; 1999: 61) al igual que la autora con la invención de sus personajes principales.

Finalmente, encontramos a Percy Shelley, filósofo y escritor revolucionario, que expresa su ateísmo y anarquismo en el contexto de una sociedad inglesa sumamente conservadora. Su drama plenamente romántico, “*Prometeo encadenado*”, configura a un héroe que desafía a un Dios cristiano opresivo y con esto desaprueba toda forma de autoridad y religión. En el año 1814, Shelley huye con la hija de 15 años de William Godwin y Mary Wollstonecraft para establecerse en Suiza, sin la aprobación de sus padres. Años más tarde, Mary W. Shelley se transformará en un ícono de la escritura femenina inglesa, al escribir su novela “*Frankenstein o el moderno Prometeo*” como resultado de una apuesta entre su esposo y el poeta romántico, Lord Byron.

### **La escritura femenina inglesa en el romanticismo: Mary Shelley y su “Frankenstein”**

Para analizar la obra de Mary Shelley desde sus dimensiones más relevantes, es vital comprender y caracterizar el contexto extraverbal que rodea la obra, ya que la literatura se enmarca necesariamente en “circunstancias no lingüísticas que aluden al espacio, al tiempo, a la condición y situación de los hablantes que pueden afectar la enunciación, el sentido y comprensión del texto” (Miralles et al; 2008: 184) De esta manera, “la obra literaria es fruto de un contexto y, al mismo tiempo, crea contexto” (Miralles et al; 2008: 185)

En función de lo anterior, caracterizaremos el contexto histórico y cultural que enmarca la obra de Shelley, señalando el rol social de la mujer inglesa del siglo XIX y la importancia de la escritura femenina como una reacción a la sociedad moderna de la época.

Según los planteamientos de John Stuart Mill (1869) la mujer inglesa se caracterizó por vivir subordinada a los supuestos sociales patriarcales que la encasillaban como un objeto útil para el matrimonio que no merecía educación. Tradicionalmente, había sido tratada como un ser inferior al hombre, asignándosele el papel de madre, esposa y ama de casa. (Torres; 2010: 1)

Al respecto, Mill (1869) señala:

“Todas las condiciones sociales y naturales concurren para hacer casi imposible una rebelión general de la mujer contra el poder del hombre. La posesión de la mujer es muy diferente de las otras clases de súbditos. Su amo espera de ella algo más que servicios. Los hombres no se contentan con la obediencia de la mujer: se abrogan un derecho posesorio absoluto sobre sus sentimientos. [...] preténdese que haga completa abstracción de sí misma, que no exista sino para sus afectos, es decir, para los únicos afectos que se le permiten: el hombre con quien está unida, o los hijos que constituyen entre ella y ese hombre un lazo nuevo e irrevocable”. (1869; 22)

Pues bien, en el contexto de una sociedad conservadora como lo era la inglesa, la mujer media (analfabeta) era educada únicamente en los valores de la pureza y la honradez, con el propósito de hacerla atractiva para la consecución de un buen marido. En el caso de la mujer de mayor nivel socioeconómico, se le educaba en la casa, lugar en donde aprendía otro tipo de habilidades asociadas al ocio, tales como el baile, el dibujo o el bordado.

“Entonces como ahora, parece que el desarrollo del intelecto femenino estaba firmemente reñido con el desarrollo de la delicadeza, sensibilidad, dulzura y docilidad, valores – por otra parte – propios de la feminidad. Solo aquellas mujeres intelectual y políticamente brillantes que mantenían su más neto y puro estilo femenino en su comportamiento para con los hombres, eran salvadas de la regla general de incompatibilidad: intelecto – sensibilidad: pero... como hemos de imaginar, éstas eran las menos.” (Gil; 1993: 31 – 32).

Resulta curioso observar la dicotomía que se planteaba en esa época sobre lo “normal” y “anormal”, ya que todo comportamiento que saliera de las normas



sociales establecidas para las mujeres era rechazado cruelmente y considerado como una conducta anormal, es decir, como una patología. Así por ejemplo, Harriet Taylor, esposa de John Stuart Mill y conocida pensadora feminista del siglo XIX, fue duramente criticada e incluso definida como “perversa” y “enferma” por poseer planteamientos lúcidos sobre la urgencia de la reivindicación de los derechos de la mujer en cuanto a la política y la educación.

En el marco de esta lucha a favor de la mujer, tuvo un gran protagonismo la filósofa Mary Wollstonecraft, madre de Mary W. Shelley, quien unas décadas antes que Taylor, provoca una alarma entre los pensadores ilustrados al escribir su tratado por la igualdad sexual, “Vindicación de los derechos de la mujer” (1792). En este documento, Wollstonecraft rechaza fehacientemente la actitud banal de la mujer hacia su propio cuerpo, afirmando:

“¿Y por qué no descubren, «cuando están en el apogeo del poder de la belleza», que las tratan como reinas sólo para engañarlas con un falso respeto hasta que renuncien o no asuman sus prerrogativas naturales? Confinadas en jaulas como la raza emplumada, no tienen nada que hacer sino acicalarse el plumaje y pasearse de percha en percha. Es cierto que se les proporciona alimento y ropa sin que se esfuercen o tengan que dar vueltas; pero a cambio entregan salud, libertad y virtud.” (1792; 8)

Hasta ahora hemos caracterizado a la mujer inglesa desde una perspectiva social, y de qué manera en este contexto, surgen voces revolucionarias que defienden sus derechos políticos y educativos. Ahora bien, desde una perspectiva más literaria, entre la época de Wollstonecraft y Taylor se destaca la escritura romántica de Austen y Shelley que fueron capaces de llevar adelante una revolución “al nivel de las palabras”, (Heath; 1999: 116) sobreponiéndose a la discriminación social que había en contra de ellas por ejercer un oficio predominantemente masculino.

Al parecer, este contexto de subordinación abrió el espacio para que Jane Austen, y Mary W. Shelley propusieran interesantes reflexiones sobre la sociedad y la cultura en el marco de la modernidad. Tal como afirma Spacks (1980): “Las

mujeres han escrito libros sólo durante la era de su subordinación social, libros que necesariamente refractan los efectos de esta subordinación de una forma que el hombre difícilmente podría reproducir” (Spacks; 1980: 11)

Ciertamente, el mérito que poseen las autoras de este período es innegable, ya que nos encontramos en una época marcada por una “ideología romántica masculina que fantaseaba a la ‘mujer’ como una criatura irracional de ‘sentimiento’ y una fuente de afecto doméstico”, (Heath; 1999: 116) sin reconocer en ella sus potencialidades y aptitudes intelectuales. Por lo tanto, esta escritura femenina se configura como un símbolo de igualdad sexual que le permite a la mujer acceder a otros niveles de pensamiento.

“Enfrentada a un ambiente restrictivo, pero impotente para efectuar cambios significativos en él, una mujer puede sentirse empujada hacia su interior, hacia una esfera donde poder afirmar la omnipotencia que la vida le niega”. (Spacks; 1980: 182) En este sentido, la escritura femenina de la época es una “vía de escape” hacia la fantasía, pero también hacia un terreno excepcionalmente libre.

En el caso de Jane Austen, la autora refleja una inevitable preocupación por retratar la sociedad inglesa, sus costumbres y vicios a partir de la dicotomía de la racionalidad y los sentimientos. (Heath; 1999: 10) De esta manera, la autora crea un conflicto amoroso que le permite reflexionar sobre temáticas tan contingentes como los matrimonios arreglados, el status social y el estereotipado rol de la mujer en el seno familiar. Asimismo, Austen traza de forma borrosa los límites entre los acontecimientos de sus novelas y la comicidad con que sus personajes describen una sociedad rural que se haya en permanentes cambios económicos.

Sin duda, la narrativa de Mary W. Shelley rompe con todo precedente romántico, ya que a partir de su obra maestra, “Frankenstein o el moderno Prometeo”, crea una ficción gótica como una forma experimental de transgresión que le permite “explorar los límites de la sexualidad, la identidad, la revolución, los avances científicos y los vínculos familiares decadentes, en términos abstractos y

ficcionales” (Heath; 1999: 116) En el fondo, la creación de una novela gótica en el marco del romanticismo, le permitió a la autora decir “lo indecible” y mostrar “lo inaceptable” de la sociedad europea. “Decir, en ese momento, que también la ciencia puede llevarnos a la ruina y causar la mayor de las desgracias supone ir más allá del horizonte intelectual de su tiempo y situarse ante él con una mirada crítica.” (Rodríguez; 2011: 479)

Experimentar con la novela gótica supuso para Shelley comprender el significado de lo sublime como categoría estética, tal como señala González (2007). Ciertamente,

“lo sublime comienza a definirse en el siglo XVIII como un sentimiento que tiene su origen en la contemplación de ‘algo’ que produce terror, siendo la oscuridad una de las características principales [...] para la consecución del miedo. La noche y las tinieblas se convierten en un espacio emblemático de la imaginación, una región donde las leyes imperantes no son las de la razón, sino que tienen su origen en la libre asociación [...]. Terror y oscuridad son las palabras claves de lo sublime; y es precisamente por esos ingredientes que [...] es una de las contribuciones y características primordiales de la novela gótica y el prerromanticismo inglés” (2007: 117)

Lo interesante de esta “sublimidad gótica” es que los teóricos la definen como una fuerza liberadora y una respuesta desbocada a los deseos reprimidos y las reglas impuestas por la tradición. (González; 2007: 117) Según esto, es indudable que la propuesta de Shelley es, en su globalidad, una reacción ante los cánones ilustrados y las normas tradicionales que relegaban su rol de mujer de forma utilitarista. Al desarrollar las categorías de lo sublime y lo bello en todas sus dimensiones, la autora reelabora el género gótico para dar cabida al nacimiento de una incipiente ciencia ficción.

Y es que los límites que alcanza la obra son llevados al extremo, al igual que la sensibilidad con que viven los personajes. Shelley construye su novela a partir de “una atmosfera de terror envolvente, en el trasfondo de la cual venimos a

descubrir una belleza pastoril, una belleza colorista y armónica” (González; 2007: 122) simbolizada especialmente en ese amor genuino que siente el doctor por la familia que intenta preservar.

Junto con lo anterior, cabe señalar que la experiencia de lo sublime se relaciona con la afanosa búsqueda del conocimiento, y en última instancia, se resuelve en la nada, tal como le ocurre al protagonista de la novela, quien sin querer va traspasando los límites de lo permitido para ingresar al “infierno” de su propia condena. (González; 2007: 140) Es el encuentro con lo sublime la inevitable pérdida de la esperanza, el vacío y la desintegración del individuo.

Sin duda, este gusto por lo gótico se manifiesta durante toda la obra a través de diversos símbolos que caracterizan el ambiente gótico (la oscuridad, la niebla, lo tenebroso, los ruidos torrenciales y la soledad) en lo cual se abre un espacio propicio para insertar lo monstruoso y lo grotesco, tan propio de este tipo de novelas.

En relación a la construcción de los espacios, cabe señalar el rol activo que juega la naturaleza en la proyección de lo bello y lo sublime de la obra. Sin duda, en los espacios naturales se potencian los sentimientos, las emociones y el personaje puede volver a la quietud. Esto se ejemplifica con el joven Werther, con el doctor Frankenstein e incluso con el monstruo, al momento de escabullirse por el bosque para acallar sus afanosas intenciones. Tal como señala González (2007): “El bosque, el escenario natural, ha desempeñado siempre un papel fundamental en la literatura inglesa, bien como evocadora de un sentir individual, bien como metáfora [...]” (2007: 39)

Ciertamente, es curioso analizar, ¿Cómo es que a una mujer del siglo XIX puede habersele ocurrido la creación de un monstruo? ¿De qué manera Shelley se identifica con el monstruo al sentirse bajo la dominación y la creación de un hombre, predominantemente racional? ¿Es que Frankenstein ante todo es una búsqueda por encontrar una identidad propia al margen de los estereotipos?

Rodríguez (2011) amplía estos cuestionamientos, señalando:

“Y la pregunta que quiero responder es cómo se acrisolaron en la mente de una joven de dieciocho años — que era la edad que tenía Mary Shelley cuando concibió la idea de su historia— los temas de su época y de su biografía personal para que dieran como resultado un producto que iba a superar todas las perspectivas, incluso, según algunos, los mismos méritos literarios de la obra tal y como quedó redactada.” (2011: 474)

Al respecto, se responde:

“El Frankenstein de Mary Shelley toma muchos elementos de la tradición literaria y filosófica y de los movimientos contemporáneos con los que ella estaba muy familiarizada. Pero no se reducen ni a unos ni a otros. La obra aprovecha lo pasado y lo presente, pero no es repetición.” (Rodríguez; 2011: 474)

La síntesis que realiza Shelley, de lo antiguo y lo contemporáneo, de la narrativa romántica y la novela gótica, se constituye además como un aporte antropológico que nos hace ver la realidad humana “desde el punto de vista de la diferencia” (Rodríguez; 2011: 480), desde la perspectiva de un monstruo, concebido como aquella “producción contra el orden regular de la naturaleza” o bien como “una cosa o persona muy fea, cruel y perversa”, en los términos de la RAE.

Lo monstruoso ha sido trabajado abiertamente en nuestros días por artistas, ilustradores y cineastas que entrelazan al hombre y al monstruo a partir de la creación de un mundo marcado por la tragedia, la ternura, la crueldad, lo macabro y lo poético. Un claro ejemplo de esto es Tim Burton, quien al igual que Shelley, muestra lo inaceptable, devela lo oculto y despliega el concepto de identidad por medio de personajes solitarios, extraños y rechazados, que horrorizan y a la vez, enternecen al lector. Su desarrollo artístico se basa en “la otredad”, por eso es considerado el “poeta de lo extraño en Hollywood”. (Solaz; 2001)

Ahora bien, esta construcción de lo monstruoso y de la fealdad, supuso en la época de Shelley, una ironía en contra de los cánones de belleza y de armonía que se proponían como modelo alcanzable para la mujer burguesa. Sin duda, debemos entender esta reversión “como el resultado de ansiedades culturales, históricas y sociales, es decir, como proyección de una crisis que al ser corporizada en un ser monstruoso se intenta examinar, entender y “resolver”. (Urli; 2012: 1)

“Al hablarnos de la experiencia de un monstruo, al hablarnos incluso el monstruo en primera persona, nos está hablando lo diferente desde su punto de vista y nos suministra elementos para que lo podamos comprender de forma adecuada: comprender sus pensamientos y sentir sus sentimientos. Pensar en la identidad de un monstruo es pensar en la identidad de aquello que es diferente.” (Rodríguez; 2011: 480)

“El monstruo está estrechamente vinculado con aquel que lo señala como tal y con aquello que no se quiere aceptar como propio”. (Urli; 2012: 1) En este sentido, Shelley intenta vincular de manera indisoluble al propio científico de la época con su calidad monstruosa obsesiva, tal como lo expresa Francisco de Goya en su obra (1799) “El sueño de la razón produce monstruos”.

Ahondar en la categoría de lo monstruoso, o más bien, de la creación de un monstruo en el contexto del romanticismo, supone necesariamente revisar la noción de identidad según ciertos parámetros sociales, tal como propone Rodríguez (2011). Un primer aspecto es atribuible a la memoria, es decir, a la capacidad de recordar nuestra propia historia y cómo nos hemos construido en ella. Un segundo aspecto, se relaciona con la pertenencia a un grupo social o las características similares que se poseen en relación a los demás. En tercer lugar, encontramos el concepto del cuerpo: soy según mi materialidad. Finalmente, otra dimensión que define la identidad se basa en la relación que existe con los otros, según los distintos niveles de cercanía (la familia, los amigos y la comunidad que me rodea).

En función de estos parámetros, Rodríguez (2011) se pregunta: ¿qué identidad social tiene la criatura? Sin familia que lo reciba y eduque, sin amigos ni iguales entre los que crezca la autoestima, sin nación y sin comunidad que lo reciba como persona, siendo él el único de su especie.” (2011: 482) Sin duda, la autora se preocupó de personificar a un monstruo cuidando cada detalle para hacerlo inadaptado, sin identidad. Al no tener memoria, no pertenecer a ningún grupo social, tener un cuerpo deforme y diferente al de los otros humanos, y además, no tener derecho a vincularse con otros en un vínculo personal, lo condenó a la soledad y a la miseria. Esta configuración del personaje, indudablemente, responde a una clara intención de Shelley por criticar los estereotipos de la época, las relaciones humanas superfluas y el determinismo social según las apariencias.

Ahora bien, otra temática que atraviesa el género romántico tiene relación con el vínculo entre el sujeto y el objeto. “El genio que crea y sin embargo es semiinconciente de su creación es una paradoja central del romanticismo” (Heath; 1999: 77) En el fondo, se plantea hasta dónde el genio controla lo creado o en qué medida su creación posee una fuerza autónoma. Esta fragmentación irónica de incompletitud, de estar creando un objeto artístico constantemente sin lograr la perfección, hace alusión al tema de la omnipotencia y la obsesión del genio, tan burlado por Shelley en la ruina que alcanza el doctor Frankenstein.

Entre Frankenstein y su criatura se desarrolla una dinámica tensa que nos aporta un conocimiento sobre el comportamiento del hombre en situaciones límites. Cuando la autora “enfrenta temáticamente los entornos vitales de Víctor y de su criatura: más que decir que ambos son protagonistas cabría decir que los dos son antagonistas y que, por eso, su encuentro no puede acabar más que con su mutua destrucción. (Rodríguez; 2011: 479) Y es que el título de la obra, “Frankenstein o *el moderno Prometeo*”, ya nos introduce en las nociones de destrucción, condena y eternidad. De este modo, resultará muy interesante analizar el concepto mitológico que subyace al relato moderno.

A modo de contextualización, Prometeo es el titán del mito griego que roba el fuego de los dioses para beneficiar a los mortales. Con este acto, se convierte en el símbolo del campeón “titánico” que lucha contra la opresión en bien de la humanidad. En castigo por robar el fuego, Prometeo fue encadenado eternamente a una roca para que su hígado sea arrancado por un águila cada día después de que volviera a crecer. (Heath; 1999: 111)

Sin lugar a dudas, el personaje de Prometeo se plantea como un símil de la figura del genio romántico, cuya condena entre lo real y lo ideal es inevitable y heroica. En el contexto de la obra de Shelley, el tema prometeico se manifiesta concretamente cuando el doctor Frankenstein dota de electricidad al monstruo y con esto obtiene resultados desastrosos que lo hunden en una condena perpetua.

Tal como señala Rodríguez (2011):

“Víctor no usa de lo sobrenatural para su propósito, aparece como un filósofo natural, un científico, que usa del conocimiento racional para llevar a cabo su experimento. En Víctor es el hombre, sólo el hombre y su inteligencia, quien saca vida de lo inerte, gesta la vida a partir de la muerte con el propósito de dar al ser humano la vida eterna aquí en la tierra.” (2011: 475)

En cierta medida, la autora quiere satirizar el ego creativo romántico y los excesos del hombre ilustrado científicista, exponiendo los peligros que pueden conllevar la extrema introspección del pensador en detrimento de la sociedad. (Heath; 1999: 112)

A partir de todo lo dicho anteriormente, es posible concluir que

“*Frankenstein* es [...] un experimento en cuya narración se tocan temas —ya mencionados— que importan mucho a los hombres y mujeres del siglo XXI puesto que nos encontramos en una situación mundial en la que se grita reivindicando el derecho a la diferencia. El terrible grito de agonía de la criatura por su monstruosidad recoge los lamentos de muchos. Las reflexiones de la criatura pueden ser puntos de apoyo para comprendernos mejor a nosotros mismos.” (Rodríguez; 2011: 484)



## La narración y sus elementos

Según Miralles et al (2008), “la narración es una modalidad discursiva que se utiliza para contar una historia, un acontecimiento o una serie de hechos que le suceden a unos personajes en un tiempo y espacio definidos.” Si ampliamos un poco más el concepto entenderemos que

“las narraciones –los mitos y las fábulas, las historias de la naturaleza y de las culturas, las historias familiares y personales– permiten configurar la identidad del ser humano en tanto sujetos individuales y colectivos. [...] Todas las historias, desde las más simples hasta las complejas, son una forma de inventar el mundo, de explicar lo que ocurre a nuestro alrededor, de dotarlo de sentido.” (Bombal et al; 2013: 7)

Así, “la narración, al igual que otros tipos de textos, tiene una estructura que la define, es decir, los elementos que la conforman están organizados internamente de acuerdo a un esquema estable.” (Bombal et al; 2013: 9) A continuación, explicaremos brevemente cada uno de estos elementos según su función dentro del relato, con el propósito de establecerlos como conceptos operativos en la planificación de la secuencia didáctica. Cabe señalar que las definiciones que se proponen en este apartado pertenecen al Manual de preparación de la PSU Lenguaje y Comunicación elaborado por la Universidad Católica de Chile en su décima edición, año 2008.

- Narrador: Es el sujeto de la enunciación, una entidad creada por el autor que posee la palabra y toda la información sobre los hechos que va a narrar y los personajes que irán configurando el desarrollo de la historia. Dentro de la clasificación de los narradores encontraremos a los narradores homodiegéticos (que forman parte de la historia e intervienen en los sucesos narrados) y los heterodiegéticos (que no forman parte del relato y cuentan el acontecer desde afuera). En el primer grupo clasificamos al narrador protagonista, narrador testigo y al narrador personaje. Luego, en el

segundo grupo identificamos al narrador omnisciente y al narrador de conocimiento relativo.

- Focalización o perspectiva: Modo o ángulo específico que asume el narrador para permitir que una acción sea percibida de una forma determinada. Por lo tanto, alude al grado de restricción de la información que la voz narrativa asume respecto de las acciones de los personajes. De esta manera, encontramos: la focalización cero (Ausencia total de focalización que se corresponde con el narrador omnisciente), la focalización interna (el punto de vista del narrador está situado en el interior del personaje y por lo tanto, se corresponde con los narradores protagonista, testigo o personaje) y finalmente, la focalización externa (la voz narrativa solo describe lo que ve y oye).
- Personajes: El término personaje deriva del latín *persona* que significa *máscara*. Los personajes constituyen el eje dinamizador sobre el cual gira todo el desarrollo de la acción. Son entes de ficción creados por el autor que participan en los acontecimientos que la obra refiere. Los personajes se clasifican según criterios definidos: según su gradación jerárquica en el desarrollo del acontecer pueden ser principales o protagonistas, o secundarios; si consideramos su génesis y desarrollo, tenemos personajes dinámicos o estáticos; según el grado de complejidad en su configuración, pueden ser planos o redondos; finalmente, si pertenecen a una unidad o pluralidad pueden ser individuales o colectivos.
- Espacio: Lugar en que transcurre la acción del relato. Generalmente es presentado por el narrador y en algunos casos, por algún personaje. De esto se deduce que el único instrumento que se tiene para dar vida a los espacios o escenarios es la palabra. Existen 3 tipos de espacios presentes en las narraciones: Físico o escenario, psicológico y social. Cada uno de

ellos puede ser descrito según dos modalidades: Descripción estática o dinámica, o bien, descripción objetiva o subjetiva.

- Tiempo: Según la RAE el término se define como “Magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro”, sin embargo, en el contexto narrativo, el tiempo real no se corresponde con el tiempo ficticio, pues organiza de un modo singular el acontecer. Según esto, podemos diferenciar el tiempo de la historia (presenta las acciones en un orden lógico y causal), el tiempo del relato (disposición estética del acontecer en la narración), y el tiempo referencial histórico (tiempo de la realidad histórica al que remiten los hechos narrados). Cabe destacar que dentro del tiempo del relato, el autor tendrá “la libertad” de utilizar anacronías o recursos estéticos que rompan con la linealidad del relato. Dentro de las anacronías encontramos la analepsis (que alude a la retrospectión, es decir, el racconto y el flash - back) y la prolepsis (que alude a la mirada del narrador hacia el futuro). Finalmente, sólo agregar que los relatos pueden seguir un orden cronológico o desarrollo lineal (y en este caso hablamos del término Ab ovo); pueden comenzar por el final (in extrema res) o bien, se puede comenzar el relato desde un hecho, volver al inicio y luego avanzar hasta el final (in media res).

### **El concepto de intertextualidad**

“Se entiende por intertextualidad la relación que se establece entre los elementos que componen un texto con los de otro u otros textos. No existe el signo en el vacío. Un texto se relaciona con los otros de la tradición literaria anterior, con la serie de textos que se producen sincrónicamente y con posterioridad a él. Sin embargo esta relación no es privativa del texto literario, sino que pueden considerarse en el cine, la pintura, la escultura, el arte en general”. (Miralles et al; 2008: 254)

Tal como afirma Genette (1981) la intertextualidad es “una relación de co – presencia entre dos o más textos” mediante citas, alusiones, imitaciones o recreaciones paródicas. (Miralles et al; 2008: 254) De acuerdo con esto, podemos establecer dos tipos de intertextualidad: una general o trascendente y otra restringida o inmanente. Con respecto a la primera, se puede decir que corresponde a la “relación que se produce entre textos de diversos autores, sean estos de épocas distintas o contemporáneos, en forma evidente y directa”. (*Ídem*, p. 254) Pues bien, la segunda corresponde a la “relación o diálogo que se produce en obras de un mismo autor.” (*Ídem*)

Comúnmente, se ha englobado a este “diálogo entre textos” como una escritura de *palimpsesto*, entendiendo por el término a un “Manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente”, porque en el fondo, cada obra literaria recoge y reescribe representaciones que ya han sido pensadas por otros autores.

Asimismo, desde una perspectiva didáctica, las relaciones intertextuales que el alumno establece son esenciales para la interpretación completa del significado de un texto.

“Con el uso de la intertextualidad el autor pretende que el lector ponga en marcha una serie de conocimientos y experiencias lectoras con una finalidad concreta, de manera que cuando el lector reconoce un elemento intertextual, a continuación debe identificar la intencionalidad y/o funcionalidad de su uso”. (Sánchez; 2011: 8)

Por lo tanto, debemos entender la intertextualidad, por una parte, como una estrategia de creación metaliteraria del autor, y por otra parte, como una estimulación a que el lector pueda enriquecer el significado de una obra a partir de su “intertexto lector” y su capacidad de análisis.

## La escritura de ficción para narrar desde un personaje

“Cuando un ser humano, en su época de niño, comienza a utilizar la escritura es porque siente la necesidad de expresar su interioridad. Al iniciarse en la escritura, automáticamente se está iniciando en la lectura. Se alfabetiza. Y alfabetizarse es como prender la luz, como comenzar a caminar llevando una luz encendida que permite ver mucho más”. (García; 2005: 33)

Ahora bien, ¿Qué entendemos por escribir? ¿Por qué la gente escribe? ¿Aprender a escribir es aprender a crear? Según la RAE, el término “escribir” significa “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”. Sin embargo, sabemos que la acción de escribir es un proceso mucho más amplio y complejo que esto, ya que involucra tanto procesos cognitivos como “la participación de una serie de elementos o factores que están ligados con el contexto y la situación que rodea al individuo”. (García; 2005: 123) Además de la percepción, la atención y la memoria, en la composición escrita inciden otros factores, tales como “los conocimientos previos y la información disponible que posee el individuo, la cual se encuentra adaptada a su realidad y entorno”. (*Ídem*)

Según Flower y Hayes (1981), en el acto de escritura el individuo confronta su propio conocimiento, se plantea preguntas y posteriormente, procede a la resolución del problema a partir de un modelo de etapas (planificación, redacción, evaluación). Por lo tanto, dichas etapas (o procesos cognitivos) tendrán por objetivo resolver “un problema retórico”, de acuerdo al tópico que se pida, la audiencia a quien va dirigido el escrito y las exigencias mismas de la tarea. A continuación se explica brevemente el proceso de escritura:

- a. Planificación: “el individuo realiza una representación mental imaginaria, constituida por ideas no narrativizadas en la que se pone en marcha la memoria a largo plazo, es decir, el conocimiento que se ha adquirido en el

desarrollo de toda la vida.” (García; 2005: 124) En esta etapa se generan y se organizan las ideas en función de las metas propuestas.

- b. Redacción: este subproceso se define como “el acto de poner las ideas en la lengua visible” (Flores y Hayes; 1981 citado en García; 2005: 124) es decir, cuando se comienza a elaborar el texto a través del código escrito que maneja el individuo, y en donde es indispensable la memoria operativa para retener la información que se quiere transmitir.
- c. Evaluación: corresponde a la etapa de revisión o examen final de lo escrito con el objetivo de corregir los errores y adecuarlo al problema retórico.

Sin duda, es distinto trabajar en el aula la escritura de textos expositivos, argumentativos, informativos, etc. y la escritura de ficción, ya que aprender a crear o inventar historias no sólo requiere la enseñanza de las etapas de la escritura (que ayudan a ordenar una tarea que en sí misma es libre y creativa), sino que además implica una serie de acciones por parte del docente, que le otorguen sentido a la tarea. En este sentido, es muy importante realizar una contextualización sobre el tópico que se va a abordar, explicitar la funcionalidad que tiene la escritura en el marco de la literatura, permitir que los alumnos reflexionen sobre su desempeño, ayudándolos a evaluar su proceso individual de una manera formativa (Hocevar; 2007: 2) y sobre todo, abrir el espacio de la imaginación, del juego y la fantasía a partir de un disparador inicial (que en nuestro caso es la obra de Shelley).

Rodari (1983) señala que el proceso creativo es inherente a la naturaleza humana y por lo tanto, es necesario darle cabida a la imaginación dentro del proceso educativo. Asimismo, interpela a los docentes a creer en la palabra como una herramienta de liberación y de desarrollo de la creatividad en los jóvenes y niños. (1983: 7) “Si dispusiéramos de una Fantástica, como disponemos de una Lógica, se habría descubierto el arte de inventar”. (*Ídem*: 4)

“La concepción de escritura que sustenta este nuevo enfoque es la de un proceso

flexible, dinámico y diverso” (Hocevar; 2007: 2) que exige del docente un permanente monitoreo de los estudiantes y una estructuración clara de la tarea. Para esto, es esencial el uso de “consignas de trabajo” que permitan explicitar el *qué, para qué* y el *cómo* de la actividad que se va a desarrollar.

Según Anijovich et al (2004) “Cuanto más información les brindemos acerca de la tarea a ejecutar menos tendrán que consultar a los docentes para comprender cabalmente la sustancia de lo que se les propone realizar” (2004: 54) En este punto surge una cuestión importante: “¿Cómo manejar la tensión entre la autonomía que el docente ofrece al alumno y la guía imprescindible que debe aportarle?”. (*Ídem*) El trabajo con consignas debe otorgar de forma simultánea el espacio para que los alumnos puedan reflexionar y crear desde sus propios conocimientos, pero también, la realización de un trabajo ordenado, orientado hacia una meta. Sin duda, “las consignas que verdaderamente contribuyan al desarrollo de la autonomía deberán ser formuladas con claridad y precisión”. (*Ídem*)

Además, para que una consigna sea auténtica y significativa deberá plantear “cuestiones cercanas a la realidad del alumno, en tanto incluya situaciones que lo impliquen, problemáticas complejas de la vida real, cuestiones que le interesen”. (*Ídem*: 56)

La propuesta pedagógica de escritura de ficción en el aula se plantea indudablemente como una manera de enseñar literatura (Frugoni; 2002), y en el caso de nuestro proyecto, como una forma de incentivar y profundizar la lectura literaria de obras extensas. Tal como sostiene Frugoni (2002):

“Percibir las dificultades retóricas que ofrece la producción de un texto ficcional implica dar cuenta, justamente, de la dimensión retórica de la literatura, aquella que le otorga la densidad semántica que la caracteriza y que con frecuencia es olvidada en nombre de una apropiación “espontánea” y “placentera” de los textos, cuando es

ella la que exige a los lectores un “trabajo” de interpretación y de mediación por parte del docente.” (2002: 6)

Y luego, agrega:

“Pero hay otro aspecto de suma importancia que me gustaría señalar: 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 las posibles apropiaciones y reformulaciones culturales que pueden realizar como lectores. Esto, ya lejos del paradigma de la creación espontánea, puede mostrar una nueva forma de considerar a los alumnos como ‘productores culturales’”. (Frugoni: 2002: 8 – 9)

En el fondo, las actividades de escritura en el aula deben dar la posibilidad de implicar a los alumnos en la literatura y lograr que ellos se identifiquen con los personajes para que puedan comprenderse mejor a ellos mismos. De acuerdo a esto, Frugoni (2002) y Ferreiro et al (2008) proponen una escritura de ficción en la cual los alumnos deben escoger uno de los personajes de una novela o cuento y narrar desde su perspectiva una parte de la historia que no haya sido contada. El propósito de esta consigna apunta a “problematizar otros niveles más interesantes en las construcciones literarias” (Frugoni; 2002: 11) para que el alumno pudiera desplegar su capacidad de ser personaje y narrador a la vez.

“En todos los relatos, los alumnos enfrentan el problema de definir cuánto saben sus narradores sobre los sucesos y cuánto informar acerca del mundo interno de los personajes”, (Ferreiro et al: 2008: 35) pues bien,

“se hace necesario elaborar un complicado desdoblamiento: el yo que cuenta será personaje en el plano de la historia y narrador en el plano de la narración. Contar desde un ‘yo protagonista’ supone que personaje y narrador sólo pueden acceder a su propia interioridad y a la que infieren los demás personajes a partir de su comportamiento o sus exteriorizaciones”. (Ferreiro et al: 2008: 25)



Tal como se explicaba en el modelo de Flower y Hayes (1981), esta consigna de escritura plantea una serie de problemas que el alumno debe ir resolviendo hábilmente.

En primer lugar, “el hecho de que el episodio que tenían que narrar no estuviera contado en la novela abría la posibilidad de trabajar con las invenciones de los alumnos”, (Frugoni; 2002: 12) lo cual se relaciona estrechamente con la teoría de la recepción, en la medida que los alumnos deben llenar los vacíos del relato desde su imaginación. “Por otro lado, la posibilidad de inventar un episodio que pudiera ser parte del texto los enfrentaba a una dificultad mayor: las exigencias de la verosimilitud literaria” (*Ídem*), es decir, de construir un narrador “creíble”, y por tanto, realizar un trabajo complejo desde el concepto de focalización.

“Lo importante para mencionar es que los alumnos pudieron construir esas voces narradoras realizando múltiples y, en ocasiones, sutiles apropiaciones del texto literario. El problema radicaba, como dijimos, en crear ese “mundo personal” que constituye la voz y el punto de vista de un personaje de ficción.” (*Ídem*; 13)

Asimismo, la construcción de un “artificio literario exige que esa voz sea algo más que una enumeración de valoraciones [...] por el contrario, esos enunciados ilustran el mundo ideológico y sociocultural que lo caracteriza.” (*Ídem*; 13 – 14) En el fondo, la resolución de esta consigna obliga a los alumnos a reapropiarse del texto literario, recuperando detalles que pudieron ser obviados en una primera lectura y que, en esta reescritura, pueden expresar la ideología de la época o la intención de la autora.

Junto con lo anterior, cabe destacar que la realización de esta tarea les permite a los estudiantes aunar forma y contenido como una manera interesante de aprender literatura y de reapropiarse de los textos literarios como sujetos socioculturales en el contexto de la escuela. (*Ídem*; 15)

#### **4.1 Secuencia Didáctica: Planificación de las sesiones (Narración)**

A continuación, se presentan las sesiones que articulan la secuencia didáctica sobre el Incentivo y profundización de la lectura literaria mediante un análisis interpretativo y una escritura de ficción en base a la novela “Frankenstein o el moderno Prometeo” de Mary W. Shelley. Recordemos que esta propuesta didáctica va dirigida al primer año medio y se enmarca en la unidad 1 “Narrativa”, en los ejes de lectura y escritura.

### **SESIÓN 1**

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Conocer y comprender el contexto histórico, social y literario que rodea la obra de Mary W. Shelley, “Frankenstein o el moderno Prometeo”.
- Conocer a Mary W. Shelley e interiorizarse con su estilo literario.

Para esto, en primer lugar, se presenta un fragmento de una película de Jane Austen, de modo que los alumnos puedan observar las mujeres y las costumbres de la época. Se realiza una reflexión grupal enfatizando el concepto de modernidad que enmarca a este tiempo. A continuación, se leen las palabras preliminares de la obra “Frankenstein o el moderno Prometeo” y se comparan con la narrativa de Jane Austen, a partir de similitudes y diferencias. Finalmente, se realiza una entrevista a Mary Shelley, (Ver anexo 1) la cual será personificada por un alumno (a) escogido (a) previamente y que ha preparado las preguntas con antelación. Estas preguntas abordarán los aspectos más importantes de su vida y su estilo literario. A medida que el alumno (a) va respondiendo, los demás estudiantes toman apuntes. Se evalúa a los alumnos de manera formativa y al alumno que personifique a Mary Shelley, se le asignan 5 décimas para la nota final de la unidad.

Esta sesión considera el AE 03 de los programas de estudio, en el cual los estudiantes deben “interpretar los textos leídos, considerando visión de mundo, sociedad y creencias culturales descritas y su contexto sociocultural de producción”.

## **SESIÓN 2**

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Comprender “lo monstruoso” como concepto artístico.
- Analizar el impacto que ha tenido la obra hasta nuestros días.

Para esto, en primer lugar, se presenta a los alumnos un PPT (Ver anexo 2) que contiene dos partes: una primera, con imágenes sobre “los monstruos clásicos del cine y la literatura” en el contexto de la cultura de masas; y una segunda parte, que aborda la estética monstruosa del productor Tim Burton. Durante la presentación se da espacio para que los alumnos hagan sus propias reflexiones e interpretaciones. A continuación, se les explica a los estudiantes el impacto que ha tenido la obra “Frankenstein o el moderno Prometeo” hasta nuestros días y se les entrega unas tiras de comics sobre la obra (Ver anexo 3) para terminar con una reflexión grupal sobre su contenido. Se evalúa al curso de manera formativa.

Esta sesión considera el AE 01 y 03 de los programas de estudio, en los cuales los estudiantes deben “Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases analizando los elementos centrales, haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita” e “interpretar los textos leídos, considerando visión de mundo, sociedad y creencias culturales descritas y su contexto sociocultural de producción”.

### SESIÓN 3

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Comprender el rol que juega la carta dentro de la novela romántica.
- Reconocer y comprender los narradores presentes en el primer núcleo temático de la obra.
- Analizar la presencia de otros textos en la obra. (Intertextualidad)

Para esto, en primer lugar, se presenta una guía en parejas (Ver anexo 4) que contiene dos partes: una primera, con preguntas para corroborar la lectura comprensiva de los estudiantes sobre este “primer núcleo temático”; y una segunda, con tres versiones sobre el cuento “la caperucita roja” para que los alumnos reconozcan los tipos de narradores y la inclusión de la carta en el relato. Se les da unos minutos para que trabajen y luego, se hace una revisión colectiva de la guía, realizando “especulaciones” sobre la relación que tienen las cartas del primer narrador, con el segundo. Posteriormente, a partir de un PPT (Ver anexo 5) se trabaja el tema de la locura del doctor Frankenstein en intertextualidad con el Quijote de Cervantes. La idea es que un alumno voluntario identifique en la misma diapositiva las marcas textuales que corroboran la presencia de un texto en el otro. Se van resolviendo las dudas en voz alta. Se evalúa al curso de manera formativa.

Esta sesión considera el AE 01 y el AE 02 de los programas de estudio, en los cuales los estudiantes deben “Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases analizando los elementos centrales, haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita” y “Relacionar el texto leído con otros textos o expresiones artísticas que entran en diálogo con él, por cuanto abordan el mismo tema, son una reescritura de lo mismo o toman prestado un personaje”.

## SESIÓN 4

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Comprender el rol que juega la carta dentro de la novela romántica.
- Reconocer los personajes presentes en la obra e interpretar su comportamiento según el propósito de la autora.
- Comprender y analizar la mirada crítica de la literatura y el arte sobre el papel de la ciencia en la época moderna.

Para esto, en primer lugar, se leen en voz alta las cartas de Isabel y el padre de Frankenstein y se analizan según su intención y la manera de configurar a cada personaje que las envía. Luego, los estudiantes se reúnen en tríos, enumeran las principales acciones que realiza Frankenstein en este núcleo temático y analizan su ímpetu y omnipotencia científica en base a unas preguntas entregadas. (Ver anexo 6) Finalmente, se relacionan las características de Frankenstein con el cuadro de Francisco de Goya “El sueño de la razón produce monstruos” y se interpreta de forma colectiva. (Ver anexo 7) Se evalúa al curso de manera formativa.

Esta sesión considera el AE 01, 02 y 03 de los programas de estudio, en los cuales los estudiantes deben “Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases analizando los elementos centrales, haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita”, “Relacionar el texto leído con otros textos o expresiones artísticas que entran en diálogo con él, por cuanto abordan el mismo tema, son una reescritura de lo mismo o toman prestado un personaje” e “Interpretar los textos leídos, considerando visión de mundo, sociedad y creencias culturales descritas y su contexto sociocultural de producción.”

## SESIÓN 5

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Analizar e interpretar la historia del monstruo según sus aspectos más interesantes.
- Reconocer y analizar el espacio psicológico y social presente en la obra.

Para esto, en primer lugar, se les presenta a los alumnos un cortometraje que aborda algunas temáticas del relato del monstruo y se plantea una reflexión para incentivar el trabajo interpretativo que viene a continuación. Se les entrega una guía con fragmentos de la historia del monstruo con preguntas de análisis que ellos deben responder. (Ver anexo 8) Finalmente, se hace una reflexión grupal abordando los temas más importantes de la sesión. Se evalúa al curso de manera formativa.

Esta sesión considera el AE 01, 02 y 03 de los programas de estudio, en los cuales los estudiantes deben “Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases analizando los elementos centrales, haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita”, “Relacionar el texto leído con otros textos o expresiones artísticas que entran en diálogo con él, por cuanto abordan el mismo tema, son una reescritura de lo mismo o toman prestado un personaje” e “Interpretar los textos leídos, considerando visión de mundo, sociedad y creencias culturales descritas y su contexto sociocultural de producción.”

## SESIÓN 6

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Analizar las características del género romántico y el subgénero gótico presente en la obra a partir de la identificación y fundamentación de sus símbolos.
- Caracterizar el espacio físico de la obra a partir de algunos símbolos románticos y góticos.
- Reflexionar sobre temáticas relevantes de la obra en el contexto de la actualidad.

Para esto, en primer lugar, se presenta un PPT (Ver anexo 9) con fragmentos de “Werther” de Goethe y “El retrato oval” de Allan Poe y se reconocen sus elementos románticos y góticos correspondientemente. Luego, los estudiantes se agrupan en parejas e identifican 3 símbolos que aludan al romanticismo y 3 que hagan referencia a lo gótico, fundamentando con la obra. Se comenta de forma colectiva, caracterizando el espacio físico de la obra. Finalmente, se les entregan una guía con imágenes (Ver anexo 10) que ellos deben definir con una palabra e indicar de qué manera ese concepto se presenta en la obra y en la actualidad. Estos conceptos se relacionan con la esclavitud, la libertad, la degradación humana, el sinsentido, etc. Se evalúa al curso de manera formativa.

Esta sesión considera el AE 01, 02 y 03 de los programas de estudio, en los cuales los estudiantes deben “Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases analizando los elementos centrales, haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita”, “Relacionar el texto leído con otros textos o expresiones artísticas que entran en diálogo con él, por cuanto abordan el mismo tema, son una reescritura de lo mismo o toman prestado un personaje” e “Interpretar los textos leídos, considerando visión de mundo, sociedad y creencias culturales descritas y su contexto sociocultural de producción.”

## SESIÓN 7

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Comprender los conceptos de tiempo y focalización y analizarlos en el relato
- Aplicar el concepto de focalización en un ejercicio escrito

Para esto, en primer lugar, se escoge a un alumno para que salga a la pizarra: se escribe una línea de tiempo con los principales acontecimientos de su vida y se narra con un tipo de focalización, por ej. f. externa, a partir de un compañero que cuenta lo que ve y oye; luego, se desordenan los acontecimientos y se vuelven a contar desde otra perspectiva, por ej. f. interna (en 1ª persona) desde el alumno que presentó los hechos de su vida. A continuación, se aclaran los conceptos de tiempo (anacronías) y focalización y se aplican a la obra de forma colectiva. Luego, se les pide a los alumnos que transformen la focalización (Ver anexo 11) de un acontecimiento determinado de la obra y que un voluntario presenten su trabajo frente a los demás. Se le coevalúa por sus compañeros a partir de una pauta (Ver anexo 12) y se le asignan tres décimas si su trabajo está correcto. Se dan unos minutos para resolver dudas de los contenidos vistos hasta ahora. Se evalúa al curso de manera formativa.

Esta sesión considera el AE 01 y 04 de los programas de estudio, en los cuales los estudiantes deben “Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases analizando los elementos centrales, haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita” y “Escribir textos de ficción para desarrollar y profundizar un aspecto de su interés sobre un cuento o novela analizado en clases.”



## **SESIÓN 8**

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Sintetizar los contenidos vistos en las sesiones anteriores
- Aplicar los conceptos aprendidos en una evaluación acreditativa.

Para esto, se da paso a la primera evaluación acreditativa, de tipo oral, (Ver anexo 13) en la cual se plantean 6 preguntas sobre la obra y se escogen al azar 6 alumnos para responderlas. Según la calidad de las respuestas entregadas se otorgará un puntaje que afectará a todo el curso. Si el alumno escogido responde correctamente la pregunta obtiene 1 punto; si responde medianamente correcta recibe 0,5; si no sabe la respuesta obtiene 0 puntos. Del puntaje total se obtiene la nota. Terminada esta primera evaluación colectiva, los alumnos serán evaluados de forma individual a partir de una sola pregunta escrita de análisis interpretativo. (Ver anexo 14).

\* Ambas evaluaciones corresponderán al 60% de la nota final.

Esta sesión considera el AE 01 de los programas de estudio, en el cual los estudiantes deben “Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases analizando los elementos centrales, haciendo inferencias y extrayendo conclusiones a partir de información explícita e implícita”.

## **SESIÓN 9**

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Comprender el concepto de la escritura de ficción y de modelo de escritura de proceso y aplicarlo según una consigna de trabajo.
- Planear una escritura de ficción.

Para esto, en primer lugar, se les muestra un video sobre una escritora africana que comparte su experiencia de creación literaria. Luego, se complementa este

material con un ejemplo sencillo de escritura de proceso y una breve explicación de sus etapas. A continuación, se explicita la consigna de escritura, señalando que los alumnos deben relatar un acontecimiento que no haya sido contado en la obra desde la perspectiva de un personaje. Finalmente, se da espacio para la elaboración de la primera etapa del proceso (planificación), en la cual los estudiantes seleccionan el personaje, la focalización y el acontecimiento que van a narrar. Se evalúa al curso de manera formativa.

Esta sesión considera el AE 04 de los programas de estudio, en el cual los estudiantes deben “Escribir textos de ficción para desarrollar y profundizar un aspecto de su interés sobre un cuento o novela analizado en clases.”

## **SESIÓN 10**

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Generar un texto de ficción a partir de una consigna de trabajo.

Durante los primeros minutos de la sesión se corrobora la “planificación” realizada por cada alumno en la sesión anterior. Luego, se da paso a la elaboración de un borrador del texto definitivo, bajo el monitoreo de la docente. La idea es que los alumnos puedan escribir un texto breve y asignarle un título coherente con el contenido. Al final de la sesión los alumnos hacen entrega de su borrador para la anotación de observaciones por parte de la profesora. Se evalúa al curso de manera formativa.

Esta sesión considera el AE 04 de los programas de estudio, en el cual los estudiantes deben “Escribir textos de ficción para desarrollar y profundizar un aspecto de su interés sobre un cuento o novela analizado en clases.”

## **SESIÓN 11**

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Reelaborar un texto de ficción a partir de las correcciones del docente

Durante la sesión se dará inicio al texto definitivo en base a las correcciones entregadas por el docente. (Ver anexo 15) Esta actividad será permanentemente monitoreada. Al final de la clase los alumnos se llevan sus textos para corregir individualmente los detalles que estimen convenientes.

Esta sesión considera el AE 04 de los programas de estudio, en el cual los estudiantes deben “Escribir textos de ficción para desarrollar y profundizar un aspecto de su interés sobre un cuento o novela analizado en clases.”

## **SESIÓN 12**

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Concluir la elaboración de su texto
- Evaluar de qué manera la escritura de ficción nos permite incentivar y profundizar la lectura literaria.

Durante la primera hora de la sesión se dará espacio para la resolución de dudas y la entrega del texto definitivo. (Esta evaluación corresponderá al 40% de la nota final de la unidad). A continuación, los alumnos responden un cuestionario que nos permitirá hacer una retroalimentación grupal sobre su tarea de escritura y la manera en cómo ésta puede incentivar y profundizar la lectura literaria. (Ver anexo 16). Para el momento de la reflexión grupal se colocan las sillas en forma de medialuna.

Esta sesión considera el AE 04 de los programas de estudio, en el cual los estudiantes deben “Escribir textos de ficción para desarrollar y profundizar un aspecto de su interés sobre un cuento o novela analizado en clases.”

## 4.2 Planificación de las sesiones (Esquema).

|   |  |
|---|--|
| <h3>Sesión 1</h3> <p><b>(Fase contextualización)</b></p>                                  |  |
| <b>Establecimiento:</b> Colegio Capellán Pascal<br><b>Unidad temática:</b> 1: "Narrativa" | <b>Curso:</b> 1° medio intermedio<br><b>Horario:</b> 09.45 – 11.15 |

| Fecha        | Contenidos  | Aprendizajes esperados  | Actividades / Estrategias   | Materiales/ Recursos   | Evaluación / Métodos de enseñanza   |
|--------------|---|---|---|--|---|
| Lun<br>08.04 | <p><b>Conceptuales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de literatura y escritura literaria en el siglo XIX: estilo romántico y gótico</li> </ul> <p><b>Procedimentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar respetuosamente las opiniones de los demás.</li> </ul> <p><b>Actitudinales: (OFT)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de cada persona.</li> </ul> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y comprender el contexto histórico, social y literario que rodea la obra de Mary Shelley, "Frankenstein o el moderno Prometeo".</li> <li>- Conocer a Mary Shelley e interiorizarse con su estilo literario.</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se saluda al curso.</li> <li>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.</li> <li>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</li> </ul> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos de lectura silenciosa (determinados por el Depto. de Lenguaje y Comunicación)</li> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <li>- Se presenta un fragmento de una película de Jane Austen, de modo que los alumnos puedan observar las mujeres y las costumbres de la</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Data</li> <li>- Computador</li> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Libro "Frankenstein o el moderno Prometeo"</li> <li>- Video de youtube: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=p7GHRPckj7o&amp;list=PLE561A66B528C32A5">http://www.youtube.com/watch?v=p7GHRPckj7o&amp;list=PLE561A66B528C32A5</a></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa a partir de preguntas sobre lo aprendido en clases.</li> <li>- Al alumno que personifique a la escritora se le asignan 5 décimas para la nota final de la unidad.</li> <li>- Métodos expositivo y por descubrimiento.</li> </ul> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>época. Se realiza una reflexión grupal enfatizando el concepto de modernidad que enmarca a este tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se leen las palabras preliminares de la obra "Frankenstein o el moderno Prometeo" y se comparan con la narrativa de Jane Austen, a partir de similitudes y diferencias.</li> <li>- Finalmente, se realiza una entrevista a Mary Shelley, (Ver anexo 1) la cual será personificada por un alumno (a) escogido (a) previamente y que ha preparado las preguntas con antelación. Estas preguntas abordarán los aspectos más importantes de su vida y su estilo literario. A medida que el alumno (a) va respondiendo, los demás estudiantes toman apuntes.</li> </ul> |  |  |
|  |  |  | <p><b>Cierre: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se retoman los aprendizajes esperados de la clase y se evalúa formativamente a los alumnos a partir de preguntas tales como: ¿Qué aprendieron hoy?</li> <li>- Se señala la fecha de la evaluación del libro: <b>viernes 19 de abril</b> y se indica que los alumnos deberán traer leído para el día jueves hasta la página 43.</li> </ul>  |  |  |

## Sesión 2 (Fase contextualización)

**Establecimiento:** Colegio Capellán Pascal  
**Unidad temática:** 1: "Narrativa"

**Curso:** 1° medio intermedio  
**Horario:** 09.45 – 11.15

| Fecha        | Contenidos   | Aprendizajes esperados  | Actividades / Estrategias   | Materiales/ Recursos  | Evaluación / Métodos de enseñanza   |
|--------------|--|---|---|---|---|
| Mié<br>10.04 | <p><b>Conceptuales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de "lo monstruoso"</li> <li>- Calidad literaria de la obra "Frankenstein o el moderno Prometeo"</li> </ul> <p><b>Procedimentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar respetuosamente las opiniones de los demás.</li> <li>- Interpretar el lenguaje figurado.</li> <li>- Inferir significados no literales de los textos.</li> <li>- Comparar ideas presentes en la obra con otros textos, otras manifestaciones artísticas y con ideas propias.</li> </ul> <p><b>Actitudinales: (OFT)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el</li> </ul> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender "lo monstruoso" como concepto artístico.</li> <li>- Analizar el impacto que ha tenido la obra hasta nuestros días.</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se saluda al curso.</li> <li>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.</li> <li>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</li> </ul> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos de lectura silenciosa.</li> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <li>- Se presenta a los alumnos un PPT (Ver anexo 2) que contiene dos partes: una primera, con imágenes sobre "los monstruos clásicos del cine y la literatura" en el contexto de la cultura</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Data</li> <li>- Computador</li> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Tiras de cómics de "Frankenstein o el moderno Prometeo"</li> <li>- Video de youtube: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=nfJPYIfT2-U">http://www.youtube.com/watch?v=nfJPYIfT2-U</a></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa a partir de preguntas sobre lo aprendido en clases.</li> <li>- Métodos expositivo y por descubrimiento.</li> </ul> |

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  | <p>carácter único de cada persona.</p> |  | <p>de masas; y una segunda parte, que aborda la estética monstruosa del productor Tim Burton. Durante la presentación se da espacio para que los alumnos hagan sus propias reflexiones e interpretaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Luego, se les explica a los estudiantes el impacto que ha tenido la obra “Frankenstein o el moderno Prometeo” hasta nuestros días y se les entrega unas tiras de comics sobre la obra (Ver anexo 3) para terminar con una reflexión grupal sobre su contenido.</li> </ul> <p><b>Cierre: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se retoman los aprendizajes esperados de la clase y se evalúa formativamente a los alumnos a partir de preguntas como:<br/>¿Qué aprendieron hoy?</li> <li>- Se dan indicaciones: es esencial que cada estudiante realice su lectura domiciliaria de la obra y repase cada día los contenidos vistos en clases.</li> </ul> |  |  |
|--|--|--|---|--|--|



### Sesión 3

(Fase análisis: 1° núcleo temático: pág. 9 – 43 de la novela)

**Establecimiento:** Colegio Capellán Pascal  
**Unidad temática:** 1: “Narrativa”

**Curso:** 1° medio intermedio  
**Horario:** 09.45 – 11.15

| Fecha        | Contenidos   | Aprendizajes esperados  | Actividades / Estrategias  | Materiales/ Recursos  | Evaluación / Métodos de enseñanza   |
|--------------|--|---|--|---|---|
| Jue<br>11.04 | <p><b>Conceptuales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La carta como técnica narrativa</li> <li>- Elemento narrativo de la novela: el narrador.</li> <li>- Concepto de intertextualidad.</li> </ul> <p><b>Procedimentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar respetuosamente las opiniones de los demás.</li> <li>- Hacer predicciones sobre la obra.</li> <li>- Analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad</li> <li>- Comparar ideas presentes en la obra con otros textos, otras manifestaciones artísticas y con ideas propias.</li> </ul> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el rol que juega la carta dentro de la novela romántica.</li> <li>- Reconocer y comprender los narradores presentes en el primer núcleo temático de la obra.</li> <li>- Analizar la presencia de otros textos en la obra. (Intertextualidad)</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se saluda al curso.</li> <li>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.</li> <li>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</li> </ul> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos de lectura silenciosa.</li> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <li>- Se presenta una guía en parejas (Ver anexo 4) que contiene dos partes: una primera, con preguntas para corroborar la lectura comprensiva de los</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Data</li> <li>- Computador</li> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Libro “Frankenstein o el moderno Prometeo”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa a partir de preguntas sobre lo aprendido en clases.</li> <li>- Métodos expositivo y por descubrimiento.</li> </ul> |

|  |   |  |   |  |  |
|--|---|--|---|--|--|
|  | <p><b>Actitudinales:<br/>(OFT)</b><br/>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de cada persona.</p> |  | <p>estudiantes sobre este “primer núcleo temático”; y una segunda, con tres versiones sobre el cuento “la caperucita roja” para que los alumnos reconozcan los tipos de narradores y la inclusión de la carta en el relato. Se les da unos minutos para que trabajen y luego, se hace una revisión colectiva de la guía, realizando “especulaciones” sobre la relación que tienen las cartas del primer narrador, con el segundo.</p> <p>- Posteriormente, a partir de un PPT (Ver anexo 5) se trabaja el tema de la locura del doctor Frankenstein en intertextualidad con el Quijote de Cervantes. La idea es que un alumno voluntario identifique en la misma diapositiva las marcas textuales que corroboran la presencia de un texto en el otro. Se van resolviendo las dudas en voz alta.</p> |  |  |
|  |   |  | <p><b>Cierre: (10 min)</b><br/>- Se retoman los aprendizajes</p>  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>esperados de la clase y se evalúa formativamente a los alumnos a partir de preguntas como:<br/>¿Qué aprendieron hoy?<br/>- Se dan indicaciones para la clase siguiente: Los alumnos deberán traer leído para mañana hasta la página 90.</p> |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

## Sesión 4

(Fase análisis: 2° núcleo temático: pág. 44– 90 de la novela)

**Establecimiento:** Colegio Capellán Pascal  
**Unidad temática:** 1: “Narrativa”

**Curso:** 1° medio intermedio  
**Horario:** 09.45 – 11.15

| Fecha         | Contenidos   | Aprendizajes esperados  | Actividades / Estrategias  | Materiales/ Recursos  | Evaluación / Métodos de enseñanza   |
|---------------|--|---|--|---|---|
| Vie<br>12. 04 | <p><b>Conceptuales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Género discursivo: la carta</li> <li>- Elemento narrativo de la novela: los personajes.</li> <li>- Concepto de arte como crítica a la sociedad.</li> </ul> <p><b>Procedimentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar respetuosamente las opiniones de los demás.</li> <li>- Inferir significados no literales de los textos</li> <li>- Comparar ideas presentes en la obra con otros textos, otras manifestaciones artísticas y con ideas propias.</li> <li>- Analizar e interpretar textos con diversos niveles de</li> </ul> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el rol que juega la carta dentro de la novela romántica.</li> <li>- Reconocer los personajes presentes en la obra e interpretar su comportamiento según el propósito de la autora.</li> <li>- Comprender y analizar la mirada crítica de la literatura y el arte sobre el papel de la ciencia en la época moderna.</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se saluda al curso.</li> <li>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.</li> <li>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</li> </ul> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos de lectura silenciosa.</li> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <li>- Se leen en voz alta las cartas de Isabel y el padre de Frankenstein y se analizan según su intención y la manera de configurar a cada personaje que las</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Data</li> <li>- Computador</li> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Libro “Frankenstein o el moderno Prometeo”</li> <li>- Preguntas en papel</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa a partir de preguntas sobre lo aprendido en clases.</li> <li>- Métodos expositivo y por descubrimiento.</li> </ul> |

|  |   |  |   |  |  |
|--|---|--|---|--|--|
|  | <p>complejidad</p> <p><b>Actitudinales:<br/>(OFT)</b></p> <p>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de cada persona.</p> |  | <p>envía.</p> <p>- Luego, los estudiantes se reúnen en tríos, enumeran las principales acciones que realiza Frankenstein en este núcleo temático y analizan su ímpetu y omnipotencia científica en base a unas preguntas entregadas. (Ver anexo 6)</p> <p>- Finalmente, se relacionan las características de Frankenstein con el cuadro de Francisco de Goya "El sueño de la razón produce monstruos" y se interpreta de forma colectiva. (Ver anexo 7)</p> |  |  |
|  |   |  | <p><b>Cierre: (10 min)</b></p> <p>- Se retoman los objetivos de la clase y se evalúa formativamente a los alumnos a partir de preguntas como:<br/>¿Qué aprendieron hoy?</p> <p>- Se dan indicaciones para la clase siguiente: Los alumnos deberán traer leído para mañana hasta la página 126.</p>  |  |  |

**Sesión 5**  
**(Fase análisis: 3° núcleo temático: pág. 91- 126 de la novela)**

**Establecimiento:** Colegio Capellán Pascal  
**Unidad temática:** 1: “Narrativa”

**Curso:** 1° medio intermedio  
**Horario:** 09.45 – 11.15

| Fecha         | Contenidos   | Aprendizajes esperados  | Actividades / Estrategias   | Materiales/ Recursos   | Evaluación / Métodos de enseñanza   |
|---------------|--|---|---|--|---|
| Lun<br>15. 04 | <p><b>Conceptuales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elemento narrativo de la novela: el espacio</li> <li>- Concepto de análisis del discurso</li> </ul> <p><b>Procedimentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar respetuosamente las opiniones de los demás.</li> <li>- Identificar el propósito del autor.</li> <li>- Inferir significados no literales de los textos</li> <li>- Comparar ideas presentes en la obra con otros textos, otras manifestaciones artísticas y con ideas propias.</li> <li>- Analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad</li> </ul> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar e interpretar la historia del monstruo según sus aspectos más interesantes.</li> <li>- Reconocer y analizar el espacio psicológico y social presente en la obra.</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se saluda al curso.</li> <li>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.</li> <li>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</li> </ul> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos de lectura silenciosa.</li> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <li>- Se les presenta a los alumnos un cortometraje que aborda algunas temáticas del relato del monstruo y se plantea una reflexión para incentivar el</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Data</li> <li>- Computador</li> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Libro “Frankenstein o el moderno Prometeo”</li> <li>- Preguntas en papel</li> <li>- Video de youtube: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=yhvbGuqWN-s">http://www.youtube.com/watch?v=yhvbGuqWN-s</a></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa a partir de preguntas sobre lo aprendido en clases.</li> <li>- Métodos expositivo y por descubrimiento.</li> </ul> |

|  |   |  |   |  |  |
|--|---|--|---|--|--|
|  | <p><b>Actitudinales:<br/>(OFT)</b><br/>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de cada persona.</p> |  | <p>trabajo interpretativo que viene a continuación.<br/>- Se les entrega una guía con fragmentos de la historia del monstruo con preguntas de análisis que ellos deben responder. (Ver anexo 8)<br/>- Finalmente, se hace una reflexión grupal abordando los temas más importantes de la sesión.</p>            |  |  |
|  |   |  | <p><b>Cierre: (10 min)</b><br/>- Se retoman los aprendizajes esperados de la clase y se evalúa formativamente a los alumnos a partir de preguntas como:<br/>¿Qué aprendieron hoy?<br/>- Se dan indicaciones para la clase siguiente: Los alumnos deberán traer leído para mañana hasta el final de la obra.</p> |  |  |

## Sesión 6

**(Fase análisis: 4° núcleo temático: de pág. 126 hasta el final de la novela)**

**Establecimiento:** Colegio Capellán Pascal  
**Unidad temática:** 1: "Narrativa"

**Curso:** 1° medio intermedio  
**Horario:** 09.45 – 11.15

| Fecha               | Contenidos  | Aprendizajes esperados  | Actividades / Estrategias  | Materiales/ Recursos  | Evaluación / Métodos de enseñanza   |
|---------------------|---|---|--|---|---|
| Miércoles<br>17. 04 | <p><b>Conceptuales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Género romántico y gótico.</li> <li>- Conceptos como: lo monstruoso, la barbarie y civilización, la libertad, el determinismo, la degradación humana, el sin sentido, etc.</li> </ul> <p><b>Procedimentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar respetuosamente las opiniones de los demás.</li> <li>- Interpretar el lenguaje figurado de la obra.</li> <li>- Inferir significados no literales de los textos.</li> <li>- Comparar ideas presentes en la obra con otros textos, otras manifestaciones artísticas y con ideas propias.</li> </ul> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar las características del género romántico y el subgénero gótico presente en la obra a partir de la identificación y fundamentación de sus símbolos.</li> <li>- Caracterizar el espacio físico de la obra a partir de algunos símbolos románticos y góticos.</li> <li>- Reflexionar sobre temáticas relevantes de la obra en el contexto de la actualidad.</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se saluda al curso.</li> <li>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.</li> <li>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</li> </ul> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos de lectura silenciosa.</li> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <li>- Se presenta un PPT (Ver anexo 9) con fragmentos de "Werther" de Goethe y "El retrato oval" de Allan Poe y se reconocen sus elementos románticos y góticos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Data</li> <li>- Computador</li> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Libro "Frankenstein o el moderno Prometeo"</li> <li>- Imágenes en papel.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa a partir de preguntas sobre lo aprendido en clases.</li> <li>- Métodos expositivo y por descubrimiento.</li> </ul> |



|  |   |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|
|  | <p>- Analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad</p> <p><b>Actitudinales:<br/>(OFT)</b></p> <p>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de cada persona.</p> |  | <p>correspondientemente.</p> <p>- Luego, los estudiantes se agrupan en parejas e identifican 3 símbolos que aludan al romanticismo y 3 que hagan referencia a lo gótico, fundamentando con la obra. Se comenta de forma colectiva, caracterizando el espacio físico de la obra.</p> <p>- Finalmente, se les entregan una guía con imágenes (Ver anexo 10) que ellos deben definir con una palabra e indicar de qué manera ese concepto se presenta en la obra y en la actualidad. Estos conceptos se relacionan con la esclavitud, la libertad, la degradación humana, el sinsentido, etc.</p> |  |  |
|  |   |  | <p><b>Cierre: (10 min)</b></p> <p>- Se retoman los aprendizajes esperados de la clase y se evalúa formativamente a los alumnos a partir de preguntas como: ¿Qué aprendieron hoy?</p> <p>- Se dan indicaciones para la clase siguiente.</p>   |  |  |

## Sesión 7

### (Fase análisis: elementos narrativos específicos)

**Establecimiento:** Colegio Capellán Pascal  
**Unidad temática:** 1: "Narrativa"

**Curso:** 1° medio intermedio  
**Horario:** 09.45 – 11.15

| Fecha         | Contenidos  | Aprendizajes esperados  | Actividades / Estrategias   | Materiales/ Recursos  | Evaluación / Métodos de enseñanza  |
|---------------|---|---|---|---|--|
| Jue<br>18. 04 | <p><b>Conceptuales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elemento de la narración: el tiempo y la focalización.</li> </ul> <p><b>Procedimentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar respetuosamente las opiniones de los demás.</li> <li>- Elaborar un texto de intención literaria utilizando una focalización diferente a la presentada en la obra</li> </ul> <p><b>Actitudinales: (OFT)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de cada persona.</li> </ul> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender los conceptos de tiempo y focalización y analizarlos en el relato</li> <li>- Aplicar el concepto de focalización en un ejercicio escrito</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se saluda al curso.</li> <li>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.</li> <li>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</li> </ul> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos de lectura silenciosa.</li> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <li>- Se escoge a un alumno para que salga a la pizarra: se escribe una línea de tiempo con los principales acontecimientos de su vida y se narra con un tipo de focalización, por ej. f. externa, a partir de un compañero que cuenta lo que ve y oye; luego, se desordenan</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Libro "Frankenstein o el moderno Prometeo"</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa a partir de preguntas sobre lo aprendido en clases.</li> <li>- Coevaluativa</li> <li>- Métodos expositivo, por descubrimiento, y por observación de modelos,</li> </ul> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>los acontecimientos y se vuelven a contar desde otra perspectiva, por ej, f. interna (en 1ª persona) desde el alumno que presentó los hechos de su vida. A continuación, se aclaran los conceptos de tiempo (anacronías) y focalización y se aplican a la obra de forma colectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Luego, se les pide a los alumnos que transformen la focalización (Ver anexo 11) de un acontecimiento determinado de la obra y que un voluntario presenten su trabajo frente a los demás. Se le coevalúa por sus compañeros a partir de una pauta (Ver anexo 12) y se le asignan tres décimas si su trabajo está correcto.</li> <li>- Se dan unos minutos para resolver dudas de los contenidos vistos hasta ahora.</li> </ul> |  |  |
|  |  |  | <p><b>Cierre: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se retoman los aprendizajes esperados de la clase y se evalúa formativamente a los alumnos a partir de preguntas como: ¿Qué aprendieron hoy?</li> <li>- Se dan indicaciones para la clase siguiente.</li> </ul>  |  |  |

## Sesión 8 (Fase evaluativa)

**Establecimiento:** Colegio Capellán Pascal  
**Unidad temática:** 1: "Narrativa"

**Curso:** 1° medio intermedio  
**Horario:** 09.45 – 11.15

| Fecha         | Contenidos  | Aprendizajes esperados  | Actividades / Estrategias  | Materiales/ Recursos  | Evaluación / Métodos de enseñanza  |
|---------------|---|---|--|---|--|
| Vie<br>19. 04 | <p><b>Conceptuales:</b><br/>- Todos los conceptos vistos hasta ahora.</p> <p><b>Procedimentales:</b><br/>- Escuchar respetuosamente las opiniones de los demás.<br/>- Sintetizar y aplicar los contenidos aprendidos.</p> <p><b>Actitudinales: (OFT)</b><br/>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de cada persona.</p> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sintetizar los contenidos vistos en las sesiones anteriores</li> <li>- Aplicar los conceptos aprendidos en una evaluación acreditativa.</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b><br/>- Se saluda al curso.<br/>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.<br/>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</p> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b><br/>- Activación de conocimientos previos.<br/>- Se da paso a la primera evaluación acreditativa, de tipo oral, (Ver anexo 13) en la cual se plantean 6 preguntas sobre la obra y se escogen al azar 6 alumnos para responderlas. Según la calidad de las respuestas entregadas se otorgará un puntaje</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>-Evaluaciones acreditativas en papel</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acreditativa</li> <li>- Métodos expositivo y por descubrimiento.</li> </ul> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>que afectará a todo el curso. Si el alumno escogido responde correctamente la pregunta obtiene 1 punto; si responde medianamente correcta recibe 0,5; si no sabe la respuesta obtiene 0 puntos. Del puntaje total se obtiene la nota.</p> <p>- Terminada esta primera evaluación colectiva, los alumnos serán evaluados de forma individual a partir de una sola pregunta escrita de análisis interpretativo. (Ver anexo 14).</p> <p>* Ambas evaluaciones corresponderán al 60% de la nota final.</p> |  |  |
|  |  |  | <p><b>Cierre: (10 min)</b></p> <p>- Se retoman los aprendizajes esperados de la clase, se hace una retroalimentación de la evaluación y se dan indicaciones para la clase siguiente.</p>   |  |  |

## Sesión 9 (Fase escritura: planificación)

**Establecimiento:** Colegio Capellán Pascal  
**Unidad temática:** 1: "Narrativa"

**Curso:** 1° medio intermedio  
**Horario:** 09.45 – 11.15

| Fecha         | Contenidos  | Aprendizajes esperados  | Actividades / Estrategias  | Materiales/ Recursos   | Evaluación / Métodos de enseñanza   |
|---------------|---|---|--|--|---|
| Lun<br>22. 04 | <p><b>Conceptuales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de escritura de proceso y escritura de ficción.</li> <li>- Concepto de consigna de trabajo</li> </ul> <p><b>Procedimentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad.</li> <li>- Elaborar un texto de intención literaria utilizando una focalización diferente a la presentada en la obra.</li> </ul> <p><b>Actitudinales: (OFT)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de</li> </ul> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el concepto de la escritura de ficción y de modelo de escritura de proceso y aplicarlo según una consigna de trabajo.</li> <li>- Planear una escritura de ficción.</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se saluda al curso.</li> <li>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.</li> <li>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</li> </ul> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos de lectura silenciosa.</li> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <li>- Se les muestra un video sobre una escritora africana que comparte su experiencia de creación literaria.</li> <li>- Luego, se complementa este material con un</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Data</li> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Libro "Frankenstein o el moderno Prometeo"</li> <li>- Video de youtube: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=F3cIVHUnbXI">https://www.youtube.com/watch?v=F3cIVHUnbXI</a></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa a partir de preguntas sobre lo aprendido en clases.</li> <li>- Métodos expositivo, por observación de modelos y por descubrimiento.</li> </ul> |

|  |                      |  |  |  |  |
|--|----------------------|--|--|--|--|
|  | <p>cada persona.</p> |  | <p>ejemplo sencillo de escritura de proceso y una breve explicación de sus etapas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A continuación, se explicita la consigna de escritura, señalando que los alumnos deben relatar un acontecimiento que no haya sido contado en la obra desde la perspectiva de un personaje.</li> <li>- Finalmente, se da espacio para la elaboración de la primera etapa del proceso (planificación), en la cual los estudiantes seleccionan el personaje, la focalización y el acontecimiento que van a narrar.</li> </ul> |  |  |
|  |                      |  | <p><b>Cierre: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se retoman los aprendizajes esperados de la clase y se evalúa formativamente a los alumnos a partir de preguntas como: ¿Qué aprendieron hoy?</li> <li>- Se dan indicaciones para la clase siguiente.</li> </ul>  |  |  |

## Sesión 10 (Fase escritura: redacción)

**Establecimiento:** Colegio Capellán Pascal  
**Unidad temática:** 1: "Narrativa"

**Curso:** 1° medio intermedio  
**Horario:** 09.45 – 11.15

| Fecha         | Contenidos  | Aprendizajes esperados   | Actividades / Estrategias   | Materiales/ Recursos  | Evaluación / Métodos de enseñanza   |
|---------------|---|--|---|---|---|
| Mié<br>24. 04 | <p><b>Conceptuales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de escritura de proceso y escritura de ficción.</li> <li>- Concepto de consigna de trabajo</li> </ul> <p><b>Procedimentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un texto de intención literaria utilizando una focalización diferente a la presentada en la obra.</li> </ul> <p><b>Actitudinales:<br/>(OFT)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de cada persona.</li> </ul> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar un texto de ficción a partir de una consigna de trabajo.</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se saluda al curso.</li> <li>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.</li> <li>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</li> </ul> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos de lectura silenciosa.</li> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <li>- Durante los primeros minutos de la sesión se corrobora la "planificación" realizada por cada alumno en la sesión anterior.</li> <li>- Luego, se da paso a la elaboración de un</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Libro "Frankenstein o el moderno Prometeo"</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa a partir de preguntas sobre lo aprendido en clases.</li> <li>- Métodos expositivo y por descubrimiento.</li> </ul> |



|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  | <p>borrador del texto definitivo, bajo el monitoreo de la docente. La idea es que los alumnos puedan escribir un texto breve y asignarle un título coherente con el contenido. Al final de la sesión los alumnos hacen entrega de su borrador para la anotación de observaciones por parte de la profesora.</p> |  |  |
|  |  |  | <p><b>Cierre: (10 min)</b><br/> - Se retoman los aprendizajes esperados de la clase y se evalúa formativamente a los alumnos a partir de preguntas como: ¿Qué aprendieron hoy?<br/> - Se dan indicaciones para la clase siguiente.</p>  |  |  |

## Sesión 11 (Fase escritura: redacción y evaluación)

**Establecimiento:** Colegio Capellán Pascal  
**Unidad temática:** 1: "Narrativa"

**Curso:** 1° medio intermedio  
**Horario:** 09.45 – 11.15

| Fecha         | Contenidos   | Aprendizajes esperados  | Actividades / Estrategias   | Materiales/ Recursos  | Evaluación / Métodos de enseñanza   |
|---------------|--|---|---|---|---|
| Jue<br>25. 04 | <p><b>Conceptuales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de escritura de proceso y escritura de ficción.</li> </ul> <p><b>Procedimentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un texto de intención literaria utilizando una focalización diferente a la presentada en la obra.</li> </ul> <p><b>Actitudinales:<br/>(OFT)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de cada persona.</li> </ul> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reelaborar un texto de ficción a partir de las correcciones del docente</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se saluda al curso.</li> <li>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.</li> <li>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</li> </ul> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos de lectura silenciosa.</li> <li>- Activación de conocimientos previos.</li> <li>- Durante la sesión se dará inicio al texto definitivo en base a las correcciones entregadas por el docente. (Ver anexo 15) Esta actividad será permanentemente monitoreada.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Libro "Frankenstein o el moderno Prometeo"</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa a partir de preguntas sobre lo aprendido en clases.</li> <li>- Métodos expositivo y por descubrimiento.</li> </ul> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>- Al final de la clase los alumnos se llevan sus textos para corregir individualmente los detalles que estimen convenientes.</p>  |  |  |
|  |  |  | <p><b>Cierre: (10 min)</b></p> <p>- Se retoman los aprendizajes esperados de la clase y se evalúa formativamente a los alumnos a partir de preguntas como: ¿Qué aprendieron hoy?</p> <p>- Se dan indicaciones para la clase siguiente.</p> |  |  |

## Sesión 12 (Fase escritura: evaluación)

**Establecimiento:** Colegio Capellán Pascal  
**Unidad temática:** 1: "Narrativa"

**Curso:** 1° medio intermedio  
**Horario:** 09.45 – 11.15

| Fecha         | Contenidos   | Aprendizajes esperados  | Actividades / Estrategias   | Materiales/ Recursos  | Evaluación / Métodos de enseñanza   |
|---------------|--|---|---|---|---|
| Jue<br>25. 04 | <p><b>Conceptuales:</b><br/>- Concepto de escritura de proceso y escritura de ficción.</p> <p><b>Procedimentales:</b><br/>- Elaborar un texto de intención literaria utilizando una focalización diferente a la presentada en la obra.</p> <p><b>Actitudinales:<br/>(OFT)</b><br/>- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de la propia y el carácter único de cada persona.</p> | <p>Se espera que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concluir la elaboración de su texto</li> <li>- Evaluar de qué manera la escritura de ficción nos permite incentivar y profundizar la lectura literaria.</li> </ul> | <p><b>Inicio: (10 min)</b><br/>- Se saluda al curso.<br/>- Un alumno previamente escogido realiza el parte con los nombres de los compañeros ausentes y lo lleva a la inspectoría.<br/>- En la pizarra, se escriben los aprendizajes esperados de la sesión y se explican en voz alta.</p> <hr/> <p><b>Desarrollo: (60 min)</b><br/>- 10 minutos de lectura silenciosa.<br/>- Activación de conocimientos previos.<br/>- Durante la primera hora de la sesión se dará espacio para la resolución de dudas y la entrega del texto definitivo. (Esta evaluación corresponderá al 40% de la nota final de la</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plumón</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Libro "Frankenstein o el moderno Prometeo"</li> <li>- Cuestionario impreso</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acreditativa mediante la entrega del escrito de cada alumno.</li> <li>- Formativa a partir del cuestionario de retroalimentación.</li> <br/> <li>- Métodos expositivo y por descubrimiento.</li> </ul> |

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  |  |  | <p>unidad)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A continuación, los alumnos responden un cuestionario que nos permitirá hacer una retroalimentación grupal sobre su tarea de escritura y la manera en cómo ésta puede incentivar y profundizar la lectura literaria. (Ver anexo 16)</li> <li>- Para el momento de la reflexión grupal se colocan las sillas en forma de medialuna.</li> </ul> |  |  |
|  |  |  | <p><b>Cierre: (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se retoman los aprendizajes esperados de la clase y se dan indicaciones para la clase siguiente.</li> </ul>   |  |  |

### **4.3 Anexos (guías de trabajo complementarias, corpus de lecturas)**

#### **Anexo 1**

Preguntas a Mary Shelley:

¿Qué opina de las mujeres de su tiempo?

¿Por qué decidió ser escritora?

¿Cómo definiría su estilo literario?

¿Cuáles son sus principales obras?

¿Qué quiere expresar a través de ellas?

¿Qué técnicas o símbolos utiliza para trabajar el romanticismo? ¿Y lo gótico?

¿Qué simboliza la creación de un monstruo en su obra “Frankenstein o el moderno Prometeo”?

¿A qué se refiere el “moderno Prometeo” del título?

## Anexo 2



¿Qué entendemos por monstruo?

---

¿Cuáles son los monstruos clásicos que conocemos del cine y la literatura?



## Frankenstein

(Novela de Mary Shelley, 1818, que posee diversas versiones filmicas)

Monstruo creado de la nada, rechazado por su creador y la sociedad, debido a su deformidad.



## El jorobado de Notre Dame

(Basada en la novela de Víctor Hugo “Nuestra Señora de París”, 1831; película de animación dirigida por Gary Trousdale, 1996)

Quasimodo o “mal formado”, abandonado desde pequeño, se esconde en los campanarios de la Catedral para no ser rechazado por su fealdad.



## El hombre y el monstruo

(Basada en la novela de Robert Louis Stevenson “El doctor Jekyll y el señor Hyde”, 1886; película de Rouben Mamoulian, 1931)

Henry Jekyll es un científico que tiene dos personalidades que no es capaz de controlar. Su lado monstruoso destruye su relación de pareja y lo transforma en un peligro para la sociedad.



## Drácula

(Novela de Bram Stoker, 1897, que posee diversas versiones filmicas)

Vlad Dracule es el vampiro más repugnante y peligroso de Europa. Huye de la luz, recorre lugares tenebrosos en busca de mujeres bellas que pueda chuparles la sangre y convertirlas en vampiras.



## El fantasma de la Ópera

(Novela de Gastón Leroux, 1909, que posee diversas versiones filmicas)

Hombre de oculta fealdad que aterroriza a una audiencia en París, persiguiendo a un amor imposible.



## La novia de Frankenstein

(Película de James Whale, 1935)



Mujer creada para acompañar la miseria y la deformidad del monstruo del Dr. Frankenstein.

## El hombre lobo

(Película de George Waggner, 1940)

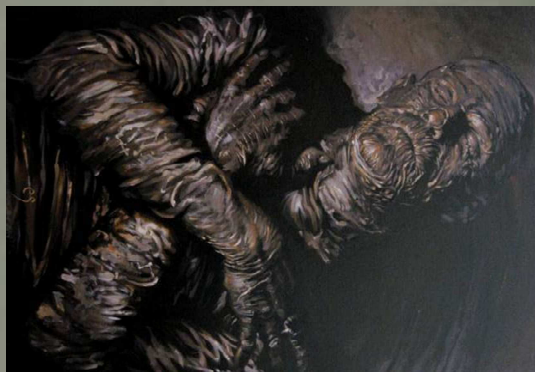
Hombre que se enlaza inevitablemente con la sangre de un lobo a partir de su mordedura: de ahí que se transforme en un peligro para la sociedad.



## La momia o Ramsés el condenado

(Novela de Anne Rice, 1989, que posee diversas versiones fílmicas)

Antiguo faraón inmortal que vive la condena de un antiguo amor por Cleopatra. Después de resucitar se encontrará con un nuevo mundo.



¿Qué características tienen en común estos personajes?

---

¿Cómo los representa la sociedad?

# Tim Burton



Director ,  
productor,  
escritor  
y diseñador  
estadounidense  
(1958)



## Película: "Joven manos de tijera"

<http://www.youtube.com/watch?v=nfjPYIfTz-U>





## Libro de cuentos escritos en verso: “La melancólica muerte de Chico Ostra”

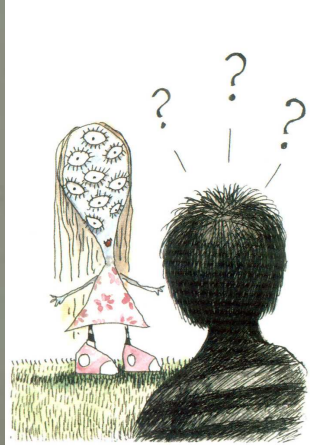
### La niña de muchos ojos

Por poco me da un ataque  
paseando un día en el parque  
porque me encontré una niña  
que muchos ojos tenía.

Era en verdad muy hermosa  
(me tenía impresionado!)  
pero vi que tenía boca  
y acabamos conversando.

Hablamos del mar, los peces  
y sus cursos de poesía,  
y del lio que tendría  
si necesitara lentes.

Es estupenda esa chica  
que con tantos ojos mira,  
mas te deja hecho una sopa  
cuando se entristece y llora.



## Libro de cuentos escritos en verso: “La melancólica muerte de Chico Ostra”

### El chico robot

Eran gente común los señores Bastida.  
Un feliz matrimonio de reposada vida.  
Una tarde les dieron una noticia espléndida  
que dio al señor Bastida una alegría obstrétrica:  
ella sería mamá... ¡Y él iba a ser papá!

Pero algo raro había. Algo andaba muy mal.  
No era humano el bebé que una tarde nació.  
No era un bebé-bebé, que era un bebé-robot.  
No estaba –ni de lejos– como para comérselo.

Tenía hecha la cabeza de material eléctrico.  
No era tibio ni tierno ni cubierto de piel.  
Era pura hojalata, aluminio, oropel.  
Se quedaba tumbado con los ojos abiertos,  
muy quieto y muy callado, y ni vivo ni muerto.

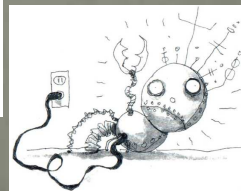
Pues a decir verdad sólo cobraba cierto  
ánimo, cierto aliento y aspecto saludable  
si se enchufaba a la pared con un largo cable.

Don Bastida, enojado, le reclamó al doctor:  
«¿Qué le ha hecho a mi niño? ¡Dígame, por favor!  
No es de carne ni hueso ni tiene corazón.  
¡Lámina de aluminio! ¡Una simple aleación!»

Dijo el doctor: «Lo que ahora mi boca le dirá  
le podrá parecer sin duda un gran descaro,  
pero aun así yo debo decirle la verdad:  
y es que, señor, usted no puede ser el padre  
de este niño (quizá niña) tan, tan, tan raro.  
Nos falta aún poner dos, ues o cuatro sondas  
en las venas y arterias de la sufrida madre,  
pero el papá es un horno... horno de microondas.»

El matrimonio quedó así hundido  
y era una eterna disputa espantosa:  
ella no soportaba a su marido  
y él sentía un gran odio por su esposa.  
Nunca le perdonó que concubina  
hubiese sido –en forma poco honrosa–  
de un grasiento aparato de cocina.

Creció el chico robot  
y se hizo mocetón.  
Aunque la gente se confunde y jura  
que el muchacho es un cubo de basura.



## Preguntas de reflexión

¿Con qué palabras definiríamos a los personajes de Tim Burton?

¿Cuáles son sus principales conflictos?

¿Cómo se expresa el concepto de bondad en ellos?

¿Cómo se relacionan con los otros?

## Burton...

- Se caracteriza por crear un mundo que mezcla la ternura, la crueldad, lo macabro y lo poético. Entrelaza lo humano y lo monstruoso.
- Sus personajes solitarios, extraños y rechazados, horrorizan y a la vez, enternecen al lector.
- Muestra lo inaceptable. Devela lo oculto. Despliega el concepto de identidad.
- Su desarrollo artístico se basa en “la otredad”, por eso es considerado el “poeta de lo extraño en Hollywood” (Solaz; 2001)

### Anexo 3

## Frankenstein, un impacto hasta nuestros días.

¿Qué otras expresiones artísticas conoces sobre Frankenstein?



¿Estos comics retratan el propósito inicial de la autora?





## Anexo 4



COLEGIO CAPELLÁN PASCAL  
Depto. Lenguaje y Comunicación

### Guía de trabajo en clases en parejas

**Integrantes:**

**Curso:**

**1. Según lo que hemos leído hasta ahora (pág. 43)...**

¿Cuál es el tema de la carta II? ¿Qué estado de ánimo presenta el narrador?

Señalen los 3 acontecimientos principales de la carta IV (P. 18 – 27)

¿Qué suceso articula el relato de Robert Walton? Reconózanlo en el texto.

¿Cuáles eran las aspiraciones del narrador “ginebrino” y su amigo Clerval?

**2. A continuación, lean atentamente las 3 versiones del cuento “La caperucita roja”, analicen los narradores que se presentan en cada caso y la importancia de la carta dentro del relato.**

### VERSIÓN 1

Había una vez una niña muy bonita. Su madre le había hecho una capa roja y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba Caperucita Roja.

Un día, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su abuela que vivía al otro lado del bosque, recomendándole que no se entretuviese por el camino, pues cruzar el bosque era muy peligroso, ya que siempre andaba acechando por allí el lobo.

Caperucita Roja recogió la cesta con los pasteles y se puso en camino. La niña tenía que atravesar el bosque para llegar a casa de la Abuelita, pero no le daba miedo porque allí siempre se encontraba con muchos amigos: los pájaros, las ardillas...

De repente vio al lobo, que era enorme, delante de ella.

- ¿A dónde vas, niña?- le preguntó el lobo con su voz ronca.

- A casa de mi Abuelita- le dijo Caperucita.

- No está lejos- pensó el lobo para sí, dándose media vuelta.

Caperucita puso su cesta en la hierba y se entretuvo cogiendo flores: - El lobo se ha ido - pensó-, no tengo nada que temer. La abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un hermoso ramo de flores además de los pasteles.

Mientras tanto, el lobo se fue a casa de la Abuelita, llamó suavemente a la puerta y la anciana le abrió pensando que era Caperucita. Un cazador que pasaba por allí había observado la llegada del lobo.

El lobo devoró a la Abuelita y se puso el gorro rosa de la desdichada, se metió en la cama y cerró los ojos. No tuvo que esperar mucho, pues Caperucita Roja llegó enseguida, muy contenta.

La niña se acercó a la cama y vio que su abuela estaba muy cambiada.

- Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!

- Son para verte mejor- dijo el lobo tratando de imitar la voz de la abuela.

- Abuelita, abuelita, ¡qué orejas más grandes tienes!

- Son para oírte mejor- siguió diciendo el lobo.

- Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes!

- Son para... ¡comerte mejooooor!- y diciendo esto, el lobo malvado se abalanzó sobre la niña y la devoró, lo mismo que había hecho con la abuelita.

Mientras tanto, el cazador se había quedado preocupado y creyendo adivinar las malas intenciones del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la Abuelita. Pidió ayuda a un campesino y los dos juntos llegaron al lugar. Vieron la puerta de la casa abierta y al lobo tumbado en la cama, dormido de tan satisfecho que estaba. El cazador sacó su cuchillo y rajó el vientre del lobo. La Abuelita y Caperucita estaban allí, ¡vivas!

Para castigar al lobo malo, el cazador le llenó el vientre de piedras y luego lo volvió a cerrar. Cuando el lobo despertó de su pesado sueño, sintió muchísima sed y se dirigió a un estanque próximo para beber. Como las piedras pesaban mucho, cayó en el estanque de cabeza y se ahogó.

En cuanto a Caperucita y su abuela, no sufrieron más que un gran susto, pero Caperucita Roja había aprendido la lección. Prometió a su Abuelita no hablar con ningún desconocido que se encontrara en el camino. De ahora en adelante, seguiría las juiciosas recomendaciones de su abuelita y de su mamá.

**Tipo de narrador:**

.....

**¿Qué características me permiten reconocer a este narrador? Fundamenta.**

.....  
.....  
.....  
.....

## VERSIÓN 2

Desde muy pequeña mi madre me hizo una capa roja que llevaba muy a menudo, y por eso todo el mundo me llamaba Caperucita Roja.

Un día, mi madre me pidió que llevase unos pasteles a mi abuela que vivía al otro lado del bosque, recomendándome que no me entretuviese por el camino, pues cruzar el bosque era muy peligroso, ya que siempre andaba acechando por allí el lobo. Advirtiéndole de este peligro a mi abuela le escribió unos días antes, diciéndole:

*“Querida mamá: caperucita en unos días más partirá camino a tu casa para llevarte un encargo de mi parte. ¿Sabes? Te escribo porque tengo miedo por la aparición del lobo en su camino. La verdad es que me encantaría acompañarla, pero como madre aprensiva que soy debo aprender a que ella desarrolle su propia independencia. Ciertamente, ya no es una niña. En todo caso, te pido que estés atenta a su llegada y si es que notas algo extraño, me lo comuniques a la brevedad. Un saludo cariñoso, tu hija, Cristina”*

Entonces recogí la cesta con los pasteles y me puse en camino. Debía atravesar el bosque para llegar a casa de mi Abuelita, pero no me daba miedo porque allí siempre me encontraba con muchos amigos: los pájaros, las ardillas...

De repente vi al lobo, que era enorme, delante de mí.

- ¿A dónde vas, niña?- me preguntó el lobo con su voz ronca.

- A casa de mi Abuelita- le dije yo.

- No está lejos- me dijo y se dio media vuelta.

En ese momento puse mi cesta en la hierba y me entretuve cogiendo flores, sin ningún miedo ya que el lobo se había ido. Luego pensé: “La abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un hermoso ramo de flores además de los pasteles.”

Cuando llegué a la casa de mi abuelita me acerqué a la cama y vi que ella estaba muy cambiada.

Entonces le dije: Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!

Ella me respondió con una voz extraña: Son para verte mejor.

Luego le dije: Abuelita, abuelita, ¡qué orejas más grandes tienes!

Y ella me dijo: Son para oírte mejor.

Finalmente, le dije: Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes!

Y ella replicó: Son para...¡comerte mejooooor!- y diciendo esto, el lobo malvado se abalanzó sobre mi y yo no supe nada más.

En ese momento entré en una dimensión desconocida y oscura y de pronto me encontré con mi abuelita en ese lugar. Con miedo y desesperación lloramos juntas... y tuvimos la esperanza de que alguien pudiera rescatarnos.

Los días pasaron y para nuestra sorpresa, había alguien que estaba observando todo lo que sucedía en silencio... era el cazador, que le escribió a mi madre, en estas palabras:

*“Estimada Cristina: soy el cazador y te escribo porque he visto cosas raras en la casa de tu madre. Desde mi casa se han escuchado gritos y rugidos y no sé si todo marcha bien. Hace unos días vi llegar a tu hija caperucita y no la he visto salir nuevamente. Por casualidad, ¿Tú has sabido algo de ellas? Espero que se encuentren bien, de lo contrario búscame en la aldea para ir en ayuda de ellas, se despide preocupado, El cazador”*

Ante esta carta, mi madre le respondió:

*“Estimado cazador, muchas gracias por tu preocupación... la verdad es que no he sabido nada de ellas y eso me tiene sumamente preocupada... ¿sería posible que tú fueras a la casa de mi madre a verificar que todo se encuentra bien? Estaría muy agradecida, se despide a la espera de tu respuesta, Cristina.”*

Y de pronto, vimos un poco de luz... ¡era el cazador que nos había rescatado con un cuchillazo en el vientre del lobo! Para castigar al lobo malo, el cazador le llenó el vientre de piedras y luego lo volvió a cerrar. Después supimos que cuando el lobo despertó de su pesado sueño, sintió muchísima sed y se dirigió a un estanque próximo para beber. Como las piedras pesaban mucho, cayó en el estanque de cabeza y se ahogó.

A mí y a mi abuela se nos pasaron todos los miedos y yo aprendí la lección de que nunca debo hablar con desconocidos y que debo ser una niña muy obediente. Antes de regresar rumbo a mi casa, decidí pasar unos días más con mi abuelita y le escribí a mi madre, diciendo:

*“Querida mamá: después de pasar este gran susto con el lobo, entendí toda tu preocupación... de verdad me cuidas porque soy tu hija y yo debo obedecer a tus recomendaciones. Es cierto que ya no soy tan pequeña, pero eso no me da derecho para hacer tantos desajustes. Por unos días acompañaré a la abuela, hasta que se le pase el susto y luego regresaré a la casa... ¿Te parece que nos encontremos a mitad de camino este miércoles en la mañana? Un abrazo cariñoso, tu hija Caperucita”*

**Tipo de narrador:**

.....

**¿Qué características me permiten reconocer a este narrador? Fundamenta.**

.....  
.....  
.....  
.....

**Señala los aportes que realiza la carta en esta versión del cuento**

.....  
.....  
.....  
.....

### VERSIÓN 3

Había una vez una niña muy bonita. Su madre le había hecho una capa roja y la muchachita la llevaba tan a menudo que todos la llamábamos Caperucita Roja.

Yo era vecino de caperucita y muchas tardes jugábamos juntos. Un día, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su abuela que vivía al otro lado del bosque. Todos los de la aldea sabíamos lo peligroso que era eso por la presencia del lobo, pero Caperucita no le tomó mucha importancia y antes de partir, pasó a mi casa a despedirse muy tranquila. Luego, recogió la cesta con los pasteles y se puso en camino.

La verdad es que yo no conozco todos los detalles de la historia que sigue a continuación, porque cuando le he preguntado a Caperucita, ella sólo responde lo necesario.

Lo que mi madre supo fue que cuando llegó a mitad de camino se encontró con el lobo y como lo vio partir no le causó preocupación. Lo que ella no supo fue que el lobo había partido rumbo a la casa de su abuelita para acecharla desde ahí.

Fue entonces que cuando llegó Caperucita, notó en su abuelita un aspecto extraño y una voz ronca. Al acercarse, no percibió que realmente era el lobo, y en cosa de segundos él se le abalanzó para comérsela.

Esta historia tuvo un final feliz: por ahí cerca pasaba un cazador que observó todo esto y luego de unos días, llegó a la casa a rescatarla y hacer justicia. A Caperucita y su abuela no les pasó nada y yo estoy seguro que mi querida amiga aprendió la lección de ser obediente con su madre y su abuelita y no hablar con extraños.

**Tipo de narrador:**

.....

**¿Qué características me permiten reconocer a este narrador? Fundamenta.**

.....  
.....  
.....  
.....

## Anexo 5

### LA INTERTEXTUALIDAD

“Se entiende por intertextualidad la relación que se establece entre los elementos que componen un texto con los de otro u otros textos. No existe el signo en el vacío. Un texto se relaciona con los otros de la tradición literaria anterior, con la serie de textos que se producen sincrónicamente y con posterioridad a él. Sin embargo esta relación no es privativa del texto literario, sino que pueden considerarse en el cine, la pintura, la escultura, el arte en general”. (Miralles et al; 2008: 254)

“Eran los secretos del cielo y de la tierra los que deseaba aprender, y ya fuera la substancia corpórea o el espíritu interior de la naturaleza y el alma misteriosa del hombre lo que me ocupara, mis indagaciones se dirigían a la metafísica o, en su más elevado sentido, a los secretos físicos del mundo. [...] Leí y estudié con deleite locas fantasías de esos escritores; parecíanme tesoros conocidos por pocos, fuera de mí. [...] Les creí todo lo que aseguraban y me hice su discípulo [...] Bajo la dirección de mis nuevos preceptores, dime, con la mayor diligencia, a la busca de la piedra filosofal y el elixir de la vida; pero pronto esto último ocupó toda mi atención. La riqueza era un objeto inferior; pero ¡qué glorioso descubrimiento, si pudiera desterrar los males de la naturaleza humana y hacer el hombre invulnerable a la muerte!” (Shelley; 1818: 35-38)

“Es, pues, de saber, que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año) se daba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda; [...] se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio, y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos, como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles [...] En efecto, rematado ya su juicio, vino a dar en el más extraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo, y fue que le pareció conveniente y necesario, así para el aumento de su honra, como para el servicio de su república, hacerse caballero andante, e irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras, y a ejercitarse en todo aquello que él había leído, que los caballeros andantes se ejercitaban, deshaciendo todo género de agravio, y poniéndose en ocasiones y peligros, donde acabándolos, cobrase eterno nombre y fama.” (Cervantes; 1605: 28-30)

## DIÁLOGO ENTRE TEXTOS LITERARIOS

- ¿Qué acción desata la locura en ambos relatos?
- ¿Cuáles son sus motivaciones de lectura?
- ¿Qué marcas textuales nos demuestran la “quijotada” del doctor Frankenstein?

### Anexo 6

**Analicemos el ímpetu y la omnipotencia científica del doctor Frankenstein en base a las siguientes preguntas de análisis:**

1. ¿De qué manera se refleja el contexto histórico (modernidad) en los proyectos y las decisiones del personaje?
2. ¿Cuál es el propósito principal de Frankenstein? ¿Cuál es su motivación interior?
3. ¿En qué actos concretos se refleja su locura científica?
4. ¿Qué concepto tiene de la vida y de la muerte?
5. ¿Cómo se expresa el concepto de omnipotencia en estas páginas?



Anexo 7

“El sueño de la  
razón produce  
monstruos”



¿Como puedes relacionar  
esta imagen con las  
acciones que ha realizado  
el personaje hasta ahora?

## Explicación de la obra

- Este grabado es el N° 43 de la serie “Los Caprichos” realizado en 1799 por el pintor español Francisco de Goya.
- Se enmarca en un contexto en donde la razón es el centro de la sociedad y ha reemplazado las “viejas” formas de pensar y los sistemas de creencias. El pensamiento racional se justifica en sí mismo.
- Esta obra representa una crítica a la sociedad moderna.
- Como retratista de la sociedad, Goya satiriza los excesos de la Iglesia, cuestionando el pensamiento ilustrado desde un romanticismo profundamente gótico.

## Explicación de la obra según Mora (2007)

- La imagen central del grabado muestra a un hombre -intelectual, artista, pensador-, que yace recostado sobre un escritorio junto a unos papeles de trabajo y unas plumas.
- El durmiente simboliza la razón que duerme, que ha sido vencida por el cansancio.
- Mientras duerme el pensador es acechado por las sombras, que pueden ser interpretadas como amenaza o auxilio.

## Explicación de la obra según Mora (2007)

“El Durmiente puede ser presa de sus monstruos al caer dormido; lo que es lo mismo, la razón puede ser atrapada por los monstruos cuando pierde claridad o rumbo, cuando deja de ser razón. Por otro lado, puede ser que estos monstruos -bajo la forma de las plumas traídas o tomadas por la lechuza- vengan, al contrario, en ayuda del Durmiente como fuentes de su creatividad.”

## Explicación de la obra según Mora (2007)

- Lo monstruoso es lo desconocido, lo sumido en las sombras, las cosas bajo el aspecto de la noche. La monstruosidad depende del grado de lejanía de las cosas respecto de la luz.

## Explicación de la obra según Mora (2007)

- En una primera interpretación, entendemos el término “sueño” como sustantivo que define el “estado de dormir”, esto es como “ausencia de vigilia”. En relación a este significado, se desprende, por lo tanto que, en ausencia de la razón -cuando ésta duerme-, aparecen los monstruos.

## Explicación de la obra según Mora (2007)

- Una segunda interpretación nos permite entender al “sueño” como adjetivo que establece, por definición, el “estado de soñar al dormir” -un *estado onírico*-. Cuando la razón sueña, como efecto consiguiente, aparecen los monstruos; los monstruos son un estado de la alteridad de la razón; y, puede decirse, adicionalmente, que la razón tiene su estado de subconciencia, su noche.

## Explicación de la obra según Mora (2007)

- Una última interpretación define el término “sueño” como sustantivo “plural” que remite al proceso de “imaginación de la razón” en cuanto capacidad de la racionalidad. Cuando la razón se extralimita, imaginando mundos en lugar de analizar -auscultar- las cosas, lleva a la monstruosidad; la imaginación en manos de la razón, resulta monstruosa.

## Anexo 8



COLEGIO CAPELLÁN PASCAL  
Depto. Lenguaje y Comunicación

### Guía de trabajo en clases

**Analiza e interpreta los fragmentos que se presentan a continuación (correspondientes a la historia del monstruo) a partir de las siguientes preguntas:**

“Con gran dificultad recuerdo los primeros momentos de mi existencia: todos los acontecimientos de ese período aparecen confusos e indistintos [...]. Estaba oscuro cuando desperté; sentí frío y miedo instintivo de encontrarme tan solo. [...] Era un pobre, desamparado y miserable ente; no conocía ni podía distinguir nada; una profunda pena me invadió y me senté a llorar.” (P. 91- 92)

¿Cuál es el objetivo que tiene la autora al situar al monstruo en la nada? ¿Qué espacio psicológico se configura desde este momento?

¿Qué significa para el monstruo este primer contacto con los humanos y su forma de vida? ¿Qué entiende el monstruo con las reacciones de las personas?

“Eran cerca de las siete de la mañana y deseaba conseguir alimento y refugio; por fin divisé una pequeña choza, en un promontorio, que sin duda había sido construida por algún pastor. Era éste un espectáculo nuevo para mí, y examiné su estructura con gran curiosidad. Encontrando abierta la puerta, entré. Un anciano estaba sentado junto al fuego en el cual estaba preparando su desayuno. Al oír ruido, se volvió y, viéndome lanzó un grito y abandonó la choza huyendo a través de los campos [...] Estaba encantado con el aspecto de la choza: aquí no podían penetrar el agua ni la nieve; el suelo estaba seco. [...] Entré en una de las mejores cabañas; pero apenas había traspasado el umbral, los niños gritaron y una de las mujeres se desmayó. Toda la aldea se revolucionó: algunos huyeron, otros me atacaron.” (P. 94- 95)

“Gradualmente hice un descubrimiento de mayor importancia. Vi que esa gente poseía un método para comunicar sus pensamientos por medio de sonidos articulados. Era ésa en realidad una ciencia divina, y deseé ardientemente llegar a conocerla. [...] Aprendí a aplicar las palabras fuego, leche, pan, leña. Aprendí también los nombres de mis vecinos de la cabaña. [...] Así pasé el invierno. Las simpáticas maneras de mis vecinos me hicieron quererlos. **Cuando ellos sufrían, yo me sentía deprimido; cuando estaban contentos, yo gozaba con su alegría.** [...] Deseaba adquirir el lenguaje de mis vecinos para, cuando me presentara a ellos, poder hacerles perdonar la deformidad de mi figura, de la cual ya me había dado cuenta.” (P. 99- 100)

¿Qué descubre el monstruo? ¿Qué sentido e importancia tiene el lenguaje humano para él? ¿Cuál es la finalidad que le quiere dar el monstruo al lenguaje? ¿Qué podemos inferir de la expresión que está en negrita?

¿Qué crítica subyace a este fragmento? ¿Qué nos quiere decir la autora? ¿De qué manera se expresa el espacio social que rodea a la obra? ¿Cómo se plantea el concepto de identidad?

“Cuando escuchaba la instrucción que Félix daba la árabe, adelantaba un paso más en el conocimiento del extraño sistema de la sociedad humana. Aprendí la división de la propiedad, la inmensa riqueza y la extrema pobreza, el linaje, la alcurnia y la sangre noble. Esas palabras me inducían a considerarme a mí mismo. Aprendí que los bienes más estimados por tus semejantes eran una encumbrada y limpia genealogía, unida a la riqueza. Un hombre podía ser respetado con solo una de estas ventajas; pero, sin ninguna, era considerado casi siempre como un vagabundo y un esclavo condenado a gastar sus energías en poder de unos pocos privilegiados. ¿Y qué era yo? Estaba absolutamente ignorante de mi creación; pero sabía que no poseía dinero, ni amigos, ni clase alguna de bienes. Estaba, además, dotado de una figura horriblemente deforme y repugnante; y ni siquiera era de la misma naturaleza que el hombre. [...] ¿Era yo entonces un monstruo, una calamidad en la tierra, un ser que todos repudian y del cual todos huyen? (P.104)

“No había entre los millones de hombres uno solo cuya piedad me compadeciera, ¿y podía yo sentir bondad para con mis enemigos: No: desde ese momento, declaré guerra a muerte a la especie, y más que todo, al que me había formado y enviado a esta insoportable miseria.” (P. 119)

¿A qué conceptos se refiere el monstruo con estas palabras?

¿Cómo se plantean los conceptos de civilización y barbarie en este diálogo? O dicho de otra manera, ¿Quién es el civilizado y quién el salvaje?

“Estoy solo y miserable. El hombre no se asociará conmigo; pero uno tan deforme y terrible como yo no se negará a mi compañía. Mi compañera debe ser de mi propia especie y tener mis propios defectos. Tú debes crear ese ser. [...] y te lo pido como un derecho que no debes negarme. [...]

- Me niego a hacerlo [...] ¡Vete! Ya te he dado mi respuesta; puedes torturarme; pero jamás consentiré.
- Te equivocas – respondió el monstruo -; y, en lugar de amenazar, me gustaría razonar contigo. Soy malo porque soy desdichado.” (P. 125- 126)



## Anexo 9

# ¿Cómo reconocemos lo romántico y lo gótico en “Frankenstein”?

Hagamos un ejercicio previo...

## En la novela “Werther” de Goethe...

“Nunca me he movido con mayor facilidad. Ya no era un hombre. Tener en los brazos a la criatura más amable y volar como el viento con ella, de modo que desaparecía todo lo que nos rodeaba, y... Wilhelm, para ser franco, de todas maneras me juré que una mujer a quien yo quiera, a la que yo pretenda, no deberá nunca bailar el vals con otro más que conmigo, aunque yo deba perecer por ello.” (P. 29)

“Está decidido, Lotte, quiero morir; esto te lo escribo sin ninguna exaltación romántica, sereno, en la mañana del día en que te veré por última vez” (P.114)

“¿Será que lo que hace la felicidad del hombre, al mismo tiempo es la fuente de su desgracia? Ese sentimiento tan rico y tan cálido de mi corazón por la naturaleza viva, que siempre me ha colmado de tanto deleite y me tornaba el mundo circundante en paraíso, se me transforma ahora en un torturador insoportable, en un espíritu que me mortifica y me persigue por doquier. [...] Es una desgracia, Wilhelm, que mis fuerzas activas se encuentran conderadas a un ocio desasosegado; no puedo estar sin hacer nada, pero tampoco puedo realizar nada. No tengo imaginación, no tengo sentimiento para la naturaleza, y los libros me repugnan. Cuando no estamos en paz con nosotros mismos, todo nos hace falta”. (P. 57)

¿Qué símbolos románticos se presentan en estos fragmentos? ¿A través de qué conceptos o marcas textuales los reconocen?

## En el cuento “Retrato oval” de Allan Poe...

“El castillo en el cual mi criado se le había ocurrido penetrar a la fuerza en vez de permitirme, malhadadamente herido como estaba, de pasar una noche al ras, era uno de esos edificios mezcla de grandeza y de melancolía que durante tanto tiempo levantaron sus altivos frentes en medio de los Apenninos, tanto en la realidad como en la imaginación de Mistress Raddiffe. Según toda apariencia, el castillo había sido recientemente abandonado, aunque temporariamente. Nos instalamos en una de las habitaciones más pequeñas y menos suntuosamente amuebladas. Estaba situada en una torre aislada del resto del edificio. Su decorado era rico, pero antiguo y sumamente deteriorado.”

“Mas era humilde y sumisa, y sentóse pacientemente, durante largas semanas, en la sombría y alta habitación de la torre, donde la luz se filtraba sobre el pálido lienzo solamente por el cielo raso. El artista disfrutaba su gloria en su obra, que avanzaba de hora en hora, de día en día. Y era un hombre vehemente, extraño, pensativo y que se perdía en mil ensueños; tanto que no veía que la luz que penetraba tan lúgubramente en esta torre aislada secaba la salud y los encantos de su mujer, que se consumía para todos excepto para él.”

“Pero un minuto después estremeciéndose, palideció intensamente herido por el terror, y gritó con voz terrible: “¡En verdad, esta es la vida misma!” Se volvió bruscamente para mirar a su bien amada: *¡Estaba muerta!*”

¿Qué símbolos góticos se presentan en estos fragmentos? ¿A través de qué conceptos o marcas textuales los reconocen?

## Anexo 10



COLEGIO CAPELLÁN PASCAL  
Depto. Lenguaje y Comunicación

### Guía de trabajo en clases

**Nombre:**

**Curso:**

Observa cada imagen y relaciónala con una palabra, señalando de qué manera ese concepto se presenta en la obra y en la actualidad.

Imagen 1

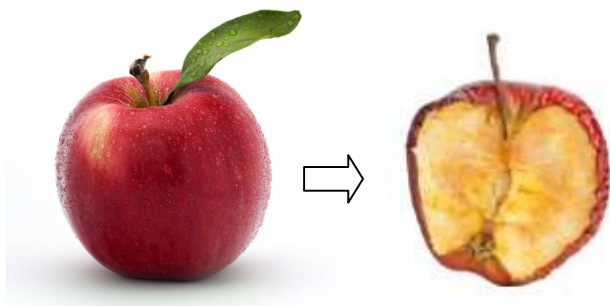
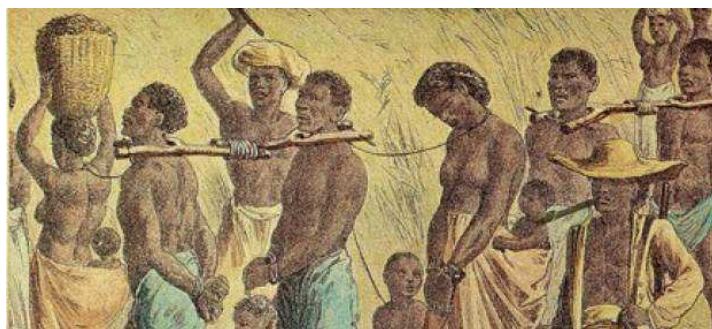


Imagen 2



Imagen 3



### Anexo 11

Transforma la focalización de un acontecimiento determinado de la obra: la muerte de Isabel en la noche de Bodas. ¿Por quién está narrado este suceso y con qué focalización? ¿Qué otro personaje podría contarlo? Según el personaje que escojas, establece su focalización (Interna o externa)

### Anexo 12

Pauta de coevaluación para exposición del trabajo en clases sobre el cambio de focalización

|  | SI | MEDIANAMENTE | NO |
|--|----|--------------|----|
| Distinguió correctamente el narrador y la focalización inicial que tenía el acontecimiento |    |              |    |
| Escogió un personaje adecuado al contexto de los acontecimientos                           |    |              |    |
| Utilizó correctamente una nueva focalización   |    |              |    |

\* Para obtener las 3 décimas no puede haber obtenido un “NO” en alguno de los tres aspectos evaluados.

## Anexo 13

### Evaluación acreditativa 1: Interrogación oral colectiva

1. Pregunta de conocimiento y comprensión:  
¿Quién es Isabel Lavenza y qué relación tiene con el doctor Frankenstein durante la obra?
  
2. Pregunta de análisis:  
¿Con qué propósito el monstruo le cuenta su historia al doctor? Fundamente.
  
3. Pregunta de análisis:  
¿Qué proceso de “degradación” vive el doctor Frankenstein durante el transcurso de la obra? Fundamente su respuesta considerando el concepto de locura revisado en clases.
  
4. Pregunta de aplicación:  
Identifique los tipos de espacios que se presentan en una narración y analice brevemente el espacio psicológico que se configura en la obra.
  
5. Pregunta de aplicación:  
¿Podemos decir que la obra presenta “anacronías” en la configuración del tiempo? Justifique su respuesta con un ejemplo.
  
6. Pregunta de aplicación:  
Según lo aprendido sobre el subgénero gótico, señale 3 acontecimientos que lo configuren en el relato.

## Anexo 14

### Evaluación acreditativa 2: Pregunta escrita individual



**COLEGIO CAPELLÁN PASCAL**

**Depto. Lenguaje y Comunicación**

**Nombre:**

**Curso:**

Pregunta de síntesis y valoración personal

Piensa en la totalidad de la unidad y responde:

¿Cuál es la crítica social que realiza la autora por medio de las palabras del monstruo? Considera los conceptos de discriminación y estereotipos en tu respuesta.

## Anexo 15

### Pauta de corrección de escritura de ficción

| <b>NOMBRE ALUMNO</b>   | <b>SI<br/>(1 punto)</b> | <b>MEDIANAMENTE LOGRADO<br/>(0,5 puntos)</b> | <b>NO<br/>(0 puntos)</b> | <b>OBSERVACIONES</b> |
|--|-------------------------|--|--------------------------|----------------------|
| <b>El título del texto engloba la temática desarrollada</b>        |                         |  |                          |                      |
| <b>El personaje escogido va acorde al acontecimiento que narra</b> |                         |  |                          |                      |
| <b>Utiliza una focalización adecuadamente</b>                      |                         |  |                          |                      |
| <b>El acontecimiento que narra es verosímil según la obra</b>      |                         |  |                          |                      |
| <b>Su narración demuestra creatividad</b>                          |                         |  |                          |                      |
| <b>Su narración demuestra una apropiación de la obra</b>           |                         |  |                          |                      |

\* Para la obtención de la nota, se consideran estos 6 criterios más el punto base.

## **Anexo 16**

### **Preguntas para la retroalimentación grupal**

1. ¿Con qué palabra definiría la tarea de escritura que realizamos en estas últimas cuatro sesiones?
2. ¿Fue una actividad difícil?
3. ¿La actividad de escritura te permitió imaginar otra realidad?
4. ¿Consideras que la escritura te ayudó a entender mejor un personaje del libro o la obra en su globalidad?
5. ¿Esta actividad te ayudó a “apropiarte” de la obra?
6. ¿Percibes la obra de una forma más interesante o entretenida después de haber reescrito una parte de ella?



## 5. Bibliografía.

**Anijovich, R,** et al. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**Bahloul, J.** (2002). *Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Berman, M.** (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. España: Siglo XXI.

**Bombal et al.** (2013). *Leer, adaptar e interpretar narraciones. Guía para educadoras de párvulos de los niveles de transición*.

**Bombini, G.** (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Cap. 2 Buenos Aires: Libros del Zorzal.

**Burton, T.** (1997). *La melancólica muerte de Chico Ostra*. Barcelona: Anagrama.

**Carratalá, F.** (2008). *Motivación y desmotivación ante la lectura*. CDL Madrid, 193, 11- 16.

**CERLALC** (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura*.

**Cerrillo, P.** (2005). *Nuevos tiempos, ¿Nuevos lectores?* Revista de estudios de lectura.

**Colomer, T.** (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Colomer, T.** (S/F). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*.

**Colomer, T.** (2001). *La lectura de ficción enseña a leer*.

**Crespo, N.** et al. (2004). *Enseñar a leer a quienes “ya saben leer”, un desafío estratégico*. Revista perspectiva Educacional, Instituto de Educación PUCV, N°43.

**De Cervantes, M.** (1605). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Real Academia Española.

**Delgado, B.** (2001). *Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria*. Revista de estudios sobre lectura.

**Díaz, M.** (2005). *El concepto de placer en la lectura*. Revista electrónica Educación, lenguaje y sociedad. Vol III, N°3.

**Difabio, H.** (1995). *Comprensión lectora y pensamiento crítico. Líneas de investigación y pautas pedagógico- didácticas en el nivel medio y universitario*. Buenos Aires: CIAFIC.

**Dorra, R.** (1986). *Para qué los monstruos*.

**Ferreiro, E. et al.** (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

**Ferreiro, E. et al.** (1982). "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura". México: Siglo XXI.

**Frugoni, S.** (2002). *Escribir ficciones: un camino hacia la literatura*. Ponencia presentada en las Jornadas de Enseñanza de la Literatura del Instituto del Profesorado Alicia Moreau de Justo. Bs. As.

**García, M.** (2005). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*.

**Genette, G.** (1981). *Palimpsestos, la literatura en Segundo grado*. Madrid: Taurus.

**Gil, J.** (1993). *Una visión de mujer en el pensamiento de John Stuart Mill*.

**Goethe, W.** (1774). *Werther*. Santiago: Centro Gráfico

**González, B.** (2007). *Lo sublime, lo gótico y lo romántico: la experiencia estética en el romanticismo inglés*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

**Graffigna, M et al.** (2008). *Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes*. Revista Iberoamericana de Educación, N°46/2, OEI.

**Gual, A.** (2010). *El mapa de competencias a adquirir*. Viguera editores, EDU MED; 13 (Supl 1): S1- S82.

**Heath, D. et al.** (2000). *Romanticismo para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente SRL.

**Hocevar, S.** (2007). *Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica*. Revista Latinoamericana de lectura. Año 28, N°4.

**Iser, W.** (1987). *El proceso de lectura: enfoque fenomenológico*, en José A. Mayoral (Comp.) *Estética de la recepción*, Madrid: Arco.

**Larraín, J.** (1996). *Modernidad, razón e identidad en América latina*. Andrés Bello: Santiago.

**Lomas, C.** (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. España: Paidós Ibérica.

**Margallo, A.** (2009). *Lectura, escritura y aprendizaje literario*. Revista Latinoamericana de lectura. Año 30, N°3.

**MINEDUC** (2013). *PISA Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*.

**MINEDUC** (2013). *Bases curriculares de séptimo a segundo medio*. Santiago.

**MINEDUC** (2011). *Programa de estudio para primer año medio*. Santiago.

**MINEDUC** (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*. Unidad de Currículum y Evaluación, Segunda Edición.

**MINEDUC** (2007). *Mapas de progreso de lectura*. Unidad de Currículum, UCE.

**Miralles M., et al.** (2004). *Manual de preparación PSU Lenguaje y comunicación*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Mora, A.** (2007). *¿El sueño de la razón? Apuntes sobre la idea de Razón en el grabado de Goya*. Revista de Estudios Literarios, N°. 36, Disponible en <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero36/suerazon.html>

**Morón, C.** (2007). *El núcleo de la lectura*. Revista de estudios sobre lectura, N°3.

**Peronard, M. et al.** (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Cap1: La comprensión de textos escritos. ¿Crisis universal?. Santiago: Andrés Bello.

**Petit, M.** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Rezende, R.** (2012). *Referenciación metadiscursiva en el género carta personal en el interior de la novela: un estudio de caso*.

**Rodari, G.** (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Argos Vergara.

**Rodríguez, F.** (2011). *El Frankenstein de Mary Shelley*.

**Rueda, R.** (1999). *Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura*. Madrid: Narcea.

**Sánchez, S.** (2011). *Relaciones intertextuales y competencia literaria en la obra narrativa de Fernando Alonso*. Revista de estudios sobre lectura. N°7.

- Shelley, M.** (1818). *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Santiago: Zig Zag
- Solé, I.** (2009). *Motivación y lectura en Aula de... Sinergias en torno a la lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I.** (2001). *Evaluar lectura y escritura*. Revista Latinoamericana de lectura. Año 22, N°4.
- Spacks, P.** (1980). *La imaginación femenina*. Madrid: Debate.
- Taylor, H.** (1851). *La emancipación de la mujer* en John Stuart Mill y Harriet Taylor Mill, Ensayos sobre la igualdad sexual, Barcelona: Bolsillo Península, 1973.
- Urli, S.** (2012). *El obsceno pájaro narrativo. Lo monstruoso y su representación en Borges y Donoso*. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Vaisman, L.** (1998). "Antes: 'Castellano'. Ahora: Lengua Castellana y Comunicación. (Entrevista). Revista de Educación N°256. MINEDU C.