

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS
DEL LENGUAJE



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Implementación de propuesta de enseñanza de literatura, a través de escritura de invención, para contribuir al desarrollo de la habilidad de escritura en 2° medio H del Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso

**Trabajo de Titulación Para Optar al Grado
De Licenciado en Educación y el Título de
Profesor de Castellano y Comunicación**

Profesor Guía:

Dra. Eda Hurtado Pedreros

Alumno:

Rodrigo Burgos Pinto

Viña del Mar, Julio 2016

INDICE

1. Introducción	4
2. Contexto de aplicación	6
2. 1. Sobre el establecimiento y los estudiantes	6
2. 2. Sobre los horarios de la asignatura.....	7
2.3. Sobre la relación entre estudiantes y profesores en el aula	8
2. 4. Problema detectado	9
2. 5. Sobre la primera etapa de práctica profesional	10
3. Metodología de la Investigación Acción.....	12
4. Marco teórico	14
4.1. Sobre la escritura.....	14
4. 2. Sobre la escritura y la enseñanza literatura (Unidad Narrativa).....	16
5. Plan de acción	19
5.1. Descripción de actividades.....	19
6. Análisis de las evidencias.....	21
6.1. Reflexión en torno a las variables que impidieron la implementación.....	21
6. 1. 1. Sobre la toma.....	21
6. 1. 2. Sobre las problemáticas a nivel del docente.....	22
6. 2. Evidencias de la implementación	24
6. 2. 1 Descripción de los instrumentos.....	24
6. 2. 2. Instrumento de tipo cuantitativo.....	26
6. 2. 3. Análisis del instrumento.....	28
6. 2. 3. 1 Sobre aspectos relativos a la cohesión	28
6. 2. 3. 2. Progresión temática.....	29
6. 2. 3. 3. Sobre educación literaria	30
7. Reflexiones y proyecciones sobre aspectos a lograr	32
7. 1. Sobre aspectos logrados	32
7. 2. Sobre aspectos no logrados:	34
8. Conclusiones	36
Bibliografía	37
9. ANEXOS.....	38

Anexos sesión 1:	38
.....	39
.....	40
.....	41
.....	42
Anexos sesión 2 y 3:.....	42
Anexos sesión 4.....	50
Anexos sesión 5:	59
Anexos sesión 6.....	62
Anexos sesión 8.....	72
Anexos sesión 9-10-11	76

1. Introducción

El aprendizaje de literatura en la escuela, desde nuestra perspectiva, se propone como un desafío ético y estético en función de la labor pedagógica. Esto, ya que consideramos que no se ha patentado en forma notoria el interés por que la literatura forme una parte integral y esencial de la enseñanza de la lengua. Asimismo, no se ha manifestado en forma adecuada: la importancia cultural de la actividad literaria; el proceso artístico que la configura; la relación entre una ética y una estética imbricada en la obra literaria.

Por esto, resulta fundamental repensar los contenidos exigidos en torno a literatura y la dirección que se establece para construir con los estudiantes los aprendizajes u objetivos esperados sobre esta. La literatura, en su más amplia dimensión es ante todo, diálogo humano, “consigo mismo, con los otros y con su tiempo” (Lomas, 2002); una construcción estética que responde a determinadas visiones, percepciones y problemáticas. Sin ningún fin en sí misma, más que el que sea dado por nosotros como lectores; en este caso, será instrumento y objeto de aprendizaje. Así, será la escritura de invención, la creación literaria, el método desde el cual se trabajarán las problemáticas intervenidas.

Asimismo, el espacio que se le ha dado a la composición escrita desde un enfoque metodológico determinado es escueto o, bien, insatisfactorio para consignar una verdadera didáctica de la escritura. Prueba de esto es el mayor énfasis que se le da a las pruebas estandarizadas basadas en la comprensión lectora por sobre las otras habilidades comunicativas. Esto quiere decir que se hace patente la necesidad de evidenciar qué es lo que se escribe en la escuela, y cómo se escribe; finalmente, en qué medida estamos proponiendo a la escritura como un una competencia y un proceso organizado que permite el aprendizaje y la construcción de nuevos saberes.

Consideraciones iniciales

La investigación que se describe a continuación, se enmarca en una modalidad piloto de evaluación para optar al grado mencionado al comienzo. En esta, el enfoque metodológico se ha visto modificado para integrarse en la experiencia de “Práctica final”, donde la atención se ha puesto en pasar desde la teoría hacia la intervención real y contextualizada,

por medio de la Investigación-Acción. En este sentido, es pertinente considerar las modificaciones y correcciones que se realizaron a las rúbricas y exigencias al mismo tiempo que se desarrollaba la investigación, por lo que se hará mayor énfasis en las reflexiones que se vivenciaron durante el proceso investigativo.

Además, se debe considerar el hecho de que la intervención levantada a partir de la Investigación- acción que aquí se detalla, tuvo que ser interrumpida debido a diferentes elementos que se integran en las reflexiones finales. Entre ellos, el que más incidió para esto fue la toma del establecimiento por parte de los estudiantes, decisión tomada democráticamente y que duró desde el 31 de Mayo hasta el 13 de Junio.

2. Contexto de aplicación

En los siguientes subtítulos, se detallan tanto la situación de aula en sus diversas dimensiones, como los momentos y procesos que se vivieron para planificar una intervención lo más adecuada posible al contexto de un segundo medio.

2. 1. Sobre el establecimiento y los estudiantes

El liceo Eduardo de la Barra, se auto propone como un establecimiento con características notoriamente particulares en comparación a otros establecimientos municipales. Las relaciones organizativas generadas al interior de la institución revelan una impronta inclusiva y abierta en cuanto a la independencia de estudiantes y profesores. Estos (en este caso nosotros), están imbricados en un sistema de reglas, de normas de convivencia y visiones educativas diversas que muestran un compromiso, en cierta medida, cultural y político con diferentes intereses y formas de tomar posición frente a la realidad. Prueba de esto, son la gran cantidad de talleres propuestos: deportivos (ping-pong, Fútbol, freestyle, entre otros), artísticos (batucadas, guitarra, batería, orquesta...), cívicos (debate) los cuales surgen en igual medida desde el espacio de estudiantes y docentes.

En términos cuantitativos, el liceo tiene una cantidad de matrículas bastante alta, la cual asciende a 1142 estudiantes los cuales están divididos por nivel desde séptimo básico a cuarto medio. Estos, se dividen aproximadamente en 12 cursos cada uno, con una media de 35 estudiantes respectivamente. Asimismo, el liceo expone los datos referidos al promedio Simce realizado en el año 2015 el cual corresponde a 247 puntos, lo que resulta bastante destacable en función de las características del establecimiento, la cantidad de estudiantes que hay y la similar situación con otras instituciones que presentan un puntaje notoriamente más bajo.

También, es pertinente mencionar que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se enuncia el énfasis pluralista e inclusivo del liceo, destacando además su capacidad para lidiar con distintas opiniones y posturas, es decir, su apertura a las nuevas visiones y prácticas y, a la vez, siendo muy respetuoso de la tradición educativa que busca profundizar en elementos como la dignidad y la libertad de los estudiantes que se integran en una sociedad que espera ser transformada por ellas y ellos. Esto se enmarca necesariamente en

lo anteriormente expuesto referido al desarrollo del espíritu crítico y reflexivo sobre la realidad circundante, lo cual también se ve manifestado en la orgánica social del liceo.

Considerando lo anterior, para comprender la situación de aula no es posible desatender la realidad, física y logística circundante del liceo. Esto, debido a que el nivel: 2ºH (y casi todos los niveles), presenta un grupo bastante numeroso con 37 alumnos en el aula, es decir una gran variedad de grupos y sujetos que son móviles y autónomos a la vez, imbricados en la misma situación de aprendizaje. Por esto, se evidencia en primer lugar, una compleja red de relaciones entre ellos. Códigos, vínculos y roles establecidos cuya manifestación no difiere de forma significativa en otras asignaturas -esto no se infiere, sino que se constata a partir de las diferentes conversaciones informales que el practicante genera con los estudiantes y profesores-.

En este sentido, el sistema de relaciones antes mencionado se da de manera tal, que es difícil caracterizarlo para tener estrategias adecuadas al momento de ser abordada en clases. Sobre todo para el practicante, ya que solo hasta hace poco tiempo, luego de 4 semanas a cargo de la asignatura ha podido establecer códigos efectivos al momento de enfrentar las problemáticas inherentes a los grupos masivos, como por ejemplo: el orden físico de la sala, el respeto o la toma de atención al momento de exponer o plantear actividades, entre otros.

Así, el principal problema a nivel de convivencia es la motivación con respecto a la y las clases de las asignaturas en general. A partir de la observación y la conversación cotidiana, se puede dar cuenta de un agobio sintomático que no es específicamente pertinente mencionar en este inciso, pero vale la pena tomarlo en cuenta, porque es este elemento; este fenómeno el que condiciona en forma inapelable la efectividad de las planificaciones o las propuestas didácticas, que son finalmente, el grueso de lo que entendemos como situación de aula. Es esto lo que hace que haya días muy provechosos y otros muy infértiles y poco productivos (entendiendo productivo como una planificación correctamente llevada a cabo), por lo volátil de las circunstancias y los momentos del día en que se dan las clases.

2. 2. Sobre los horarios de la asignatura

Con base en lo anterior, es importante mencionar los días y las horas en las cuales se realizan las clases en este curso: los lunes desde las 13:10 pm hasta las 13:55 pm, periodo

que se separa por la hora de almuerzo desde las 14:00 pm hasta las 14:45 pm, donde se continúa con la clase hasta las 15:30 pm; los martes desde 9:30 am a 10:15 am, que es la tercera hora pedagógica de la mañana luego de la asignatura de Inglés desde las 8:00 am hasta las 9:30 am; los miércoles desde las 10:35 am hasta las 12:05 pm; y finalmente, los jueves desde 12:25 pm hasta las 13:10 pm.

Como se logra percibir la gran cantidad de horas pedagógicas están segmentadas o divididas: el único día donde se puede tener una sesión de hora y media es el día miércoles, al contrario de todos los otros que constan de cuarenta y cinco minutos para poder establecer situaciones de aprendizaje coherentes y sistemáticas. Sobre esto, es necesario ver los momentos del día en que están propuestas las clases: se hace hincapié en esto porque ha sido notorio el cambio entre una situación de un día lunes y un día miércoles, por ejemplo. Los días lunes es muy difícil llevar adelante una clase (por lo observado y experimentado), teniendo en consideración que la asignatura se sitúa antes y después de la hora de almuerzo, por lo que el ánimo y predisposición estudiantil no es el mejor. Al contrario de lo que ocurre los días miércoles donde hay dos horas pedagógicas juntas en mitad de la mañana, por lo que el ánimo o la predisposición es más óptima.

2.3. Sobre la relación entre estudiantes y profesores en el aula

Por otro lado, y retomando la descripción del fenómeno de la desmotivación, resulta importante destacar y describir lo que se ha apreciado como la percepción que los estudiantes tienen de la o él docente, y lo que esperan de ella o él. A este respecto, a partir de las conversaciones y e instancias de cotidianidad con los alumnos, se ha constatado que la relación que mantenían con su anterior docente de Lenguaje era muy compleja. Esto, debido a que proponía una gran rigurosidad basada en un trato más distante y estricto, con una metodología expositiva por sobre todo, lo cual para los estudiantes no fueron las instancias de aprendizaje más provechosas o cómodas.

A partir de lo anterior, la profesora mentora, en función de sus competencias estableció dinámicas más variadas poniendo el énfasis en el trabajo práctico y el desarrollo de las habilidades en torno a los contenidos. Por lo cual tuvo sesiones muy provechosas y dinámicas en que se vieron los contenidos “la noticia” y “la infografía”, que finiquitaron

con un proceso de elaboración de cada uno, donde se ponían en relación contenidos y habilidades. Al contrario de lo experimentado por el practicante en la primera semana, ya que fue complejo abordar al curso de la mejor manera sobre todo por la poca relación de familiaridad que mantenía con ellos. Por ejemplo: un estudiante escribió groserías en una de las guías de desarrollo revisadas la primera semana.

Finalmente, pasado el tiempo de observación y estando en ejercicio de las sesiones de clases, se ha afianzado una dinámica o sistema de relaciones específico que, mediante el trato “uno a uno”, le ha permitido al practicante generar un mayor control del grupo masivo que compone al curso, considerando siempre los aspectos descritos aquí, para estar en un constante despliegue de acciones conscientes y contextualizadas en el medio. Esto se vio manifestado en las cada vez más innecesarias y breves intervenciones de la profesora mentora, para apoyar al practicante en el manejo de grupo.

2. 4. Problema detectado

A la luz de lo anteriormente expuesto, la enseñanza de la escritura se constituyó como un escenario problemático ya que los estudiantes presentaron deficiencias notables al momento de componer textos coherentes. Estas, radican en el conocimiento precario que tienen los estudiantes al enfrentarse con una tarea de escritura, ya sea de síntesis o reflexión. Además, no logran situarse adecuadamente desde el plano de una situación retórica definida, que exige una determinada actitud, registro y complejidad, lo cual se explica por un desconocimiento generalizado de los géneros en los cuales se escribe.

Asimismo, ellos y ellas no han asimilado la noción de escritura como proceso, ni la necesidad de estructurar y organizar las categorías y subcategorías que se vinculan a las ideas que ellos pretenden comunicar. La construcción y concatenación coherente de sus párrafos en una tarea de escritura, se condice con su capacidad para elaborar ideas más complejas y extensas, lo cual debería estar en pleno desarrollo de acuerdo al nivel en el que están pero que, sin embargo, no alcanza la complejidad necesaria: es una habilidad que aún no ha podido madurarse quizás, por una falta de propuestas didácticas de la escritura que innoven a partir de los contenidos que se estudian.

2. 5. Sobre la primera etapa de práctica profesional

A partir de las observaciones y los elementos teóricos imbricados (que se detallan más adelante) en el planteamiento, se hace necesario evaluar las posibilidades materiales de la intervención. En otras palabras, las sesiones se constituyeron básicamente como pequeños módulos de clases de 45 minutos (excepto una sesión a la semana que dura 1 hora y 30 minutos), y desde esa realidad debieron establecerse planificaciones estratégicas. Tratando de dinamizar tanto contenidos como acciones, para dar cabida a una intervención más efectiva, aprovechando los cortos pero constantes períodos de clase.

En este sentido, la problemática referente a la escritura se fue desarrollando paulatinamente a través de diversas actividades de diferente complejidad en que se intentó poner en práctica la construcción de párrafos y textos coherentes. Esto, surgió a partir de una triangulación entre la teoría, la evidencia real y la forma en que podemos adaptar estas dimensiones de manera tal que se construya un conjunto coherente.

En segunda instancia, se dedujo a partir de los textos consultados que, si se pretende generar una integración de la actividad escrita entendida como un proceso, a las habilidades comunicativas de los estudiantes, esta debe ir desarrollándose a lo largo de todas las sesiones que sea posible, haciendo énfasis en el hecho de planificar, organizar y corregir. Tratando de que todas estas actividades o aplicaciones de la habilidad escrita tengan puntos álgidos en que se lleven a cabo textos extensos y coherentes, para poner en práctica lo ejercitado en los “breves módulos” descritos anteriormente.

Por lo anterior, la planificación de las sesiones (además de la intervención didáctica propiamente tal), estuvo atravesada por la necesidad de concebir y comenzar a integrar lo más rápidamente posible la escritura en las clases. Sin embargo, esto debía hacerse en función de la realidad y las percepciones anteriores de los estudiantes con respecto a las clases de Lenguaje y Comunicación. Por lo tanto, se comenzó por abordar los elementos referidos a la Unidad Cero (Unidad de Nivelación) la cual por petición del colegio se extendió dos meses¹.

¹ Se reflexionará sobre este elemento en el apartado “Reflexión en torno a las variables que impidieron la implementación”

Para ejemplificar lo anteriormente expuesto: las primeras dos semanas fueron dedicadas a identificar, reconocer y reflexionar en forma escrita y oral sobre los elementos de la entrevista como género y el reportaje como género. Esto, para que finalmente, en la tercera semana se comenzara a conocer y reconocer tanto el concepto de la columna de opinión como sus elementos constitutivos. Así, se decidió profundizar en este elemento para dar cabida a una valoración y una libertad mayor en función de la escritura, lo que decantó en la lectura de textos de opinión, discusión reflexión e identificación de sus partes, finalizando en una secuencia didáctica para evaluar la escritura, coherente con las recomendaciones revisadas en La evaluación de la escritura: Posibles criterios (Crespo, 1998).

De esta manera, la escritura por proceso se dio a lo largo de dos semanas aproximadamente (sin contar las suspensiones de clases por protestas sociales), dejando un espacio de una semana aproximadamente, para poder corregir los textos y realizar clases prácticas en que se revisaron diferentes tipos de conectores que podían ser apropiados para mejorar los textos de opinión de los estudiantes. Esto llevó a que, durante la re-escritura de sus textos, los estudiantes pudieran mejorar considerablemente su expresión textual, la articulación de las ideas y la elaboración de párrafos coherentes y autónomos (elemento que se revisó en clases también) lo cual fue evaluado a la vez que la profundidad y precisión de sus reflexiones.

Es pertinente mencionar este proceso, ya que marca el primer momento de la práctica del profesor en formación, donde se debía establecer y afianzar un sistema de relaciones entre los estudiantes y el docente principiante; así como normas de convivencia y orgánica de trabajo. Por eso, se aplazó la intervención para integrarla en la última Unidad correspondiente a Narrativa, donde se podría dedicar más tiempo a elaborar una secuencia didáctica que cruzara tanto contenidos, como habilidades en torno a una actividad poco común todavía en las aulas: la escritura creativa o de invención como forma de trabajar los contenidos literarios y la redacción.

3. Metodología de la Investigación Acción

En este segmento se describirá el planteamiento teóricos sobre la Investigación-acción tanto en sus fases como en sus principios, y reflexionaremos a partir de la interpretación y adaptación que tuvieron las exigencias académicas durante el desarrollo de este proyecto investigativo.

La investigación- acción en la pedagogía se propone como un método de trabajo centrado en el quehacer docente. En este, el investigador pone su propia práctica como elemento central de reflexiones críticas y planes de acción que posteriormente se evalúan y corrigen en una espiral de aprendizaje crítico. El aprendizaje que construye el método de investigación-acción es inacabable, ya que la práctica al estar integrada en un espacio humano, tanto un contexto nacional como particular, problematiza diversas situaciones que impiden o entorpecen el aprendizaje de los educandos y construye determinadas acciones que vengán a solucionar total o parcialmente (por eso se evalúa), la problemática levantada.

De esta manera, el enfoque aquí descrito responde a principios establecidos sobre los cuales es necesario hacer mención: el método que se utiliza está determinado por la naturaleza del problema y además debe ser cotidiano, constante y práctico. Por lo tanto, el problema detectado debería ir en consideración tanto con aspectos sobre la convivencia, los métodos, contenidos y habilidades en forma integrada ya que, como podemos constatar, las problemáticas en el aula son muchas y variadas. Sin embargo, para efecto de esta investigación se acotó el nivel de alcance de la intervención a los ejes de habilidades por medio de los cuales se organizan los planes y programas.

Por otro lado, otra dimensión relevante sobre los principios que rigen el método de investigación- acción tiene que ver con el hecho de considerar a la investigación como un proceso al servicio de la práctica y no al revés, por lo tanto la forma de abordarla, detectarla y solucionarla no debe afectar la docencia. Esto, vinculado al hecho de que toda primera investigación-acción en el aula tiene una lectura exploratoria e inicial en torno a una problemática sobre la cual se va trabajando en forma constante, sistemática y rigurosa.

Luego, podemos referirnos a las nueve fases que conforman esta metodología (Martínez, 2002) y que se basan en una progresión de las etapas del método científico: primero, se encuentran los procesos de diseño general de proyecto; identificación de un problema relevante; análisis del problema (definirlo y plantearlo); formulación de hipótesis; recolección de información necesaria (que no interfiere en la docencia); y categorización, y estructuración de la información. Estas siete etapas bien definidas, fueron aglutinadas y desarrolladas en el primer informe construido para la investigación o Fase uno.

Segundo, el diseño y ejecución del plan de acción, fue desarrollado a través de un segundo informe o fase dos, donde se detallan las características que iba a tener la intervención, así como la descripción de actividades. Esa descripción se establece en este informe también, con el fin de explicitar las acciones que fue posible configurar considerando todas las anteriores etapas, los elementos contextuales y las exigencias y adaptaciones que sufrió esta nueva modalidad

Tercero y último, se cuenta la Evaluación de las acciones ejecutadas para solucionar el problema inicialmente detectado. Esta fase fue incluida casi en su totalidad en el presente informe ya que resultan esenciales las reflexiones y autoevaluaciones que se detallan ahí. De esta manera se podrán generar acciones más apropiadas para el contexto estudiado, debido a que las proyecciones y críticas que de ahí surgieron están inherentemente vinculadas a la práctica real de una propuesta que se propone como exploración preliminar para una intervención a mayor escala.

4. Marco teórico

4.1. Sobre la escritura.

En cuanto al eje de habilidad de la escritura y la problemática que se evidencia, se destaca que los estudiantes, a raíz de las múltiples actividades que implicaban escribir textos breves y medianos, realizadas hasta hace tres semanas en el curso, no reconocen la existencia ni pertinencia de una situación de enunciación (Calsamiglia & Tusón, 2002) desde la cual se debe levantar la construcción de un texto escrito. No existe para ellos mayor marco de regulación de sus escritos que aquello que comprenden como “mensajes escritos” lo cual es, por lo general, una reproducción gráfica de la oralidad.

Prueba de lo anterior es el registro informal, coloquial y a veces vulgar con el que suelen escribir los estudiantes, además del carácter sentencioso que estos tienen. El hecho de que el registro formal, no sea algo interiorizado en la situación de aula, acusa que durante su desarrollo comunicativo escrito, no han estado sometidos a contextos particularmente rígidos o definidos como tal, no conocen géneros específicos ni pueden reconocerlos como entidades gráficas. A esto se le suma que han demostrado tener un muy escueto conocimiento de vocabulario debido a la cantidad de reiteraciones de conceptos que realizan, y la cantidad de definiciones que el practicante debe hacer al momento de exponer una información o contenido determinado.

Por lo anterior, se ha constatado que a los estudiantes, además de todo lo antes mencionado, les cuesta contextualizarse tanto desde la situación de enunciación oral como escrita. No hay una verdadera preocupación salvo cuidarse de decir groserías, lo cual es algo no menor porque representa una meta-reflexión importante que, a mi juicio, propicia la adquisición de la competencia escrita (Calsamiglia & Tusón, 2002) como una habilidad, y para la cual es necesario comprender de una forma más consciente los métodos que llevamos a cabo para poder construir nuestras ideas, exponerlas y defenderlas.

Luego hallamos la problemática sobre el desconocimiento de la noción de párrafo y su importancia como entidad autónoma constitutiva dentro de un texto mayor. Esto, se menciona debido a que los párrafos que tienden a construir los estudiantes se condicen con las recomendaciones para evitar errores propuestas por Cassany en *La cocina de la escritura* (1995). Aquí este categoriza una buena cantidad de párrafos que no cumplen con los

requisitos ni gráficos ni coherentes, entre los que se encuentra el “párrafo lata” (Cassany, 1995) el cual es demasiado extenso y no acusa una organización jerárquica de ideas ni una planificación, sin embargo este no es el caso del nivel del practicante ya que la gran mayoría de los estudiantes tienen problemas para comenzar, continuar y terminar un texto por lo cual muchos incurren en la formulación de párrafos frase (Cassany, 1995), o sea extremadamente cortos e incompletos.

Así, un párrafo se considera como un “conjunto de oraciones que desarrollan un único tema” (Cassany, 1995), pero cabe destacar a partir de las recomendaciones de Cassany, que es necesario para los estudiantes realizar estos ejercicios de metalenguaje debido a que son pocas las instancias donde reflexionan sobre sus propios procesos de expresión y planificación. Existen varios alumnos que pretenden establecer una mejora o una evolución en su forma de organizar y textualizar el discurso escrito, y si bien es cierto que aquello que constituye habilidad es más pertinente practicarlo, también es necesario que conozcan su formulación teórica, las razones conceptuales de porque determinados aspectos de la composición de la escritura se manifiestan de esa manera. Por ejemplo, que idealmente un párrafo contenga un tema o idea elaborada a partir de tres oraciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, finalmente y para puntualizar, podemos hacer una triangulación a partir del texto “La evaluación de la escritura: Posibles criterios” de Nina Crespo (1998) y las realidades vistas a lo largo de la administración de la asignatura de Lenguaje con la profesora mentora. Esto ya que en el texto teórico citado, se proponen dos prosas: del escritor y del lector (Crespo, 1998), donde esta última representa el nivel que idealmente debieran alcanzar los muchachos y muchachas. La que debería poder configurarse luego de un trabajo sistemático y situado en torno a todos los aspectos que rodean a la escritura como proceso, desde planificar hasta reescribir el contenido del texto. Sin embargo, sobre la prosa del escritor es desde donde se debe trabajar para que el continuum entre ambas prosas pueda tener un equilibrio adecuado. Ya que en el caso de la primera prosa (del escritor) no se evidencia una lectura adecuada ni del contexto en que se escribe ni del propósito, como en la mayoría de los casos de los alumnos.

Por todo esto, resulta fundamental el insumo de este texto y de los escritos realizados por los estudiantes de manera espontánea y personal, sin ningún tipo de recomendación a la

hora de escribir salvo su propio conocimiento de mundo en torno a la construcción de párrafos y textos. En ellos es posible identificar una gran cantidad de problemas que pueden variar entre sí, y que también se pueden ajustar en forma bastante pertinente a las consideraciones sobre los errores más comunes al escribir que están enunciados en el texto de Crespo. Por lo tanto, cobra especial importancia pasar desde los elementos teóricos que permiten situarnos conceptualmente en función de la escritura hasta los elementos que caracterizan los principales problemas que tienen los jóvenes al escribir como: el flujo de la escritura, el orden de las ideas, la concatenación de oraciones (Crespo, 1998), elementos que, problematizados en el contexto, pueden ser ilustrativos al momento de corregirlos, ya que constituiría un trabajo meta reflexivo o, en otras palabras, más consciente de la escritura como proceso.

4. 2. Sobre la escritura y la enseñanza literatura (Unidad Narrativa)

Luego de determinar los aspectos comunicativos de la escritura en que los estudiantes presentan mayores problemáticas, surge la necesidad de reflexionar en torno a los contenidos y la posibilidad de intervenir desde una perspectiva de habilidades. Esta reflexión debe encausarse, necesariamente, con la evidencia que acusan los estudiantes en torno a su relación con la escuela, la asignatura y la importancia que le asignan al lenguaje como disciplina.

De esta manera, teniendo en cuenta la experiencia sobre la cual se levantan las problemáticas, es preciso señalar que: en primer lugar, los y las integrantes del curso deben tener instancias donde se conciba la escritura como un proceso reflexivo y recursivo, y puedan desarrollar paulatina y conscientemente la habilidad de escribir; en segundo lugar, acusan la necesidad de enfrentarse a situaciones que, en apariencia, sean ajenas o innovadoras con respecto a las prácticas pedagógicas comunes (como una forma de hacer frente a la desmotivación sintomática enunciada anteriormente); y, en tercer lugar, manifiestan la necesidad de darle sentido desde su propia individualidad al aprendizaje.

Por lo anterior, considerando que la primera Unidad, en la que se entronca la intervención, corresponde a Narrativa, todas las acciones debieran ir en concordancia tanto con los contenidos como con los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, desde los Planes y

Programas que son asignados para Segundo Medio, el eje de escritura se aborda desde una perspectiva instrumental centrada en el texto expositivo o argumentativo. Esto es, planificar, textualizar, corregir y reescribir textos que expresen reflexiones o análisis de las lecturas realizadas durante la Unidad de Narrativa.

Con base en lo anterior, se debe dar énfasis a la necesidad de abordar la Unidad de una forma innovadora de forma que podamos palear los aspectos referentes a la actitud que toman los estudiantes respecto del aula. Por lo tanto se considera necesario explicitar una educación literaria para adquirir la competencia sobre este tema (Lomas, 2002); esto devendrá en proponer la escritura de invención² (Frugoni, 2006) como una propuesta plausible y desafiante para desarrollar la habilidad de escritura.

Asimismo, la anterior descripción de la propuesta, radica en que se ha decidido optar por ella, debido a que existe el ímpetu de repensar desde la teoría la educación literaria en el aula contextualizada bajo el marco regulatorio nacional. Por eso, enseñar literatura en la educación obligatoria (Lomas, 2002) debe venir acompañado de una consciente reflexión que dé pie al éxito de levantar talleres donde se pongan en diálogo tanto el conocimiento literario (Lomas, 2002; Frugoni, 2006; Bombini, 2006) como, la producción cultural (Frugoni, 2006) y la habilidad de escritura. A saber, Bombini (2006) menciona que estas propuestas “suponen no solo transformaciones en los modos de trabajar en el aula sino también un reposicionamiento respecto de aquello que entendemos por conocimiento acerca de la lengua y la literatura”.

Finalmente, con base en lo anteriormente expuesto, resulta evidente que la efectividad de la propuesta que se detalla irá en estrecho vínculo con la relación que puedan establecer los estudiantes con el contenido literario, a la vez que el docente pueda mediar este diálogo. Esto conlleva que los textos, contenidos y actividades que se seleccionen (Lomas, 2001; Colomer, Ribas, & Utset, 1993), deberán mostrar las características del código literario y las posibilidades interpretativas. En otras palabras deberán entenderse como claves de

² “aquellas que de maneras distintas ponen en juego una producción autónoma e imaginativa por parte de los alumnos” (Frugoni, 2006)

lectura para los estudiantes, y como acciones que contribuyan al contagio de la literatura³, la motivación a la lectura y la escritura literaria.

³ Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, 227-244.

5. Plan de acción

5.1. Descripción de actividades

El aspecto a reforzar viene dado por la capacidad de componer escritos coherentes por medio de la asimilación de la escritura como proceso, reconociendo y evaluando tanto los géneros en los que se insertan como sus ideas y reflexiones. Por esto, se propone la organización de un proyecto de escritura creativa, por medio de un trabajo de ejercitación escrito y análisis de lectura focalizado en elementos del texto narrativo breve o cuento.

Además, en congruencia con lo anterior, se debe tomar en cuenta que durante la práctica profesional se realizó una secuencia didáctica para evaluar la escritura, anterior a la intervención que se describe. Esta, como se mencionó anteriormente, constó de los momentos de planificación, textualización, corrección y reescritura, y donde se construyó un texto de opinión. Además, se realizaron sesiones de reforzamiento (situado entre los momentos de corrección y reescritura) con respecto a los signos de puntuación (punto seguido y punto aparte), y conectores y marcadores más recurrentes en textos de opinión. La experiencia se evaluó como positiva, ya que se evidenció una progresión en cuanto a los textos originales y los reescritos, pero aún se mantenía la desmotivación como problemática anclada.

De esta manera, se planteó la estrategia de proponer un proyecto de escritura narrativa: cada estudiante debería confeccionar un cuento propio y original, aplicando los contenidos revisados y ejercitados durante la secuencia, teniendo como insumo la experiencia anterior de escritura, así como las clases de conectores marcadores y signos de puntuación. Por lo tanto, se seguirían tratando los contenidos desde un enfoque de habilidades, poniendo en práctica una metodología centrada en la educación literaria mediante la creación.

El inicio de las sesiones está marcado por realizar un acercamiento y diagnóstico en función de los conocimientos previos de los estudiantes. Esta clase debe manifestar el diálogo y la participación por medio de las actividades y los ejemplos, que representarían la carga motivacional. En el desarrollo, se propondrá el inicio de los contenidos mixturando actividades basadas en re-escritura y escritura: los tipos de narradores (conocer las perspectivas, sus razones y aplicarlas); los ambientes y las acciones (conocer las fórmulas,

la importancia, la noción del efecto en narraciones propias); la verosimilitud (reflexionar en torno a los elementos que permiten hacer verosímil la ficción –problemáticas, situaciones, acciones).

El cierre tendrá como tarea principal la confección de un cuento propio y original. Aplicando los contenidos vistos y los ejercicios realizados. Deberán planificar y reflexionar en torno a la preparación de su escrito, consignándolo en una rúbrica guía para manifestar su meta-reflexión en torno a todos los elementos que se revisaron en las sesiones anteriores. Esto para que, finalmente, puedan escribir su cuento en forma más clara y planificada siguiendo las consignas de la rúbrica. Se le dedicará a esta confección seis sesiones: cuatro de cuarenta y cinco minutos, y una de una hora y media.

6. Análisis de las evidencias

El siguiente apartado pretende describir las situaciones que impidieron la totalidad de la implementación descrita en el informe presente.

6.1. Reflexión en torno a las variables que impidieron la implementación

Como se ha constatado, la implementación de la secuencia didáctica elaborada en función del reforzamiento de la habilidad de escritura aunado al trabajo sobre los conceptos presentes en la Unidad de Narrativa, no fue realizada a cabalidad por distintos factores. Entre ellos el más complejo y que significó la mayor problemática, fueron las movilizaciones políticas y, fundamentalmente o huelga levantada por los estudiantes en forma de protesta y presión hacia la gestión del Gobierno de turno y, particularmente, la discusión en torno a la Reforma Educacional.

No obstante, también hubo problemáticas en torno a la toma de decisiones pedagógicas entre la profesora mentora y el practicante tanto en imposiciones de plazos sobre ciertos contenidos, así como la solicitud del colegio sobre extender la Unidad cero o “nivelación” a dos meses desde el inicio del año escolar. En este sentido, se vieron afectadas las decisiones tomadas a priori, de manera tal que, al momento de implementar la secuencia didáctica, el escenario en que se debía avanzar sobre el proyecto y las actividades se vio interrumpido por la inminente toma del establecimiento.

6. 1. 1. Sobre la toma

Con base en lo anterior, los estudiantes comprometieron el normal funcionamiento del establecimiento en apoyo al llamado a radicalizar el movimiento estudiantil realizado por la CONFECH. Así, los estudiantes realizaron posesión efectiva del establecimiento entre los días 31 de Mayo y 13 de Junio de 2016. Esta movilización tuvo características distintas a las acontecidas anteriormente en el establecimiento ya que se definió como “Toma abierta”, es decir, se permitió el ingreso y participación de todos los estamentos que forman parte del liceo.

Se deduce que la naturaleza de esta movilización surgió a partir de las claras intenciones de los estudiantes de radicalizar su movimiento, teniendo en cuenta también la opinión del

estamento docente. Este, se manifestó abiertamente en contra de la medida planificada por los alumnos de manera tal que incidió tanto en la decisión como en la votación de la movilización. De esta forma, los profesores pudieron ser parte de la organización de actividades, talleres, marchas y las distintas manifestaciones que se sucedieron dentro de la toma.

Luego, sobre la experiencia del practicante en torno a la planificación de esta medida, no se pudo constatar que en el curso a cargo, se discutiera o problematizara esta contingencia. En otras palabras, la gran mayoría del curso no visibilizó ni los problemas ni las decisiones que se estaban tomando con respecto al llamado a radicalizar las distintas manifestaciones. Esto, teniendo en cuenta que el profesor en formación trató de generar la instancia de conversación, o bien, de discusión que diera el pie para trabajar algunos temas que estaban siendo estudiados o ya habían sido revisados a lo largo del semestre. Por ejemplo: el texto de opinión y la importancia de la construcción y organización coherente de argumentos en función de una postura determinada.

Sin embargo, sí se constató que un grupo particular de alumnos que forman parte del curso, participaron activamente tanto en las marchas organizadas como en las instancias resolutorias que dieron paso a la toma. Entre estos estudiantes se encontraba la representante del curso, la cual, en la medida de lo posible planteaba las decisiones, discusiones y pasos a seguir en forma sistemática lo cual también sirvió para que el practicante estuviera al tanto de los eventos que se irían sucediendo. Esta información fue útil para poder realizar ejercicios de motivación y contextualización con la materia, no obstante (como se mencionó anteriormente) la inminente ocupación del establecimiento truncaron tanto la secuenciación de las acciones como la implementación total del proyecto.

6. 1. 2. Sobre las problemáticas a nivel del docente

Como bien se mencionó en la introducción de este apartado, las razones por las cuales no se pudo implementar de la manera más apropiada, a juicio del practicante, fueron que las decisiones de la profesora mentora derivaban a imposiciones sobre las sesiones en tanto a contenidos y tareas. En este sentido, es pertinente mencionar que por solicitud del departamento de subdirección, la Unidad cero o Unidad de nivelación iniciada en el mes de

Marzo, debía extenderse por al menos dos meses desde su inicio, lo cual condicionó el tiempo estimado para realmente empezar a implementar el plan de acción.

De esta manera, el inicio de la Unidad en torno a los aspectos y habilidades que se pretendían trabajar, fue siendo aplazado en forma sistemática debido a muchas sesiones que fueron canceladas y aplazadas por los constantes llamados a marchar por parte de la CONFECH y los distintos conglomerados sociales como la CUT. Asimismo, el establecimiento adhirió a todas las marchas convocadas por CONFECH, de manera que el calendario de movilizaciones a nivel nacional, se condice con las sesiones que fueron perdidas. Sobre esto es destacable que la gran mayoría de los días de protesta eran los miércoles y los jueves, en los cuales el Centro de estudiantes presidía la salida y marcha de los alumnos en los horarios en que el practicante debía tener clases con el curso asignado: 10:30-12:05 ambos días.

Luego existieron problemas en torno a los acuerdos entre el profesor practicante y la profesora mentora debido a que:

1.-En primer lugar, bajo la lógica de la intervención en que se trabajaría la escritura creativa de narraciones a partir de las ideas e indicaciones revisadas (INSERTAR CITAS), se pretendió trabajar como último contenido, la crónica. Esto ya que sería más coherente vincular este contenido, sus formas discursivas y su propósito a los del texto narrativo, por lo cual se haría notar la pertinencia de los conocimientos previos al momento de abordar la siguiente Unidad. Sin embargo, la profesora solicitó que se finiquitara la Unidad con el contenido referido al texto de opinión como género. Por esto, ya la posible vinculación entre contenidos se hacía más difusa, y el paso de una Unidad a otra perdió el sentido que se propuso desde un principio.

En este sentido, se finalizó la Unidad con el contenido exigido por la profesora a cargo, poniendo en práctica la escritura por proceso y todas sus fases en la confección de un texto de opinión determinado. Así, aunado a los anteriores problemas explicitados referentes a las movilizaciones y las sesiones canceladas y

aplazadas, la finalización de ese proceso excedió la última semana de Abril y la primera semana de Mayo.

6. 2. Evidencias de la implementación

6. 2. 1 Descripción de los instrumentos

Con respecto a los instrumentos propuestos para realizar la intervención, se trató de mixturar las propuestas en torno a educación literaria (Bombini, 2006; Frugoni, 2006; Lomas, 2002) y el reforzamiento de la escritura⁴, por lo cual todas las actividades conjugarían aspectos de lectura y reflexión en torno a diversos ejemplos literarios, y aspectos procedimentales de escritura. Esto produciría la confección de diversos trabajos de los estudiantes en los que podría verse implícita la enseñanza de la escritura como proceso, a partir de la sistematicidad de las actividades, de la confección final de un escrito planificado y, el antecedente o conocimiento previo abordado en la Unidad anterior (enseñado y evaluado): la metodología referente a escritura por proceso (Calsamiglia & Tusón, 2002; Crespo, 1998) para construir textos de opinión. Este último aspecto se considera relevante ya que, como se mencionó, durante las sesiones se utilizó como ejemplo y base para ilustrar el proceso que conlleva la escritura.

Los instrumentos o actividades, mantenían la consigna de “trabajo en clase” al momento de su implementación, por lo tanto, todos los avances manifestados en actividades conllevarían un determinado porcentaje de una calificación final. Estas constarían de cinco momentos, en las cuales, las cuatro primeras serían formativas y la última sería sumativa. De esta forma, se propuso una progresión en torno a la complejidad de los objetivos y habilidades a trabajar. Asimismo, las dos primeras serían actividades breves y consignadas en los cuadernos de los estudiantes, acompañados del monitoreo del docente, a diferencia

⁴ Objetivo general: Contribuir al mejoramiento de la habilidad de escritura, específicamente la redacción, entendiendo esta como la construcción de textos narrativos que comprendan los procesos de la escritura (Crespo, 1998), la situación comunicativa (Calsamiglia y Tusón, 2002; Crespo, 1998) y la separación por párrafos mediante signos de puntuación (Cassany, 1995; Crespo, 1998) entroncado en la unidad de Narrativa.

de las tres finales que serían entregadas y evaluadas, traduciéndose así en un producto o evidencia tangible.

En este caso, solo se logró implementar hasta la tercera actividad de manera que solo se logró recolectar un producto tangible de los anteriormente mencionados. En este sentido, las dos primeras actividades se consignan como producto, mas no representan una evidencia que se equipare a la información (igualmente exigua) analizada en la evidencia que construyeron y entregaron los estudiantes (tercera actividad). Por lo tanto, se deja registro de ejemplos ilustrativos de ambas tareas (primera y segunda: ver anexos sesión 2 y 4), y se considerará antecedente de la única evidencia que se logró recolectar.

Luego, sobre el proceso que se intentó propiciar mediante esta progresión de tareas y de objetivos, está el de proponer desde un principio a la escritura creativa como un desafío. Esto implicó, problematizarla y plasmarla por medio de ejercicios de escritura. Además, es importante mencionar que la escritura también se propuso como instrumento para sintetizar y consignar ideas referentes a los fenómenos que se estudiarían en clase con respecto a la literatura (Anexo-sesión 1; Anexo-sesión 8). Esto halla su sentido en el hecho de que, si bien la escritura creativa anclada a un determinado género contribuye a la competencia de escribir en coherencia con este mismo (Cassany, 1995), también es relevante asignar instancias donde la escritura se proponga como eje articulador de una reflexión metacognitiva sobre los conceptos propios de la Unidad de Narrativa: ¿cómo se construye la verosimilitud? ¿Cómo caracterizamos la voz que narra en un relato? ¿Cómo construimos acciones, ambientes para dar cuenta de una secuencia progresiva en el texto? (Anexo-sesión 5)

Finalmente, se consigna la pretensión de recolectar evidencias de dos tipos: primero, una cualitativa, la cual se centrarían en una actividad de reflexión en torno a la construcción del verosímil en la obra narrativa, aunando los contenidos que hasta ese momento se han visto (Anexo-sesión 7); segundo, cuantitativas, las cuales vendrían a corresponder a dos actividades sumativas: la que se consigna más adelante, y el “proyecto” que habría finalizado el proceso (las cuales se traducen en rubricas) (Anexo sesión 5; Anexo sesión 9-10-11): la escritura de un cuento . Sin embargo, cabe recordar que la implementación no pudo ser adecuadamente puesta en práctica. De esta manera, se obtuvo una recolección

insuficiente de evidencias, sobre las cuales se propondrá un análisis y reflexión además de proyecciones y propuestas.

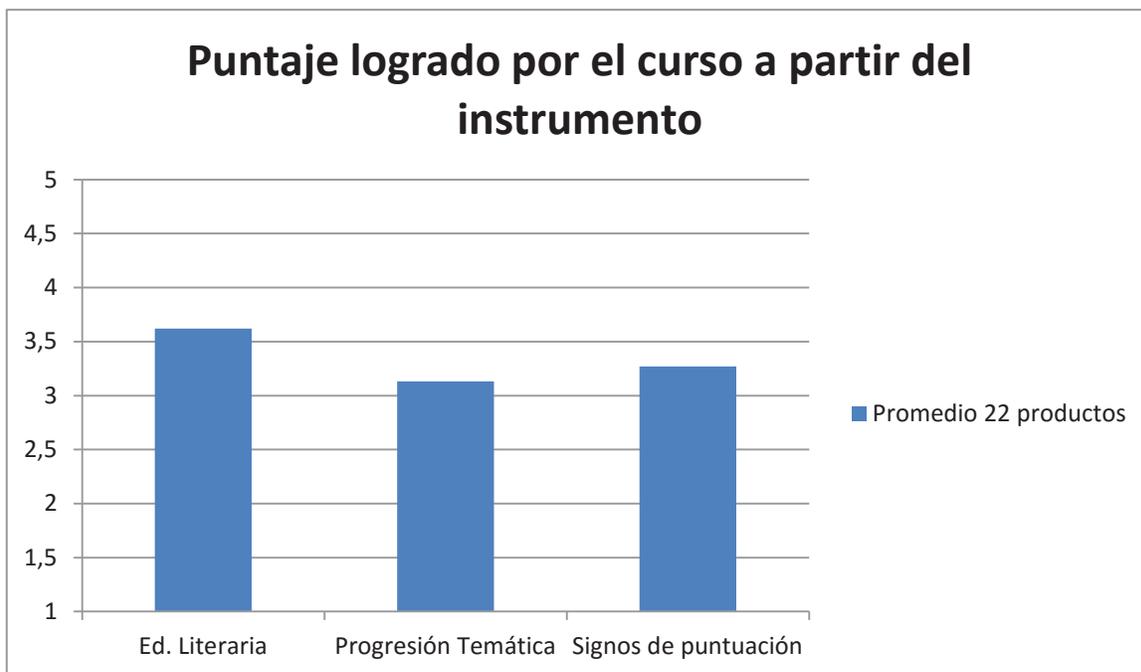
6. 2. 2. Instrumento de tipo cuantitativo

El instrumento cuantitativo que se alcanzó a implementar fue la siguiente rúbrica:

Descriptor	5	3	1
Narrador	Utiliza un(os) tipo(s) de narrador definido que muestra la perspectiva apropiada para el propósito de su cuento.	Utiliza un(os) tipo(s) de narrador definido pero que no muestra la perspectiva apropiada para el propósito de su cuento.	No utiliza un tipo de narrador definido, por lo tanto no muestra una perspectiva apropiada para el propósito de su cuento.
Ambiente físico	Se evidencia la invención de un ambiente físico específico cuya descripción se relaciona con el propósito de su texto.	Se evidencia la invención de un ambiente físico específico, pero su descripción es muy escueta o no es coherente con su propósito.	No se evidencia la invención de un ambiente físico específico. El cuento no ambienta adecuadamente en función de su propósito.
Ambiente psicológico	Las descripciones del ambiente, las acciones y los pensamientos de los personajes tienen coherencia o son pertinentes para el propósito de su	Las descripciones del ambiente, las acciones y los pensamientos de los personajes son pertinentes pero no cumplen el propósito de su	No se evidencian descripciones de ambientes, acciones o pensamientos que vayan en coherencia con el propósito de su cuento.

	cuento.	cuento.	
Ambiente social	Se evidencia una relación social reconocible (padre-hijo; presidente-ciudadano; niña-niño, sacerdote-monja; etc.) entre los personajes o entre ellos y el ambiente descrito.	Se evidencia una relación social reconocible (padre-hijo; presidente-ciudadano; niña-niño; sacerdote-monja; etc.) pero no es pertinente al ambiente, ni al propósito del cuento.	No se evidencia una relación social reconocible (padre-hijo; presidente-ciudadano; niña-niño; sacerdote-monja; etc.).
Coherencia y cohesión			
.Organización y/o secuencia de acciones.	Se evidencia una progresión en torno al tema y a la sucesión de acciones que presenta el relato.	Se evidencia progresión en torno al tema pero no a la sucesión de acciones que presenta el relato.	No se evidencia progresión en torno al tema y no se visibiliza organización en las acciones.
Utilización de signos de puntuación.	Utiliza el punto aparte y punto seguido para separar temas e ideas respectivamente, y no presenta errores significativos (no más de 3).	Utiliza el punto aparte y punto seguido en determinadas ocasiones, no obstante presenta errores en la separación de temas e ideas (al menos 4).	No utiliza el punto aparte y punto seguido para separar temas e ideas respectivamente, o bien, presenta errores en la separación de temas e ideas (más de 4).

Rúbrica:



6. 2. 3. Análisis del instrumento

6. 2. 3. 1 Sobre aspectos relativos a la cohesión

Como se ha venido expresando, este análisis surge a partir de la necesidad de verificar al menos una progresión en torno al problema didáctico detectado. Sin embargo, no es posible olvidar que estos datos se constituyen como un estudio exploratorio debido a la implementación incompleta del proyecto. Esto quiere decir que los datos que se arrojaron permiten establecer una proyección en torno a la coherencia que existe entre hacer didáctica de la literatura y trabajar la habilidad de escritura.

Sobre lo anterior, se puede apreciar que las competencias vinculadas dos categorías (educación literaria; cohesión), pueden considerarse como satisfactorias para constituirse como única evidencia ante los elementos que permitieron detectar el problema. En este sentido, cabe señalar que estas no fueron las únicas clases en que los estudiantes revisaron aspectos sobre cohesión por lo cual se consideraron en la elaboración de las sesiones para efectivizar el tiempo lo más posible.

De esta manera, como se expuso en el segundo informe de esta investigación y como se profundizará en el apartado (Reflexión en torno a las variables que impidieron la implementación), anterior a la secuencia planificada, se realizó otra intervención en función de la escritura donde se realizaron textos de opinión⁵ siguiendo todas las fases de la escritura y se abordó tanto el uso de los signos de puntuación, como la construcción de párrafos y los marcadores y conectores apropiados para organizar en forma coherente tanto párrafos como textos.

Asimismo, estos fueron aspectos que se mencionaron y recordaron todas las sesiones en forma oral, de manera que puede no sorprender la progresión en torno al uso satisfactorio de los signos de puntuación, y el mejoramiento del flujo de la escritura. Pero no es posible hacer conclusiones apresuradas, ya que como se ha insistido, estos deben ser ejemplos que permitan hacer una evaluación a priori de la efectividad de la conjugación de escritura y educación literaria.

6. 2. 3. 2. Progresión temática

Por otra parte, los aspectos vinculados a la progresión temática, también alcanzaron niveles cuantitativos satisfactorios, teniendo en cuenta los descriptores de la rúbrica propuesta. Se concluye que la mayoría de los estudiantes realizó una progresión temática coherente en sus narraciones debido a que este proceso: la progresión temática de una narración, se concibió como la sucesión de las acciones y eventos que configuran el relato a construir. Así, se concluye que la lectura de cuentos y fragmentos en clase, contribuyó a la asimilación de la construcción narrativa de los alumnos, a pesar de aún mantener varios errores en la construcción de oraciones.

Este último elemento se considera, en este punto de la reflexión, como un aspecto esencial que debió haber sido abordado en forma más rigurosa y sistemática, idealmente, en forma anterior a la propuesta didáctica. Claramente, esto escapa a la lectura apropiada que se realizó del contexto tanto de curso, como de horarios, por lo tanto se indica como una

⁵ En el apartado (INSERTAR NUMERO) se abordará sobre la aparente falta de coherencia entre el antecedente y el plan de acción.

proyección que debe adaptarse en forma estratégica a los elementos que se pretenden enseñar en esta situación de aula particular.

6. 2. 3. 3. Sobre educación literaria

Sobre los resultados evidenciados es posible mencionar que los alumnos lograron captar en forma satisfactoria, considerando la implementación incompleta, sobre los contenidos propuestos para la construcción del aprendizaje en literatura. Esto ya que se evidenció la toma de conocimiento tanto del código como de las fórmulas discursivas de los cuentos, quizás influenciados (además de su conocimiento previo) por la selección propuesta por el practicante de cuentos y fragmentos de textos para su lectura, durante las sesiones en que se trabajaron.

En este sentido, se manifestó que los estudiantes podían utilizar en forma competente los elementos constitutivos de los cuentos que hasta ese momento se estudiaron. Esto, ya que cada perspectiva o tipo de narrador seleccionado mantenía una coherencia entre el propósito comunicativo del texto completo. Sin embargo, cabe destacar que aun así existían problemas en torno a la toma de posición frente a la narración de un cuento, ya que aún falta por profundizar en las habilidades que comprende la construcción de narraciones originales y bien escritas.

Asimismo, el hecho de trabajar las primeras sesiones acompañadas de la lectura de un cuento, propone a la obra narrativa como elemento sustancial dentro del estudio de la literatura en el aula, esto contribuye a la familiarización con el género literario, y a la lectura como herramienta articuladora para propiciar la escritura. En este sentido, así como menciona (PONER CITA) se propuso trabajar con pequeños talleres que permitieran la asimilación de los conceptos propios de la Unidad. Esto se realizó para dosificar la información en torno a estos conceptos que serían aplicados en la confección del cuento final; y, también para apoyarse más en la práctica de la composición, utilizando como base la lectura de fragmentos de textos y cuentos completos.

En general, se considera un primer paso importante en la proyección del uso de esta metodología para la enseñanza de literatura. Tanto por el desafío novedoso que representa

para los estudiantes, como por las características en que un proyecto creativo, avisado de antemano, considera y admite espacio para todos los momentos de la escritura, y además integra una situación comunicativa específica, con códigos y fórmulas determinadas. Estas pueden ser inicialmente aprendidas mediante la lectura y reflexión, aunada a los ejercicios sistemáticos de escritura, en aplicación de estos elementos.

7. Reflexiones y proyecciones sobre aspectos a lograr

Con base en los apartados anteriores, es evidente que la reflexión en torno a aspectos logrados y no logrados debe ir en coherencia con los aspectos que pudieron visibilizarse y proyectarse en la experiencia. En este sentido se considerarán los avances tanto desde los objetivos planteados, hasta objetivos no planteados pero que sí visibilizaron una progresión. Además se revisarán los elementos que, luego del tiempo de reflexión necesario, deben ser expuestos a la autocrítica y plantear una proyección en torno a la reelaboración de ellos.

7. 1. Sobre aspectos logrados

En primer lugar, resulta evidente que el hecho de proponer a la escritura como un proceso sistemático (algo que fue transversal al proceso general del practicante) con las correcciones apropiadas, contribuye en gran medida a mejorar el desempeño de los estudiantes. Además, el hecho de trabajar sistemáticamente la escritura, vinculada a la lectura literaria, enriqueció las expectativas de los estudiantes en torno a las nuevas posibilidades de escritura, contrarias a la que realizan comúnmente.

Lo anterior, determinó que las características del clima de aula fuera mucho más ameno y participativo ya que la idea de la escritura creativa, demostró ser una metodología que en sí, producía mayor motivación en los estudiantes tanto para su predisposición, como para el interés en la realización satisfactoria de la tarea.

No obstante, como bien se ha manifestado en el primer informe que compone esta investigación, la disposición horaria de las sesiones tenía tales características que las clases tuvieron que considerarse como módulos breves de trabajo sistemático, por lo que la extensión de los productos de las primeras tareas no fue un aspecto que pudiera dar cuenta de la asimilación de competencias complejas en torno a la escritura. De esta manera, la única evidencia analizada arrojó que existe un conocimiento medio en el uso de signos de puntuación y progresión temática para organizar sus textos, lo cual también puede considerarse un aspecto proyectable para ser logrado.

En segundo lugar, la fórmula del proyecto creativo para construir un relato breve resultó un elemento proyectable y muy enriquecedor desde la perspectiva que se proponga. En este

sentido, se trató de mostrar ejemplos conforme avanzaban los contenidos lo más pertinente posibles. Es decir, se esperaba que en función de la selección de textos propuesta, presente en los materiales contruidos, los contenidos fueran dosificados y asimilados en forma paulatina desde microhabilidades de baja complejidad como la identificación o el reconocimiento, hacia habilidades más complejas como la aplicación de los contenidos y conocimientos en la construcción de un texto propio.

Así, se pudo evidenciar que la intercalación de actividades y la dosificación en cuanto a los contenidos, además de la propuesta de actividades para escritura creativa, produjo que los estudiantes recrearan los conceptos a través de su utilización competente. Lo que acusó el anterior aspecto, fue que (teniendo en cuenta los antecedentes del plan implementado) los estudiantes mostraron mayor interés en dar cuenta de las actividades, y en ser aconsejados y corregidos en la construcción de sus textos.

Con base en lo anterior, es pertinente mencionar que al momento de solicitar los cuentos escritos por los estudiantes (única evidencia recolectada) (Anexos sesión 5), a diferencia de ocasiones anteriores, los estudiantes solicitaron más tiempo para terminar, por lo que fueron retirados al día siguiente: día en que comenzaba la toma del establecimiento. Así, todos los alumnos que llegaron (alrededor de 22) entregaron sus cuentos en forma adecuada: con título, limpieza en el trabajo, además de dejar manifiesto el interés porque el docente leyera los productos.

Lo anterior, nos hace reflexionar en torno a la importancia que tiene la educación de literatura en el aula, y la compleja red de habilidades, experiencias y emociones que esta pone en juego. Por lo tanto, la forma de abordar estas intenciones debe ser en forma estratégica, jugando un rol importante la motivación a la lectura y la escritura⁶, integradas en el marco del estudio de literatura. Estos aspectos, integrados en un contexto mejor organizado en términos de disposición horaria, pueden devenir en proyecto educativo basado en educación literaria.

⁶ No explícito en esta investigación, pero que aun así se considera un avance y proyección.

7. 2. Sobre aspectos no logrados:

Sobre los aspectos que no fueron logrados, nuevamente es pertinente mencionar que esta es una proyección a priori de la implementación completa. Sin embargo, se logró percibir durante las sesiones implementadas que el problema didáctico detectado debió haberse replanteado haciendo énfasis en aspectos sintácticos, más que en la construcción de textos globales o generales de narración. En este sentido, habría sido provechoso elaborar sesiones intercaladas que abordan estos aspectos en la práctica además de integrar incisos que hicieran énfasis en estos aspectos. En las rúbricas planteadas

Además, otro elemento deficiente que arrojaron las pocas evidencias recolectadas, radica en los vicios del lenguaje. Es decir, aún se mantienen mecanismos relacionados a la oralidad que al código escrito, lo cual puede verse representado en que los estudiantes no lograron asimilar en forma consciente la situación comunicativa. Si bien este elemento se abordó como contenido en forma previa a la intervención, se trató de dejar constancia de este elemento en forma implícita en función a la lectura de textos reales, lo cual aportaría en la adquisición o comprensión del código propio del género del cuento.

Sumado a esto, también, se considera que un aspecto proyectable para su transformación en torno a la intervención planificada es el de los textos seleccionados. Esto ya que habría sido más provechoso, debido a las características de los horarios de la clase, que se trabajará con un género narrativo en particular, haciendo explícitas estas decisiones y encausándolas en una didáctica determinada. Así, habríamos podido dar cuenta del aprendizaje y asimilación de códigos y fórmulas más específicas: se habría manifestado más claramente la relación entre ética y estética.

Finalmente, se requiere el replanteamiento de la intervención para efectivizar aún más los elementos referidos a la construcción de oraciones (elemento detectado posteriormente a la implementación), y didáctica de la literatura. Esto, ya que los estudiantes lograron asimilar la coherencia global de los textos narrativos, así como la elaboración de párrafos más coherentes que los revisados en las evidencias que acusaron el problema didáctico⁷. Sin

⁷ Evidencias que pudieron complejizarse o reelaborarse, hechos que se vieron limitados por los plazos de entrega de las fases de esta investigación).

embargo, aún se mantienen deficiencias que impiden una valoración satisfactoria en torno a la implementación.

8. Conclusiones

Este proyecto, es una propuesta que emerge a partir de diversas experiencias consultadas que refieren a la enseñanza de literatura a partir de la reformulación de sus contenidos, encausándolos en desafíos de escritura. Donde el aprendizaje viene a ser dado mediante la lectura, la reflexión y la escritura, elementos que confluyen hacia una dimensión metacognitiva respecto a los textos literarios (ya que los estudiantes deben tomar decisiones al momento de construir sus ficciones).

El hecho de que los estudiantes se enfrenten a situaciones comunicativas determinadas, después de familiarizarse con el género en cuestión, permite que los contenidos abordados en torno a la Unidad de Narrativa, puedan ser recreados y reflexionados desde la perspectiva de la escritura. Por lo tanto, la motivación a la lectura, la posibilidad de incrementar el alcance del léxico, se aúna al hecho comunicativo de construir una obra artística literaria. Este hecho, pone en cuestión diferentes dimensiones del aprendizaje de los estudiantes, sobre todo los conocimientos previos y las inquietudes personales que surgen hacia la literatura, durante su enseñanza.

En síntesis, la habilidad de escritura puede verse reforzada desde la propuesta, pero debe encausarse (dado el contexto) en forma más explícita y rigurosa sobre las construcciones oracionales correctamente cohesionadas. Asimismo, es positivo que se trabaje con un solo género narrativo, de manera que se explicita y haga más focalizado el aprendizaje de fórmulas y códigos.

Por lo tanto, para obtener resultados óptimos o que puedan ser realmente satisfactorios, hace falta verificar el estado de la habilidad escrita en los educandos a nivel sintáctico de manera que podamos realizar acciones previas de reforzamiento, para que la educación literaria conjugada a la habilidad de escribir mantenga una adecuada coherencia y que podamos, en definitiva, mejorar la redacción de los estudiantes por medio de proyectos de invención literaria.

Bibliografía

- Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, 227-244.
- Bombini, G. (2006). El conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura. En G. Bombini, *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (págs. 39-72). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2002). Capítulo 3. El discurso escrito. En H. Calsamiglia, & A. Tusón, *Las cosas del decir* (págs. 71-95). Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1995). Párrafos. En D. Cassany, *La cocina de la escritura* (págs. 82-121). Barcelona: Anagrama.
- Colomer, T., Ribas, T., & Utset, M. (1993). La escritura por proyectos: "tú eres el autor". *Aula de Innovación Educativa*, 23-38.
- Crespo, N. (1998). La evaluación de la escritura: Posibles criterios. *Signos*, 153-164.
- Frugoni, S. (2006). Introducción. Escribir en la escuela. En S. Frugoni, *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela* (págs. 9-15). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki*, 43-50.

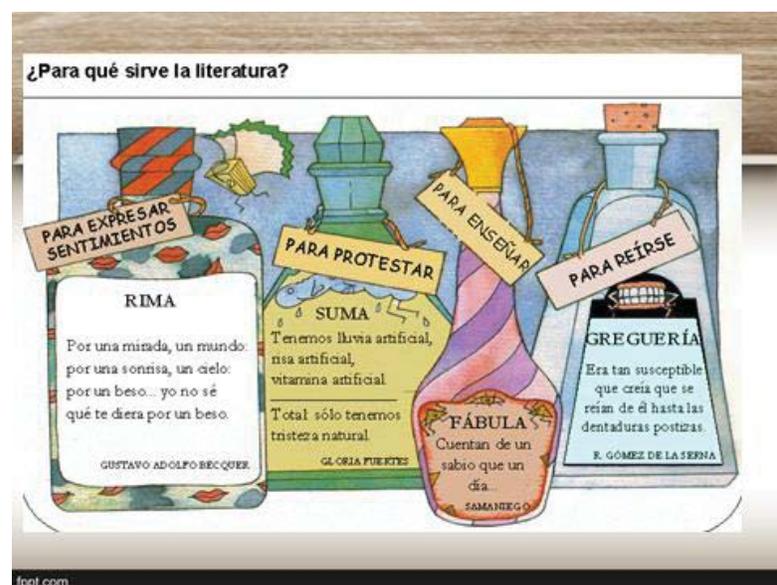
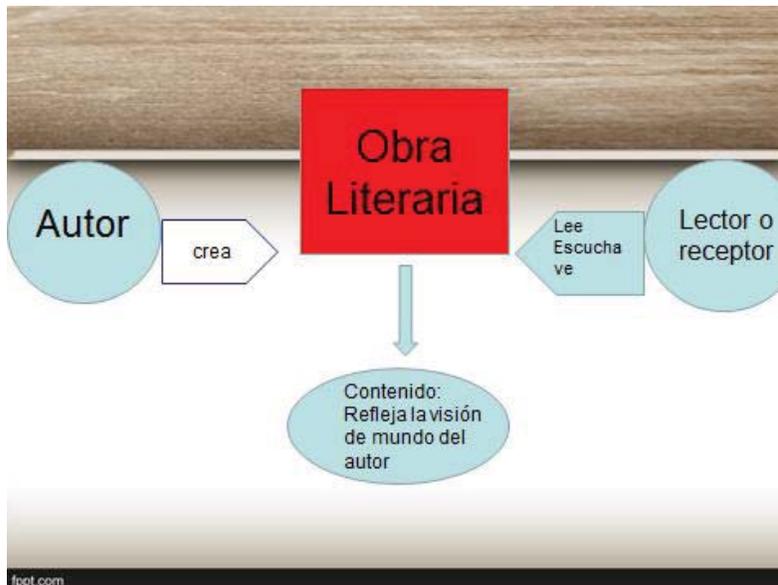
9. ANEXOS

Anexos sesión 1:

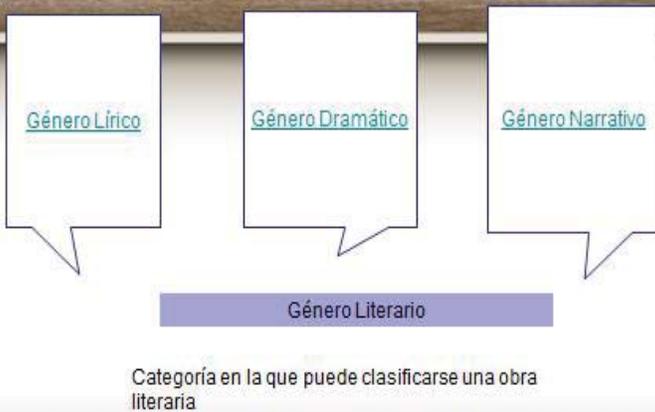
El Género Narrativo

Liceo Eduardo de la Barra
Lenguaje y Comunicación
Profesores: M Francisca Venegas
Rodrigo Burgos

- Objetivo: Recordar y reconocer elementos básicos del género narrativo



Los Géneros Literarios



Género Lírico

Tened presente el hambre:
recordad su pasado
turbio de capataces que
pagaban en plomo.
Aquel jornal al precio de la
sangre cobrado,
con yugos en el alma, con
golpes en el lomo.

El hambre paseaba sus vacas
exprimidas,
sus mujeres resacas, sus
devoradas ubres,
sus ávidas quijadas, sus
miserables vidas
frente a los comedores y los
cuerpos salubres.

Extracto de *Hambre* de Miguel Hernández

Voy caminando,
con mi botella,
y la cerveza,
me está pegando
no sé donde voy.

Letra de una cumbia del grupo Amar Azul

Genero Dramático

ARQUÍMEDES: Lo encontré. Lo encontré. Lo traje conmigo. No quería venir. No quería.
MARÍA PIEDAD (*Condescendiente*): Tranquilo, Arquímedes, tranquilo.
ASUNTA: Por favor, Archi, ¿qué encontré?
ARQUÍMEDES (*Tomando aliento*): Un pobre.
JUSTO: ¿Un qué?
ARQUÍMEDES: Un pobre.
MARÍA PIEDAD: ¿Quiere decir... un pobre... , pobre?
ARQUÍMEDES: Sí.
JUSTO: ¿Uno... , uno de verdad?
ARQUÍMEDES: Parece que sí.
JUSTO: ¿Dónde está?
ARQUÍMEDES (*Señalando el cajón*): Aquí.
JUSTO: Ahora nos mandan pobres envasados de Estados Unidos. Acertaron por fin. Era una urgente necesidad y si envían los suficientes pronto llenarán un gran vacío. ¿Sabrá castellano?
ARQUÍMEDES: Lo metí en un cajón de sopa en polvo porque no quería venir. Lo encontré en un vertedero.
MARÍA PIEDAD: Entonces es un pobre vernáculo. ¡Qué excitante! (*Va hacia el cajón y trega la orja a las tablas.*) ¡Respira!
ASUNTA (*Admirada*): ¿Lo hizo usted solo, Archi?
JUSTO: Desconfío.
ARQUÍMEDES: Puede verlo usted mismo.

(ARQUÍMEDES va hacia el cajón.)

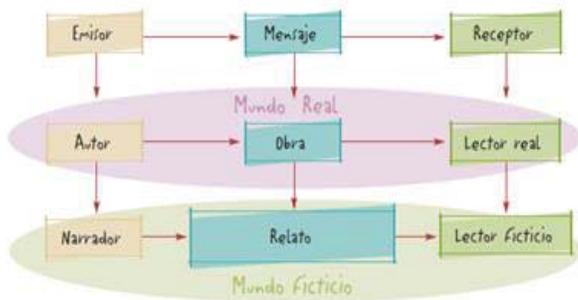
Género Narrativo

- Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto. Estaba tumbado sobre su espalda dura, y en forma de caparazón y, al levantar un poco la cabeza veía un vientre abombado, parduzco, dividido por partes duras en forma de arco, sobre cuya protuberancia apenas podía mantenerse el cobertor, a punto ya de resbalar al suelo. Sus muchas patas, ridículamente pequeñas en comparación con el resto de su tamaño, le vibraban desamparadas ante los ojos.

Franz Kafka *La Metamorfosis*

Género Narrativo

Situación enunciativa de la obra literaria



- LA NARRACIÓN: Es contar una historia de ficción, conformada por acciones o hechos que le ocurren a unos personajes en un tiempo y espacio determinado

Tiempo del relato: secuencia



Tiempo del relato: secuencia



ELEMENTOS DE LA NARRACIÓN:

1. Narrador
2. Marco
3. Personajes
4. Estructura

Asnos estúpidos
[Cuento. Texto completo.]
Isaac Asimov

Naron, de la longeva raza rigeliana, era el cuarto de su estirpe que llevaba los archivos galácticos. Tenía en su poder el gran libro que contenía la lista de las numerosas razas de todas las galaxias que habían adquirido el don de la inteligencia, y el libro, mucho menor, en el que figuraban las que habían llegado a la madurez y poseían méritos para formar parte de la Federación Galáctica. En el primer libro habían tachado algunos nombres anotados con anterioridad: los de las razas que, por el motivo que fuere, habían fracasado. La mala fortuna, las deficiencias bioquímicas o biofísicas, la falta de adaptación social se cobraban su tributo. Sin embargo, en el libro pequeño nunca se había tenido que tachar ninguno de los nombres anotados.

En aquel momento, Naron, enormemente corpulento e increíblemente anciano, levantó la vista al notar que se acercaba un mensajero.

-Naron -saludó el mensajero-. ¡Gran Señor!

-Bueno, bueno, ¿qué hay? Menos ceremonias.

-Otro grupo de organismos ha llegado a la madurez.

-Estupendo, estupendo. Hoy en día ascienden muy aprisa. Apenas pasa un año sin que llegue un grupo nuevo. ¿Quiénes son?

El mensajero dio el número clave de la galaxia y las coordenadas del mundo en cuestión.

-Ah, sí -dijo Naron- lo conozco.

Y con buena letra cursiva anotó el dato en el primer libro, trasladando luego el nombre del planeta al segundo. Utilizaba, como de costumbre, el nombre bajo el cual era conocido el planeta por la fracción más numerosa de sus propios habitantes.

Escribió, pues: La Tierra.

-Estas criaturas nuevas -dijo luego- han establecido un récord. Ningún otro grupo ha pasado tan rápidamente de la inteligencia a la madurez. No será una equivocación, espero.

-De ningún modo, señor -respondió el mensajero.

-Han llegado al conocimiento de la energía termonuclear, ¿no es cierto?

-Sí, señor.

-Bien, ese es el requisito -Naron soltó una risita-. Sus naves sondearán pronto el espacio y se pondrán en contacto con la Federación.

-En realidad, señor -dijo el mensajero con renuencia-, los observadores nos comunican que todavía no han penetrado en el espacio.

Naron se quedó atónito.

-¿Ni poco ni mucho? ¿No tienen siquiera una estación espacial?

-Todavía no, señor.

-Pero si poseen la energía termonuclear, ¿dónde realizan las pruebas y las explosiones?

-En su propio planeta, señor.

Naron se irguió en sus seis metros de estatura y tronó:

-¿En su propio planeta?

-Sí, señor.

Con gesto pausado, Naron sacó la pluma y tachó con una raya la última anotación en el libro pequeño. Era un hecho sin precedentes; pero es que Naron era muy sabio y capaz de ver lo inevitable, como nadie, en la galaxia.

-¡Asnos estúpidos! -murmuró.

FIN



Ahora, háganlo ustedes: En parejas, discutan y determinen los elementos del relato

- ¿Qué elemento funciona como narrador? Fundamenten
- ¿Cuál es el orden de los acontecimientos?
- ¿En qué lugar se desarrolla el relato? ¿En qué época?
- ¿Cuáles son los personajes? ¿Hay alguno más importante que otros?
- ¿Cuáles son las características psicológicas del personaje identificado en la pregunta anterior?

fppt.com

Anexos sesión 2 y 3:

LOS DIFERENTES TIPOS DE NARRADOR

- **Objetivo de la clase:**
- **Reconocer e identificar** tipos de narradores en diversos textos literarios.

CITAS SABIAS

- “**El narrador** siempre extrae de **la experiencia** aquello que narra; de su propia experiencia o bien de aquella que le han contado. Y a su vez lo convierte en experiencia de quienes escuchan sus historias”.
- Walter Benjamin

¿QUÉ ES UN NARRADOR?

- **El narrador** es un elemento ficticio del mundo narrado y corresponde a **la voz que cuenta la historia**. El autor del texto puede optar por utilizar el **tipo de narrador** que mejor responda a sus propósitos comunicativos e incluso puede usar varios tipos de narrador.

TIPOS DE NARRADOR

- Existen **dos tipos generales** de narrador:
- **El narrador externo** y el **narrador Interno**

EL NARRADOR EXTERNO (HETERODIEGÉTICO)

• Características:

- No participa de la historia y narra los acontecimientos en tercera persona.

- Puede ser de dos tipos:

Omnisciente

- Conoce todo (pensamientos y sentimientos), desde los pensamientos de los personajes hasta lo que sucedió, sucede y sucederá en la historia.

Narrador
Objetivo

- No conoce todo, solo relata lo que observa y experimenta y no conoce el mundo interno (perspetiva, miedos, ideas, etc) de los personajes.

NARRADOR INTERNO (HOMODIEGÉTICO)

- Características:

- Participa de la historia y generalmente se utiliza la primera persona y, pocas veces, la segunda persona

- Puede ser de dos tipos:

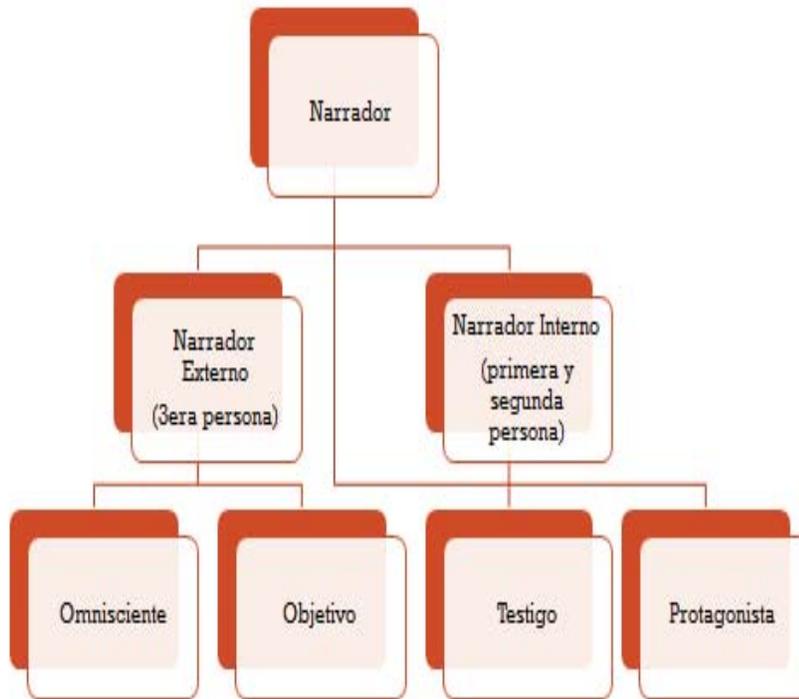
Narrador
Protagonista

- Es relevante en la acción (historia) narrada.

Narrador
Testigo

- Solo observa y no participa directamente de la acción.





ACTIVIDAD I

- Reconoce el tipo de narrador en cada texto y justifica la respuesta en tu cuaderno.



"Apenas había dejado la adolescencia me fui a vivir a una ciudad grande. Su centro -donde todo el mundo se movía apurado entre casas muy altas- quedaba cerca de un río. Yo era acomodador de un teatro; pero fuera de allí lo mismo corría de un lado para otro; parecía un ratón debajo de muebles viejos. Iba a mis lugares preferidos como si entrara en agujeros próximos y encontrara conexiones inesperadas. Además, me daba placer imaginar todo lo que no conocía de aquella ciudad".

El acomodador (extracto) – Felisberto Hernandez

"La mujer se llamaba Miss Dent, y aquella tarde había encañonado a un hombre con una pistola. Le había obligado a arrodillarse en el polvo suplicando que le perdonara la vida. Mientras los ojos del hombre se llenaban de lágrimas y sus dedos estrujaban hojas caídas, ella le apuntaba con el revólver y le cantaba cuatro verdades. Trataba de hacerle comprender que no podía seguir pisoteando los sentimientos de la gente. —¡Ni un movimiento! —dijo".

El tren (extracto) - Raymond Carver

ACTIVIDAD II

- **Actividad**
- **Reescribe el siguiente texto como si fuera un narrador Externo – objetivo.**
-
- **Ejemplo Texto 1 [Narrador Interno-protagonista]**
- Finalmente llegué a un claro del bosque, oculté el automóvil bajo una cortina de lianas y dije a Gan:
- "-Haz la hiena.
- "Una luna llena iluminaba el camino; Gan apoyó las manos en el suelo, y yo lo imité. A poco de iniciado este juego comenzamos a gruñir, luego nos afilamos las uñas en el tronco de los árboles, hasta que, cansados, nos echamos en el polvo del camino. Juro, padre, que en aquel momento sentí que tenía cola. No hablábamos. "Sabíamos" que esperábamos a alguien. Nada más. Pero ese alguien no llegaba. La noche estaba muy avanzada, la selva se había poblado de mil ruidos, y no llegaba nadie, cuando de pronto escuchamos el silbido de un hombre, una sombra se movió en el camino, y cuando el hombre estuvo cerca de nosotros, Gan saltó sobre él, le tiró al suelo y le desgarró la garganta de un mordisco. Fue una escena vertiginosa, casi incomprensible... Dispénsame, padre, de narrarle lo que hicimos después. Yo me sentía tigre; al amanecer me sorprendí con mi conciencia de hombre vuelta a un cuerpo completamente manchado de sangre. Gan con la cara aplastada en la hojarasca, dormía su hartazgo espantoso.
- "Los hombres fieras" Roberto Arlt

NARRADOR EXTERNO OMNISCIENTE

(EJEMPLO N°1)

- “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo. Todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos desarrapados plantaba su carpa cerca de la aldea y con un grande alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos.”
- Fragmento de la novela “Cien años de soledad” Gabriel García Márquez, Colombiano.



NARRADOR EXTERNO OBJETIVO

(EJEMPLO N°2)

- “El hombre aquel que hablaba se quedó callado un rato, mirando hacia afuera.

Hasta ellos llegaba el sonido del río pasando sus crecidas aguas por las ramas de los camichines, el rumor del aire moviendo suavemente las hojas de los almendros, y los gritos de los niños jugando en el pequeño espacio iluminado por la luz que salía de la tienda.

Los comejenes entraban y rebotaban contra la lámpara de petróleo, cayendo al suelo con las alas chamuscadas.

Y afuera seguía avanzando la noche.

!Oye, Camilo, mándanos otras dos cervezas más! -volvió a decir el hombre. Después añadió: Otra cosa, señor. Nunca verá usted un cielo azul en Luvina. Allí todo el horizonte está desteñido...”

Fragmento del cuento **Luvina** de Juan Rulfo, mexicano.



NARRADOR INTERNO PROTAGONISTA (EJEMPLO N°3)

- “¿Cómo y por qué llegué hasta allí? Por los mismos motivos por los que he llegado a tantas partes. Es una historia larga y, lo que es peor, confusa. La culpa es mía: nunca he podido pensar como pudiera hacerlo un metro, línea tras línea, centímetro tras centímetro, hasta llegar a ciento o a mil; y mi memoria no es mucho mejor: salta de un hecho a otro y toma a veces los que aparecen primero, volviendo sobre sus pasos sólo cuando los otros, más perezosos o más densos, empiezan a surgir a su vez desde el fondo de la vida pasada. Creo que, primero o después, estuve preso. Nada importante, por supuesto: asalto a una joyería, a una joyería cuya existencia y situación ignoraba e ignoro aún. Tuve, según parece, cómplices, a los que tampoco conocí y cuyos nombres o apodos supe tanto como ellos los míos; la única que supo algo fue la policía, aunque no con mucha seguridad. Muchos días de cárcel y muchas noches durmiendo sobre el suelo de cemento, sin una frazada; como consecuencia, pulmonía; después, tos, una tos que brotaba de alguna parte del pulmón herido. Al ser dado de alta y puesto en libertad, salvado de la muerte y de la justicia, la ropa, arrugada y manchada de pintura, colgaba de mí como de un clavo. ¿Qué hacer? No era mucho lo que podía hacer; a lo sumo, morir; pero no es fácil morir. No podía pensar en trabajar —me habría caído de la escalera— y menos podía pensar en robar: el pulmón herido me impedía respirar profundamente. Tampoco era fácil vivir.”

Fragmento de la novela **Hijo de ladrón** de Manuel Rojas, chileno.



NARRADOR INTERNO TESTIGO (EJEMPLO N°4)

- “El caso del Ojo es paradigmático y ejemplar y tal vez no sea ocioso volver a recordarlo, sobre todo cuando ya han pasado tantos años. En enero de 1974, cuatro meses después del golpe de Estado, el Ojo Silva se marchó de Chile. Primero estuvo en Buenos Aires, luego los malos vientos que soplaban en la vecina república lo llevaron a México en donde vivió un par de años y en donde lo conocí.”

Fragmento del cuento **El Ojo Silva** de Roberto Bolaño, chileno.



NARRADOR EN SEGUNDA PERSONA (EJEMPLO N°5)

- Ejemplo 1:

"Lees ese anuncio (...) Recojes tu portafolio y dejas la propina. Piensas que otro historiador joven, en condiciones semejantes a las tuyas, ya ha leído ese mismo aviso, tomando la delantera, ocupando el puesto. Tratas de olvidar mientras caminas a la esquina."

Fragmento de la novela **Aura** de Carlos Fuentes, mexicano.

- Ejemplo 2:

"Usted sabe por qué vine a su casa, a su quieto salón solicitado de mediodía. Todo parece tan natural, como siempre que no se sabe la verdad. Usted se ha ido a París, yo me quedé con el departamento de la calle Suipacha, elaboramos un simple y satisfactorio plan de mutua convivencia hasta que septiembre la traiga de nuevo a Buenos Aires y me lance a mí a alguna otra casa donde quizá... Pero no le escribo por eso, esta carta se la envió a causa de los conejitos, me parece justo enterarla; y porque me gusta escribir cartas, y tal vez porque llueve."

Fragmento del cuento **Carta a una señorita en París** de Julio Cortázar, argentino.



ACTIVIDAD III

- **Relata la acción que se aprecia en la imagen siguiente como si fueras uno de los TIPOS DE NARRADORES VISTOS. Puedes usar el que te acomode más.**

- Recordatorio
- El narrador externo omnisciente **conoce todo el mundo narrado** (ideas, emociones, miedos, etc), desde los pensamientos de los personajes hasta lo que sucedió, sucede y sucederá en la historia.





ACTIVIDAD III

- Reflexionemos:
- ¿Cómo construiste la historia? (a partir de un recuerdo, de una experiencia, de un deseo)
- Tú escribiste la historia, por ende eres el escritor; sin embargo, dentro de la historia hay una voz que la cuenta ¿Quién narra la historia? ¿A qué tipo de narrador corresponde?
- ¿Por qué elegiste ese tipo de narrador?

Tipos de ambientes

En el Género Narrativo.

OBJETIVO

- Reconocer tipos de ambientes a partir de la lectura de cuentos.

El Ambiente

- Es lo que rodea a los personajes junto con sus acciones.
- El ambiente puede influir en el comportamiento de los personajes. Por ejemplo, un lugar frío y lejano puede incidir en la tristeza y soledad de los personajes.

Físico

Social

Psicológico

Ambiente físico

- Es el lugar propiamente tal; donde los personajes existen, viven o se mueven. Pueden ser cerrados o abiertos:

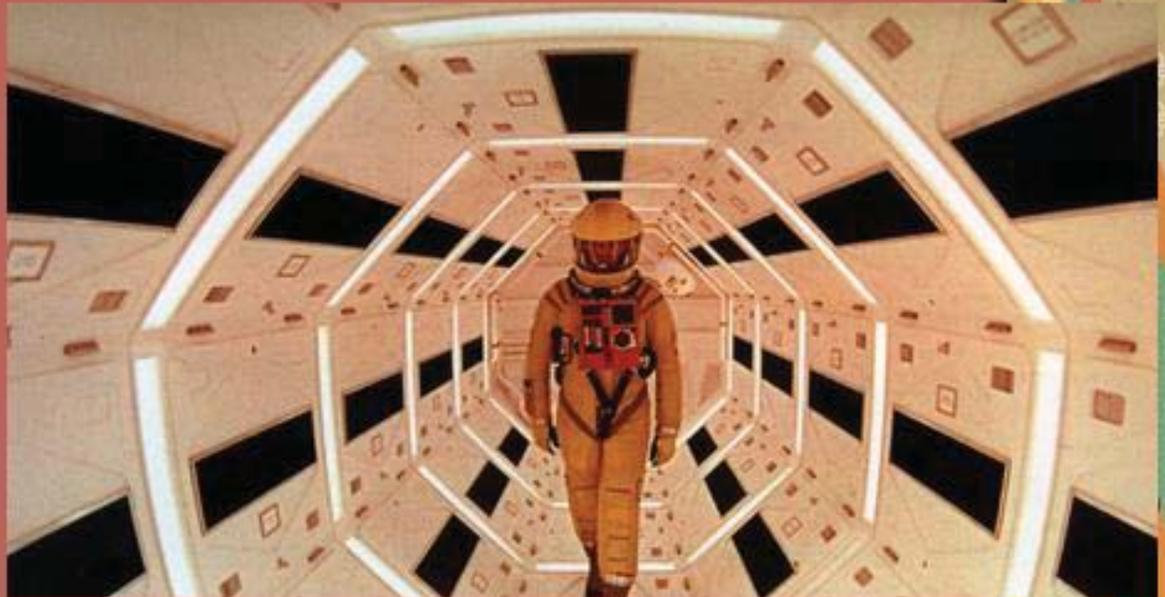
Ambientes o espacios físicos abiertos:

- Son aquellos espacios exteriores, que son muy grandes o amplios para el desarrollo de los hechos y que dan libertad a los personajes para desplazarse.

Ambientes o espacios físicos cerrados:

- Son los espacios reducidos y pequeños, que limitan y entran las acciones que ejecutan los personajes en la narración

ODISEA EN EL ESPACIO



BARRY LYNDON



FULL METAL JACKET



OJOS BIEN CERRADOS



Ambiente Psicológico

- Es la **atmósfera o clima emocional**, psicológico, en la cual se desarrollan los acontecimientos. Este espacio está creado por todos los elementos presentes en la historia, aunque se hayan puesto en ella sin perseguir necesariamente ese fin. Los factores que influyen en la creación de un ambiente psicológico no siempre pueden delimitarse con claridad.
- Ejemplo: ambiente de tristeza, de agresividad, de alegría, etc.

Leamos el siguiente fragmento del cuento **Luvina**, de **Juan Rulfo**:

- "De los cerros altos del sur, el de Luvina es el más alto y el más pedregoso. Está plagado de esa piedra gris con la que hacen la cal, pero en Luvina no hacen cal con ella ni le sacan ningún provecho. Allí la llaman piedra cruda, y la loma que sube hacia Luvina la nombran cuesta de la Piedra Cruda. El aire y el sol se han encargado de desmenuzarla, de modo que la tierra de por allí es blanca y brillante como si estuviera rociada siempre por el rocío del amanecer; aunque esto es un puro decir, porque en Luvina los días son tan fríos como las noches y el rocío se cuaja en el cielo antes que llegue a caer sobre la tierra."

- En este fragmento podemos encontrar, primero, el ambiente físico local, que es un pueblo determinado pero ficticio, llamado "Luvina". Luego, la caracterización de este ambiente, ya que el narrador nos dice que el pueblo está situado en un cerro, que es alto y pedregoso, con tierra blanca y brillante, y que en él hace mucho frío.
- En cuanto al ambiente psicológico, no nos dice nada claro, pero la sensación es de un ambiente hostil, con frío, tierra y piedras; vemos que la gente no saca provecho de sus recursos y no tiene creatividad. Todos estos elementos, que fueron puestos allí para definir el ambiente físico, nos permiten formarnos una idea del ambiente psicológico en el que transcurrirá el resto del relato.

Ambiente Social

- Es el espacio cultural, histórico y económico conformado por los personajes y sus acciones.
- Ideas relacionadas con los valores, pensamientos religiosos y políticos, entre muchos más que rodean a los hechos ejecutados por los personajes.

Cuenta Regresiva -Hernán Poblete Varas

Veinticuatro.

Veintitrés.

Veintidós.

Strickland observó nerviosamente el tablero. No podía ocultárselo; el temor, la angustia, le poseían en esos instantes. "Siempre lo mismo -se dijo-. Incapacidad de dominarse: ¿si esto se supiera!"

Guardaba el secreto con vergüenza y se prometía no confesar jamás esta pequeña debilidad inexplicable en un hombre de sus años y de su tiempo.

Algo podía ocurrir. A pesar de todas las garantías, de las prolijas revisiones técnicas, algo podía ocurrir: el resorte que falla; la conexión que salta; en el complicado mecanismo, una tuerca que desaparece, ¿y entonces?

Diecinueve.

Dieciocho.

Diecisiete.

Y ese leve temblor, como si el artefacto quisiera desprenderse de sus soportes; un leve temblor, una oscilación horizontal que, por momentos, se confunde con las palpitations de su corazón, con el pulso acelerado que pone vacilantes e inseguras sus manos.

Sin embargo, la lucecilla verde le señalaba, desde el tablero, que todo iba bien; el mecanismo cumplía su programa y se lo estaba indicando así con su brillante pupila esmeralda que se destacaba sobre el bruñido acero del panel.

Los números pasaban con ritmo parejo, constantes, medidas exactas: catorce, trece, doce, once.

El momento estaba próximo. Se sentirla profundamente aliviado cuando llegara el instante final. La atención le reseca los ojos. Pestañeó, rápidamente, muy rápidamente, para no faltar ni una décima de segundo a su observación de los números que disminuían, isócronos, y de las pequeñas luces que indicaban el perfecto y calculado desarrollo de la operación.

Nueve.

Hubo un sacudimiento algo mayor, premonitorio. La pequeña luz verde parpadeó, se extinguió. En la oscuridad súbita, como un ojo exorbitado, como una llamada angustiosa, vehemente, la señal roja: peligro.

Algo anda mal. Se hizo un silencio espeso, silencio de metal en reposo, el silencio de la soledad, el encierro. En la noche profunda del hermético recinto, la luz roja difundía su nimio resplandor, como una brasa de cigarrillo que se deja ver en la oscuridad. Sólo la luz de alerta, señalando un desperfecto, quién sabe qué imprevista avería.

Strickland comenzó a sudar frío. Buscó a tientas en el tablero, entre los botones ordenadores, el marcador de alarma. Sabía que debía saber dónde estaba el botón, bien visible a la luz, palpable en la sombra, el botón del que dependía, en ese momento, el contacto con el exterior, la salvación.

Los dedos, incontrolables, no daban con él. A tientas, palpando, ciego también su sentido del tacto por el miedo ya incontenible, buscaba, buscaba.

De pronto, casi inesperado ya, un tenue zumbido. Luz nuevamente. Se extinguió la pupila roja, parpadeó leve y pálida la señal verde, y luego adquirió firmeza, decisión.

El zumbido aumentó. Y ahora, el casi imperceptible movimiento lateral, la vibración honda, los ruidos venidos de muy lejos, de los mecanismos situados en las entrañas, en las prolongadas entrañas del artefacto.

Strickland sacudió la cabeza, empapada en sudor, mientras se reanudaba el desfile de números:

Ocho.

Siete.

Seis.

Cinco.

Ahora, la angustia era infinita, aplastante.

Segundos, sólo segundos en que puede ocurrir nuevamente la sombra, la oscuridad, el silencio mecánico, la luz verde que se extingue, la luz roja que esparce el fulgor de miedo, enfermedad, muerte.

Cuatro.

Tres.

Dos.

¡Ahora! El momento final, la crisis. El fin de la crisis.

Strickland se recogió sobre si mismo, apretó los músculos, clavó los ojos, mirando hacia adelante en agonía.

Uno.

Las puertas se abrieron con suavidad. Strickland salió de un salto, atropellando a los que esperaban.

"¡Demonios! -se dijo-. ¿Nunca les perderé el miedo a los ascensores?"

Anexos sesión 5:

PARA PLANIFICAR EL CUENTO.

Consejos:

1.- DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE: En el cuento no hay lugar para largas descripciones o extensas divagaciones morales o psicológicas. Esto no quiere decir que el cuento tenga que ser simple y carecer de estos elementos. Pueden estar, pero en forma de subtexto, escondidas entre líneas o dichas directamente con las palabras justas. ¡Es toda cuestión de espacio!

2.- ACCIONES EN EL CUENTO: Un cuento no es un resumen de una historia, sino una historia en sí. Podríamos decir que Fulanito es un mendigo que cada mañana pide en una esquina cerca de donde antes trabajaba. Entonces tenía mucho éxito, aunque se acababa de divorciar y no tenía mucho tiempo para sus hijos porque solo le importaba su trabajo, etcétera... ¿Qué es esto? ¿Es una historia o el resumen de una historia? En realidad es lo segundo.

Para narrar la historia tenemos que centrarnos en el instante, en la acción: Fulanito cuenta las monedas de su caja y se da cuenta de que no ha sido una buena mañana. Duda si le alcanzará para tomarse algo caliente... Mostremos lo que ocurre, demos imágenes, enseñemos la historia a través de la acción

3.- MANTÉN LA ATENCIÓN DEL LECTOR: No des toda la información al inicio. Dosifícala y lleva al lector hasta la última palabra.

Siempre que puedas, intenta que al final del texto haya un giro, un golpe de efecto, una sorpresa. Que esté justificada, claro, pero que dé un nuevo sentido al texto.

CONSIGNAS QUE PUEDEN GUIARTE:

- Un evento histórico importante que, producto de los viajes en el tiempo, no se llega a concretar.
- Se desvanece la atmósfera de la tierra.
- Han pasado 100 años y los árboles se extinguieron.
- Se genera en la tierra un agujero negro a partir de un accidente científico.
- Astronautas descubren un planeta habitable

Planifica:

Lugar, o lugares, y sus características	Sonidos, texturas, accesorios.	Acciones y situaciones.	Elementos psicológicos.	Elementos sociales (tipo de relación social de los personajes).

--	--	--	--	--

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

(mínimo media página o 3 párrafos; máximo una página o 6 párrafos).

Descriptor	5	3	1
Narrador	Utiliza un(os) tipo(s) de narrador definido que muestra la perspectiva apropiada para el propósito de su cuento.	Utiliza un(os) tipo(s) de narrador definido pero que no muestra la perspectiva apropiada para el propósito de su cuento.	No utiliza un tipo de narrador definido, por lo tanto no muestra una perspectiva apropiada para el propósito de su cuento.
Ambiente físico	Se evidencia la invención de un ambiente físico específico cuya descripción se relaciona con el propósito de su texto.	Se evidencia la invención de un ambiente físico específico, pero su descripción es muy escueta o no es coherente con su propósito.	No se evidencia la invención de un ambiente físico específico. El cuento no ambienta adecuadamente en función de su propósito.
Ambiente psicológico	Las descripciones del ambiente, las acciones y los pensamientos de los personajes tienen coherencia o son pertinentes para el propósito de su cuento.	Las descripciones del ambiente, las acciones y los pensamientos de los personajes son pertinentes pero no cumplen el propósito de su cuento.	No se evidencian descripciones de ambientes, acciones o pensamientos que vayan en coherencia con el propósito de su cuento.
Ambiente social	Se evidencia una relación social reconocible (padre-hijo; presidente-ciudadano; niña-niño, sacerdote-monja; etc.) entre los personajes o entre ellos y el ambiente descrito.	Se evidencia una relación social reconocible (padre-hijo; presidente-ciudadano; niña-niño; sacerdote-monja; etc.) pero no es pertinente al ambiente, ni al propósito del cuento.	No se evidencia una relación social reconocible (padre-hijo; presidente-ciudadano; niña-niño; sacerdote-monja; etc.).
Coherencia y cohesión			
.Organización y/o secuencia de acciones.	Se evidencia una progresión en torno al tema y a la sucesión de acciones que presenta el relato.	Se evidencia progresión en torno al tema pero no a la sucesión de acciones que presenta el relato.	No se evidencia progresión en torno al tema y no se visibiliza organización en las acciones.
Utilización de signos de puntuación.	Utiliza el punto aparte y punto seguido para separar temas e ideas respectivamente.	Utiliza el punto aparte y punto seguido en determinadas ocasiones, no obstante presenta errores en la separación de temas e ideas.	No utiliza el punto aparte y punto seguido para separar temas e ideas respectivamente.

El tiempo ficticio de la narración

Todo es tiempo ficticio



Cronos, el dios griego del tiempo

Uno de los aspectos más importantes en el planteamiento de un texto narrativo es el que se refiere al **tratamiento del tiempo**. Para ello, la técnica narrativa proporciona al escritor ciertas herramientas con el objeto de cooperar en su trabajo de plasmar la idea del tiempo que deliberadamente ha planeado.

Pero debes saber que, independientemente del tratamiento que se le dé al tiempo en una narración, **éste siempre será un tiempo ficticio**, porque al ser creado y manipulado por el escritor, se separa completamente de la realidad externa a la narración, ordenando los acontecimientos de la historia de manera particular.

El Tiempo en la Narración - NM2 (2º medio) - Lengua castellana y comunicación [➔ Ir a la planificación](#)

Presencia del tiempo ficticio



El tema del tiempo ficticio funciona para todos los géneros literarios sin excepción, para el cine y por supuesto para las series y telenovelas, incluyendo el género de los reality shows. Estos últimos, pese a pretender mostrar la realidad que vive un grupo de personas sometidas voluntariamente a un encierro en pos de un premio determinado, no cumplen con esa pretensión de realidad debido a que cada uno de sus capítulos, antes de ser emitido, pasa por un riguroso proceso de edición que modifica el orden real del tiempo y de los acontecimientos, ordenándolos de acuerdo a criterios de entretención, comerciales e incluso éticos.

El Tiempo en la Narración - NM2 (2º medio) - Lengua castellana y comunicación [➔ Ir a la planificación](#)

Tratamiento del *tiempo* en la narración

En toda ficción narrativa el tratamiento del tiempo se da por partida doble. Por un lado, está presente en el **tiempo de la historia** que se narra, y por otro en el **tiempo del relato**. Ambos son conceptos afines y trabajan juntos para proporcionar, a la estructura de la narración, elementos que la singularizarán respecto de otras historias.

Piensa en películas como *Tiempos Violentos*, de Quentin Tarantino, en *Amores Perros*, de Alejandro González Iñárritu o en una novela como *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez. En todas estas distintas formas de narración, hay una especial diferenciación entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato.

El Tiempo en la Narración NM2 (2º medio) Lengua castellana y comunicación [▶ Ir a la planificación](#)

Tiempo de la historia

El **tiempo de la historia** se refiere a aquella cualidad temporal de toda narración que cuenta con un inicio de las acciones, un desarrollo de las mismas y un desenlace que las concluye. Es decir, hay una relación de causa-efecto entre el conjunto de las acciones y una predominancia del tiempo lógico lineal sin alteraciones cronológicas en su disposición.



Aunque hay muchas narraciones que suelen mantener esta lógica linealidad de la historia (los cuentos infantiles, los de hadas y las fábulas), en subgéneros narrativos como la novela, en el cine, en las teleseries, etc., esta cualidad de la narración habitualmente es alterada por una necesidad estética reflejada en el tratamiento del tiempo del relato.

El Tiempo en la Narración NM2 (2º medio) Lengua castellana y comunicación [▶ Ir a la planificación](#)

Tiempo del relato

El tiempo del relato está íntimamente relacionado con el aspecto estético de una narración. Apunta a la **organización y disposición interna en que la narración presenta las acciones de la historia**. De ahí que pocas veces el tiempo de la historia y el del relato coincidan, pues el texto organiza para sus propios fines el tiempo de la historia, alterando su orden lineal y generando con ello una temporalidad exclusiva del relato.

Valiéndonos de la voz de un narrador, podríamos organizar el tiempo del relato de la siguiente manera:

Una joven mujer se encuentra tendida bajo las frondosas ramas de un árbol. Su mano derecha se colorea con pequeñas gotas de sangre que manan desde las aberturas de los delgados rasguños que le hiciera el pequeño felino que rescató, el mismo que ahora ronronea y se pasea tranquilamente entre sus brazos. Todo sería distinto para la mujer si es que, hace unos minutos, no hubiera atendido a los desgarradores maullidos que el gato lanzara desde lo más alto de la copa del árbol que ahora la tiene a sus pies. Pero su adoración por los animales pudo más que su vértigo y no dudó en subir a rescatar a la mascota. Ahora, reponiéndose de la caída, sólo piensa en cómo va a llamar al pequeño animal y en lo contenta que se pondrá su hija cuando lo lleve a casa.

El Tiempo en la Narración NM2 (2º medio) Lengua castellana y comunicación [► Ir a la planificación](#)

Orden temporal

La organización temporal interna del relato que dispusimos en la narración de "La mujer y el gato en el árbol", no sigue el orden cronológico lineal de los acontecimientos propuesto en el tiempo de la historia. Sin embargo, ambas temporalidades narrativas se mantienen relacionadas en lo que se denomina el **orden temporal** de la narración. En este caso, el orden temporal tiene la característica de combinar las acciones distorsionando la disposición del orden temporal de la historia, a favor del tiempo propio del relato, y sólo mantiene en su lugar cronológico la situación de desenlace de la historia.

El Tiempo en la Narración NM2 (2º medio) Lengua castellana y comunicación [► Ir a la planificación](#)

Anacronías narrativas

El concepto de **anacronía narrativa** viene a caracterizar un tipo especial de **alteraciones temporales** que se dan entre el tiempo de la historia y el tiempo de la narración. En otras palabras, la anacronía se define como una **ruptura temporal del relato** producida en el momento en que la narración de la historia se suspende momentáneamente, para dar paso a un acontecimiento con un tiempo distinto al que sigue el relato.

Tradicionalmente, se conocen dos tipos de anacronías: la **analepsis** y la **prolepsis**.

El Tiempo en la Narración: NM2 (2º medio): Lengua castellana y comunicación [▶ Ir a la planificación](#)

La analepsis

La alteración anacrónica del relato se llamará **analepsis** (retrospección), cuando el relato salta hacia el pasado para contar o evocar una acción anterior al momento presente de la historia narrativa.

“Era la hora en que los niños juegan en las calles de todos los pueblos, llenando con sus gritos la tarde. Cuando aun las paredes negras reflejan la luz amarilla del sol.

Al menos eso había visto en Sayula, todavía ayer a esta misma hora. Y había visto también el vuelo de las palomas rompiendo el aire quieto, sacudiendo sus alas como si se desprendieran del día. Volaban y caían sobre los tejados, mientras los gritos de los niños revoloteaban y parecían teñirse de azul en el cielo del atardecer.

Ahora estaba aquí, en este pueblo sin ruidos. Oía caer mis pisadas sobre las piedras redondas con que estaban empedradas las calles.”

PEDRO PÁRAMO de Juan Rufo

El Tiempo en la Narración: NM2 (2º medio): Lengua castellana y comunicación [▶ Ir a la planificación](#)

La prolepsis

La alteración de la temporalidad narrativa se llamará **prolepsis** (prospección o mirada al futuro), cuando el tiempo del relato se detiene momentáneamente para incorporar a la narración sucesos con un tiempo posterior al de la historia narrativa presente. Lee el siguiente fragmento de la novela, *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez. El narrador realiza un salto temporal hacia el futuro, para hacer otro salto hacia el pasado sin perder la coherencia y dándole un efecto particular al relato.

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas claras y diáfanas que se precipitaba por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos.

El Tiempo en la Narración NM2 (2º medio) Lengua castellana y comunicación [► ir a la planificación](#)

Tiempo referencial histórico

Además del tiempo de la historia y el tiempo del relato, hay otra referencia temporal que importa considerar en una narración. Se trata del **tiempo referencial histórico** o **contexto histórico** en el que se ambienta una narración. Hay narraciones novelescas que aún siendo contemporáneas (del siglo XX o del XXI), refieren historias situadas en un pasado real histórico, como la novela *Ay, mamá Inés* que el escritor chileno Jorge Guzmán publicara en el año 1993. Ella trata sobre el viaje expedicionario y posterior conquista de Chile de Pedro de Valdivia, visto a través de la singular mirada de Inés de Suárez, la mujer que lo acompañó en su aventura colonizadora.



Inés de Suárez.



Fotograma del filme de época *La belle époque*, de Galati.

El cine también trabaja mucho con este tipo de posibilidades narrativas, "películas de época" se les llama. Sin embargo, la visión de ese tiempo histórico está mediatizada por el **contexto histórico propio** en el que esas producciones, literarias o filmicas, son realizadas. Factores socioculturales como los gustos y las costumbres de los realizadores influyen en la composición y montaje de una obra narrativa.

El Tiempo en la Narración NM2 (2º medio) Lengua castellana y comunicación [► ir a la planificación](#)

Actividad

El Otro

Por Jorge Luis Borges

El hecho ocurrió el mes de febrero de 1969, al norte de Boston, en Cambridge. No lo escribí inmediatamente porque mi primer propósito fue olvidarlo, para no perder la razón. Ahora, en 1972, pienso que si lo escribo, los otros lo leerán como un cuento y, con los años, lo será tal vez para mí. Sé que fue casi atroz mientras duró y más aún durante las desveladas noches que lo siguieron. Ello no significa que su relato pueda conmover a un tercero. Serían las diez de la mañana. Yo estaba recostado en un banco, frente al río Charles. A unos quinientos metros a mi derecha había un alto edificio, cuyo nombre no supe nunca. El agua gris acarreaba largos trozos de hielo. Inevitablemente, el río hizo que yo pensara en el tiempo. La milenaria imagen de Heráclito. Yo había dormido bien, mi clase de la tarde anterior había logrado, creo, interesar a los alumnos. No había un alma a la vista. (...)

-Identifica qué tipo de tratamiento del tiempo está presenta en esta narración.

-En tu opinión ¿qué efecto crees que pretende generar el autor?

Crónica de una muerte anunciada Gabriel García Márquez

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. «Siempre soñaba con árboles», me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. «La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estaño que volaba sin tropezar por entre los almendros», me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de interprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que precedieron a su muerte.

-Identifica qué tipo de tratamiento del tiempo está presenta en esta narración.

-En tu opinión ¿qué efecto crees que pretende generar el autor?

An3exos sesión 7

VENDRÁN LLUVIAS SUAVES

Ray Bradbury, Estados Unidos, 1920

La voz del reloj cantó en la sala: tictac, las siete, hora de levantarse, hora de levantarse, las siete, como si temiera que nadie se levantase. La casa estaba desierta. El reloj continuó sonando, repitiendo y repitiendo llamadas en el vacío. Las siete y nueve, hora del desayuno, ¡las siete y nueve!

En la cocina el horno del desayuno emitió un siseante suspiro, y de su tibio interior brotaron ocho tostadas perfectamente doradas, ocho huevos fritos, dieciséis lonjas de jamón, dos tazas de café y dos vasos de leche fresca.

-Hoy es cuatro de agosto de dos mil veintiséis -dijo una voz desde el techo de la cocina- en la ciudad de Allendale, California -Repitió tres veces la fecha, como para que nadie la olvidara-. Hoy es el cumpleaños del señor Featherstone. Hoy es el aniversario de la boda de Tilita. Hoy puede pagarse la póliza del seguro y también las cuentas de agua, gas y electricidad.

En algún sitio de las paredes, sonó el clic de los relevadores, y las cintas magnetofónicas se deslizaron bajo ojos eléctricos.

-Las ocho y uno, tictac, las ocho y uno, a la escuela, al trabajo, rápido, rápido, ¡las ocho y uno!

Pero las puertas no golpearon, las alfombras no recibieron las suaves pisadas de los tacones de goma. Llovía fuera. En la puerta de la calle, la caja del tiempo cantó en voz baja: "Lluvia, lluvia, aléjate... zapatones, impermeables, hoy.". Y la lluvia resonó golpeteando la casa vacía. Afuera, el garaje tocó unas campanillas, levantó la puerta, y descubrió un coche con el motor en marcha. Después de una larga espera, la puerta descendió otra vez.

A las ocho y media los huevos estaban resacos y las tostadas duras como piedras. Un brazo de aluminio los echó en el vertedero, donde un torbellino de agua caliente los arrastró a una garganta de metal que después de digerirlos los llevó al océano distante.

Los platos sucios cayeron en una máquina de lavar y emergieron secos y relucientes.

"Las nueve y cuarto", cantó el reloj, "la hora de la limpieza".

De las guaridas de los muros, salieron disparados los ratones mecánicos. Las habitaciones se poblaron de animalitos de limpieza, todos goma y metal. Tropezaron con las sillas moviendo en círculos los abigotados patines, frotando las alfombras y aspirando delicadamente el polvo oculto. Luego, como invasores misteriosos, volvieron de sopetón a las cuevas. Los rosados ojos eléctricos se apagaron. La casa estaba limpia.

Las diez. El sol asomó por detrás de la lluvia. La casa se alzaba en una ciudad de escombros y cenizas. Era la única que quedaba en pie. De noche, la ciudad en ruinas emitía un resplandor radiactivo que podía verse desde kilómetros a la redonda.

Las diez y cuarto. Los surtidores del jardín giraron en fuentes doradas llenando el aire de la mañana con rocíos de luz. El agua golpeó las ventanas de vidrio y descendió por las paredes carbonizadas del oeste, donde un fuego había quitado la pintura blanca. La fachada del oeste era negra, salvo en cinco sitios. Aquí la silueta pintada de blanco de un hombre que regaba el césped. Allí, como en una fotografía, una mujer agachada recogía unas flores. Un poco más lejos -las imágenes grabadas en la madera en un instante titánico-, un niño con las manos levantadas; más arriba, la imagen de una pelota en el aire, y frente al niño, una niña, con las manos en alto, preparada para atrapar una pelota que nunca acabó de caer. Quedaban esas cinco manchas de pintura: el hombre, la mujer, los niños, la pelota. El resto era una fina capa de carbón. La lluvia suave de los surtidores cubrió el jardín con una luz en cascadas.

Hasta este día, qué bien había guardado la casa su propia paz. Con qué cuidado había preguntado: “¿Quién está ahí? ¿Cuál es el santo y seña?”, y como los zorros solitarios y los gatos plañideros no le respondieron, había cerrado herméticamente persianas y puertas, con unas precauciones de solterona que bordeaban la paranoia mecánica.

Cualquier sonido la estremecía. Si un gorrión rozaba los vidrios, la persiana chasqueaba y el pájaro huía, sobresaltado. No, ni siquiera un pájaro podía tocar la casa.

La casa era un altar con diez mil acólitos, grandes, pequeños, serviciales, atentos, en coros. Pero los dioses habían desaparecido y los ritos continuaban insensatos e inútiles.

El mediodía.

Un perro aulló, temblando, en el porche.

La puerta de calle reconoció la voz del perro y se abrió. El perro, en otro tiempo grande y gordo, ahora huesudo y cubierto de llagas, entró y se movió por la casa dejando huellas de lodo. Detrás de él zumbaron unos ratones irritados, irritados por tener que limpiar el lodo, irritados por la molestia.

Pues ni el fragmento de una hoja se escurría por debajo de la puerta sin que los paneles de los muros se abrieran y los ratones de cobre salieran como rayos. El polvo, el pelo o el papel ofensivos, hechos trizas por unas diminutas mandíbulas de acero, desaparecían en las guaridas. De allí unos tubos los llevaban al sótano, y eran arrojados a la boca siseante de un incinerador que aguardaba en un rincón oscuro como un Baal maligno.

El perro corrió escaleras arriba y aulló histéricamente, ante todas las puertas, hasta que al fin comprendió, como ya comprendía la casa, que allí no había más que silencio.

Olfateó el aire y arañó la puerta de la cocina. Detrás de la puerta el horno preparaba unos pancakes que llenaban la casa con un aroma de jarabe de arce. El perro, tendido ante la puerta, olfateaba con los ojos encendidos y el hocico espumoso. De pronto, echó a correr locamente en círculos, mordiéndose la cola, y cayó muerto. Durante una hora estuvo tendido en la sala.

Las dos, cantó una voz.

Los regimientos de ratones advirtieron al fin el olor casi imperceptible de la descomposición, y salieron murmurando suavemente como hojas grises arrastradas por un viento eléctrico.

Las dos y cuarto.

El perro había desaparecido.

En el sótano, el incinerador se iluminó de pronto y un remolino de chispas subió por la chimenea.

Las dos y treinta y cinco.

Unas mesas de bridge surgieron de las paredes del patio. Los naipes revolotearon sobre el tapete en una lluvia de figuras. En un banco de roble aparecieron martinis y sándwiches de tomate, lechuga y huevo. Sonó una música.

Pero en las mesas silenciosas nadie tocaba las cartas.

A las cuatro, las mesas se plegaron como grandes mariposas y volvieron a los muros.

Las cuatro y media.

Las paredes del cuarto de los niños resplandecieron de pronto.

Aparecieron animales: jirafas amarillas, leones azules, antílopes rosados, panteras lilas que retozaban en una sustancia de cristal. Las paredes eran de vidrio y mostraban colores y escenas de fantasía. Unas películas

ocultas pasaban por unos piñones bien aceitados y animaban las paredes. El piso del cuarto imitaba un ondulante campo de cereales. Por él corrían escarabajos de aluminio y grillos de hierro, y en el aire caluroso y tranquilo unas mariposas de gasa rosada revoloteaban sobre un punzante aroma de huellas animales. Había un zumbido como de abejas amarillas dentro de fuelles oscuros, y el perezoso ronroneo de un león. Y había un galope de okapis y el murmullo de una fresca lluvia selvática que caía como otros casos, sobre el pasto almidonado por el viento.

De pronto las paredes se disolvieron en llanuras de hierbas abrasadas, kilómetro tras kilómetro, y en un cielo interminable y cálido. Los animales se retiraron a las malezas y los manantiales.

Era la hora de los niños.

Las cinco. La bañera se llenó de agua clara y caliente.

Las seis, las siete, las ocho. Los platos aparecieron y desaparecieron, como manipulados por un mago, y en la biblioteca se oyó un clic. En la mesita de metal, frente al hogar donde ardía animadamente el fuego, brotó un cigarro humeante, con media pulgada de ceniza blanda y gris.

Las nueve. En las camas se encendieron los ocultos circuitos eléctricos, pues las noches eran frescas aquí.

Las nueve y cinco. Una voz habló desde el techo de la biblioteca.

-Señora McClellan, ¿qué poema le gustaría escuchar esta noche?

La casa estaba en silencio.

-Ya que no indica lo que prefiere -dijo la voz al fin-, elegiré un poema cualquiera.

Una suave música se alzó como fondo de la voz.

-Sara Teasdale. Su autor favorito, me parece...

Vendrán lluvias suaves y olores de tierra,
y golondrinas que girarán con brillante sonido;
y ranas que cantarán de noche en los estanques
y ciruelos de tembloroso blanco
y petirrojos que vestirán plumas de fuego
y silbarán en los alambres de las cercas;
y nadie sabrá nada de la guerra,
a nadie le interesara que haya terminado.
A nadie le importará, ni a los pájaros ni a los árboles,
si la humanidad se destruye totalmente;
y la misma primavera, al despertarse al alba,
apenas sabrá que hemos desaparecido.

El fuego ardió en el hogar de piedra y el cigarro cayó en el cenicero: un inmóvil montículo de ceniza. Las sillas vacías se enfrentaban entre las paredes silenciosas, y sonaba la música.

A las diez la casa empezó a morir.

Soplaba el viento. La rama desprendida de un árbol entró por la ventana de la cocina.

La botella de solvente se hizo trizas y se derramó sobre el horno. En un instante las llamas envolvieron el cuarto.

-¡Fuego! – gritó una voz.

Las luces se encendieron, las bombas vomitaron agua desde los techos. Pero el solvente se extendió sobre el linóleo por debajo de la puerta de la cocina, lamiendo, devorando, mientras las voces repetían a coro:

– ¡Fuego, fuego, fuego!

La casa trató de salvarse. Las puertas se cerraron herméticamente, pero el calor había roto las ventanas y el viento entró y avivó el fuego.

La casa cedió terreno cuando el fuego avanzó con una facilidad llameante de cuarto en cuarto en diez millones de chispas furiosas y subió por la escalera. Las escurridizas ratas de agua chillaban desde las paredes, disparaban agua y corrían a buscar más. Y los surtidores de las paredes lanzaban chorros de lluvia mecánica.

Pero era demasiado tarde. En alguna parte, suspirando, una bomba se encogió y se detuvo. La lluvia dejó de caer. La reserva del tanque de agua que durante muchos días tranquilos había llenado bañeras y había limpiado platos estaba agotada.

El fuego crepitó escaleras arriba. En las habitaciones altas se nutrió de Picassos y de Matisses, como de golosinas, asando y consumiendo las carnes aceitosas y encrespando tiernamente los lienzos en negras virutas.

Después el fuego se tendió en las camas, se asomó a las ventanas y cambió el color de las cortinas.

De pronto, refuerzos.

De los escotillones del desván salieron unas ciegas caras de robot y de las bocas de grifo brotó un líquido verde.

El fuego retrocedió como un elefante que ha tropezado con una serpiente muerta. Y fueron veinte serpientes las que se deslizaron por el suelo, matando el fuego con una venenosa, clara y fría espuma verde.

Pero el fuego era inteligente y mandó llamas fuera de la casa, y entrando en el desván llegó hasta las bombas. ¡Una explosión! El cerebro del desván, el director de las bombas, se deshizo sobre las vigas en esquirlas de bronce.

El fuego entró en todos los armarios y palpó las ropas que colgaban allí.

La casa se estremeció, hueso de roble sobre hueso, y el esqueleto desnudo se retorció en las llamas, revelando los alambres, los nervios, como si un cirujano hubiera arrancado la piel para que las venas y los capilares rojos se estremecieran en el aire abrasador. ¡Socorro, socorro! ¡Fuego! ¡Corred, corred! El calor rompió los espejos como hielos invernales, tempranos y quebradizos. Y las voces gimieron: fuego, fuego, corred, corred, como una trágica canción infantil; una docena de voces, altas y bajas, como voces de niños que agonizaban en un bosque, solos, solos. Y las voces fueron apagándose, mientras las envolturas de los alambres estallaban como castañas calientes. Una, dos, tres, cuatro, cinco voces murieron.

En el cuarto de los niños ardió la selva. Los leones azules rugieron, las jirafas moradas escaparon dando saltos. Las panteras corrieron en círculos, cambiando de color, y diez millones de animales huyeron ante el fuego y desaparecieron en un lejano río humeante...

Murieron otras diez voces. Y en el último instante, bajo el alud de fuego, otros coros indiferentes anunciaron la hora, tocaron música, segaron el césped con una segadora automática, o movieron frenéticamente un paraguas, dentro y fuera de la casa, ante la puerta que se cerraba y se abría con violencia. Ocurrieron mil cosas, como cuando en una relojería todos los relojes dan locamente la hora, uno tras otro, en una escena de maniática confusión, aunque con cierta unidad; cantando y chillando los últimos ratones de limpieza se lanzaron valientemente fuera de la casa ¡arrastrando las horribles cenizas!

Y en la llameante biblioteca una voz leyó un poema tras otro con una sublime despreocupación, hasta que se quemaron todos los carretes de película, hasta que todos los alambres se retorcieron y se destruyeron todos los circuitos.

El fuego hizo estallar la casa y la dejó caer, extendiendo unas faldas de chispas y de humo.

En la cocina, un poco antes de la lluvia de fuego y madera, el horno preparó unos desayunos de proporciones psicopáticas: diez docenas de huevos, seis hogazas de tostadas, veinte docenas de lonjas de jamón, que fueron devoradas por el fuego y encendieron otra vez el horno, que siseó histéricamente.

El derrumbe. El atillo se derrumbó sobre la cocina y la sala. La sala cayó al sótano, el sótano al subsótano. La congeladora, el sillón, las cintas grabadoras, los circuitos y las camas se amontonaron muy abajo como un desordenado túmulo de huesos.

Humo y silencio. Una gran cantidad de humo.

La aurora asomó débilmente por el este. Entre las ruinas se levantaba sólo una pared. Dentro de la pared una última voz repetía y repetía, una y otra vez, mientras el sol se elevaba sobre el montón de escombros humeantes:

-Hoy es cinco de agosto de dos mil veintiséis hoy es cinco de agosto de dos mil veintiséis, hoy es...

Anexos sesión 8

Invasión

Autor: Guillermo González Hernández

Cuento publicado el 04 de Junio de 2015

- Señor. Hemos recibido una potente señal desde uno de nuestros satélites. Se trata de un objeto no identificado que se encuentra cerca al cuadrante G-707.
- Eso es cerca del circuito lunar ¿saben qué es?
- No tenemos una certeza absoluta, señor.
- Bueno, pero ¿qué muestran las imágenes satelitales?

- Lo único que conseguimos fue esto.

El operador Garand le enseñó una fotografía que mostraba una mancha oscura en medio del infinito espacio. Sin embargo, el cuadrante

señalado se encontraba demasiado cerca del planeta.

- ¿Por qué no lo detectaron antes los radares? – señaló airado el Director de Operaciones.
- No lo sabemos. Las alarmas se encendieron hace un momento- puntualizó el operador.
- ¿Y qué sabemos entonces? – su rabia se hizo sentir en todo el salón.
- La mancha oscura que muestra la fotografía, no se trata de un meteorito ni mucho menos de un cometa.
- ¿Y qué es? ¡Garand, deme una respuesta ahora!
- Señor...parece ser – Garand hizo una pausa- parece ser una nave.

¡Una nave! No había ningún control espacial ni despegue autorizado. Se suponía que el flujo aeroespacial debía estar despejado. No podía ser. Una nave en el sistema lunar significaba sólo una cosa: era de otro planeta.

- Llamen al Alto Mando de inmediato- ordenó Darent, quien, por ser Director del programa debía encargarse de los protocolos que demandaba esta situación – nadie sale ni entra del edificio sin mi autorización.

La noticia había sorprendido a todos en el centro espacial. Si bien habían ideas y supuestos sobre vida en otros rincones del universo, jamás se había logrado comprobar; jamás, a pesar de todos los viajes e investigaciones, se había logrado establecer un contacto o comunicación con otros seres. Lo que estaba sucediendo era un hecho sin precedentes.

La intranquilidad e inquietud desbordaban a los operadores. Darent había marcado lo ocurrido como un asunto de alta seguridad, dándole de paso la máxima confidencialidad posible. Hasta no confirmar nada, no podían alarmar a nadie.

Cuando el Alto Mando se presentó, Garand trabajaba, junto a otros expertos, en las últimas imágenes y señales de onda que habían obtenido de los distintos satélites. La tensión se acrecentó mucho más, ya que ahora no sólo estaba la primera nave, sino que habían aparecido tres más.

- Infórmenme sobre lo que sucede – ordenó Kipe, Líder del Alto Mando.
- Hace unos momentos descubrimos una nave en el sistema lunar, sin embargo, los últimos datos señalan la posición de tres objetos en los cuadrantes G-409, G-506 y G-200, respectivamente- informó Garand mientras señalaba los objetos en la enorme pantalla.
- ¿Sabemos algo más?
- Según los cálculos... estarán en nuestra atmósfera en 37 ciclos.

- ¡Qué! – el pánico se presentó en los ojos de Kipe – Den la alerta máxima y preparen las tropas de inmediato – ordenó con nerviosismo a uno de los hombres que lo acompañaban.

Los siguientes minutos fueron una eternidad en el centro de operaciones espaciales. A las cuatro naves que aparecían en el radar se sumaron cerca de diez más, y que se posicionaban en diferentes cuadrantes del sistema lunar. El alto mando lanzó la alarma a las tropas de todo el planeta; el mensaje era claro: preparen la defensa ante una inminente invasión.

Cuando la primera nave se dejó ver no se parecía a nada de lo que se hubiesen imaginado. No se parecía a otras naves del planeta ni se asemejaba en lo más mínimo a las invenciones de ningún artista. Costaba trabajo describirlas, parecía salida de otra realidad. No llevaba una gran velocidad, pero hacía un ruido terrible. Descendió lentamente en una de las laderas del pueblo de Okha, en donde se posó destruyendo una de las granjas del lugar. No se trataba de un objeto enorme, sin embargo, sus dimensiones superaban a cualquiera de las naves que poseían las tropas.

Al abrirse una de las escotillas de la nave, Kipe y su comando se encontraban en el lugar con todo el arsenal bélico disponible en el sector. La figura que apareció ante ellos era extraña: tenía una cabeza redonda que servía de espejo, ya que reflejaba todo cuanto lo rodeaba. Su cuerpo era más grande que el de cualquier habitante del planeta y sus movimientos parecían muy controlados. Descendió lentamente con sus extremidades en alto, asumiendo una postura tranquila y pacífica. Tras la primera figura emergieron otras dos desde la nave, de igual forma y tamaño, quienes se pusieron a cada lado del primer visitante.

Kipe se sentía nervioso, ya habían evacuado las ciudades y todos se encontraban en refugios. Ahora sólo restaba saber qué querían, de dónde venían y quiénes eran estas figuras que se plantaban frente a él y su pelotón. Como no había señal de que fuesen a atacar y mucho menos de que quisieran iniciar una guerra intergaláctica, se acercó a quién parecía el líder de los visitantes y le habló lenta y calmadamente para no dar la impresión de que los estaba agrediendo.

- Mi nombre es Kipe – dijo con voz suave- ¿Quién eres? Finalizó la pregunta sintiéndose un poco estúpido al creer que entendían su idioma.
- Mi nombre es Neil – respondió el extraño. Esto provocó la impresión de Kipe y de todos los que se encontraban a una distancia que permitía

oírlos – Venimos a pedir asilo, ya que nuestro planeta se extinguió – finalizó Neil

La conversación entre Kipe y Neil duró por un largo tiempo. Se enteró así que no existían grandes diferencias (además del tamaño) entre ellos y los interplanetarios; ambos dependían del oxígeno para vivir, tenían un sistema biológico similar, el agua era el principal elemento de ambos mundos, sin embargo, había algo que le llamó profundamente la atención a Kipe: la destrucción de su planeta.

- Entonces... - dudó Kipe – ¿su planeta fue destruido?

- No realmente. Sigue ahí. –respondió Neil – pero lo declaramos inhabitable. Es por esto que toda nuestra civilización se movilizó en las naves en busca de un planeta que tuviese características similares.

- Entiendo ¿y por qué fue declarado inhabitable? – preguntó aún más intranquilo.

- Porque ocupamos todos los recursos naturales hasta que se acabaron.

- ¿Y si nos negamos a su petición? – la pregunta la formuló con un temor evidente que no dejó a Neil indiferente.

- Lamentablemente situaciones desesperadas te llevan a tomar medidas desesperadas. Si se niegan tendremos un grave problema, ya que llevamos mucho buscando un lugar como éste.

Kipe, sabiendo que llevaba en sus hombros el peso de su raza miró a Neil, le dio la espalda y se dirigió a sus tropas. No estaba dispuesto a ceder su planeta a nadie, y menos a seres que ya habían poseído y destruido el propio. Neil y los otros dos ocupantes de la nave regresaron a ésta, entendiendo la situación que se aproximaba.

De las naves extra planetarias, que ya se habían posicionado en todo el mundo, comenzaron a salir decenas de soldados y un inmenso contingente de vehículos armados. Kipe se horrorizó al ver que la tecnología de esas máquinas superaba con creces a cualquier artefacto de defensa del planeta. Se volvió a sus tropas, dio la orden de que alrededor del orbe se prepararan las defensas y se dispuso a combatir, aun sabiendo que no tendrían posibilidad de vencer.

La lucha se resolvió en cuestión de horas, las tropas invasoras eran mucho más poderosas. A pesar de la resistencia de Kipe y sus aliados, la población del planeta se vio diezmada ante la amenaza y poderío de los visitantes. Se destruyeron gran parte de los monumentos, casas, estatuas y poblaciones enteras cayeron bajo el fuego enemigo. Hubo pocos sobrevivientes, quienes finalmente pasaron a ser prisioneros de guerra y, posteriormente, esclavos. De esta forma los humanos conquistaron la Tierra, sometiendo y mezclándose con la raza Hewle:

seres del tamaño de un adolescente promedio que vivían en ciudades subterráneas y tenían un aspecto antropomórfico. Si bien tenían algunas construcciones en la superficie terrestre, éstas sólo servían como granjas, telescopios y edificios gubernamentales.

A pesar de que se hicieron muchas expediciones para hallar a todos los Hewles, nunca se supo con certeza si se eliminó a toda la raza, ya que estas ciudades eran inmensas y estaban, en su mayoría, conectadas entre sí formando un gran conglomerado de poblaciones. Los humanos, entonces, decidieron destruir estas ciudades con la esperanza de que esto acabara con los últimos nativos. Sin embargo, aún se piensa que, en algún lugar más allá del subsuelo, existe un número no menor de Hewles que esperan recuperar el planeta que antes fue suyo y que, cada vez que la tierra tiembla, es porque han logrado acercarse un poco más a la superficie.

GUÍA DE TRABAJO – “INVASIÓN”

Objetivo:

Dialogar a partir de la lectura crítica de cuentos seleccionados, centrando la discusión en los elementos relacionados con problemáticas de la sociedad actual.

1. Describir el mundo presentado en el relato.
2. Analizar una problemática actual que se vea proyectada en el relato ¿A raíz de qué se genera este mundo posible?
3. Identificar elementos que contribuyan a verosimilitud del relato. Tener presente referente con el mundo real, fundamentos científicos, el uso de la tecnología, cómo se ven afectadas las relaciones en la sociedad, entre otros.

GUIA FINAL: PROYECTO DE ESCRITURA

OBJETIVO: SINTETIZAR LOS CONTENIDOS Y EJERCICIOS REALIZADOS EN LA CREACIÓN DE UN TEXTO NARRATIVO BREVE, PROPIO Y ORIGINAL.

PARA PLANIFICAR EL CUENTO.

Consejos:

1.- DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE: En el cuento no hay lugar para largas descripciones o extensas divagaciones morales o psicológicas. Esto no quiere decir que el cuento tenga que ser simple y carecer de estos elementos. Pueden estar, pero en forma de subtexto, escondidas entre líneas o dichas directamente con las palabras justas. ¡Es toda cuestión de espacio!

2.- ACCIONES EN EL CUENTO: Un cuento no es un resumen de una historia, sino una historia en sí. Podríamos decir que Fulanito es un mendigo que cada mañana pide en una esquina cerca de donde antes trabajaba. Entonces tenía mucho éxito, aunque se acababa de divorciar y no tenía mucho tiempo para sus hijos porque solo le importaba su trabajo, etcétera... ¿Qué es esto? ¿Es una historia o el resumen de una historia? En realidad es lo segundo.

Para narrar la historia tenemos que centrarnos en el instante, en la acción: Fulanito cuenta las monedas de su caja y se da cuenta de que no ha sido una buena mañana. Duda si le alcanzará para tomarse algo caliente... Mostremos lo que ocurre, demos imágenes, enseñemos la historia a través de la acción

3.- MANTÉN LA ATENCIÓN DEL LECTOR: No des toda la información al inicio. Dosifícala y lleva al lector hasta la última palabra. Siempre que puedas, intenta que al final del texto haya un giro, un golpe de efecto, una sorpresa. Que esté justificada, claro, pero que dé un nuevo sentido al texto.

CONSIGNAS QUE PUEDEN GUIARTE:

- Un evento histórico importante que, producto de los viajes en el tiempo, no se llega a concretar.
- Se desvanece la atmósfera de la tierra.
- Han pasado 100 años y los árboles se extinguieron.
- Se genera en la tierra un agujero negro a partir de un accidente científico.
- Astronautas descubren un planeta habitable

Planifica:

Personaje o personajes involucrados y sus características	Evento o hecho que quieres narrar: la trama de la historia	Efecto que buscar causar y perspectiva más apropiada (tipo de narrador más apropiado)

Lugar, o lugares, y sus características	Sonidos, texturas, accesorios.	Acciones y situaciones: organización de tu texto	Elementos psicológicos.	Elementos sociales (tipo de relación social de los personajes).

--	--	--	--	--

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

(mínimo media página o 3 párrafos; máximo una página o 6 párrafos).

Descriptor	5	3	1
Personajes	Se establece claramente la presencia de personajes, así como su caracterización tanto física como psicológica dependiendo de cuál sea el	Se establece claramente la presencia de personajes, pero su caracterización ya sea física o psicológica no está presente y es necesaria para el efecto o propósito	No se establece claramente la presencia de personajes ni de sus características físicas o psicológicas. No hay coherencia con respecto al efecto o propósito buscado.

	propósito o efecto buscado.	buscado .	
Narrador	Utiliza un(os) tipo(s) de narrador definido que muestra la perspectiva apropiada para el propósito de su cuento.	Utiliza un(os) tipo(s) de narrador definido pero que no muestra la perspectiva apropiada para el propósito de su cuento.	No utiliza un tipo de narrador definido, por lo tanto no muestra una perspectiva apropiada para el propósito de su cuento.
Ambiente físico	Se evidencia la invención de un ambiente físico específico cuya descripción se relaciona con el propósito de su texto.	Se evidencia la invención de un ambiente físico específico, pero su descripción es muy escueta o no es coherente con su propósito.	No se evidencia la invención de un ambiente físico específico. El cuento no ambienta adecuadamente en función de su propósito.
Ambiente psicológico	Las descripciones del ambiente, las acciones y los pensamientos de los personajes tienen coherencia o son pertinentes para el propósito de su cuento.	Las descripciones del ambiente, las acciones y los pensamientos de los personajes son pertinentes pero no cumplen el propósito de su cuento.	No se evidencian descripciones de ambientes, acciones o pensamientos que vayan en coherencia con el propósito de su cuento.
Ambiente social	Se evidencia una relación social reconocible (padre-hijo; presidente-	Se evidencia una relación social reconocible (padre-hijo; presidente-	No se evidencia una relación social reconocible (padre-hijo; presidente-

	ciudadano; niña-niño, sacerdote-monja; etc.) entre los personajes o entre ellos y el ambiente descrito.	ciudadano; niña-niño; sacerdote-monja; etc.) pero no es pertinente al ambiente, ni al propósito del cuento.	ciudadano; niña-niño; sacerdote-monja; etc.).
Coherencia y cohesión			
.Organización y/o secuencia de acciones.	Se evidencia una progresión en torno al tema y a la sucesión de acciones que presenta el relato.	Se evidencia progresión en torno al tema pero no a la sucesión de acciones que presenta el relato.	No se evidencia progresión en torno al tema y no se visibiliza organización en las acciones.
Utilización de signos de puntuación.	Utiliza el punto aparte y punto seguido para separar temas e ideas respectivamente, y no presenta errores significativos (no más de 3).	Utiliza el punto aparte y punto seguido en determinadas ocasiones, no obstante presenta errores en la separación de temas e ideas (al menos 4).	No utiliza el punto aparte y punto seguido para separar temas e ideas respectivamente, o bien, presenta errores en la separación de temas e ideas (más de 4).