

Programa de Estudio
3° o 4° medio
Formación Diferenciada
Lenguaje

Taller de Literatura

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DE CHILE



v
e
r
s
i
ó
n
-
w
e
b



**ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.
ESTAS ACTIVIDADES ESTÁN
ORGANIZADAS EN 4 UNIDADES,
CADA UNIDAD TIENE CUATRO
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJES Y
UNA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN.**

Querida comunidad educativa:

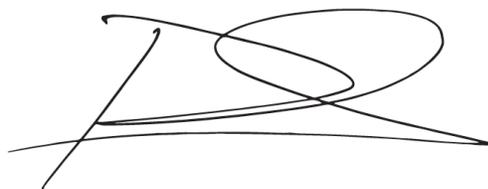
Me es grato saludarles y dirigirme a ustedes para poner en sus manos los Programas de Estudio de las 46 asignaturas del currículum ajustado a las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° año de enseñanza media (Decreto Supremo N°193 de 2019), que inició su vigencia el presente año para 3° medio y el año 2021 para 4° medio, o simultáneamente en ambos niveles si el colegio así lo decidió.

El presente año ha sido particularmente difícil por la situación mundial de pandemia por Coronavirus y el Ministerio de Educación no ha descansado en su afán de entregar herramientas de apoyo para que los estudiantes de Chile se conviertan en ciudadanos que desarrollen la empatía y el respeto, la autonomía y la proactividad, la capacidad para perseverar en torno a metas y, especialmente, la responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

Estos Programas de Estudio han sido elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y presentan una propuesta pedagógica y didáctica que apoya el proceso de gestión de los establecimientos educacionales, además de ser una invitación a las comunidades educativas para enfrentar el desafío de preparación, estudio y compromiso con la vocación formadora y con las expectativas de aprendizaje que pueden lograr nuestros estudiantes.

Nos sentimos orgullosos de poner a disposición de los jóvenes de Chile un currículum acorde a los tiempos actuales y que permitirá formar personas integrales y ciudadanos autónomos, críticos y responsables, que desarrollen las habilidades necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas y que estarán preparados para ser un aporte a la sociedad.

Les saluda cordialmente,



Raúl Figueroa S.
Ministro de Educación

Programa de Estudio Taller de Literatura 3° y 4° medio

Aprobado por Decreto Exento N°496 del 15 de junio de 2020.

Equipo de Desarrollo Curricular
Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación 2021

IMPORTANTE

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el docente”, “el niño”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

Índice

Presentación.....	7
Nociones básicas	8
Consideraciones generales.....	13
Orientaciones para planificar	18
Orientaciones para evaluar los aprendizajes	19
Estructura del programa	21
Taller de Literatura.....	23
Visión global del año Taller de Literatura	31
Unidad 1 Construyamos trayectorias de lectura.....	34
Actividad 1: Leamos en conjunto una obra literaria	35
Actividad 2: Participar en un foro sobre los clásicos literarios	43
Actividad 3: Participar en un debate sobre <i>best seller</i>	51
Actividad 4: Crear un <i>booktube</i>	58
Actividad de Evaluación: Presentar un menú literario.....	62
Unidad 2 Transformemos experiencias reales.....	72
Actividad 1: Escribamos una presentación para una selección poética.....	73
Actividad 2: Escribir una epístola	¡Error! Marcador no definido.
Actividad 3: Transformar una noticia en una crónica literaria.....	90
Actividad 4: Crear un relato histórico	97
Actividad de Evaluación: Escribir para reflexionar sobre temas literarios.....	100
Unidad 3 Aprendamos a crear colectivamente.....	103
Actividad 1: Crear un cuento.....	104
Actividad 2: Crear al estilo de los surrealistas: cadáver exquisito	131
Actividad 3: Escribir y compartir un libro álbum	133
Actividad 4: Escribir un monólogo literario.....	136
Actividad de Evaluación: Crear una antología literaria	142
Unidad 4 Experimentemos con nuevos formatos artísticos	146
Actividad 1: Experimentar con estructuras narrativas.....	147
Actividad 2: Transformar un relato en cómic.....	152
Actividad 3: Crear una obra de teatro social.....	154

Actividad 4: Muestra colectiva de poesía no convencional	158
Actividad de Evaluación: Producir un cortometraje para un Festival	162
Proyecto Interdisciplinario	164
Manual de Orientación	164
Proyecto Representaciones de la Ciencia en la Literatura de Ciencia Ficción	168
Bibliografía	173
Anexo 1.....	175
Anexo 2.....	178
Anexo 3.....	189

Presentación

Las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura, módulo y nivel de enseñanza. Estos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad.

Las Bases Curriculares son flexibles para adaptarse a las diversas realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país. Estas múltiples realidades dan origen a diferentes aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales, que se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos, todos válidos mientras permitan el logro de los Objetivos de Aprendizaje. En este contexto, las Bases Curriculares constituyen el referente base para los establecimientos que deseen elaborar programas propios, y por lo tanto, no corresponde que estas prescriban didácticas específicas que limiten la diversidad de enfoques educacionales que pueden expresarse en los establecimientos de nuestro país.

Para aquellos establecimientos que no han optado por programas propios, el Ministerio de Educación suministra estos Programas de Estudio con el fin de facilitar una óptima implementación de las Bases Curriculares. Estos programas constituyen un complemento totalmente coherente y alineado con las Bases Curriculares y una herramienta para apoyar a los docentes en el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

Los Programas de Estudio proponen al profesor una organización de los Objetivos de Aprendizaje con relación al tiempo disponible dentro del año escolar, y constituyen una orientación acerca de cómo secuenciar los objetivos y cómo combinarlos para darles una comprensión profunda y transversal. Se trata de una estimación aproximada y de carácter indicativo que puede ser adaptada por los docentes, de acuerdo a la realidad de sus estudiantes y de su establecimiento.

Asimismo, para facilitar al profesor su quehacer en el aula, se sugiere un conjunto de indicadores de evaluación que dan cuenta de los diversos desempeños de comprensión que demuestran que un alumno ha aprendido en profundidad, transitando desde lo más elemental hasta lo más complejo, y que aluden a los procesos cognitivos de orden superior, las comprensiones profundas o las habilidades que se busca desarrollar transversalmente.

Junto con ello, se proporcionan orientaciones didácticas para cada disciplina y una gama amplia y flexible de actividades de aprendizaje y de evaluación que pueden utilizarse como base para nuevas actividades acordes con las diversas realidades de los establecimientos educacionales. Estas actividades se enmarcan en un modelo pedagógico cuyo enfoque es el de la comprensión profunda y significativa, lo que implica establecer posibles conexiones al interior de cada disciplina y también con otras áreas del conocimiento, con el propósito de facilitar el aprendizaje.

Estas actividades de aprendizaje y de evaluación se enriquecen con sugerencias al docente, recomendaciones de recursos didácticos complementarios y bibliografía para profesores y estudiantes.

En síntesis, se entregan estos Programas de Estudio a los establecimientos educacionales como un apoyo para llevar a cabo su labor de enseñanza.

Nociones básicas

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE COMO INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

Los Objetivos de Aprendizaje definen para cada asignatura o módulo los aprendizajes terminales esperables para cada semestre o año escolar. Se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados considerando que entreguen a los estudiantes las herramientas necesarias para su desarrollo integral, que les faciliten una comprensión profunda del mundo que habitan, y que despierten en ellos el interés por continuar estudios superiores y desarrollar sus planes de vida y proyectos personales.

En la formulación de los Objetivos de Aprendizaje se relacionan habilidades, conocimientos y actitudes y, por medio de ellos, se pretende plasmar de manera clara y precisa cuáles son los aprendizajes esenciales que el alumno debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo. Se busca que los estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la sala de clases como en la vida cotidiana.

CONOCIMIENTOS

Los conocimientos de las asignaturas y módulos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones que enriquecen la comprensión de los alumnos sobre los fenómenos que les toca enfrentar. Les permiten relacionarse con el entorno, utilizando nociones complejas y profundas que complementan el saber que han generado por medio del sentido común y la experiencia cotidiana. Se busca que sean esenciales, fundamentales para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes y de alto interés para ellos. Se deben desarrollar de manera integrada con las habilidades, porque son una condición para el progreso de estas y para lograr la comprensión profunda.

HABILIDADES Y ACTITUDES PARA EL SIGLO XXI

La existencia y el uso de la tecnología en el mundo global, multicultural y en constante cambio, ha determinado nuevos modos de acceso al conocimiento, de aplicación de los aprendizajes y de participación en la sociedad. Estas necesidades exigen competencias particulares, identificadas internacionalmente como Habilidades para el siglo XXI.¹

Las habilidades para el siglo XXI presentan como foco formativo central la formación integral de los estudiantes dando continuidad a los objetivos de aprendizaje transversales de 1° básico a 2° medio. Como estos, son transversales a todas las asignaturas, y al ser transferibles a otros contextos, se convierten en un aprendizaje para la vida. Se presentan organizadas en torno a cuatro ámbitos: maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y herramientas para vivir en el mundo.

¹ El conjunto de habilidades seleccionadas para integrar el currículum de 3° y 4° medio corresponden a una adaptación de distintos modelos (Binkley et al., 2012; Fadel et al., 2016).

MANERAS DE PENSAR

Desarrollo de la creatividad y la innovación

Las personas que aprenden a ser creativas poseen habilidades de pensamiento divergente, producción de ideas, fluidez, flexibilidad y originalidad. El pensamiento creativo implica abrirse a diferentes ideas, perspectivas y puntos de vista, ya sea en la exploración personal o en el trabajo en equipo. La enseñanza para la creatividad implica asumir que el pensamiento creativo puede desarrollarse en todas las instancias de aprendizaje y en varios niveles: imitación, variación, combinación, transformación y creación original. Por ello, es importante que los docentes consideren que, para lograr la creación original, es necesario haber desarrollado varias habilidades y que la creatividad también puede enseñarse mediante actividades más acotadas según los diferentes niveles (Fadel et al, 2016).

Desarrollo del pensamiento crítico

Cuando aprendemos a pensar críticamente, podemos discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido, pertinencia, validez y verosimilitud. El pensamiento crítico permite cuestionar la información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. Contribuye así, además, a la autorreflexión y corrección de errores, y favorece la capacidad de estar abierto a los cambios y de tomar decisiones razonadas. El principal desafío en la enseñanza del pensamiento crítico es la aplicación exitosa de estas habilidades en contextos diferentes de aquellos en que fueron aprendidas (Fadel et al, 2016).

Desarrollo de la metacognición

El pensamiento metacognitivo se relaciona al concepto de “aprender a aprender”. Se refiere a ser consciente del propio aprendizaje y de los procesos para lograrlo, lo que permite autogestionarlo con autonomía, adaptabilidad y flexibilidad. El proceso de pensar acerca del pensar involucra la reflexión propia sobre la posición actual, fijar los objetivos a futuro, diseñar acciones y estrategias potenciales, monitorear el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados. Incluye tanto el conocimiento que se tiene sobre uno mismo como estudiante o pensador, como los factores que influyen en el rendimiento. La reflexión acerca del propio aprendizaje favorece su comunicación, por una parte, y la toma de conciencia de las propias capacidades y debilidades, por otra. Desde esta perspectiva, desarrolla la autoestima, la disciplina, la capacidad de perseverar y la tolerancia a la frustración.

Desarrollo de Actitudes

- Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.
- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.
- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Pensar con reflexión propia y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.
- Pensar con conciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y enriquecen la experiencia.
- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.

MANERAS DE TRABAJAR

Desarrollo de la comunicación

Aprender a comunicarse ya sea de manera escrita, oral o multimodal, requiere generar estrategias y herramientas que se adecuen a diversas situaciones, propósitos y contextos socioculturales, con el fin de transmitir lo que se desea de manera clara y efectiva. La comunicación permite desarrollar la empatía, la autoconfianza, la valoración de la interculturalidad, así como la adaptabilidad, la creatividad y el rechazo a la discriminación.

Desarrollo de la colaboración

La colaboración entre personas con diferentes habilidades y perspectivas faculta al grupo para tomar mejores decisiones que las que se tomarían individualmente, permite analizar la realidad desde más ángulos y producir obras más complejas y más completas. Además, el trabajo colaborativo entre pares determina nuevas formas de aprender y de evaluarse a sí mismo y a los demás, lo que permite visibilizar los modos en que se aprende; esto conlleva nuevas maneras de relacionarse en torno al aprendizaje.

La colaboración implica, a su vez, actitudes clave para el aprendizaje en el siglo XXI, como la responsabilidad, la perseverancia, la apertura de mente hacia lo distinto, la aceptación y valoración de las diferencias, la autoestima, la tolerancia a la frustración, el liderazgo y la empatía.

Desarrollo de Actitudes

- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.
- Trabajar con responsabilidad y liderazgo en la realización de las tareas colaborativas y en función del logro de metas comunes.
- Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.
- Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.

HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR

Desarrollo de la alfabetización digital

Aprender a utilizar la tecnología como herramienta de trabajo implica dominar las posibilidades que ofrece y darle un uso creativo e innovador. La alfabetización digital apunta a la resolución de problemas en el marco de la cultura digital que caracteriza al siglo XXI, aprovechando las herramientas que nos dan la programación, el pensamiento computacional, la robótica e internet, entre otros, para crear contenidos digitales, informarnos y vincularnos con los demás. Promueve la autonomía y el trabajo en equipo, la creatividad, la participación en redes de diversa índole, la motivación por ampliar los propios intereses y horizontes culturales, e implica el uso responsable de la tecnología considerando la ciberseguridad y el autocuidado.

Desarrollo del uso de la información

Usar bien la información se refiere a la eficacia y eficiencia en la búsqueda, el acceso, el procesamiento, la evaluación crítica, el uso creativo y ético, así como la comunicación de la información por medio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Implica formular preguntas, indagar y generar estrategias para seleccionar, organizar y comunicar la información. Tiene siempre en cuenta, además, tanto los aspectos éticos y legales que la regulan como el respeto a los demás y a su privacidad.

Desarrollo de Actitudes

- Aprovechar las herramientas disponibles para aprender y resolver problemas.
- Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.
- Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.
- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.
- Actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y de la tecnología, respetando la propiedad intelectual y la privacidad de las personas.

MANERAS DE VIVIR EN EL MUNDO

Desarrollo de la ciudadanía local y global

La ciudadanía se refiere a la participación activa del individuo en su contexto, desde una perspectiva política, social, territorial, global, cultural, económica y medioambiental, entre otras dimensiones. La conciencia de ser ciudadano promueve el sentido de pertenencia y la valoración y el ejercicio de los principios democráticos, y también supone asumir sus responsabilidades como ciudadano local y global. En este sentido, ejercitar el respeto a los demás, a su privacidad y a las diferencias valóricas, religiosas y étnicas cobra gran relevancia; se relaciona directamente con una actitud empática, de mentalidad abierta y de adaptabilidad.

Desarrollo de proyecto de vida y carrera

La construcción y consolidación de un proyecto de vida y de una carrera, oficio u ocupación, requiere conocerse a sí mismo, establecer metas, crear estrategias para conseguirlas, desarrollar la autogestión, actuar con iniciativa y compromiso, ser autónomo para ampliar los aprendizajes, reflexionar críticamente y estar dispuesto a integrar las retroalimentaciones recibidas. Por otra parte, para alcanzar esas metas, se requiere interactuar con los demás de manera flexible, con capacidad para trabajar en equipo, negociar en busca de soluciones y adaptarse a los cambios para poder desenvolverse en distintos roles y contextos. Esto permite el desarrollo de liderazgo, responsabilidad, ejercicio ético del poder y respeto a las diferencias en ideas y valores.

Desarrollo de la responsabilidad personal y social

La responsabilidad personal consiste en ser conscientes de nuestras acciones y sus consecuencias, cuidar de nosotros mismos de modo integral y respetar los compromisos que adquirimos con los demás, generando confianza en los otros, comunicándonos de una manera asertiva y empática, que acepte los distintos puntos de vista. Asumir la responsabilidad por el bien común participando activamente en el cumplimiento de las necesidades sociales en distintos ámbitos: cultural, político, medioambiental, entre otros.

Desarrollo de Actitudes

- Perseverar en torno a metas con miras a la construcción de proyectos de vida y al aporte a la sociedad y al país con autodeterminación, autoconfianza y respeto por sí mismo y por los demás.
- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político y medioambiental, entre otros.
- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.
- Asumir responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que ellas tienen sobre sí mismo y los otros.

Consideraciones generales

Las consideraciones que se presentan a continuación son relevantes para una óptima implementación de los Programas de Estudio, se vinculan estrechamente con los enfoques curriculares, y permiten abordar de mejor manera los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares.

EL ESTUDIANTE DE 3º y 4º MEDIO

La formación en los niveles de 3° y 4° Medio cumple un rol esencial en su carácter de etapa final del ciclo escolar. Habilita al alumno para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable, de modo que pueda desarrollar planes de vida y proyectos personales, continuar su proceso educativo formal mediante la educación superior, o incorporarse a la vida laboral.

El perfil de egreso que establece la ley en sus objetivos generales apunta a formar ciudadanos críticos, creativos y reflexivos, activamente participativos, solidarios y responsables, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. También propicia que estén conscientes de sus fortalezas y debilidades, que sean capaces de evaluar los méritos relativos de distintos puntos de vista al enfrentarse a nuevos escenarios, y de fundamentar adecuadamente sus decisiones y convicciones, basados en la ética y la integridad. Asimismo, aspira a que sean personas con gran capacidad para trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos.

De esta forma, tomarán buenas decisiones y establecerán compromisos en forma responsable y solidaria, tanto de modo individual como colaborativo, integrando nuevas ideas y reconociendo que las diferencias ayudan a concretar grandes proyectos.

Para lograr este desarrollo en los estudiantes, es necesario que los docentes conozcan los diversos talentos, necesidades, intereses y preferencias de sus estudiantes y promuevan intencionadamente la autonomía de los alumnos y la autorregulación necesaria para que las actividades de este Programa sean instancias significativas para sus desafíos, intereses y proyectos personales.

APRENDIZAJE PARA LA COMPRESIÓN

La propuesta metodológica de los Programas de Estudio tiene como propósito el aprendizaje para la comprensión. Entendemos la comprensión como la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, lo que permite a los estudiantes pensar y actuar a partir de lo que saben en distintas situaciones y contextos. La comprensión se puede desarrollar generando oportunidades que permitan al alumno ejercitar habilidades como analizar, explicar, resolver problemas, construir argumentos, justificar, extrapolar, entre otras. La aplicación de estas habilidades y del conocimiento a lo largo del proceso de aprendizaje faculta a los estudiantes a profundizar en el conocimiento, que se torna en evidencia de la comprensión.

La elaboración de los Programas de Estudio se ha realizado en el contexto del paradigma constructivista y bajo el fundamento de dos principios esenciales que regulan y miden la efectividad del aprendizaje: el aprendizaje significativo y el aprendizaje profundo.

¿Qué entendemos por aprendizaje significativo y profundo?

Un aprendizaje se dice significativo cuando los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante. Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos y es producto de una implicación afectiva del estudiante; es decir, él quiere aprender aquello que se le presenta, porque lo considera valioso. Para la construcción de este tipo de aprendizaje, se requiere efectuar acciones de mediación en el aula que permitan activar los conocimientos previos y, a su vez, facilitar que dicho aprendizaje adquiera sentido precisamente en la medida en que se integra con otros previamente adquiridos o se relaciona con alguna cuestión o problema que interesa al estudiante.

Un aprendizaje se dice profundo solo si, por un lado, el aprendiz logra dominar, transformar y utilizar los conocimientos adquiridos en la solución de problemas reales y, por otro lado, permanece en el tiempo y se puede transferir a distintos contextos de uso. Para mediar el desarrollo de un aprendizaje de este tipo, es necesario generar escenarios flexibles y graduales que permitan al estudiante usar los conocimientos aplicándolos en situaciones diversas.

¿Cómo debe guiar el profesor a sus alumnos para que usen el conocimiento?

El docente debe diseñar actividades de clase desafiantes que induzcan a los estudiantes a aplicar habilidades cognitivas mediante las cuales profundicen en la comprensión de un nuevo conocimiento. Este diseño debe permitir mediar simultáneamente ambos aspectos del aprendizaje, el significativo y el profundo, y asignar al alumno un rol activo dentro del proceso de aprendizaje.

El principio pedagógico constructivista del estudiante activo permite que él desarrolle la capacidad de aprender a aprender. Los alumnos deben llegar a adquirir la autonomía que les permita dirigir sus propios procesos de aprendizaje y convertirse en sus propios mediadores. El concepto clave que surge como herramienta y, a la vez, como propósito de todo proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde al pensamiento metacognitivo, entendido como un conjunto de disposiciones mentales de autorregulación que permiten al aprendiz monitorear, planificar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

En esta línea, la formulación de buenas preguntas es una de las herramientas esenciales de mediación para construir un pensamiento profundo.

Cada pregunta hace posible una búsqueda que permite integrar conocimiento y pensamiento; el pensamiento se despliega en sus distintos actos que posibilitan dominar, elaborar y transformar un conocimiento.

ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La integración disciplinaria permite fortalecer conocimientos y habilidades de pensamiento complejo que faculten la comprensión profunda de ellos. Para lograr esto, es necesario que los docentes incorporen en su planificación instancias destinadas a trabajar en conjunto con otras disciplinas. Las Bases Curriculares plantean el Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología para favorecer el trabajo colaborativo y el aprendizaje de resolución de problemas.

Un problema real es interdisciplinario. Por este motivo, en los Programas de Estudio de cada asignatura se integra orientaciones concretas y modelos de proyectos, que facilitarán esta tarea a los docentes y que fomentarán el trabajo y la planificación conjunta de algunas actividades entre profesores de diferentes asignaturas.

Se espera que, en las asignaturas electivas de profundización, el docente destine un tiempo para el trabajo en proyectos interdisciplinarios. Para ello, se incluye un modelo de proyecto interdisciplinario por asignatura de profundización.

Existe una serie de elementos esenciales que son requisitos para que el diseño de un proyecto² permita maximizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes, de manera que aprendan cómo aplicar el conocimiento al mundo real, cómo utilizarlo para resolver problemas, responder preguntas complejas y crear productos de alta calidad. Dichos elementos son:

- **Conocimiento clave, comprensión y habilidades**

El proyecto se enfoca en profundizar en la comprensión del conocimiento interdisciplinario, ya que permite desarrollar a la vez los Objetivos de Aprendizaje y las habilidades del Siglo XXI que se requieren para realizar el proyecto.

- **Desafío, problema o pregunta**

El proyecto se basa en un problema significativo para resolver o una pregunta para responder, en el nivel adecuado de desafío para los alumnos, que se implementa mediante una pregunta de conducción abierta y atractiva.

- **Indagación sostenida**

El proyecto implica un proceso activo y profundo a lo largo del tiempo, en el que los estudiantes generan preguntas, encuentran y utilizan recursos, hacen preguntas adicionales y desarrollan sus propias respuestas.

- **Autenticidad**

El proyecto tiene un contexto del mundo real, utiliza procesos, herramientas y estándares de calidad del mundo real, tiene un impacto real, ya que creará algo que será utilizado o experimentado por otros, y/o está conectado a las propias preocupaciones, intereses e identidades de los alumnos.

- **Voz y elección del estudiante**

El proyecto permite a los estudiantes tomar algunas decisiones sobre los productos que crean, cómo funcionan y cómo usan su tiempo, guiados por el docente y dependiendo de su edad y experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

² Adaptado de John Larmer, John Mergendoller, Suzie Boss. *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*, (ASCD 2015).

- **Reflexión**

El proyecto brinda oportunidades para que los alumnos reflexionen sobre qué y cómo están aprendiendo, y sobre el diseño y la implementación del proyecto.

- **Crítica y revisión**

El proyecto incluye procesos de retroalimentación para que los estudiantes den y reciban comentarios sobre su trabajo, con el fin de revisar sus ideas y productos o realizar una investigación adicional.

- **Producto público**

El proyecto requiere que los alumnos demuestren lo que aprenden, creando un producto que se presenta u ofrece a personas que se encuentran más allá del aula.

CIUDADANÍA DIGITAL

Los avances de la automatización, así como el uso extensivo de las herramientas digitales y de la inteligencia artificial, traerán como consecuencia grandes transformaciones y desafíos en el mundo del trabajo, por lo cual los estudiantes deben contar con herramientas necesarias para enfrentarlos. Los Programas de Estudio promueven que los alumnos empleen tecnologías de información para comunicarse y desarrollar un pensamiento computacional, dando cuenta de sus aprendizajes o de sus creaciones y proyectos, y brindan oportunidades para hacer un uso extensivo de ellas y desarrollar capacidades digitales para que aprendan a desenvolverse de manera responsable, informada, segura, ética, libre y participativa, comprendiendo el impacto de las TIC en la vida personal y el entorno.

CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

La contextualización curricular es el proceso de apropiación y desarrollo del currículum en una realidad educativa concreta. Este se lleva a cabo considerando las características particulares del contexto escolar (por ejemplo, el medio en que se sitúa el establecimiento educativo, la cultura, el proyecto educativo institucional de las escuelas y la comunidad escolar, el tipo de formación diferenciada que se imparte –Artística, Humanístico-Científica, Técnico Profesional–, entre otros), lo que posibilita que el proceso educativo adquiera significado para los estudiantes desde sus propias realidades y facilita, así, el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

Los Programas de Estudio consideran una propuesta de diseño de clases, de actividades y de evaluaciones que pueden modificarse, ajustarse y transferirse a diferentes realidades y contextos.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y A LA INCLUSIÓN

En el trabajo pedagógico, es importante que los docentes tomen en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento. Esta diversidad enriquece los escenarios de aprendizaje y está asociada a los siguientes desafíos para los profesores:

- Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de los alumnos.

- Trabajar para que todos alcancen los Objetivos de Aprendizaje señalados en el currículum, acogiendo la diversidad y la inclusión como una oportunidad para desarrollar más y mejores aprendizajes.
- Favorecer y potenciar la diversidad y la inclusión, utilizando el aprendizaje basado en proyectos.
- En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto el conocimiento de los profesores como el apoyo y las recomendaciones de los especialistas que evalúan a dichos estudiantes contribuirán a que todos desarrollen al máximo sus capacidades.
- Generar ambientes de aprendizaje inclusivos, lo que implica que cada estudiante debe sentir seguridad para participar, experimentar y contribuir de forma significativa a la clase. Se recomienda destacar positivamente las características particulares y rechazar toda forma de discriminación, agresividad o violencia.
- Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que los alumnos puedan participar por igual en todas las actividades, evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, características físicas o cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación.
- Utilizar materiales, aplicar estrategias didácticas y desarrollar actividades que se adecuen a las singularidades culturales y étnicas de los estudiantes y a sus intereses.
- Promover un trabajo sistemático, con actividades variadas para diferentes estilos de aprendizaje y con ejercitación abundante, procurando que todos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje enriquecidas.

Atender a la diversidad de estudiantes, con sus capacidades, contextos y conocimientos previos, no implica tener expectativas más bajas para algunos de ellos. Por el contrario, hay que reconocer los requerimientos personales de cada alumno para que todos alcancen los propósitos de aprendizaje pretendidos. En este sentido, conviene que, al diseñar el trabajo de cada unidad, el docente considere los tiempos, recursos y métodos necesarios para que cada estudiante logre un aprendizaje de calidad. Mientras más experiencia y conocimientos tengan los profesores sobre su asignatura y las estrategias que promueven un aprendizaje profundo, más herramientas tendrán para tomar decisiones pertinentes y oportunas respecto de las necesidades de sus alumnos. Por esta razón, los Programas de Estudio incluyen numerosos Indicadores de Evaluación, observaciones al docente, sugerencias de actividades y de evaluación, entre otros elementos, para apoyar la gestión curricular y pedagógica responsable de todos los estudiantes.

Orientaciones para planificar

Existen diversos métodos de planificación, caracterizados por énfasis específicos vinculados al enfoque del que provienen. Como una manera de apoyar el trabajo de los docentes, se propone considerar el diseño para la comprensión, relacionado con plantear cuestionamientos activos a los estudiantes, de manera de motivarlos a poner en práctica sus ideas y nuevos conocimientos. En este sentido, y con el propósito de promover el desarrollo de procesos educativos con foco claro y directo en los aprendizajes, se sugiere utilizar la planificación en reversa (Wiggins y McTigue, 1998). Esta mantiene siempre al centro lo que se espera que aprendan los alumnos durante el proceso educativo, en el marco de la comprensión profunda y significativa. De esta manera, la atención se concentra en lo que se espera que logren, tanto al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, como durante su desarrollo.

Para la planificación de clases, se considera tres momentos:

1. Identificar el Objetivo de Aprendizaje que se quiere alcanzar

Dicho objetivo responde a la pregunta: ¿qué se espera que aprendan? Y se especifica a partir de los Objetivos de Aprendizaje propuestos en las Bases Curriculares y en relación con los intereses, necesidades y características particulares de los estudiantes.

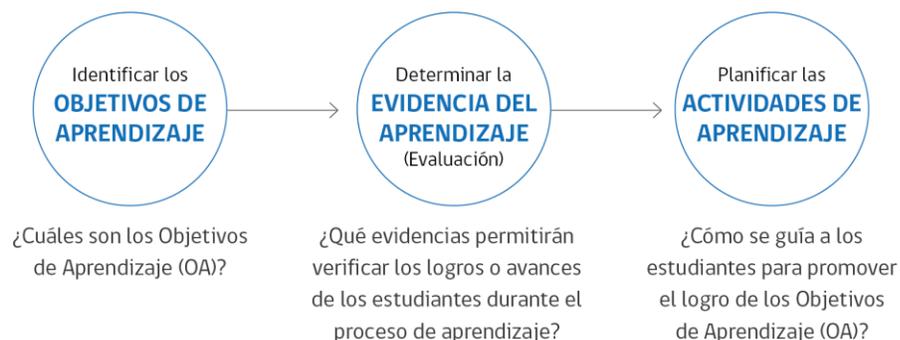
2. Determinar evidencias

Teniendo claridad respecto de los aprendizajes que se quiere lograr, hay que preguntarse: ¿qué evidencias permitirán verificar que el conjunto de Objetivos de Aprendizaje se logró? En este sentido, los Indicadores presentados en el Programa resultan de gran ayuda, dado que orientan la toma de decisiones con un sentido formativo.

3. Planificar experiencias de aprendizaje

Teniendo en mente los Objetivos de Aprendizajes y la evidencia que ayudará a verificar que se han alcanzado, llega el momento de pensar en las actividades de aprendizaje más apropiadas.

¿Qué experiencias brindarán oportunidades para adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que se necesita? Además de esta elección, es importante verificar que la secuencia de las actividades y estrategias elegidas sean las adecuadas para el logro de los objetivos (Saphier, Haley- Speca y Gower, 2008).



Orientaciones para evaluar los aprendizajes

La evaluación, como un aspecto intrínseco del proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea en estos programas con un foco pedagógico, al servicio del aprendizaje de los estudiantes. Para que esto ocurra, se plantea recoger evidencias que permitan describir con precisión la diversidad existente en el aula para tomar decisiones pedagógicas y retroalimentar a los alumnos. La evaluación desarrollada con foco pedagógico favorece la motivación de los estudiantes a seguir aprendiendo; asimismo, el desarrollo de la autonomía y la autorregulación potencia la reflexión de los docentes sobre su práctica y facilita la toma de decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas que permitan apoyar de mejor manera los aprendizajes.

Para implementar una evaluación con un foco pedagógico, se requiere:

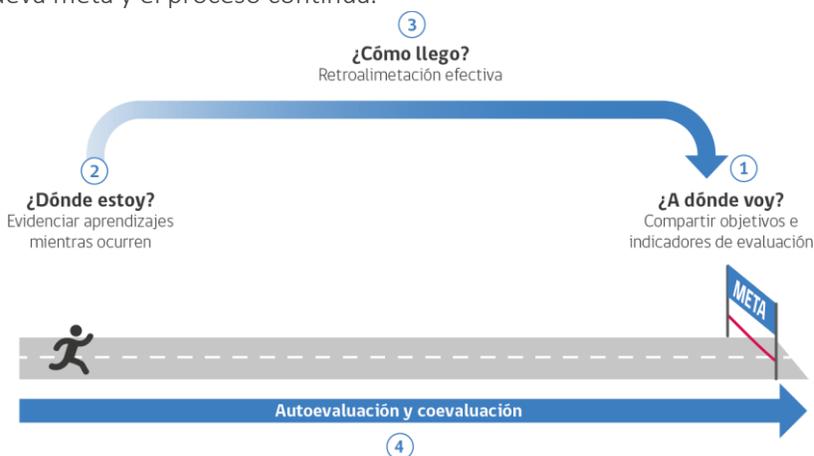
- Diseñar experiencias de evaluación que ayuden a los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.
- Evaluar solamente aquello que los alumnos efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje mediadas por el profesor.
- Procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes, evitando posibles sesgos y problemas de accesibilidad para ellos.
- Promover que los alumnos tengan una activa participación en los procesos de evaluación; por ejemplo: al elegir temas sobre los cuales les interese realizar una actividad de evaluación o sugerir la forma en que presentarán a otros un producto; participar en proponer los criterios de evaluación; generar experiencias de auto- y coevaluación que les permitan desarrollar su capacidad para reflexionar sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje.
- Que las evaluaciones sean de la más alta calidad posible; es decir, deben representar de la forma más precisa posible los aprendizajes que se busca evaluar. Además, las evidencias que se levantan y fundamentan las interpretaciones respecto de los procesos, progresos o logros de aprendizajes de los estudiantes, deben ser suficientes como para sostener de forma consistente esas interpretaciones evaluativas.

EVALUACIÓN

Para certificar los aprendizajes logrados, el profesor puede utilizar diferentes métodos de evaluación sumativa que reflejen los OA. Para esto, se sugiere emplear una variedad de medios y evidencias, como portafolios, registros anecdóticos, proyectos de investigación grupales e individuales, informes, presentaciones y pruebas orales y escritas, entre otros. Los Programas de Estudio proponen un ejemplo de evaluación sumativa por unidad. La forma en que se diseñe este tipo de evaluaciones y el modo en que se registre y comunique la información que se obtiene de ellas (que puede ser con calificaciones) debe permitir que dichas evaluaciones también puedan usarse formativamente para retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

El uso formativo de la evaluación debiera preponderar en las salas de clases, utilizándose de manera sistemática para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas que busquen promover el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la diversidad como un aspecto inherente a todas las aulas.

El proceso de evaluación formativa que se propone implica articular el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de responder a las siguientes preguntas: ¿A dónde voy? (qué objetivo de aprendizaje espero lograr), ¿Dónde estoy ahora? (cuán cerca o lejos me encuentro de lograr ese aprendizaje) y ¿Qué estrategia o estrategias pueden ayudarme a llegar a donde tengo que ir? (qué pasos tengo que dar para acercarme a ese aprendizaje). Este proceso continuo de establecer un objetivo de aprendizaje, evaluar los niveles actuales y luego trabajar estratégicamente para reducir la distancia entre los dos, es la esencia de la evaluación formativa. Una vez que se alcanza una meta de aprendizaje, se establece una nueva meta y el proceso continúa.



Para promover la motivación para aprender, el nivel de desafío y el nivel de apoyo deben ser los adecuados –en términos de Vygotsky (1978), estar en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes–, para lo cual se requiere que todas las decisiones que tomen los profesores y los propios alumnos se basen en la información o evidencia sobre el aprendizaje recogidas continuamente (Griffin, 2014; Moss & Brookhart, 2009).

Estructura del programa

Las actividades de aprendizaje

El diseño de estas actividades se caracteriza fundamentalmente por movilizar conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada que permitan el desarrollo de una comprensión significativa y profunda de los Objetivos de Aprendizaje. Son una guía para que el profesor o la profesora diseñen sus propias actividades de evaluación.

Propósito de la unidad

Resume el objetivo formativo de la unidad, actúa como una guía para el conjunto de actividades y evaluaciones que se diseñan en cada unidad. Se detalla qué se espera que el estudiante comprenda en la unidad, vinculando los contenidos, las habilidades y las actitudes de forma integrada.

Objetivos de aprendizaje (OA)

Definen los aprendizajes terminales del año para cada asignatura. En cada unidad se explicitan los objetivos de aprendizaje a trabajar.

Programa de Estudio Unidad 1

ACTIVIDAD 1:

Learnos en conjunto una obra literaria
Duración: 80 horas pedagógicas

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

Se espera que los estudiantes disfruten, interpreten y comprendan una obra literaria. Para ello, practicarán distintos tipos de lectura (lectura orquestada, lectura con salto, lectura con foco y lectura detallada) guiados por el docente y al finalizar realizarán una interpretación y valoración de ella.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA1 Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.

OA5 Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para iniciar la actividad el docente presentará la obra a analizar: El baile de Irene Nemirovsky. Se recomienda los estudiantes indaguen en la misma clase, las circunstancias en que fue escrita la obra, en su autora y en otras obras suyas, por medio de una breve investigación en enciclopedias, usando su celular o algún dispositivo electrónico. De no ser posible, el docente presentará esta información a sus estudiantes.

Además, podrán participar en una conversación respecto de los bailes o fiestas a las que asisten tanto juveniles como familiares, comentando cómo se organizan, en qué ocasiones y qué se hace en ellas.

El docente presentará la actividad central señalando que leerán la obra en conjunto, que este proceso tiene distintos momentos y haciendo hincapié en las disposiciones que deberán manifestar mientras llevan a cabo la tarea: pensar críticamente, manifestar perseverancia, responsabilidad y autonomía, etc.

Programa de Estudio Unidad 1

UNIDAD 1

CONSTRUYAMOS TRAYECTORIAS DE LECTURA

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

En esta unidad se propone que los estudiantes produzcan y compartan con sus pares sus interpretaciones y construyan trayectorias literarias integrando obras clásicas y Best Sellers a partir de sus propios intereses e inquietudes. Para ello, analizarán textos literarios y ensayísticos y utilizarán formatos escritos y audiovisuales para proponer trayectorias y comunicar sus ideas. Asimismo, desarrollarán actitudes para pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades y pensar con consciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida enriquecen la experiencia. Para guiar la reflexión se plantean algunas preguntas orientadoras: ¿De dónde extraen sus inspiraciones y modelos los escritores? ¿Cómo el lector construye sus trayectorias literarias?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA1 Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.

OA5 Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.

Orientaciones para el docente

Son sugerencias respecto de cómo desarrollar mejor una actividad. Generalmente indica fuentes de recursos posibles de adquirir, (vínculos web), material de consulta y lecturas para el docente y estrategias para tratar conceptos habilidades y actitudes.

Recursos

Se especifican todos los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad. Especialmente relevante, dado el enfoque de aprendizaje para la comprensión profunda y el de las Habilidades para el Siglo XXI, es la incorporación de recursos virtuales y de uso de TIC.

Actividades de evaluación sumativa de la unidad

Son propuestas de evaluaciones de cierre de unidad que contemplan los aprendizajes desarrollados a lo largo de ellas. Mantienen una estructura similar a las actividades de aprendizaje.

Indicadores de evaluación

Detallan uno o más desempeños observables, medibles, específicos de los estudiantes que permiten evaluar el conjunto de Objetivos de Aprendizaje de la unidad. Son de carácter sugerido, por lo que el docente puede modificarlos o complementarlos.

Programa de Estudio Unidad 1

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN:

Presentar un menú literario

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
OA1 Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.	<ul style="list-style-type: none">• Escriben textos que integran hipótesis de lectura plausibles basadas en evidencia textual.• Identifican temas, géneros y textos preferidos a partir de sus gustos e intereses.
OAS Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.	<ul style="list-style-type: none">• Comunican sus trayectorias utilizando diversos formatos.• Establecen relaciones entre los textos a partir de criterios epicales, estilísticos, temáticos, etc.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Se sugiere que el docente inicie la actividad mediante una asociación con la comida. Pide a los alumnos que recuerden fiestas o cenas en las que han participado o visto en películas fijándose especialmente en la comida.

- ¿Qué comidas se sirven? ¿Por qué crees tú que se eligen esos platos?
- ¿Cuál es el orden en el que presentan?
- ¿Qué producen en el comensal?
- ¿Por qué piensas que los menús están divididos en tres partes?
- Si tuvieras que invitar a cenar a alguien (¿A quién invitarías y cuál sería el menú que tú prepararías para él o para ella? ¿Por qué?

Los estudiantes ponen en común las respuestas y las conecta con la actividad siguiente: preparación del menú.

El docente explica el objetivo de la actividad y las indicaciones para la construcción de los menús señalando que deben hacer la equivalencia entre las características de la comida y de los textos literarios. Para ello indica los requisitos y restricciones para su construcción, partiendo por un elemento clave: la armonía de los tres platos. Puede solicitar a los alumnos que busquen el término armonía en el diccionario para clarificar su significado.

INDICACIONES PARA LA PREPARACIÓN DEL MENÚ

ETAPA 1: PREPARACIÓN	
Entrada	<ul style="list-style-type: none">• Debe abrir el apetito, son frescas, livianas, deben tener relación con el menú completo. La entrada es pequeña, precisa y concisa.

Taller de Literatura

PROPÓSITOS FORMATIVOS

La literatura propone modos de ver y de pensar mediante formas verbales novedosas y creativas que representan la experiencia humana y el mundo. En este sentido, leer obras literarias con frecuencia permite ampliar el repertorio de los recursos lingüísticos y flexibilizar el conocimiento sobre la realidad (Silvestri, 2002). En este marco, el propósito del Taller de Literatura es promover el desarrollo del pensamiento crítico, favoreciendo la introspección y la reflexión ética por medio de la exploración, el análisis y la interpretación de diversas obras literarias. El diálogo y la construcción de interpretaciones permiten a los estudiantes indagar en la comprensión de sí mismo y de la relación con el otro, al tiempo que despliega el uso creativo del lenguaje en la expresión de las diversas experiencias de lectura y escritura.

En el transcurso de la asignatura, los estudiantes podrán trazar sus propias trayectorias de lectura, de acuerdo con sus intereses e inquietudes, considerando la importancia de los contextos culturales, sociales e históricos de producción y recepción de las obras, que determinan su valoración en la tradición literaria. Asimismo, la asignatura busca que los jóvenes exploren formas creativas de escritura, que den cuenta de sus proyectos y que comuniquen las interpretaciones de sus lecturas literarias. De este modo, se busca que valoren el lenguaje literario como un modo de expresión que permite experimentar, crear, conocer y comunicar.

Las experiencias de escritura y de lectura literaria serán profundizadas desde una perspectiva estética; es decir, basada en apreciar el carácter artístico del lenguaje y comprender y valorar de los efectos que produce. Dicha perspectiva permite entender los textos literarios, pues se construye sentido mediante un diálogo entre las obras leídas y otros referentes culturales, donde se integran las experiencias y los conocimientos a la construcción de sentido. En esta línea, la literatura se aborda como una manifestación artística viva –es decir, que se actualiza y que dialoga con el presente y con la tradición–, pues sitúa la obra en un contexto histórico, social y cultural.

En suma, los aprendizajes que se busca desarrollar en esta asignatura comprenden la lectura y escritura literaria como oportunidades para promover el placer de leer y experimentar, y el juego con las posibilidades que ofrece el lenguaje. Se busca que los estudiantes recurran a la imaginación y la creatividad al producir diversos textos, para comunicar sus interpretaciones y expresar proyectos literarios personales.

ENFOQUE DE LA ASIGNATURA

El Taller de Literatura se dirige a alumnos interesados en explorar con mayor profundidad la escritura y la lectura literaria, en sus dimensiones creativa, dialógica, estética e histórica. Complementando y profundizando el enfoque teórico de la Formación General, propone consolidar la formación lectora de jóvenes que muestran especial interés y gusto por la lectura y la escritura literarias. Por otro lado, se concibe para estudiantes con motivación por participar, discutir y pensar en torno a la literatura en sus distintas manifestaciones, y en su relación con sus propias experiencias y otros referentes culturales.

Los géneros discursivos de la literatura usan las formas verbales de un modo creativo y novedoso. La literatura propone modos de ver y de pensar que rearticulan las formas de representar la experiencia y el mundo. Leer obras literarias con frecuencia permite ampliar el repertorio de recursos lingüísticos y flexibilizar el conocimiento conceptual que se tiene sobre la realidad (Silvestri, 2002). La lectura y escritura de textos literarios exige poner en juego diversas formas complejas de procesamiento cognitivo debido al uso peculiar que se hace del lenguaje; ello redundará en el desarrollo de la creatividad, pues lleva la flexibilidad simbólica que encierran estos géneros a su máxima representación.

El diseño de esta asignatura atiende tres necesidades relevantes: por un lado, fortalecer la lectura literaria en su dimensión interpretativa; por otro, establecer un espacio de aprendizaje horizontal, que promueva la participación y una disposición más activa en torno a la lectura y escritura literaria (Flórez, 2011); por último, la necesidad de comprender y valorar las obras e interpretarlas a la luz de los contextos de producción y recepción.

Por este motivo, el curso se concibe como un taller; es decir, un espacio de aprendizaje basado en el diálogo, la reflexión y la práctica, en el que se ensayan distintas lecturas y escrituras a partir de textos literarios diversos. La propuesta metodológica permite que los estudiantes se involucren desde sus individualidades, lo que transforma a la asignatura en un espacio colaborativo para construir sentido y desplegar la creatividad. Así, se promueve el aprendizaje y la reflexión sobre el ser humano por medio de la lectura individual y guiada de obras literarias. Mediante el diálogo y la escritura, los estudiantes profundizan en sus interpretaciones y creaciones y, a la vez, pueden comprender y explorar las posibilidades expresivas del lenguaje.

La lectura interpretativa de obras, organizadas en trayectorias de lectura vinculadas con los gustos e intereses de los jóvenes, les permite conectar con obras diversas, relevantes históricamente y e interesantes para ellos, pues integran al trabajo interpretativo, elementos de producción y recepción, relaciones intertextuales con otras obras, referentes culturales y experiencias personales. Por ello, se busca generar oportunidades para que profundicen en las habilidades de análisis, interpretación y reflexión.

Las trayectorias de lectura consisten en una selección de obras vinculadas entre sí, a partir de las relaciones que establecen los lectores al elegir textos literarios e incorporar sus lecturas previas. Por ello, elaborar dicha trayectoria implica que piensen acerca de los criterios que operan para que puedan hacerlo. En este sentido, el docente puede reevaluar qué obras considerar a lo largo de esa trayectoria, explorando sus intereses, gustos y reflexiones. Para esos efectos, puede revisar el Anexo de lecturas sugeridas para la Formación General, que ofrece posibilidades de trayectorias organizadas temáticamente.

El propósito de elaborar trayectorias de lectura es contribuir a que los alumnos se formen como lectores, considerando que es un proceso que se prolongará a lo largo de la vida; por ende, es importante que definan sus lecturas a partir de sus inquietudes, gustos e intereses. Sin embargo, el profesor también tiene un rol relevante, pues acompaña este proceso proponiendo nuevas obras que amplíen su horizonte cultural y puedan nutrir sus trayectorias.

Es fundamental incluir obras relevantes de la tradición literaria en dichas trayectorias de lectura, pues así se abre un espacio para que discutan acerca de la valoración histórica de lo literario. Al mismo tiempo, los motiva a interpretar en distintos niveles, obras complejas que han sido objeto de múltiples lecturas críticas en el tiempo. Asimismo, es esencial que los estudiantes integren tales textos a sus respectivas trayectorias de lectura, de acuerdo a sus gustos e intereses; para ello, el docente los ayuda a contextualizar el entorno en que fueron escritos, y a vincularlos con diversas manifestaciones culturales y discursivas.

Los jóvenes pueden formar grupos según intereses compartidos y constituirse de lectores, al tiempo que construyen sus trayectorias de manera individual. En ambos casos, es fundamental darles un espacio de discusión acerca de los criterios para elegir las obras literarias.

Las trayectorias de lectura no son listados de lecturas obligatorias, sino selecciones que se puede reevaluar a la luz del trabajo interpretativo que suscitan progresivamente; eso exige cierta flexibilidad frente a los cambios que emerjan durante el proceso de selección. Por lo tanto, la trayectoria de lectura se plantea como un proceso que conlleva distintas posibilidades de evaluación, y no como un producto específico que los alumnos tengan que deban elaborar.

Para interpretar los fragmentos que leen en clases o las lecturas domiciliarias, deben considerar dimensiones estéticas y personales y situar las obras en sus contextos históricos y sociales. De esta forma, más que aprender *contenidos*, la asignatura promueve que construyan sentidos a partir de la lectura y de las múltiples posibilidades que ofrecen las creaciones escritas.

La obra literaria se entiende como un texto que dialoga, por una parte, con otros textos literarios y con otros referentes de la cultura y el arte; y por otra, con las experiencias personales y literarias, y los conocimientos de los lectores. En este sentido, la asignatura pretende que los jóvenes usen sus conocimientos y experiencias literarias para emitir juicios sobre sus lecturas; para ello, evaluarán y argumentarán acerca de sus preferencias, atendiendo a las características específicas de los textos, a fin de adquirir una mirada crítica sobre la literatura. Es esencial que desarrollen estas habilidades en

espacios constantes de discusión entre pares; así enriquecerán sus interpretaciones individuales con los aportes que surjan de este ejercicio.

Otro de los focos de la asignatura es que produzcan textos diversos, como una herramienta que les permite comunicar de manera creativa sus interpretaciones y sus proyectos personales de expresión creativa. Por lo tanto, escribirán para comunicar creativamente lo que interpretan de sus lecturas y, a la vez, explorarán cómo expresar su creatividad. La escritura creativa puede incluir el registro de notas, reflexiones, textos en los que se adopte la perspectiva de un personaje o de un narrador, un ejercicio de pastiche o de reescritura, entre otras muchas posibilidades que les permiten interpretar, establecer las relaciones y reflexiones que surgen de sus trayectorias de lectura, y comunicarlas de forma original.

Para abordar la escritura creativa, la asignatura los invita a explorar en diversos géneros discursivos de la literatura y usar sus conocimientos al respecto, para desarrollar sus proyectos personales. Esta dimensión es una oportunidad para que los jóvenes se expresen creativamente mediante la producción de diversos textos, y se enriquece cuando los comparten con sus pares, quienes comentan críticamente dentro de una comunidad de escritores que dialogan sobre sus escritos. Esto exige propiciar ambientes colaborativos en que todos puedan participar con confianza y comodidad, y así se motiven respecto de sus creaciones en un espacio creativo fructífero (Amabile y Pillemer, 2012).

Por esta razón, el trabajo colaborativo está al centro de esta asignatura y apunta a formar una comunidad de lectores y lectoras que comparten sus impresiones y trayectorias literarias, por medio del diálogo y la puesta en común de miradas y opiniones; en ella, sus integrantes reciben y aportan comentarios críticos sobre los textos que producen. El profesor contribuye con su experiencia de lectura y escritura, orienta el diálogo, abre nuevas pistas de lectura y relaciones posibles entre las obras leídas o escritas. Desde esta perspectiva, los ayuda a explorar alternativas de mejora, en vez de aplicar estrictamente ciertas pautas cuando finalicen cada proceso de lectura o escritura.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Selección de textos

Al elegir los textos que leerán los estudiantes, cabe incorporar tanto sus herencias culturales como sus intereses y los referentes de la actualidad.

En esta línea, las Bases Curriculares de 3° y 4° medio incluyen un Anexo con sugerencias de títulos agrupados en torno a temas amplios que permiten desarrollar los Objetivos de Aprendizaje, y que pueden vincularse con las experiencias, lecturas y referentes personales de los estudiantes. Así se establece una continuidad con la estructura curricular desarrollada hasta 2° medio y, a la vez, se ayuda a los docentes a escoger obras. Además, al integrar obras de distintos géneros y periodos en temas lo suficientemente amplios, dicha propuesta permite establecer relaciones intertextuales con mayor riqueza.

En todo caso, este listado no impide que se pueda seleccionar obras de las listas sugeridas para el ciclo de 7° básico a 2° medio.

Diálogo para la construcción conjunta del conocimiento

El diálogo es un ejercicio colaborativo durante el cual se construye el conocimiento. Desde esta perspectiva, el diálogo argumentativo consiste en un modo de discutir, negociar y confrontar opiniones y perspectivas con otros, para lo cual se requiere plantear argumentos y evidencias válidas que sostengan las propias posturas. Este enfoque –practicar el diálogo argumentativo para construir conocimiento con otros– se adoptó para el ciclo de 7° básico a 2° medio, y sigue en 3° y 4° medio.

Así, se espera que el diálogo sea un ejercicio habitual en el aula para que compartan sus análisis críticos y sus interpretaciones de obras literarias; se pueden desafiar mutuamente (o el docente lo hace) y ampliar sus miradas mediante una discusión razonada, que se basa en el principio de que se contraargumenta las ideas y no a las personas que las emiten. Se espera, pues, que el aula se convierta en un espacio de aprendizaje en el que todos participan con sus puntos de vista.

La discusión argumentativa potencia una manera rigurosa de pensar y de explorar ideas con otros. En este contexto, la rigurosidad significa elaborar argumentos que relacionen lógicamente las ideas y buscar evidencias sólidas que sustenten los razonamientos. Así, los jóvenes aprenden a examinar y evaluar críticamente las evidencias y a usarlas de manera precisa y clara, a fin de que sus pares puedan comprender y discutir diferentes puntos de vista.

Es importante que el profesor explicita, modele y oriente sobre cuáles son los principios de esta discusión (claridad, argumentos sustentados en evidencia válida y compartida, contraargumentación de las ideas, rigurosidad en el planteamiento de argumentos, entre otros). Además, tiene que hacerles preguntas relevantes que los estimulen a plantear sus argumentos de manera clara y rigurosa, e instalar progresivamente rutinas de discusión fructífera dentro de la sala, hasta que las valoren y practiquen de manera habitual.

Dialogar argumentativamente implica que los estudiantes puedan evaluar sus propias posturas y ampliarlas, y así sean capaces de flexibilizar el pensamiento, plantear nuevas preguntas, reflexionar en conjunto y aprovechar nuevas oportunidades para aprender. Se descarta, por ende, el supuesto de que sólo se discute para perseverar en el propio punto de vista. Razonar con otros permite abrir las perspectivas, pensar colaborativamente, proyectar conclusiones y transferir aprendizajes. Estas habilidades son especialmente necesarias para participar en las diversas instancias durante la vida, ya sea en el ámbito laboral o profesional, en contextos académicos, al interior de círculos familiares o sociales, u otros.

Producción de textos orales, escritos y audiovisuales

Hasta 2° medio, los estudiantes han producido diversos textos escritos y orales para argumentar y para informar. En 3° y 4°, se busca que apliquen de manera flexible sus habilidades y conocimientos para producir textos de diversa índole y que surgen de las tareas propias de la asignatura: comunicar sus investigaciones; desarrollar posiciones, análisis e interpretaciones de sus lecturas y explorar creativamente con el lenguaje.

Cada tarea deberá tener en cuenta las convenciones culturales de la audiencia y también las del género por medio del cual se comunica; aprenderlo les servirá para adecuarse a situaciones comunicativas de diversa dificultad en su vida laboral, profesional y social. Por ejemplo: si se trata de un ensayo escolar, se espera que el texto refiera a sus lecturas, que profundicen en su exploración del tema, que empleen un registro formal, que usen cierto formato para diagramar su escrito, etc. Esto implica, asimismo, que apliquen constantemente estrategias de metacognición para revisar sus propias producciones y las de sus pares.

Por otra parte, las asignaturas ofrecen espacios para que puedan explorar creativamente con el lenguaje. En el Taller de Literatura, por ejemplo, se impulsa que experimenten formas creativas de producción que reflejen tanto de los proyectos de los jóvenes como sus interpretaciones literarias. Por ejemplo: pueden producir textos como un libro álbum, un microcuento, un podcast literario, un *booktrailer*, etc. Y cuando interpreten, pueden registrar sus reflexiones o la creación de textos a partir de la perspectiva de un personaje o de un narrador, un ejercicio de pastiche o de reescritura, entre otras alternativas.

La producción de diversos textos orales, escritos y audiovisuales debiera abordarse desde el trabajo colaborativo al interior de grupos que creen, revisen y retroalimenten sus trabajos. De este modo, podrán ofrecer y recibir comentarios sobre lo que producen; en esta práctica, el docente orienta el diálogo, aportando criterios de revisión o proponiendo estrategias para mejorar las producciones escritas.

Cabe destacar que las formas de comunicación en la era digital han cambiado los tipos de formatos y lenguajes que se emplea para comunicarse en el mundo de hoy. En este sentido, la comunicación multimodal es parte de los conocimientos que se propicia que desplieguen al producir textos, en especial en aquellos pertenecientes al mundo audiovisual, pues en esos casos deben aplicar habilidades relacionadas con la escritura, con los códigos multimodales (audio, imagen, etc.) y también con la oralidad. Por ello, al investigar las características del género y trabajar colaborativamente, conocerán sus características y recursos, y las podrán usar en las diferentes etapas y versiones de sus trabajos.

Metodología de proyectos y trabajo interdisciplinario

Es posible que surjan temas que interesen a los alumnos y originen proyectos de distinto tipo; sería una oportunidad privilegiada de integrar los aprendizajes de distintas disciplinas. En este sentido, la metodología de proyectos promueve situaciones de aprendizaje auténticas, pues tienen que resolver problemas reales –a partir de sus habilidades y conocimientos– en las distintas etapas requeridas para diseñar, concretar y comunicar tales proyectos. Con esta metodología, el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, por lo que conviene aplicarla en las distintas asignaturas de Lengua y Literatura.

Tanto en la Formación General como en las asignaturas de profundización de la Formación Diferenciada Científico-Humanística, hay distintas oportunidades para desarrollar esta metodología. Por ejemplo: en la Formación General, los jóvenes podrían organizar seminarios para debatir asuntos como los problemas éticos de la participación en redes sociales; en este proceso, se incluye la investigación, la lectura crítica y el trabajo interdisciplinario con Historia, Geografía y Ciencias Sociales o con Inglés. En el caso del Taller de Literatura (Formación Diferenciada), pueden elaborar y comunicar proyectos creativos personales vinculados con Arte y/o Filosofía.

Orientaciones para la contextualización

En las asignaturas de Lengua y Literatura, la contextualización se relaciona directamente con las situaciones comunicativas auténticas que articulan los aprendizajes de la asignatura. En este sentido, la asignatura demanda una constante relación cooperativa entre docente y estudiante, pues ambos actores participan en diferentes ámbitos de la sociedad y tienen que explorar en ellos para poder converger en la comunicación y la lengua viva.

Contextualizar en Lengua y Literatura supone que el profesor esté abierto a conocer a sus alumnos, su entorno, el lugar que ocupa el establecimiento dentro de la comunidad y los grupos que la componen e influyen (familiar, grupos sociales de influencias, marcos culturales, sectores productivos de las especialidades, etc.). Todas las asignaturas demandan que el docente sea flexible modificar las planificaciones que definieron antes, a partir de las nuevas experiencias y demandas que surjan en las interacciones dentro del aula; así podrá aprovechar temas o fenómenos relevantes para la sociedad y para la clase, pues siempre ofrecen oportunidades que adquieren sentido y, por lo mismo, son atractivas para promover un aprendizaje significativo.

Con todo, se recomienda que no escojan solamente ámbitos de participación o temas que no desafíen a los estudiantes; por el contrario, deben utilizar su juicio pedagógico para ofrecer también nuevas oportunidades y desafíos que amplíen sus experiencias. En última instancia, de ello depende que el curso de profundización los ayude a participar de manera consciente y activa en las esferas discursivas relevantes de su entorno social presente y futuro.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Objetivos de Aprendizaje

- OA 1.** Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.
- OA 2.** Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.
- OA 3.** Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.
- OA 4.** Revisar y reescribir sus propias producciones (escritas, orales o audiovisuales) a la luz de los comentarios, críticas y sugerencias de sus pares, para enriquecer su producción creativa.
- OA 5.** Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.
- OA 6.** Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

Visión global del año Taller de Literatura

UNIDAD 1 Construyamos trayectorias de lectura	UNIDAD 2: Transformemos experiencias reales	UNIDAD 3 Aprendamos a crear colaborativamente	UNIDAD 4 Conozcamos nuevos formatos artísticos
Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje
<p>OA 1 Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.</p> <p>OA 5 Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.</p>	<p>OA2 Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.</p> <p>OA6 Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.</p>	<p>OA2 Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.</p> <p>OA3 Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.</p>	<p>OA6 Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.</p> <p>OA4 Revisar y reescribir sus propias producciones (escritas, orales o audiovisuales), a la luz de los comentarios, críticas y sugerencias de sus pares, para enriquecer su producción creativa</p>

<p>Actitudes</p> <p>Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.</p> <p>Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.</p> <p>Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.</p>	<p>Actitudes</p> <p>Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.</p> <p>Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.</p>	<p>Actitudes</p> <p>Pensar con flexibilidad para reelaborar ideas propias, puntos de vista y creencias.</p> <p>Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.</p>	<p>Actitudes</p> <p>Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.</p> <p>Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como</p> <p>Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.</p>
<p>Tiempo estimado: 10 semanas</p>	<p>Tiempo estimado: 10 semanas</p>	<p>Tiempo estimado: 10 semanas</p>	<p>Tiempo estimado: 8 semanas</p>

Unidad 1

Unidad 1

Construyamos trayectorias de lectura

Propósito de la unidad

En esta unidad, se propone que los estudiantes produzcan sus interpretaciones, las compartan con sus pares y construyan trayectorias literarias, integrando obras clásicas y *best sellers* a partir de sus propios intereses e inquietudes. Para ello, analizarán textos literarios y ensayísticos y utilizarán formatos escritos y audiovisuales para proponer trayectorias y comunicar sus ideas. Asimismo, desarrollarán actitudes para pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades, y pensar con conciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida enriquecen la experiencia. Para guiar la reflexión, se plantea algunas preguntas orientadoras: ¿De dónde extraen sus inspiraciones y modelos los escritores? ¿Cómo construye el lector sus trayectorias literarias?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.

OA 5

Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.

Actividad 1:

Leamos en conjunto una obra literaria

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes disfruten, interpreten y comprendan una obra literaria. Para lograrlo, practicarán distintos tipos de lectura guiados por el docente (lectura dirigida, lectura con salto, lectura con foco y lectura detallada) para elaborar una interpretación y valoración literarias.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.

OA 5

Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.

ACTITUDES

Pensar con apertura a distintas perspectivas y contexto, asumiendo riesgos y responsabilidades.

DURACIÓN

10 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para modelar la estructura de la actividad, se presenta una propuesta de trabajo a partir de la obra *El baile* de Irene Nemirovsky (Kiev, 1903-Auschwitz, 1942)³.

Conexión disciplinar,
Teatro 3° o 4° OA 2

El docente presenta la obra. Se recomienda que, al inicio de la clase, los jóvenes indaguen en la biografía de la autora y el contexto de producción de sus principales obras; pueden utilizar el celular u otro dispositivo electrónico. Si no es posible, el profesor les da la información. (Ver Recursos).

Primero leerán la novela individualmente para que la disfruten. Después la leerán en conjunto; el docente les explica que lo harán en cuatro momentos, para que puedan desarrollar habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y el metacognitivo, y actitudes como perseverancia, responsabilidad y autonomía, etc.

³ Ver el anexo Temas y lecturas sugeridas para 3° y 4° medio, que sirven para la lectura conjunta durante el año.

Se efectuará los siguientes tipos de lectura:

Lectura dirigida u orquestada	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes leerán en voz alta mientras el docente guía la lectura, asignando turnos de habla, haciendo pausas para reflexionar y tendiendo puentes entre alumnos para darle mayor fluidez a la lectura.
Lectura con salto	<ul style="list-style-type: none"> • Los jóvenes saltarán segmentos o capítulos que el profesor propondrá, para conectar y relacionar ideas o acontecimientos
Lectura con foco	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes leerán en forma individual con un foco en mente.
Lectura detallada	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos destacarán un pasaje complejo o importante propuesto por el docente, lo leerán con detenimiento, lo analizarán y parafrasearán.

Empiezan a leer la obra mientras el docente *orquesta* la lectura, hasta llegar a la descripción de Antoniette. Ahí se recomienda hacer la primera pausa:

Fragmento seleccionado	Indicaciones del docente
<p>Antoinette se había puesto de pie y se mantenía en torpe equilibrio sobre una pierna. Era una jovencita alta y plana de catorce años, con la palidez propia de esa edad, y la cara tan descarnada que <u>parecía, a los ojos de las personas mayores, una mancha redonda y clara</u>, sin rasgos, con los párpados bajos, ojerosos, la pequeña boca cerrada... Catorce años, senos que ya pujaban bajo el estrecho vestido de colegiala, incomodando al cuerpo endeble, aún infantil; pies grandes y dos largos caños rematados en manos rojas, de dedos manchados de tinta, que un día tal vez se convertirían en los brazos más bellos del mundo; nuca frágil y cabellos cortos, sin color, secos y finos...</p>	<p>El docente puede solicitar que parafraseen el fragmento y plantear algunas preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos dice respecto de la sociedad la cita “parecía, a los ojos de las personas mayores, una mancha redonda y clara,” especialmente la palabra mancha? • ¿Qué impresión nos deja toda la descripción? • ¿Por qué la narradora destaca estas características de Antoinette?

Continuarán leyendo por turnos la obra y el docente hará pausas para que reformulen lo que han pensado hasta ese momento, comenten lo que les ha llamado la atención y compartan dudas. Conviene que el docente proponga algunos *focos* como los que se recomienda a continuación, para que los tengan en mente a medida que leen y seleccionen el que consideren más interesante; eso los ayudará a gozar de la lectura.

- La tensión que existe en la relación madre-hija.
- Las características de la sociedad burguesa.
- La dinámica de las relaciones familiares.

Retomarán la lectura con algunas pausas para que puedan volver al texto desde el foco presentado. Se recomienda que apliquen una técnica para registrar las citas que respaldan la perspectiva seleccionada y así, continúen leyendo con fluidez. Por ejemplo:

Relación con la madre
Pág. 10, párrafos 2 y 3.

Cuando surjan pasajes complejos o información clave para la obra, el profesor les pide que hagan una *lectura detallada*; es decir, se elige un párrafo o segmento relevante para que lo profundicen (vuelven a leerlo para asegurarse de comprenderlo bien) y lo parafrasean. Se recomienda orquestar ciclos que alternen leer, hablar y escribir para movilizar y hacer visibles los procesos de pensamiento de los estudiantes. Se puede modelar con el siguiente ejemplo de lectura detallada:

ESCENA TERCERA	ACCIONES DE LOS ESTUDIANTES
<p>[Nadie la quería, ni una sola alma en el mundo... Los muy ciegos e imbéciles no veían que ella era mil veces más inteligente, más refinada, más profunda que toda esa gente que osaba criarla y educarla. Nuevos ricos groseros e incultos... ¡Ah!, cómo se había reído de ellos durante toda la velada, y ellos no se habían dado cuenta, naturalmente. Podía llorar o reír delante de sus narices y ellos no se dignarían mirarla. Claro, una niña de catorce años, una chiquilla, es algo despreciable y vil como un perro. Pero ¿con qué derecho la enviaban a acostarse, la castigaban, la injuriaban? «¡Ah!, ojalá se murieran.» Al otro lado de la pared se oía a la inglesa respirar suavemente mientras dormía. De nuevo Antoinette se echó a llorar, pero más quedo, saboreando las lágrimas que se le colaban por las comisuras de la boca; un extraño placer la invadió bruscamente: por primera vez en la vida lloraba así, sin muecas, ni hipos, silenciosamente, como una mujer... Más adelante derramaría las mismas lágrimas por amor... Durante un largo instante oyó los sollozos batiendo en su pecho como el oleaje profundo y grave del mar, la boca bañada por lágrimas que sabían a agua salada... Encendió la lámpara y se miró en el espejo con curiosidad. Tenía los párpados hinchados, las</p>	<p>Paso 1: Marcan con corchetes la selección [...]</p> <p>Paso 2: Identifican los acontecimientos o ideas más importantes del fragmento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antoinette es enviada a su pieza por sus padres. • Se siente sola y poco querida. • Se cree superior a sus padres, se ríe de ellos y les desea la muerte. • Empieza a experimentar un cambio que le produce placer y llora en silencio. • Siente que está madurando. • Contempla su imagen en el espejo y se siente fea por lo que vuelve a llorar. <p>Paso 3: Integran las ideas en una paráfrasis:</p> <p>Después de que la envían a su habitación, Antoinette comienza a reflexionar acerca de su soledad y su relación con sus padres, quienes le parecen seres inferiores intelectualmente y también en sus costumbres. Así llega incluso a desearles la muerte. Ella experimenta varias emociones en el fragmento: parte con la rabia, luego la sensación que está madurando y finaliza con el dolor al comprobar que su rostro está feo.</p> <p>Paso 4: Conectan el fragmento con el resto del texto:</p>

mejillas enrojecidas, amoratadas, como una niña maltratada. Estaba fea, fea... Volvió a sollozar.]

El fragmento permite conocer el estado mental de Antoinette y revela la relación distante e incluso antagónica entre ella y sus padres. Además, podemos darnos cuenta del rencor que siente por ellos y de sus más profundos deseos.

A partir del extracto, surgen interrogantes como:

- ¿Qué pasará con los padres de Antoinette?
- ¿Qué pasará con su autoimagen? ¿Cambiará en algún momento?
- ¿Será posible mejorar la relación familiar?

Aunque esta lectura detallada se planificó con anticipación, el docente puede usar esa técnica si el texto es muy complejo o cuando aparece un pasaje crítico o llamativo.

Lectura con salto: Continuarán leyendo para *saltar* hacia el capítulo IV, a fin de hacer una lectura detallada de una “escena” que les permita observar la dinámica familiar y vincularla con las interrogantes que brotaron durante la lectura detallada.

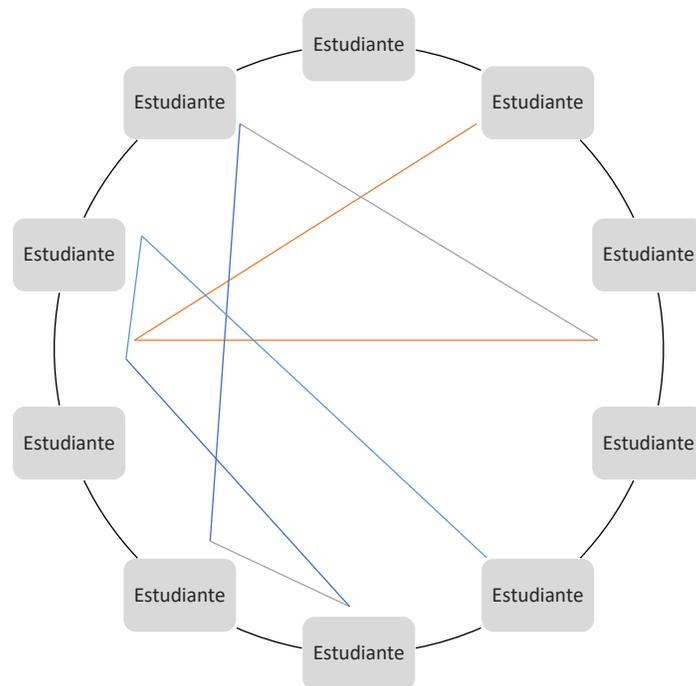
SALTO	ORIENTACIONES DEL DOCENTE
<p>Al día siguiente, la señora Kampf no dijo nada a Antoinette sobre la escena de la víspera; pero durante todo el desayuno se dedicó a hacerle notar su mal humor mediante una serie de reprimendas breves, en las que era maestra cuando estaba enfadada. —¿En qué sueñas con ese labio colgando? Cierra la boca y respira por la nariz. Qué agradable para unos padres, una hija que está siempre en las nubes... Ten más cuidado, ¿qué manera de comer es ésta? Apuesto a que has manchado el mantel... ¿A tu edad y no sabes comer como es debido? Y no muevas las ventanas de la nariz, por favor, niña... Tienes que aprender a escuchar las observaciones sin poner esa cara... ¿No te dignas contestar? ¿Te has tragado la lengua? Vaya, y ahora lágrimas. Se levantó y arrojó la servilleta sobre la mesa. —Mira, prefiero irme antes que ver esa cara delante de mí, pequeña boba.</p>	<p>El docente les preguntará: ¿Qué características de la madre se desprenden del fragmento? y les pide lo siguiente: Subraya las marcas textuales que te permitan responder a la pregunta y luego intégralas para construir tu respuesta. La reta directa e indirectamente Dura Cínica Ofensiva</p>

Luego les dice que sigan leyendo de modo individual y los desafía a *encontrarnos* nuevamente al inicio de algún capítulo; por ejemplo:

“Ustedes continúen la lectura independiente y nos volvemos a encontrar al inicio del capítulo 6, para terminar de leer juntos la novela”.

Se recomienda asignarles un nuevo *foco* para que profundicen y reflexionen acerca del sentido y el valor de la obra. Pueden ir tomando notas en sus cuadernos para luego comentar con la clase. Preguntas sugeridas: ¿Qué hizo Antoinette junto al Sena con el encargo de Miss Betty? ¿Por qué lo hizo? ¿Cómo se prepara el baile? ¿Qué piensan y sienten los personajes durante esos momentos?

El día del nuevo encuentro, los jóvenes retomarán la lectura dirigida para finalizar la novela. Es importante que este tipo de lectura termine en plenario, en un debate oral, para que perciban que se ha cerrado el círculo y puedan comentar las experiencias que vivieron durante el proceso. Para ello, el docente podrá formularles algunas interrogantes y monitorear la actividad mediante un mapeo de discusión. Conviene elaborar un diagrama con la ubicación de los alumnos en un círculo e ir marcando con líneas los cambios de turno, como se muestra en el diagrama. Así podrá retroalimentarlos individual y colectivamente, y darles indicaciones específicas acerca de la calidad y frecuencia de los comentarios.



Posteriormente plantearán una interpretación y valoración por medio de un comentario. Es importante aclararles que dichos comentarios generalmente tienen tres partes: una de análisis, para reconocer los principales elementos de la obra; otra de interpretación, en que se selecciona el elemento a interpretar y se le atribuye un sentido; y una última de una valoración, a fin de que el joven exponga qué importancia le asigna al texto entero, aludiendo a las emociones que experimentó y el efecto estético que percibió.

ESCRITURA DE UN COMENTARIO LITERARIO

Los estudiantes leen un fragmento de un texto literario (cuento, poema o un extracto de novela). Lo analizan, identificando uso y efecto estético de los recursos que el autor emplea, y luego lo interpretan basados en el análisis que hicieron.

Para escribir su comentario, aplican una estructura similar a la que se ha usado hasta ahora en distintas fases de la unidad: primero, localizar el texto, después analizar los recursos lingüísticos y literarios empleados por el autor, y finalmente proponer una interpretación.

Secuencia

Localización del texto

- Nombrar al autor y mencionar brevemente los datos biográficos o sobre su obra que sean más relevantes para comentar el texto.
- Contexto histórico-cultural: señalar la época en la que se escribió la obra, el movimiento literario al que pertenece la obra y sus principales características.
- Género literario: especificar si se trata de un poema, una pieza teatral, un ensayo, una narración, etc., y la forma de expresión; es decir, si está escrito en prosa o en verso.
- Exponer el tema y resumir el argumento del texto literario, identificando los motivos centrales y secundarios con precisión.
- Reconocer la estructura interna del texto, considerando: presentación, complicaciones, clímax y desenlace.

Análisis literario:

- El análisis demuestra si comprenden el texto, su tipo y propósito, así como sus posibles contextos; por ejemplo, cultural, temporal, relación con los receptores.
- Explican la relación que existe entre un determinado recurso lingüístico y el efecto que provoca en el lector, y lo respaldan con referencias al texto. Por ejemplo: tratan de averiguar por qué el autor se sirve de esa figura retórica y qué nos quiere transmitir con ella.

Reflexionar sobre el contenido y la forma:

- Cómo se relacionan y expresan efectivamente los propósitos y el punto de vista del autor.
- Vincular la información que entrega el texto con los propios marcos de referencia conceptual y sus experiencias personales. Requiere que consulten lo que conocen o han experimentado para comparar, contrastar o plantear diferentes perspectivas o puntos de vista.

Para terminar su comentario, tienen que ofrecer una conclusión que incluya los aspectos más relevantes que incluyeron, y elaborar una breve valoración crítica sobre el fragmento, la obra y (si quieren) el autor.

Ejemplos de sugerencias de estilo

Usa la tercera persona o modo impersonal, como: Se piensa que, se comenta, se señala... El texto propone/presenta...

Plantea preguntas retóricas, como: ¿Por qué no considerar el texto como...?

Usa adjetivos y frases precisas para calificar aspectos del texto, como: interesante, cautivador, atractivo, bien estructurado, preciso, ordenado, caótico, provocador, bien razonado, demasiado ambiguo, manipulador, ofensivo, repetitivo.

Utiliza los elementos aprendidos sobre la argumentación para apoyar tu interpretación.

Utiliza y revisa los conectores para introducir las partes de tu comentario y vincular las ideas.

Integra versos, citas, parlamentos y otras partes del texto, para ilustrar tus ideas y apreciaciones sobre la obra.

Sé cuidadoso con la ortografía y redacción. Al traspasar tu texto al procesador, aprovecha el corrector del programa.

No te desvíes del tema central ni te extiendas excesivamente.

Conviene que el docente modele cómo escribir algunos párrafos del comentario a partir de la información de la tabla, redactándolo en la pizarra o proyectándolo mientras verbaliza su pensamiento. Para monitorear el trabajo de cada estudiante, puede orientarlos con algunas lecturas posibles de la obra, bibliografía o técnicas de escritura; por ejemplo:

Es interesante lo que dices acerca de la venganza como motivación principal... ¿Podrías expandirte más?

Recuerda incluir las citas pertinentes para apoyar tus ideas, en este párrafo no veo tan clara la relación entre la idea y la cita que escogiste.

Como cierre, redactarán una reflexión en su cuaderno, guiados por las preguntas:

¿En qué se diferencia este tipo de lectura de la lectura tradicional?

¿Cuáles son tus principales aprendizajes?

¿Cuáles son tus principales desafíos?

CONCEPTO CLAVE:
HIPÓTESIS DE
LECTURA

La hipótesis de lectura se refiere a la capacidad que tiene el lector para anticiparse a los contenidos, género, temas, trama, estructura, tipo de lenguaje de un texto u otros aspectos; puede hacerlo a partir de su portada, título, autor, imágenes, tipografía, lectura de un párrafo o un fragmento de este. Para formular dicha hipótesis, use esos aspectos con sus experiencias y conocimientos previos. Durante la lectura, también puede plantear hipótesis acerca de los sucesos futuros de la historia, su término, el destino de los personajes, etc., a partir de un párrafo o un fragmento de este, algunas palabras que lo componen, la sintaxis. Para verificar su hipótesis, lee el texto entero y, a partir de las evidencias que éste incluye, la respalda o modifica. Formular y verificar la hipótesis es lo que le permite entender el texto, pues en este proceso confluyen lo sabido y la información nueva que se extrae de la obra; asimismo, involucra la habilidad de inferir a partir de elementos explícitos.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Escriben un comentario literario, guiados por una secuencia estratégica.
- Identifican temas, géneros y textos preferidos a partir de sus gustos e intereses.

Es esencial que el profesor conozca la obra para decidir cuándo utilizar los distintos tipos de lectura, formular focos desafiantes y retroalimentar las interpretaciones de los estudiantes.

No hay una sola interpretación posible para un texto literario, pues pueden hacerse a partir de distintos elementos del texto (artísticos y subjetivos) y de los puntos de vista del lector, sus experiencias y conocimientos. Por ello, el lector ensaya y prueba distintas interpretaciones, y las corrobora con las marcas textuales.

Se puede fomentar instancias de retroalimentación durante el proceso, ofreciendo pautas para la coevaluación entre los pares.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Nemirovsky, Irene (1929). *El baile*. Francia: Salamandra.
<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://bibliotecas.unileon.es/tULEctura/files/2015/03/Nemirovsky-Irene-El-Baile.pdf>
- Olivier, Christiane. (1984). *Los Hijos de Yocasta. La huella de la madre*. México: FCE.
- Montecino, Sonia. (1991). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Santiago: Cuarto Propio-Cedem. (Disponible en el catálogo CRA).

Actividad 2: Participar en un foro sobre los clásicos literarios

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes participen en un foro sobre la literatura clásica, integrando sus ideas, trayectorias y reflexiones personales. Para ello, construirán una postura personal a partir de un ensayo y planificarán los argumentos para el foro.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.

ACTITUD

Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.

Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.

DURACIÓN

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se sugiere algunas ideas para acercar a los alumnos al tema:

Conexión interdisciplinar:
Filosofía 3° medio, OA 5.

A. Mostrar imágenes de clásicos de fútbol, música clásica, arte clásico, rock clásico y preguntarles qué relación tienen los elementos, a qué aluden o qué concepto ilustran.

B. Indagar en el preconcepto de clásico literario y abrir la discusión a partir de una afirmación como:

“Cuando le cuestionaron al escritor colombiano Juan Gabriel Vásquez por si se pudiera a ver a García Márquez como un ‘clásico’ contemporáneo, respondió: ‘García Márquez fue un clásico que nos acompañó mientras estuvo con vida y nos acompaña ahora como un hito en la tradición’. Los clásicos podrían ser, entonces, escritores muertos hace 300 años o en plena actividad artística”.

C. Leer el microcuento *Plagio* y asociarlo con el tema que se abordará: los clásicos literarios, incluida la aclaración del concepto de plagio (Ver en Recursos para el docente).

El profesor puede guiarlos mediante preguntas para que reflexionen juntos sobre la importancia de los clásicos literarios y qué les gustaría aprender de ellos.

Se agrupan para leer colectivamente el ensayo *Por qué leer a los clásicos* de Ítalo Calvino. Hacen pausas para analizar la estructura argumentativa, de modo que el estudiante dialogue con el texto y asuma una postura sobre el tema y la perspectiva que propone el ensayista.

A continuación se observa algunas orientaciones para que el profesor modele la actividad:

Definición	Orientaciones para el modelamiento del docente
<p>I. Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: «Estoy releyendo...» y nunca «Estoy leyendo...».</p> <p>Es lo que ocurre por lo menos entre esas personas que se supone «de vastas lecturas»; no vale para la juventud, edad en la que el encuentro con el mundo, y con los clásicos como parte del mundo, vale exactamente como primer encuentro. El prefijo iterativo delante del verbo «leer» puede ser una pequeña hipocresía de todos los que se avergüenzan de admitir que no han leído un libro famoso. Para tranquilizarlos, bastará señalar que por vastas que puedan ser las lecturas «de formación» de un individuo, siempre queda un número enorme de obras fundamentales que uno no ha leído. Quien haya leído todo Heródoto y todo Tucídides que levante la mano. ¿Y Saint-Simon? ¿Y el cardenal de Retz? Pero los grandes ciclos novelescos del siglo XIX son también más nombrados que leídos. En Francia se empieza a leer a Balzac en la escuela y, por la cantidad de ediciones en circulación, se diría que se sigue leyendo después, pero en Italia, si se hiciera un sondeo, me temo que Balzac ocuparía los últimos lugares. Los apasionados de Dickens en Italia son una minoría reducida de personas que, cuando se encuentran, empiezan en seguida a recordar personajes y episodios como si se tratara de gentes conocidas. Hace unos años Michel Butor, que enseñaba en Estados Unidos, cansado de que le preguntaran por Emile Zola, a quien nunca había leído, decidió leer todo el ciclo de los Rougon-Macquart. Descubrió que era completamente diferente de lo que creía: una fabulosa genealogía mitológica y cosmogónica que describió en un hermosísimo ensayo. Esto para decir que leer por primera vez un gran libro en la edad madura es un placer extraordinario: diferente (pero no se puede decir que sea mayor o menor) que el de haberlo leído en la juventud. La juventud comunica a la lectura, como a cualquier otra experiencia, un sabor particular y una particular importancia, mientras que en la madurez se aprecia (debería apreciarse) muchos detalles, niveles y significados más.</p>	<p>a) Destaca las palabras y expresiones recurrentes, como se muestra en el ejemplo. Las palabras clave y expresiones son: tema: juventud, madurez; relectura: nunca lo han leído.</p> <p>b) Integra las ideas y las reorganizarán para redactar la síntesis: La definición compara las diferencias entre leer un clásico en la juventud y hacerlo en la edad madura. Dice que, en la primera, la experiencia es similar a la de un primer encuentro; es decir, encantadora y única. En cambio, en la edad madura se puede apreciar la obra con mayor profundidad. Además, explica que quienes han leído mucho usan el prefijo RE, pero aun así les cuesta aceptar cuando no han leído un clásico.</p>

Los jóvenes replican el procedimiento con cada una de las definiciones y luego integran esa información para reconocer la postura del emisor y su propio punto de vista respecto del ensayo. Puede guiarlos por medio de preguntas:

- ¿Cuál es la tesis que defiende el autor a lo largo del ensayo?
- ¿Qué pienso yo al respecto?
- ¿Qué razones puedo argüir para fundamentar mi postura?

Al escribir, tienen que asegurarse de que sus respuestas cumplan con los criterios de evaluación de argumentaciones trabajados en años anteriores, como pertinencia, suficiencia y aceptabilidad, para que sus perspectivas sean suficientemente sólidas. Podrán usar este material y las síntesis de las posturas en la siguiente fase de la actividad.

A continuación, participan en un foro sobre los clásicos a partir de algunos temas, problemas o afirmaciones derivadas de la lectura del ensayo; por ejemplo:

Criterios de selección de las obras que leen los estudiantes en los colegios.

Los libros y autores “premiados”, y las razones para ello.

Libros clásicos que nos han impactado y por qué.

Libros clásicos que nos han aburrido (“sobrevaloración de las obras”) y por qué.

El docente explica los roles que asumirán y los motiva a formar los grupos, procurando que haya un equilibrio según sus distintas habilidades.

Roles de cada participante en el foro

MODERADOR	PARTICIPANTES	SECRETARIO
<ul style="list-style-type: none"> • Delimita el tiempo de la reunión. • Presenta a los participantes y expositores. • Expone las normas de participación. • Explica con precisión el asunto que se va a discutir y los objetivos generales. • Monitorea el desarrollo del foro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervienen en la discusión, respetando las normas. • Escuchan atentamente a los demás participantes. • Refutan o complementan las ideas de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observa y escucha a los participantes, sintetiza las ideas centrales expuestas por cada uno, y resume los aportes.

Se sugiere organizar varios foros simultáneos de 45 minutos con grupos de 5 estudiantes. Mientras conversan, el secretario va tomando notas para resumir las ideas más relevantes. El docente supervisa las intervenciones y los orienta con preguntas para que profundicen sus ideas y respalden posturas con argumentos pertinentes. Al final, cada secretario compartirá el resumen de las ideas más importantes de su grupo.

Como cierre, el docente guía una reflexión a partir de preguntas como:

¿Cómo se transforman los libros en clásicos para las sociedades y las personas?

¿Pudiste modificar algunas de tus ideas iniciales, recogiendo los aportes de tus compañeros? ¿Cómo?

¿Qué criterios de selección de textos incorporaste por medio de la actividad?

¿Cómo puedes integrar los clásicos a tus trayectorias de lectura?

Los jóvenes también pueden autoevaluar su participación en el foro por medio de una pauta. (Ver Recursos para el docente).

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Identifican temas, géneros y textos preferidos según sus gustos e intereses.
- Construyen su postura a partir del análisis de un ensayo.
- La fundamentan y la comunican a otros.

Es importante que tengan una copia física del ensayo para trabajarlo juntos con alguna técnica de lectura activa mientras lo van leyendo; por ejemplo: anotación al margen, extraer palabras claves o subrayar. De esta manera podrán elaborar más fácilmente sus argumentos para el foro.

El docente puede adaptar la actividad asignando algunas definiciones a los distintos grupos de lectura o seleccionando solo algunas de ellas.

Antes de comenzar el foro, tiene que darles los criterios de evaluación en una pauta que leerán y concertarán juntos. Se sugiere permitirles modificarla hasta que acuerden la pauta final.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Ribeyro, Julio. (1989). *Plagio*.
- Calvino, Ítalo. (1993). *Por qué leer a los clásicos*.

Microcuento de motivación

Plagio
Julio Ribeyro

—Lo mismo o algo parecido dice Montaigne en sus “Ensayos” —le reprocha alguien al escucharlo lanzar una sentencia moralizante.
—¿Y qué? —protesta Luder. Eso solo demuestra que los clásicos siguen plagiándonos desde la tumba.

Dichos de Luder, 1989

Pauta de autoevaluación

Preguntas	Evidencias
¿Escuché activamente a mi interlocutor?	
¿Mantuve la “mentalidad abierta” durante el foro?	
¿Manifesté empatía en mis intervenciones?	
¿Fui capaz de reconocer y aceptar un argumento más válido que el mío?	
¿Aporté a mis compañeros con mis ideas y sugerencias?	
¿Respeté los turnos de habla? ¿No interrumpí ni me ofusqué?	

Texto para analizar

POR QUÉ LEER A LOS CLÁSICOS

Ítalo Calvino, Barcelona, Tusquets (Marginales, 122), 1993

Empecemos proponiendo algunas definiciones.

I. Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: «Estoy relejendo...» y nunca «Estoy leyendo...».

Es lo que ocurre por lo menos entre esas personas que se supone «de vastas lecturas»; no vale para la juventud, edad en la que el encuentro con el mundo, y con los clásicos como parte del mundo, vale exactamente como primer encuentro. El prefijo iterativo delante del verbo «leer» puede ser una pequeña hipocresía de todos los que se avergüenzan de admitir que no han leído un libro famoso. Para tranquilizarlos, bastará señalar que por vastas que puedan ser las lecturas «de formación» de un individuo, siempre queda un número enorme de obras fundamentales que uno no ha leído. Quien haya leído todo Heródoto y todo Tucídides que levante la mano. ¿Y Saint-Simon? ¿Y el cardenal de Retz? Pero los grandes ciclos novelescos del siglo XIX son también más nombrados que leídos. En Francia se empieza a leer a Balzac en la escuela y, por la cantidad de ediciones en circulación, se diría que se sigue leyendo después, pero en Italia, si se hiciera un sondeo, me temo que Balzac ocuparía los últimos lugares. Los apasionados de Dickens en Italia son una minoría reducida de personas que, cuando se encuentran, empiezan en seguida a recordar personajes y episodios como si se tratara de gentes conocidas. Hace unos años Michel Butor, que enseñaba en Estados Unidos, cansado de que le preguntaran por Emile Zola, a quien nunca había leído, decidió leer todo el ciclo de los Rougon-Macquart. Descubrió que era completamente diferente de lo que creía: una fabulosa genealogía mitológica y cosmogónica que describió en un hermosísimo ensayo. Esto para decir que leer por primera vez un gran libro en la edad madura es un placer extraordinario: diferente (pero no se puede decir que sea mayor o menor) que el de haberlo leído en la juventud. La juventud comunica a la lectura, como a cualquier otra experiencia, un sabor particular y una particular importancia, mientras que en la madurez se aprecia (debería apreciarse) muchos detalles, niveles y significados más. Podemos intentar ahora esta otra definición:

II. Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos. En realidad, las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por impaciencia, distracción, inexperiencia en cuanto a las instrucciones de uso, inexperiencia de la vida. Pueden ser (tal vez al mismo tiempo) formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: cosas todas ellas que siguen actuando, aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde. Al releerlo en la edad madura, sucede que vuelven a encontrarse esas constantes que ahora forman parte de nuestros mecanismos internos y cuyo origen habíamos olvidado. Hay en la obra una fuerza especial que consigue hacerse olvidar como tal, pero que deja su simiente. La definición que podemos dar será entonces:

III. Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular, ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual. Por eso, en la vida adulta debería haber un tiempo dedicado a repetir las lecturas más importantes de la juventud. Si los libros siguen siendo los mismos (aunque también ellos cambian a la luz de una perspectiva histórica que se ha transformado), sin duda nosotros hemos

cambiado y el encuentro es un acontecimiento totalmente nuevo. Por lo tanto, que se use el verbo «leer» o el verbo «releer» no tiene mucha importancia. En realidad, podríamos decir:

IV. Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera.

V. Toda lectura de un clásico es, en realidad, una relectura. La definición 4 puede considerarse corolario de ésta:

VI. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir. Mientras que la definición 5 remite a una formulación más explicativa, como:

VII. Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres). Esto vale tanto para los clásicos antiguos como para los modernos. Si leo la Odisea, leo el texto de Homero, pero no puedo olvidar todo lo que las aventuras de Ulises han llegado a significar a través de los siglos, y no puedo dejar de preguntarme si esos significados estaban implícitos en el texto o si son incrustaciones o deformaciones o dilataciones. Leyendo a Kafka, no puedo menos que comprobar o rechazar la legitimidad del adjetivo «kafkiano» que escuchamos cada cuarto de hora aplicado a tuertas o a derechas. Si leo Padres e hijos de Turguénev o Demonios de Dostoyevski, no puedo menos que pensar cómo esos personajes han seguido reencarnándose hasta nuestros días. La lectura de un clásico debe depararnos cierta sorpresa en relación con la imagen que de él teníamos. Por eso, nunca se recomendará bastante la lectura directa de los textos originales, evitando en lo posible bibliografía crítica, comentarios, interpretaciones. La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio, hacen todo lo posible para que se crea lo contrario. Por una inversión de valores muy difundida, la introducción, el aparato crítico, la bibliografía hacen las veces de una cortina de humo para esconder lo que el texto tiene que decir y que sólo puede decir si se lo deja hablar sin intermediarios que pretendan saber más que él. Podemos concluir que:

VIII. Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima. El clásico no nos enseña necesariamente algo que no sabíamos; a veces descubrimos en él algo que siempre habíamos sabido (o creído saber), pero no sabíamos que él había sido el primero en decirlo (o se relaciona con él de una manera especial). Y ésta es también una sorpresa que da mucha satisfacción, como la da siempre el descubrimiento de un origen, de una relación, de una pertenencia. De todo esto podríamos hacer derivar una definición del tipo siguiente:

IX. Los clásicos son libros que, cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad. Naturalmente, esto ocurre cuando un clásico funciona como tal, esto es, cuando establece una relación personal con quien lo lee. Si no salta la chispa, no hay nada que hacer: no se lee los clásicos por deber o por respeto, sino solo por amor. Salvo en la escuela: la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos, entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después «tus» clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección, pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela. Solo en las lecturas desinteresadas puede suceder que te tropieces con el libro que llegará a ser tu libro. Conozco a un excelente historiador del arte. Hombre de vastísimas lecturas, que entre todos los libros ha concentrado su predilección más honda en Las aventuras de Pickwick, y con cualquier pretexto cita frases del libro de Dickens, y cada hecho de la vida lo asocia con episodios pickwickianos. Poco a poco él mismo, el universo, la verdadera filosofía, han adoptado la forma de Las aventuras de Pickwick en una identificación absoluta. Llegamos por este camino a una idea de clásico muy alta y exigente:

X. Llámase clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes. Con esta definición nos acercamos a la idea del libro total, como lo soñaba Mallarmé. Pero un clásico puede establecer una relación igualmente fuerte de oposición, de antítesis. Todo lo que Jean-Jacques Rousseau piensa y hace me interesa mucho, pero todo me inspira un deseo incoercible de contradecirlo, de criticarlo, de discutir con él. Incide en ello una antipatía personal en el plano temperamental, pero en ese sentido me bastaría con no leerlo, y en cambio no puedo menos que considerarlo entre mis autores. Diré, por tanto:

XI. Tu clásico es aquel que no puede ser indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él. Creo que no necesito justificarme si empleo el término «clásico» sin hacer distinciones de antigüedad, de estilo, de autoridad. Lo que para mí distingue al clásico es tal vez sólo un efecto de resonancia, que vale tanto para una obra antigua como para una moderna, pero ya ubicada en una continuidad cultural. Podríamos decir:

XII. Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero los otros y después lee aquél, reconoce en seguida su lugar en la genealogía. Al llegar a este punto, no puedo seguir aplazando el problema decisivo que es el de cómo relacionar la lectura de los clásicos con todas las otras lecturas que no son de clásicos. Problema que va unido a preguntas como: «¿Por qué leer los clásicos en vez de concentrarse en lecturas que nos hagan entender más a fondo nuestro tiempo?» y «¿Dónde encontrar el tiempo y la disponibilidad de la mente para leer los clásicos, excedidos como estamos por el alud de papel impreso de la actualidad?». Claro que se puede imaginar una persona afortunada que dedique exclusivamente el «tiempo-lectura» de sus días a leer a Lucrecio, Luciano, Montaigne, Erasmo, Quevedo, Marlowe, el Discurso del método, el Wilhelm Meister, Coleridge, Ruskin, Proust y Valéry, con alguna divagación en dirección a Murasaki o las sagas islandesas. Todo esto, sin tener que hacer reseñas de la última reedición, ni publicaciones para unas oposiciones, ni trabajos editoriales con contrato de vencimiento inminente. Para mantener su dieta sin ninguna contaminación, esa afortunada persona tendría que abstenerse de leer los periódicos, no dejarse tentar jamás por la última novela o la última encuesta sociológica. Habría que ver hasta qué punto sería justo y provechoso semejante rigorismo. La actualidad puede ser trivial y mortificante, pero es siempre el punto donde hemos de situarnos para mirar hacia adelante o hacia atrás. Para poder leer los libros clásicos, hay que establecer desde dónde se los lee. De lo contrario, tanto el libro como el lector se pierden en una nube intemporal. Así pues, el máximo «rendimiento» de la lectura de los clásicos lo obtiene quien sabe alternarla con una sabia dosificación de la lectura de actualidad. Y esto no presupone necesariamente una equilibrada calma interior: puede ser también el fruto de un nerviosismo impaciente, de una irritada insatisfacción. Tal vez el ideal sería oír la actualidad como el rumor que nos llega por la ventana y nos indica los atascos del tráfico y las perturbaciones meteorológicas, mientras seguimos el discurrir de los clásicos, que suena claro y articulado en la habitación. Pero ya es mucho que, para los más, la presencia de los clásicos se advierta como un retumbo lejano, fuera de la habitación invadida tanto por la actualidad como por la televisión a todo volumen. Añadamos, por lo tanto:

XIII. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.

XIV. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone. Queda el hecho de que leer los clásicos parece estar en contradicción con nuestro ritmo de vida, que no conoce los tiempos largos, la respiración del *otium* humanístico, y también en contradicción con el eclecticismo de nuestra cultura, que nunca sabría confeccionar un catálogo de los clásicos que convenga a nuestra situación. Estas eran las condiciones que se presentaron plenamente para Leopardi,

dada su vida en la casa paterna, el culto de la Antigüedad griega y latina y la formidable biblioteca que le había legado el padre Monaldo, con el anexo de toda la literatura italiana, más la francesa, con exclusión de las novelas y en general de las novedades editoriales, relegadas al margen, en el mejor de los casos, para confortación de su hermana («tu Stendhal», le escribía a Paolina). Sus vivísimas curiosidades científicas e históricas, Giacomo las satisfacía también con textos que nunca eran demasiado *up to date*: las costumbres de los pájaros en Buffon, las momias de Frederick Ruysch en Fontenelle, el viaje de Colón en Robertson. Hoy una educación clásica como la del joven Leopardi es impensable, y la biblioteca del conde Monaldo, sobre todo, ha estallado. Los viejos títulos han sido diezmados, pero los novísimos se han multiplicado, proliferando en todas las literaturas y culturas modernas. No queda más que inventarse cada uno una biblioteca ideal de sus clásicos; y yo diría que esa biblioteca debería comprender por partes iguales los libros que hemos leído y que han contado para nosotros, y los libros que nos proponemos leer y presuponemos que van a contar para nosotros. Dejando una sección vacía para las sorpresas, los descubrimientos ocasionales. Compruebo que Leopardi es el único nombre de la literatura italiana que he citado. Efecto de la explosión de la biblioteca. Ahora debería reescribir todo el artículo para que resultara bien claro que los clásicos sirven para entender quiénes somos y adónde hemos llegado, y por eso los italianos son indispensables justamente para confrontarlos con los extranjeros, y los extranjeros son indispensables justamente para confrontarlos con los italianos. Después tendría que reescribirlo una vez más para que no se crea que los clásicos se han de leer porque «sirven» para algo. La única razón que se puede aducir es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos. Y si alguien objeta que no vale la pena tanto esfuerzo, citaré a Cioran (que no es un clásico, al menos de momento, sino un pensador contemporáneo que sólo ahora se empieza a traducir en Italia): «Mientras le preparaban la cicuta, Sócrates aprendía un aria para flauta. "¿De qué te va a servir?", le preguntaron. "Para saberla antes de morir"».

Actividad 3: Participar en un debate sobre *best seller*

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes participen en un debate sobre *best seller* y trayectorias de lectura. Para ello, analizarán la experiencia personal de una escritora e indagarán en la web los *best seller* del momento a fin de construir las posturas y argumentos que aportarán en el debate.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

OA 5

Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.

ACTITUDES

Pensar con apertura a distintas perspectivas y contexto, asumiendo riesgos y responsabilidades. Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Los jóvenes expondrán sus preconceptos respecto de la selección literaria, la división a partir de la calidad de los textos y sus impresiones como lectores, guiados por algunas preguntas orientadoras:

Conexión interdisciplinar:
Filosofía 3° medio OA 4

¿Piensas que existe una buena y una mala literatura?

¿Qué criterios podrían utilizarse para clasificar las obras en buenas o malas?

¿Qué obras leídas te han parecido buenas? ¿Cuáles no?

Si piensas que hay obras buenas y malas, ¿crees que un escritor debería leer solamente buenas obras?
¿Por qué?

En una conversación colectiva, ponen en común las respuestas para intercambiar sus ideas.

El docente destaca algunos aspectos relevantes de la vida de la autora para contextualizar la lectura.

Los jóvenes leerán de modo individual, haciendo pausas para registrar información relevante de acuerdo a una pauta de preguntas. Se ofrece algunas respuestas:

Preguntas orientadoras	Respuestas de los alumnos
¿Cuál piensa la autora que es la contribución de los <i>best seller</i> a las trayectorias literarias?	<ul style="list-style-type: none"> • Los <i>best seller</i> pueden ser un instrumento de inicio en la trayectoria lectora, pues son motivadores y resultan fascinantes. • Siempre deben convivir con otros tipos de textos (historietas, poesías, clásicos). • Además, en último caso, el lector de <i>best seller</i> puede ser infinitamente más feliz que el no lector.
¿Cómo se llega a descubrir las buenas obras según la autora?	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir buenas obras vendrá con la experiencia lectora, que se irá adquiriendo a lo largo del tiempo.
Según la autora, ¿quién tiene mayor libertad para comunicar socialmente sus trayectorias: el lector o el cinéfilo? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • El cinéfilo, porque puede declarar que ha visto todo tipo de películas y esto hace que las personas lo reconozcan y valoren; en cambio, el lector pareciera tener la obligación de leer textos reconocidos culturalmente.
¿Qué clave entrega la autora para reconocer un buen libro?	<ul style="list-style-type: none"> • La trayectoria lectora permitirá adquirir los criterios y la sensibilidad para definir qué es un buen libro.

Para profundizar el análisis, los estudiantes registrarán en sus cuadernos algunas ideas de la autora con las que concuerden y otras con las que polemiquen y las fundamentarán. Por ejemplo:

Concuerdo con	Fundamentación
Que los <i>best seller</i> formen parte del proceso de formación del lector.	Porque de esa forma habrá mayor variedad de temas y estructuras conocidas.
Polemizo con	Fundamentación
Que existen libros buenos y malos.	Porque la evaluación de la calidad de un libro depende de la subjetividad del lector.

Se sugiere que investiguen en internet o entrevisten a compañeros, bibliotecarios, docentes, amigos, familiares, etc., para saber cuáles son los *best seller* del momento, utilizando como criterio de selección sus gustos e intereses. El docente les puede proponer una tabla.

Libro	Género	Público objetivo	Valor del libro
<i>A todos los chicos de los que me enamoré</i> (Jenny Han) Ed. CrossBooks.	Romántico	Juvenil	Trata un tema juvenil que a todos nos puede interesar. Deja enseñanzas para la vida.
Libro 2			

Los estudiantes debatirán a partir una afirmación polémica; en este caso, se las extrajo de entrevistas a un crítico literario y a un director de cine, ambos prestigiosos:

“Pelearé contra la mala literatura hasta el día de mi muerte”. H. Bloom

Martin Scorsese lanza polémicas declaraciones: “Las películas de Marvel no son cine” (Ver links en Recursos para el docente).

El profesor explica la dinámica del debate y las reglas para intervenir. Antes de comenzar el foro, tiene que darles los criterios de evaluación en una pauta que leerán y concertarán juntos (se sugiere permitirles modificarla hasta que acuerden la versión final); internet ofrece diversas alternativas para que el profesor elija la que mejor se adapte al propósito de la evaluación y la realidad de los alumnos.

Los estudiantes asumirán diversos roles; por ejemplo:

Roles en un debate

Moderador	Bancadas	Jurado
<ul style="list-style-type: none"> • Controla el tiempo de las intervenciones. Presenta a los participantes y jurado. • Expone las normas de participación. • Monitorea el desarrollo del debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboran una tesis. • Presentan argumentos y contraargumentos. • Aportan evidencias. • Escuchan atentamente a los demás participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observa y escucha a los participantes. • Evalúa la solidez del cuerpo argumentativo. • Delibera sobre qué bancada tuvo un mejor desempeño y fundamenta su valoración.

Se recomienda que formen dos grupos de 5 estudiantes cada uno y pasen alternadamente a debatir, comenzando con la postura a favor. Las intervenciones se regulan de la siguiente forma:

Introducción: Presenta postura y sintetiza argumentos (60 segundos).

Argumentador 1: Presenta argumentos (90 segundos). Responde pregunta de contraparte: (30 segundos)

Argumentador 2: Presenta argumentos (90 segundos). Responde pregunta de contraparte: (30 segundos)

Argumentador 3: Presenta argumentos (90 segundos). Responde pregunta de contraparte: (30 segundos)

Conclusión: Sintetiza y refuerza la postura presentada (60 segundos).

Al finalizar el debate, el jurado delibera acerca de qué equipo tuvo un mejor desempeño. Además, debe brindar retroalimentación de fondo (calidad de la argumentación) y de forma (expresión oral), tanto en voz alta como completando por escrito una pauta de evaluación.

A modo de cierre, los estudiantes ponen en común sus aprendizajes con la experiencia, participando en una conversación grupal guiada por el docente. Es importante que antes de iniciar la conversación el docente dé unos minutos para que respondan primero por escrito, de esa forma aumenta la participación y las ideas aportadas tendrán mayor profundidad.

¿Qué postura fue más sólida? ¿Coincide con tus propias ideas?

¿Te convencieron los argumentos de tus compañeros?

¿Cómo aporta este tipo de instancias a tu formación como lector y productor de textos literarios?

¿Qué criterios de selección de textos pudiste incorporar durante la actividad?

¿Cómo puedes integrar los clásicos y *best seller* a tus trayectorias de lectura?

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Investigan diversos temas, géneros y textos preferidos a partir de sus gustos e intereses.
- Identifican temas, géneros y textos preferidos según sus gustos e intereses.
- Construyen una postura tras analizar un ensayo.
- Fundamentan su postura en un foro literario.

El profesor puede darles una clasificación de los géneros de masas, incluyendo los tradicionales y los más populares (relato policial, novela rosa, relato de ciencia ficción o fantasía especulativa, aventuras, etc.), y también los más actuales, como ficción histórica y autoayuda.

Les puede proponer una estrategia para leer el ensayo que les sirva cuando preparen sus argumentos; consiste en marcar en el texto la parte que:

- les pareció más interesante
- les resulta confusa o no logran comprender
- desde su perspectiva, se debería discutir con la clase

Al avanzar la discusión, el profesor anota los aspectos destacados y débiles del desempeño de los alumnos, los argumentos que esgrimen y los temas que van surgiendo, para integrarlos en la retroalimentación que efectuará al terminar la actividad.

Es importante que resalte que, mediante este ejercicio, están desarrollando el pensamiento crítico, especialmente al evaluar con rigor la información e identificar sesgos. (Hay otros criterios de evaluación del pensamiento crítico en la rúbrica incorporada al final de este programa).

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Guerriero, Leila. *Mal educada*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.elmercurio.com/blogs/2014/08/30/24773/Mal-educada.aspx>
- Entrevista a Harold Bloom. “Seguiré leyendo mientras me quede un soplo de vida”. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/https://elpais.com/diario/2011/09/04/cultura/1315087201_850215.html
- Martin Scorsese lanza polémicas declaraciones: “Las películas de Marvel no son cine”. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.eldinamo.cl/actualidad/2019/10/06/martin-scorsese-lanza-polemicas-declaraciones-las-peliculas-de-marvel-no-son-cine/>
- Se negaron a leer libro de Pedro Lemebel: ¿Los estudiantes deben elegir qué leer? Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.biobiochile.cl/noticias/bbcltv-lo-viste-en-la-radio/expreso-bio-bio/2018/12/12/se-negaron-a-leer-libro-de-pedro-lemebel-los-estudiantes-deben-elegir-que-leer.shtml>

MAL EDUCADA

Leila Guerriero

Leí últimamente –por algún motivo que desconozco– varios artículos acerca de cómo conviene despertar la sensibilidad de los niños en torno a la música, la literatura, el cine, el teatro, el arte en general. Descubrí, leyéndolos, que he sido pésimamente educada: que he visto y leído y escuchado cosas que, al parecer, no ayudan a desarrollar la sensibilidad de ningún niño. Es cierto que esos artículos tampoco dicen lo contrario: que esas cosas que vi, leí y escuché no ayuden o impidan desarrollarla. Más bien, no las mencionan.

Esos artículos recomiendan poner al alcance de los niños *La isla del tesoro*, de Stevenson; *El libro de la selva*, de Rudyard Kipling; adaptaciones de cuentos de Chejov; *Alicia en el país de las maravillas*. Aconsejan hacerles escuchar a Debussy, llevarlos a ver *La flauta mágica* y conciertos de grupos de música antigua. Me parece bien. Son cosas lindas, finas. Pero una lombriz oscura y mugrienta se retuerce dentro de mí y se pregunta si esas cosas no parecen pensadas para diseñar, antes que seres sensibles, seres capaces de sostener la clase de conversación que se escucha en un cóctel de embajada: "Qué notable la novela de Sándor Márai que acaba de publicarse". "Uhú. Notable".

Si acotamos la "sensibilidad" a la sensibilidad literaria, ¿nadie la desarrolló leyendo, como yo lo hice cuando era chica, no solo pero también todo aquello que suele llamarse "mala literatura": *best sellers* de Wilbur Smith (África febril y violenta), libros de Arthur Hailey: *Aeropuerto*, *Hotel?* La biblioteca de la casa de mis padres estaba repleta de libros así, que convivían con Pedro Páramo, de Juan Rulfo; *El perseguidor*, de Cortázar; la poesía de sor Juana y Quevedo y Lorca; la obra completa de Horacio Quiroga; los cuentos de Bradbury y de Poe. No había nada tan extremo como libros de Corín Tellado, hay que decirlo. Pero sí de Frederick Forsyth, de Morris West, de Mario Puzo. Todo eso circulaba entremezclado con historietas de aventuras –D'Artagnan, El Tony, Fantasía, Asterix y Obelix, El Corto Maltés, El Eternauta, La pequeña Lulú–, Víctor Hugo y Gabriel García Márquez.

La primera vez que decidí escribir algo largo fue después de leer *La noche de los tiempos*, de René Barjavel, un mega *best seller* de la época que, en términos de estimulación, fue el equivalente a una sobredosis tóxica. Yo leía a Kipling, Mark Twain, Poe y Quiroga, pero, también, el *Reader's Digest*. Y lo hacía con la misma naturalidad con que escuchaba a Serrat, José Luis Perales, Abba, Wagner, Beethoven, María Elena Walsh y Les Luthiers, y con la que veía películas de vaqueros, de Orson Welles y de la Hammer. ¿Nadie más hacía eso? ¿Todo el mundo "desarrolló su sensibilidad" leyendo a Shakespeare para niños?

Cada vez que leo esos artículos que aconsejan iniciar a los infantes en la literatura con *La historia interminable*, de Michael Ende, o en el cine con la película –encantadora– *El viaje de Chihiro*, me recuerdo a mí misma en el cine aullando de placer con *El hombre cobra*, y sentada a la mesa de la cocina de mi casa, la nariz hundida en una novela de James Bond, de Ian Fleming.

¿En qué consiste el gusto por leer (o de escuchar música o de ir al cine) sino, antes que nada, en ese ensimismamiento total, en ese borramiento del mundo? ¿Y se puede obtener y desarrollar eso a los 9 años leyendo a Chejov? Sí. Pero les pasa a pocos. La sensibilidad es un músculo que se entrena, y empezar a entrenarlo con una rutina para atletas puede aniquilar las ganas para siempre. Podía ver esa sensación de impotencia y fracaso en el rostro de mis compañeros de colegio, cuando tocaba leer, por ejemplo, a Góngora. Gente que nunca se había topado con un poema se encontraba de pronto con esa salvajada, ese retorcimiento sublime. Quedaban humillados, abominaban la poesía para siempre jamás.

Supongo que es poco correcto decirle a un padre que, para que su hijo lea, lo mejor que puede hacer es regalarle una pila de cómics y otra de los buenos y viejos *best sellers* de los años 70. Supongo, también, que subyace el temor a que, si un chico empieza leyendo a Morris West, permanezca leyendo a Morris West toda la vida. Ese no debería ser, en principio, un temor: alguien que lee a Morris West toda la vida puede pasarlo supremamente bien, mucho mejor que alguien que no lee nada en absoluto. Pero, además, quedarse toda la vida leyendo a Morris West no es lo que suele suceder. De muy chica me atormentaba esta pregunta: ¿cómo iba a darme cuenta, por las mías, de qué libros eran mejores que otros? Estaba claro que Bradbury no era lo mismo que Wilbur Smith, que Lovecraft no era lo mismo que Ian Fleming. Pero, ¿por qué no eran lo mismo? Mis padres estaban ahí para aclarar las dudas –

eran críticos literarios con frases muy cómicas: Stevenson era "bueno, pero pesado"; Dickens era "medio lento"–, pero insistían en que yo me iba a dar cuenta sola. Que, con el tiempo, iba a adquirir criterio propio, iba a desarrollar mi propia sensibilidad. Y, en efecto, muy pronto libros que me habían parecido fascinantes empezaron a parecerme infumables.

No funciona igual en todas las disciplinas artísticas. El método de consumirlo todo –lo bueno, lo malo y la basura– está, por ejemplo, muy bien visto entre los cineastas que, para hablar de su prehistoria cinematográfica, suelen mentar con orgullo toneladas de cine clase B y películas que son el equivalente fílmico del Big Mac. Pero la gran mayoría de los escritores parece haber empezado a leer por *La montaña mágica*, de Thomas Mann. Para decirlo corto: un día, a los 14 años, yo llegué a Flaubert. Pero jamás lo hubiera hecho si me hubieran obligado a empezar por él.

Actividad 4: Crear un *booktube*

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes produzcan un comentario literario de un texto seleccionado por ellos y la compartan en redes sociales. Para ello, seleccionarán una obra literaria clásica o *best seller* y crearán un *booktube* en el que plasmarán interpretación y valoración de la obra.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

OA 5

Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.

ACTITUDES

Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para iniciar la clase, se mostrará un video *booktube* que servirá tanto para motivar la actividad como para modelar el producto final: “Book Tag de los clásicos” (Ver link en Recursos para el docente).

Conexión interdisciplinar:
Teatro 3° o 4° medio OA 6

Tras ver la proyección, los jóvenes responderán a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el propósito de la *booktuber* para realizar este video?
- ¿Qué criterios utilizó para seleccionar las obras que presenta?
- ¿Piensas que logra motivar a otros receptores? ¿Por qué? ¿Qué recursos utiliza para ello?

El docente les propone que identifiquen las características y den recomendaciones para elaborar un *booktube*. Se puede organizar una tabla como la siguiente:

Características de un <i>booktube</i>	Recomendaciones
Es entretenido. Dinámico. Usa lenguaje cotidiano. Describe el argumento. Destaca aspectos de las obras. Se opina sobre ellos. ¿Otras?	Tiene que escucharse bien para poder entender el mensaje. Hay que mostrar los libros. Hay que saber usar la cámara. Hay que tener información sobre las obras. ¿Otros?

Para hacer su *booktube*, elegirán un libro a partir de criterios comunes basados en sus conocimientos sobre textos clásicos y *best seller*. El docente los guía mediante preguntas como:

- El libro, ¿es reconocido universalmente? ¿O es muy localista?
- ¿Es famoso entre los jóvenes?
- ¿Deja un mensaje para los lectores?
- ¿Tiene una trama que permita que el lector se identifique con la obra?
- ¿Incluye aspectos originales?

Luego planificarán sus *booktube* guiados por la siguiente pauta:

Pasos para planificar	Ideas de los alumnos
Partir el <i>booktube</i> con una introducción motivadora que atrape al lector: cita original, pregunta retórica, emoción provocada por el libro, etc.	
Contextualizar la obra, presentar al autor, sus obras más importantes, la nacionalidad, corriente literaria a la que pertenece, influencias para su creación u otra información que motive la lectura (premios recibidos por sus obras, algún detalle de la publicación, etc.).	
Resumir brevemente la obra, dejando en suspenso los pormenores y, por supuesto, el final.	
Analizar la obra, considerando personajes, ambiente, tema, etc.	
Valorar la obra con fundamentos.	
Respecto del formato: utilizar un lenguaje accesible y fluido, que demuestre la diferencia entre el <i>booktube</i> y la crítica literaria tradicional.	
Cerrar el video con una conclusión que destaca lo más importante de tu mensaje. Puedes hacer comentarios originales o exponer ideas propias que surgieron a partir de la lectura.	
Integrar recursos visuales que le brindan originalidad, dinamismo y valor persuasivo al video (imágenes, música, una buena escenografía, etc.).	

Revisarán la pauta de evaluación para consensuar los aspectos a evaluar del video.

A modo de cierre, evalúan la actividad para destacar aspectos logrados y por lograr. El docente puede complementar sus observaciones, indicándoles pasos a seguir para que continúen desarrollando sus trayectorias de lectura; conviene que su retroalimentación incluya aspectos técnicos y actitudinales, de acuerdo a los criterios de la pauta.

Los estudiantes registran en sus cuadernos algunos desafíos personales extraídos de la retroalimentación.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

Escriben un comentario literario con una secuencia estratégica.

Identifican temas, géneros y textos preferidos a partir de sus gustos e intereses.

Comunican sus trayectorias, utilizando diversos formatos.

El docente puede adaptar la actividad y proponer que el *booktube* sea un trabajo grupal; si no pueden grabar el video, pueden presentarlo oralmente frente a la clase.

Conviene establecer vínculos interdisciplinarios con Artes y Computación, para que los profesores y/o encargados les den, respectivamente, sugerencias estéticas específicas para sus videos y apoyo técnico para subirlos a Youtube.

Se sugiere que el profesor monitoree y retroalimente el trabajo de los estudiantes. También puede planificar instancias intermedias para que presenten sus proyectos a otros compañeros antes de grabar sus videos, a fin de integrar las observaciones de sus pares.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Book Tag de los clásicos. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=I8rJboSDw0c>
- Clásicos cortos. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=TXezGikOt58>
- Biografía lectora de una estudiante. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=7-d1S9yeGD4>
- Qué es un *booktube*. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55466/Que_es_un_Booktuber.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cómo hacer un *booktube*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://unalenguaintredosclases.wordpress.com/2017/09/25/como-hacer-una-resena-envideo-booktuber/>
- Charla TED. La pasión en la lectura la ponen los jóvenes. Sebastián García Mouret. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=5es_G9-xlnc

Pauta de evaluación para *Booktube*

Criterios	Logrado	En desarrollo	Por lograr
Buena introducción: anuncia su contenido, motiva la lectura contextualiza de la obra.			
Expectación: explica la trama de la obra, tratando de crear curiosidad o expectativas al lector, sin comentar o develar el final.			
Información aportada: destaca elementos relevantes de la obra.			
Lenguaje utilizado: emplea un lenguaje claro y directo, sin repeticiones ni muletillas.			
Paralenguaje: al vocalizar, modula y entona según el contenido que esté expresando y la intención que desea dar a su mensaje.			
Coherencia y continuidad: presenta un discurso bien conectado. Se aprecia un hilo conductor que se desarrolla progresivamente según un orden.			
Naturalidad del discurso: expone el discurso de modo espontáneo, sin leer ni cortar las palabras. Se conecta con sus auditores por medio de la voz o la mirada a la cámara.			
Creatividad: integra elementos complementarios en el video que le dan mayor originalidad, como selección de la escenografía, presentación personal, imágenes, animación, etc.			

Actividad de Evaluación: Presentar un menú literario

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes produzcan una trayectoria de lectura –integrando textos clásicos y *best seller* que han llamado su atención durante la exploración de la unidad y sus experiencias previas– y la compartan con sus pares. Para ello, diseñarán un menú literario a partir de criterios y los presentarán en una muestra colectiva.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.

OA 5

Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.

INDICADORES

- Fundamentan su postura y la comunican a otros.
- Identifican temas, géneros y textos preferidos a partir de sus gustos e intereses.
- Comunican sus trayectorias, utilizando diversos formatos.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se sugiere comenzar con una asociación con la comida. El profesor les pide que recuerden fiestas o cenas en las que han participado o visto en películas, fijándose especialmente en la comida.

¿Qué comidas se sirve? ¿Por qué crees que eligen esos platos?

¿En qué orden los presentan?

¿Qué producen en el comensal?

¿Por qué piensas que los menús están divididos en tres partes?

Si tuvieras que invitar a cenar a alguien, ¿a quién invitarías y qué menú le prepararías? ¿Por qué?

Los estudiantes comparten las respuestas y el profesor las conecta con la próxima actividad: preparación del menú.

Les explica el propósito –relacionar las características de la comida con las características de los textos literarios– y les indica cómo elaborar los menús; el criterio de creación será la armonía de los tres platos. Ellos asocian “armonía” con algunas imágenes para explorar cómo lograrla.

Parte del menú	Descripción
Entrada	Abre el apetito, es fresca, liviana, se relaciona con todo el menú.
Plato principal	Plato estrella, complejo, nutritivo, con diversos elementos técnicos, varios ingredientes (proteína, carbohidrato, vegetales), variedad de colores y texturas.
Postre	Delicado, prolijo, debe cerrar el círculo, es breve y no demasiado dulce.

Cabe verificar que los jóvenes comprendan los criterios de selección de las obras que incluirán en los menús, pues están presentados en sentido metafórico. Puede guiarlos con algunas preguntas:

¿Qué significa que una obra literaria sea contundente? ¿Cuál podría ser una obra contundente?

¿Qué significa que sea liviana? ¿Cuál podría ser una obra liviana?

¿Qué significa que sea nutritiva? ¿Cuál podría ser una obra nutritiva?

¿Qué significa que una obra literaria abra el apetito?

Para escoger el menú, consideran que los destinatarios son sus compañeros de clase, lo que se vincula con la elección del tema y el nombre del menú: no es lo mismo hacer una carta de lecturas para sus abuelos o hermanos pequeños que para sus compañeros.

Algunas respuestas a modo de ejemplo:

Público	Compañeros de clase
Tema del menú	Los misterios de la muerte
Nombre	La cena siniestra

	Mi propuesta	Fundamentación
Entrada	<i>El gesto de la muerte</i> , Jean Cocteau.	Breve. Despierta la curiosidad del lector sin complicarlo en exceso. Hace que quiera continuar leyendo algo más oscuro.
Plato principal	<i>Elegía al poderoso Inca Atahualpa</i> . Anónima. (Traducción de José María Arguedas).	Es un canto de despedida a un hombre importante y respetado para su comunidad y también universalmente. El tono elegíaco le brinda emoción, logra enaltecer la figura y hacerla trascender. Además, el lector puede percibir de manera muy vívida el dolor de un hombre que habla por un pueblo que ha perdido a su figura más importante. Por último, es interesante apreciar el rol de la naturaleza dentro del poema, que se muestra solidaria con los sentimientos expresados por el hablante.
Postre	<i>La muerte está sentada a los pies de mi cama</i> , Óscar Hahn.	Es atractiva la forma en que el hablante expresa la conversación que tuvo con la muerte. También, la personificación que hace de ella, el hecho de verla como una mujer “traviesa” que intenta engañar al hablante. El poema es más liviano que los platos anteriores, pero armoniza, pues se mantiene en el tema: la muerte. Es delicado.

Los estudiantes diseñarán una presentación atractiva para sus cartas, idealmente un tríptico que incluya los elementos seleccionados más una breve fundamentación de cada plato y del menú completo.

Los compartirán en una “cena”, donde expondrán sus propuestas impresas para distribuirlas por mesas.

Tras leerlas todas, seleccionan las que les parezcan atractivas. Luego, fundamentan su elección, aludiendo a aspectos concretos como:

La relación entre el título del menú y las obras escogidas.

Establecer si los platos cumplen las características requeridas para el menú.

Reconocer si existe variedad entre géneros, textos clásicos y *best seller*, etc.

A modo de cierre, el docente los invita a reflexionar sobre las similitudes entre comer bien y leer, haciendo hincapié en el concepto de placer o goce estético a partir de preguntas como:

¿Qué similitudes hay entre una buena comida y un buen libro?

Las lecturas propuestas en las cartas, ¿están relacionadas con el “chef” que las escogió o con los destinatarios?

¿Qué géneros han conocido durante la unidad? ¿Qué temas se proponen explorar? ¿Qué nuevos criterios han integrado para seleccionar y valorar las obras literarias? ¿Cómo reflejan las elecciones y trayectorias escogidas, aspectos de su identidad personal?

¿De dónde extraen los escritores sus inspiraciones y modelos?

¿Cómo construye el lector sus trayectorias literarias?

Pueden registrar en sus cuadernos algunas ideas durante la conversación, a modo de bitácora.

Adicionalmente, escriben una reflexión sobre sus trayectorias de lectura (ver rúbrica en Recursos para el docente) a partir de preguntas; por ejemplo: ¿Cómo desarrollas tus trayectorias de lectura? ¿Cómo influyen tus emociones al leer o recordar un texto? ¿Cómo ha cambiado una lectura tu visión sobre un tema?

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Se sugiere dar indicaciones precisas sobre la importancia del diseño; es decir, que usen la tecnología y verifiquen la coherencia entre forma y contenido.

Conviene ofrecerles una instancia intermedia para ensayar la presentación; es deseable darles un modelo que puedan seguir.

Al elaborar la pauta de evaluación, se debe integrar los criterios que guiaron la selección.

Se recomienda remitirlos al programa de televisión “La divina comida”, que podría ser un referente cercano para ellos en cuanto cómo preparar y presentar los menús.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Cocteau, Jean. El gesto de la muerte. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://narrativabreve.com/2013/10/cuento-jean-cocteau-gesto-muerte.html>
- Revista Bibliomachín. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.bibliotecasantiago.cl/images/pdf/Bibliomachin1.pdf>

EL GESTO DE LA MUERTE

Jean Cocteau

Un joven jardinero persa dice a su príncipe:

-¡Sálvame! Encontré a la Muerte esta mañana. Me hizo un gesto de amenaza. Esta noche, por milagro, quisiera estar en Ispahán.

El bondadoso príncipe le presta sus caballos. Por la tarde, el príncipe encuentra a la Muerte y le pregunta:

-Esta mañana ¿por qué hiciste a nuestro jardinero un gesto de amenaza?

-No fue un gesto de amenaza –le responde–, sino un gesto de sorpresa. Pues lo veía lejos de Ispahán esta mañana y debo tomarlo esta noche en Ispahán.

ELEGÍA AL PODEROSO INCA ATAHUALPA

Anónima. Traducción de José María Arguedas

¿Qué arco iris es este negro arco iris
que se alza?
Para el enemigo del Cuzco, horrible flecha
que amanece.
Por doquier granizada siniestra
golpea.

Mi corazón presentía
a cada instante,
aun en mis sueños, asaltándome,
en el letargo,
a la mosca azul anunciadora de la muerte;
dolor inacabable.

El sol vuélvese amarillo, anochece,
misteriosamente;
amortaja a Atahualpa, su cadáver
y su nombre;
la muerte del Inca reduce
al tiempo que dura una pestañada.

Su amada cabeza ya la envuelve
el horrendo enemigo;
y un río de sangre camina, se extiende,
en dos corrientes.
Sus dientes crujidores ya están mordiendo
la bárbara tristeza;
se han vuelto de plomo sus ojos que eran como el
sol,
ojos de Inca.

Se ha helado ya el gran corazón
de Atahualpa,
el llanto de los hombres de las Cuatro Regiones
ahogándole.

Las nubes de los cielos han bajado
ennegreciéndose;
la madre Luna, transida, con el rostro enfermo,
empequeñece.
Y todo y todos se esconden, desaparecen,
padeciendo.
La tierra se niega a sepultar
a su Señor,
como si se avergonzara del cadáver

de quien la amó,
como si temiera a su adalid
devorar.

Y los precipicios de rocas tiemblan por su amo,
canciones fúnebres entonando,
el río brama con el poder de su dolor,
su caudal levantando.

Las lágrimas en torrentes, juntas,
se recogen.
¿Qué hombre no caerá en el llanto
por quién le amó?
¿Qué hijo no ha de existir
para su padre?

Gimiente, doliente, corazón herido,
sin palmas.
¿Qué paloma amante no da su ser
al amado?
¿Qué delirante e inquieto venado salvaje
a su instinto no obedece?

Lágrimas de sangre arrancadas, arrancadas
de su alegría;
espejo vertiente de sus lágrimas
¡retratad su cadáver!
Bañad, todos, en su gran ternura
vuestro regazo.

Con sus múltiples, poderosas manos,
los acariciados;
con las alas de su corazón,
los protegidos;
con la delicada tela de su pecho,
los abrigados;
claman ahora,
con la doliente voz de las viudas tristes.

Las nobles escogidas se han inclinado, juntas,
todas de luto.
El Willaj Umu se ha vestido de su manto
para el sacrificio.
Todos los hombres han desfilado
a sus tumbas.

Mortalmente sufre su tristeza delirante,
la Madre Reina;
los ríos de sus lágrimas saltan
al amarillo cadáver.
Su rostro está yerto, inmóvil,
y su boca (dice):
"¿A dónde te fuiste, perdiéndote
de mis ojos,
abandonando este mundo
en mi duelo,
eternamente desgarrándote
de mi corazón?"

Enriquecido con el oro del rescate
el español.
Su horrible corazón por el poder devorado;
empujándose unos a otros,
con ansias cada vez, cada vez más oscuras,
fiera enfurecida.
Les diste cuanto pidieron, los colmaste;
te asesinaron, sin embargo.

Sus deseos hasta donde clamaron los henchiste
tú solo.
Y muriendo en Cajamarca
te extinguiste.
Se ha acabado ya en tus venas
la sangre;
se ha apagado en tus ojos
la luz;
en el fondo de la más intensa estrella ha caído
tu mirar.

Gime, sufre, camina, vuela enloquecida,

tu alma, paloma amada;
delirante, delirante, llora, padece
tu corazón amado.
Con el martirio de la separación infinita
el corazón se rompe.

El límpido, resplandeciente trono de oro,
y tu cuna,
los vasos de oro, todo,
se repartieron.

Bajo extraño imperio, aglomerados los martirios,
y destruidos;
perplejos, extraviados, negada la memoria,
solos;
muerta la sombra que protege;
lloramos;
sin tener a quién o a dónde volver,
estamos delirando.

¿Soportará tu corazón,
Inca,
nuestra errabunda vida
dispersada,
por el peligro sin cuento cercada, en manos ajenas,
pisoteada?

Tus ojos que como flechas de ventura herían,
ábrelos;
tus magnánimas manos,
extiéndelas;
y con esa visión fortalecidos,
despídenos.

LA MUERTE ESTÁ SENTADA A LOS PIES DE MI CAMA

Óscar Hahn

Mi cama está deshecha: sábanas en el suelo
y frazadas dispuestas a levantar el vuelo.
La muerte dice ahora que me va a hacer la cama.
Le suplico que no, que la deje deshecha.
Ella insiste y replica que esta noche es la fecha.
Se acomoda y agrega que esta noche me ama.
Le contesto que cómo voy a ponerle cuernos
a la vida. Contesta que me vaya al infierno.
La muerte está sentada a los pies de mi cama.
Esta muerte empeñosa se calentó conmigo
y quisiera dejarme más chupado que un higo.
Yo trato de espantarla con una enorme rama.
Ahora dice que quiere acostarse a mi lado
sólo para dormir, que no tenga cuidado.
Por respeto me callo que sé su mala fama.
La muerte está sentada a los pies de mi cama.

Antes de morir (1977)

Rúbrica para la reflexión acerca de la trayectoria de lectura

Sobresaliente	Desarrollado	En desarrollo	Por desarrollar	Sin desarrollo
<p>Reflexiona en sus producciones acerca de la relación entre las obras leídas consigo mismo y el mundo, lo que se evidencia en que las interpreta y vincula con sus intereses, inquietudes y gustos.</p> <p>Además, establece relaciones entre las obras o entre ellas y otros elementos de la cultura y el arte.</p>	<p>Reflexiona en sus producciones acerca de la relación entre las obras leídas consigo mismo y el mundo, lo que se evidencia en que las interpreta y vincula con sus intereses, inquietudes y gustos.</p>	<p>Analiza en sus producciones las obras leídas, lo que se evidencia en que las explica, pero no las vincula consigo mismo, el mundo, sus intereses, inquietudes y gustos.</p>	<p>Describe en sus producciones las obras leídas, lo que se evidencia en que reconoce solo un aspecto o tema de ellas y no las vincula consigo mismo, el mundo, sus intereses, inquietudes y gustos.</p>	<p>Identifica en sus producciones las obras leídas, lo que se evidencia en que las menciona, pero no las vincula consigo mismo, el mundo, sus intereses, inquietudes y gustos.</p>

Niveles de desempeño

Sobresaliente: se evidencia comprensión de los contenidos y desarrollo de las habilidades requeridas para la tarea de manera sobresaliente, ya que los amplía o profundiza, aportando nuevos elementos.

Desarrollado: se evidencia comprensión de los contenidos y desarrollo de las habilidades requeridas para la tarea de manera completa, ya que relaciona e integra sus distintos elementos.

En desarrollo: se evidencia comprensión de los contenidos y desarrollo de las habilidades requeridas para la tarea de manera incompleta, ya que comprende un elemento o aspecto importante o establece conexiones simples.

Por desarrollar: se evidencia comprensión de los contenidos y desarrollo de las habilidades requeridas para la tarea de manera aislada, ya que no relaciona ni integra sus distintos elementos.

Sin desarrollo: no se evidencia comprensión de los contenidos y desarrollo de las habilidades requeridas para la tarea, ya que confunde conceptos.

<p>Concepto clave:</p> <p>Trayectorias de lectura</p>	<p>Serie de obras y referentes culturales vinculados por medio de la lectura literaria. La trayectoria de lectura se organiza sobre la base del diálogo intertextual que se establece al interior de la misma obra con otras que resuenan en ella y también gracias al diálogo que establece un lector o lectora con sus propios referentes y lecturas personales.</p>
---	--

Unidad 2

Unidad 2

Transformemos experiencias reales

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Se espera que los estudiantes produzcan textos de diversos géneros para compartir sus reflexiones y proyectos sobre temas vinculados con el mundo y el ser humano. Para ello, analizarán textos literarios y ensayos, y los usarán como modelos para sus propias creaciones. Asimismo, desarrollarán actitudes para pensar con apertura hacia otros, compartiendo ideas que ayuden a participar en trabajos colaborativos. Para guiar la reflexión, se plantea preguntas orientadoras: ¿Cómo se transforman las ideas y experiencias en textos literarios? ¿Por qué unos géneros son más idóneos que otros para dar a conocer determinadas ideas?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.

OA 6

Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

Actividad 1:

Escribamos una presentación para una selección poética

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes produzcan un texto de presentación para una selección poética elegida libremente. Para ello, analizarán un ensayo que plantea el valor de la poesía, seleccionarán una antología y redactarán el texto, integrando el fruto de sus reflexiones a partir del análisis.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

OA 6

Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

ACTITUDES

Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para iniciar, el docente entrega a cada alumno un poema distinto. Puede ser de un grupo de autores (por ejemplo: poetas latinoamericanos del siglo XX) o puede proyectar para toda la clase uno como *El amor después del amor* del escritor Derek Walcott (ver Recursos). Luego, cada cual escribe en un papel, las imágenes, emociones o ideas con que asociaron el poema leído.

Conexión interdisciplinar:
Música 3° o 4° medio, OA 5.

El profesor les presenta algunas afirmaciones sobre poesía (como las siguientes) para que escojan la más cercana a sus respectivas ideas; es importante que fundamenten su elección por escrito para compartirla después en plenario.

Poesía es la unión de dos palabras que uno nunca supuso que pudieran juntarse, y que forman algo así como un misterio.

Es como el *sushi*... un gusto adquirido.

Al contacto del amor, todo el mundo se vuelve poeta.

La poesía no tiene tiempo: el que la lee la rescata, la vuelve presente y luego la regresa a su eternidad.

Los jóvenes plantean sus argumentos y establecen algunas conclusiones comunes; el docente puede anotarlas en la pizarra para que ellos tomen apuntes. Por ejemplo:

Ideas previas sobre la poesía

- La poesía experimenta con el lenguaje.
- Las personas aprenden a valorar la poesía con el tiempo.
- La poesía es una forma creativa de expresar emociones e ideas.
- La poesía trasciende distintas épocas y culturas.

Después les presenta el ensayo *¿Cómo leer un libro?* de Joseph Brodsky (Ver en Recursos para el docente). La leen en forma individual y anotan las ideas que creen más interesantes. Luego sintetizan la tesis del autor y sus principales argumentos.

Pueden guiarse por una pauta como la siguiente:

Preguntas orientadoras	Respuestas de los alumnos
¿Cuál es el problema que preocupa al autor?	La selección de los libros, pues hay muchos y la vida de los seres humanos es finita. Por eso, es muy relevante desarrollar el gusto literario para poder elegir.
¿Qué tesis que propone para solucionarlo?	Para seleccionar los mejores libros de poemas, se debe leer poesía.
¿En qué argumentos basa su tesis?	<ul style="list-style-type: none"> • La poesía expresa de un modo conciso una experiencia vital. • Permite mayor creatividad. • Es lacónica y precisa. • Enseña ricos esquemas mentales al ser humano. • Despierta el ansia metafísica.
¿Qué otras ideas te parecen interesantes?	<ul style="list-style-type: none"> • La idea de la crítica como algo variable. • Cómo defiende la prosa.

Guiados por el profesor, comparten sus análisis en plenario y reflexionan sobre el efecto estético de la poesía en las personas.

Después recurren a sus trayectorias de lectura para recordar algún libro de poemas que les haya gustado, acuden a la biblioteca o buscan en internet para seleccionar un poema. Conviene que lean antologías poéticas para que amplíen sus referentes.

Pauta

Preguntas orientadoras	Respuestas de los alumnos
Antología seleccionada	<i>Desolación</i> de Gabriela Mistral
Temas que aborda	La soledad, la muerte, el amor
Poema más importante del libro (generalmente el primero, el último o aquel que da nombre a la antología)	Sonetos de la muerte
Razones de la elección	Pienso que es una antología muy profunda, que aborda temas que la mayoría de las personas sentimos. La poetisa es muy reconocida. Los Sonetos de la muerte me encantan por la fuerza que demuestra la hablante lírica.

Cuando hayan elegido, se sugiere establecer una etapa intermedia para la puesta en común, a saber: antes de redactar su borrador, se organizan en grupos pequeños a fin de mostrar sus propuestas a los compañeros y recibir sus comentarios; para ello, cada uno habrá seleccionado previamente un poema.

A continuación, el docente les propone una pauta para que planifiquen su presentación (Ver Recursos para el docente). Se sugiere que modele la redacción, proyectando o escribiendo en la pizarra una parte; conviene que use la estrategia *pensar en voz alta* para que sigan su razonamiento y lo apliquen cuando escriban. Durante el proceso, los supervisa uno a uno para hacer precisiones o sugerencias.

A modo de cierre, comparten sus aprendizajes en una conversación grupal orientada a la reflexión metacognitiva. Algunas preguntas sugeridas:

¿Qué aprendiste sobre ti mismo por medio de la actividad?

¿Qué estrategias utilizaste para desarrollarla?

¿Cómo podrías aplicar lo aprendido en futuros desafíos?

Redactan una síntesis de lo conversado en sus cuadernos, a modo de bitácora.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Identifican temas, géneros y textos preferidos a partir de sus gustos e intereses.
- Analizan un texto, asumen una postura al respecto y la escriben.
- La fundamentan y la comunican a otros.

El profesor los ayuda a elegir, sugiriendo obras según sus respectivos intereses.

Es importante que tengan una copia física del ensayo que analizarán en grupos, pues deben ir trabajando el texto por medio de alguna técnica de lectura activa (anotar al margen, extraer palabras clave o subrayar).

El docente puede mostrar los modelos de presentación de libros remitiéndolos a las contraportadas de los textos.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Walcott, D. *El amor después del amor*.
- Brodsky, J. (2015). *Del dolor y la razón*, Madrid: Siruela. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.malsalvaje.com/2018/07/20/como-leer-un-libro-un-ensayo-de-joseph-brodsky/>

EL AMOR DESPUÉS DEL AMOR

Derek Walcott

El tiempo vendrá
cuando, con gran alegría,
te saludarás a ti mismo llegando
a tu puerta, en tu espejo,
y cada uno sonreirá a la bienvenida del otro,
y dirá, siéntate aquí. Come.

Volverás a amar al extraño que fuiste tú
mismo.

Ofrece vino. Ofrece pan. Devuelve tu amor
a ti mismo, al extraño que te amó
toda tu vida, a quien has ignorado
por otro, que te conoce de memoria.

Recoge las cartas de amor del escritorio,
las fotografías, las desesperadas líneas,
despega tu imagen del espejo.
Siéntate. Celebra tu vida.

CÓMO LEER UN LIBRO

Joseph Brodsky

(Fragmento)

(...)

Los libros son, en efecto, menos finitos que nosotros mismos. Incluso los peores sobreviven a quienes los escribieron... sobre todo porque ocupan mucho menos espacio que ellos. A menudo reposan en una estantería acumulando polvo, mucho después de que el propio escritor se haya convertido en polvo. Pero incluso esta forma de posteridad es mejor que la del recuerdo de unos cuantos parientes o amigos, de los que poco puede uno fiarse, y suele ser precisamente el ansia de esta dimensión póstuma la que pone en funcionamiento a la pluma.

Así que no nos equivocaremos del todo si, al sostener en nuestras manos estos objetos rectangulares – en octavo, cuarto, duodécimo, etc. –, imaginamos que estamos acariciando, por así decirlo, las urnas, reales o posibles, con nuestras cenizas. Después de todo, lo que se invierte en la escritura de un libro – sea una novela, un tratado filosófico, una colección de poemas, una biografía, o un relato policíaco– es, en última instancia, la única vida de que dispone un hombre: buena o mala pero siempre finita. Quien afirmó que filosofar es ejercitarse en el morir tenía razón en más de un sentido, pues escribiendo un libro nadie rejuvenece.

Tampoco leyendo un libro se rejuvenece. Por esa razón, lo lógico sería escoger buenos libros. La paradoja, sin embargo, reside en el hecho de que, en literatura, como en casi cualquier otro ámbito, “bueno” no es una categoría aislada: se define por oposición a “malo”. Y, lo que es más, para escribir un buen libro, un escritor debe leer mucha sub-literatura; de lo contrario, no podrá desarrollar el criterio necesario. Esa podrá ser la mejor defensa de la mala literatura el día del Juicio Final; y esa es también la *raison d'être*⁴ de este acto.

Puesto que todos somos moribundos y leer libros consume tiempo, debemos idear un sistema que nos permita mayor economía. No hay duda de que puede resultar placentero retirarse a algún lugar a leer un largo y mediocre novelón; pero todos sabemos que, en definitiva, muy pocas veces solemos permitirnoslo. Al fin y al cabo, leemos no solo por leer, sino para aprender algo. De ahí la necesidad de concisión, de condensación, de fusión, de obras que traten sobre el sufrimiento humano de la forma más directa y exacta posible; en pocas palabras, la necesidad de atajos. De ahí, también –y como consecuencia de nuestra sospecha de que tales atajos no existen (aunque sí existen, como veremos)–, la necesidad de alguna brújula para navegar por el océano de lo publicado.

Esa función de brújula, por supuesto, es la desempeñada por la crítica literaria. Pero su aguja, ¡ay!, oscila locamente. Lo que para unos es el Norte, para otros es el Sur (Sudamérica, para ser más exactos), y lo mismo, pero aún peor, ocurre con el Este y con el Oeste. El problema con los críticos es (como mínimo) triple: *a*) que se trate de comentaristas mediocres, que saben tan poco como nosotros; *b*) que manifiesten una clara predilección por un determinado tipo de literatura o, simplemente, que se dejen comprar por la industria editorial; y *c*) que se trate de escritores de talento que convierten la crítica en

⁴ *Raison d'être*: Razón de ser.

género literario autónomo (piénsese por ejemplo en Borges), y acabemos leyendo las reseñas sobre los libros en vez de los propios libros.

En cualquier caso, nos hallaremos a la deriva en pleno océano, rodeados de páginas por todas partes, subidos a una balsa cuya capacidad para mantenerse a flote resulta harto dudosa. Una alternativa sería, por tanto, educar nuestro propio gusto, convertirnos en nuestra propia brújula, familiarizarnos –por así decirlo– con determinadas estrellas y constelaciones de brillo débil o radiante, pero siempre remoto. Sin embargo, esto lleva muchísimo tiempo, y puede ser que entonces seamos ya unos ancianos que hacen su mutis con un mohoso volumen bajo el brazo. Otra alternativa –aunque quizá forme parte de la anterior– consistiría en confiar en lo que otros dicen: la recomendación de un amigo, una referencia en un texto que nos gusta. Aunque no esté institucionalizado (y no sería mala idea), este procedimiento “de oídas” nos es familiar desde la más tierna edad. Pero tampoco resulta un recurso muy seguro, pues el océano de literatura disponible crece de forma continua, como queda ampliamente demostrado en esta feria del libro, que no constituye sino una tormenta más en tan proceloso océano.

Así pues, ¿dónde encontrar nuestra propia tierra firme, aunque se trate de una isla inhóspita? ¿Dónde está nuestro buen Viernes, por no decir nuestra mona Chita?

Antes de aportar mi sugerencia –no, digámoslo claro: la que considero la única solución posible para conseguir un sólido gusto literario–, me gustaría decir unas pocas palabras sobre el artífice de tal solución, es decir, un servidor; y no por vanidad personal, sino porque, a mi juicio, el valor de una idea se halla en relación con el contexto del que brota. En efecto, si yo hubiera sido editor, habría hecho constar en las portadas de los libros no solo los nombres de los autores, sino también la edad exacta que tenían al escribirlos, para que sus lectores pudieran decidir si les interesaba tener en cuenta el contenido o el punto de vista de un libro escrito por un autor mucho más joven, o mucho mayor, que ellos.

(...)

Ahora que ya saben de qué tipo de persona proviene lo que voy a exponer, no me queda sino enunciarlo: el modo de conseguir un buen gusto literario consiste en leer poesía. Y si creen detectar en mi opinión cierto partidismo profesional, alguna voluntad de defender los intereses de mi gremio, se equivocan: no me interesan tales gremios. La cuestión es que la poesía, siendo la forma suprema de elocución humana, no solo constituye el modo más conciso, más sintético de expresar la experiencia vital, sino que permite, asimismo, la mayor creatividad posible en un acto lingüístico, sobre todo en el caso de los escritos.

Cuanta más poesía leemos, más aborrecible nos resulta cualquier tipo de verborrea, tanto en el discurso político o filosófico como en los estudios históricos y sociales, o en el arte de la ficción. El buen estilo en prosa es siempre rehén de la precisión, de la rapidez y de la lacónica intensidad de la dicción poética. Hija del epitafio y del epigrama, concebida, por lo que parece, como una forma sintética de tratar cualquier tema, la poesía supone una gran disciplina para la prosa. Le enseña no solo el valor de cada palabra, sino también los ricos esquemas mentales del ser humano, las posibles alternativas a la composición lineal, la habilidad de omitir lo obvio, el subrayado del detalle, la técnica del anticlímax. Por encima de todo, la poesía despierta en la prosa el ansia metafísica que distingue la obra de arte de las meras *belles lettres*. Reconozcamos, sin embargo, que en este aspecto concreto la prosa ha demostrado ser un alumno más bien perezoso.

Por favor, no se me malinterprete: no pretendo desacreditar la prosa. Lo que ocurre es que la poesía es más antigua que la prosa y, por tanto, ha recorrido una distancia mayor. La literatura comenzó con la

poesía, con la canción del hombre nómada, que antecede a los garabatos del hombre sedentario. Y aunque en algún lugar he comparado la diferencia entre poesía y prosa con la existente entre la aviación y la infantería, lo que ahora sugiera nada tiene que ver con la jerarquía o los orígenes antropológicos de la literatura. Solo intento ser práctico y ahorrarles a su vista y a su cerebro un gran número de lecturas inútiles. La poesía, podría decirse, fue creada a este propósito, pues constituye un sinónimo de economía. Así pues, lo que uno debería hacer sería repetir, aunque a pequeña escala, el proceso que tuvo lugar en nuestra civilización durante dos milenios. Es más sencillo de lo que parece, pues el corpus poético resulta muchísimo menos voluminoso que el de la prosa. Y más aún: si lo que interesa es la literatura contemporánea, miel sobre hojuelas. Hay que hacerse con obras de poetas, a ser posible de la primera mitad de este siglo, que escriban en nuestra lengua materna. Como vendrán a ser, calculo, unos doce libros nada gruesos, a finales del verano ya se habrá conseguido una preparación suficiente.

Si la lengua materna es el inglés, yo recomendaría leer a Robert Frost, Thomas Hardy, W. B. Yeats, T. S. Eliot, W. H. Auden, Marianne Moore y Elizabeth Bishop. Si se trata del alemán, a Rainer Maria Rilke, Georg Trakl, Peter Huchel y Gotfried Benn. Si es español, una buena selección incluiría a Antonio Machado, Federico García Lorca, Luis Cernuda, Rafael Alberti, Juan Ramón Jiménez y Octavio Paz. Si es el polaco, o simplemente si se conoce esta lengua (lo cual supondría una gran ventaja, pues la poesía más extraordinaria de este siglo está escrita en polaco), me gustaría mencionar los nombres de Leopold Staff, Czelaw Milosz, Zbigniew Herbert y Wislawa Szymborska. Si es el francés, por supuesto a Gillaume Apollinaire, Jules Supervielle, Pierre Reverdy, Blaise Cendrars, algo de Paul Éluard, un poco de Aragon, Victor Segalen y Henri Michaux. Si es el griego, habría que leer a Constantino Cavafis, Ghiorghios Seferis, Yannis Ritsos. Si es el holandés, debería leerse a Martinus Nijhoff, en especial su deslumbrante obra *Awater*. Si es el portugués, habría que leer a Fernando Pessoa y quizás a Carlos Drummond de Andrade. Si se trata del sueco, léase a Gunnar Ekelöf, Harry Martinson, Tomas Traströmer. Si es el ruso, hay que conocer, como mínimo, a Marina Tsvetáieva, Ósip Mandelstam, Ana Ajmátova, Borís Pasternak, Vladislav Jodasévich, Velimir Jlébnikov, Nikolái Kliúev. En el caso del italiano, resultaría imprudente por mi parte sugerirles a ustedes algún nombre, y si menciono a Quasimodo, Saba, Ungaretti y Montale, es simplemente porque llevo mucho tiempo queriendo reconocer mi gratitud y mi deuda a estos cuatro grandes poetas, cuyos versos han ejercido una influencia crucial en mi vida, y me alegra poder proclamarlo aquí, en suelo italiano.

Si a algunos de ustedes, tras familiarizarse con la obra de cualquiera de estos autores, se les cae de las manos alguna obra en prosa que hayan empezado a leer, la culpa será del autor. Si continúan leyéndola, el mérito será del autor, pues eso significará que tiene algo que añadir a las verdades que sobre la existencia humana aportaron los grandes poetas antes mencionados; o, como mínimo, quedará demostrado que este autor no es redundante, que su lenguaje literario presenta vigor estilístico suficiente. Si siguen leyendo, aunque el libro no presente tales cualidades, significará que la lectura es para ustedes una adicción incurable. Y, comparada con otras adicciones, no parece esta la peor.

Permítanme esbozar ahora una caricatura, pues las caricaturas acentúan lo esencial. Imagínense a un lector cuyas dos manos sostienen sendos libros abiertos: en la izquierda, una colección de poemas; en la derecha, un volumen en prosa. Veamos cuál deja caer primero. Podría, por supuesto, cargar ambas manos de libros en prosa, pero no le serviría para formarse un criterio. Y, por supuesto, podría preguntarse cómo distinguir la buena poesía de la mala, y quién le asegura que lo que sostiene en su mano izquierda merece algún interés.

Bien, en primer lugar, el peso de su mano izquierda resultará, con toda probabilidad, más ligero que el de la derecha. En segundo lugar, la poesía, como dijo Montale, es un arte incurablemente semántico, y este hecho deja muy pocas posibilidades a la charlatanería. Al tercer verso, un lector ya se ha hecho una idea de lo que tiene entre manos, pues la poesía cobra sentido con rapidez y la calidad de su lenguaje se pone de manifiesto inmediatamente. Después de leer tres versos, ya puede echar un vistazo a lo que tiene en su mano derecha.

Como he dicho, se trata por supuesto de una caricatura. Pero, al mismo tiempo, creo que muchos de ustedes van a adoptar sin darse cuenta esa misma postura en esta feria. Así que asegúrense al menos de que algunos libros sean en prosa y otros en verso. Sí, ya sé que ese movimiento de ojos de izquierda a derecha puede resultar enloquecedor, pero ya no hay jinetes por las calles de Turín⁵, y la visión de un cochero azotando a su caballo no agravará el estado en que se encontrarán ustedes al abandonar este recinto. Además, dentro de cien años poco importará que alguien esté loco o no lo esté, cuando el número de los habitantes de la Tierra supere con creces el de las letras negras de todos los libros de esta feria juntos. Así pues, nada les impide probar el pequeño truco que acabo de sugerirles.

⁵ Alusión a la crisis de demencia de Nietzsche, que se manifestó el 3 de enero de 1889 en la Piazza Carlo Alberto, en Turín, cuando se abrazó al cuello de un caballo que estaba siendo azotado por un cochero (*N. del T.*)

Pauta de planificación

Pasos para planificar	Ideas de los estudiantes
Señalar el nombre del libro y su autor, además de algunos datos relevantes del autor.	
Presentar y explicar el tema de la antología con precisión.	
Presentar y explicar las principales ideas que sean un aporte para ti como lector.	
Finalizar la presentación con una anticipación de los aspectos más logrados de la antología, destacando alguna obra relevante de ella.	

CRITERIO	CONSEJOS PARA LA ESCRITURA
Audiencia: el curso	<ul style="list-style-type: none"> • Usar una estrategia discursiva que llame la atención, que sea atractiva y motive el gusto por la lectura.
Organización de las ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar las ideas en introducción, desarrollo y conclusión o cierre.
Recomendación	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar una breve presentación de la obra, sin revelar sus contenidos. • Destacar los aspectos que impactaron positivamente en la experiencia personal de lectura y explicarlos. • Experiencias personales vinculadas a las obras. • Reflexiones, aprendizajes o conclusiones surgidas de la lectura.

Actividad 2: escribir una epístola

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes redacten una epístola para comunicar sus reflexiones sobre un problema humano. Para ello, analizarán un fragmento de epístola y los recursos empleados para componerla y lo utilizarán de modelo para una creación individual enriquecida con los aportes de sus pares.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

OA 6

Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

ACTITUDES

Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para comenzar, se sugiere proyectar la sinopsis de la película *Cartas de amor a los muertos* (Ver Recursos para el docente).

Conexión interdisciplinar: **Artes Visuales** 3° o 4° medio OA 4.

Luego de comentar el video, se puede guiar una conversación a partir de preguntas como:

¿Han participado como emisores o receptores de cartas o correo electrónico? ¿De qué tipo?

¿Por qué motivos se envía cartas hoy en día? ¿Piensan que han cambiado sus propósitos con respecto a las epístolas del pasado? ¿Qué aspectos de la sociedad hacen que las misivas ya no se usen tanto?

El profesor puede sintetizar las respuestas en una tabla que recoja las principales ideas, procurando diferenciarlas según se muestra:

CARTAS DE AYER	CARTAS / EMAIL DE HOY

Los jóvenes leen un fragmento de una novela epistolar para que conozcan el género y para modelar su escritura. Puede ser el extracto de *Querido Diego, te abraza Quiela* de Elena Poniatovska u otro. (Ver Recursos para el docente). Durante o después de la lectura, anotan las ideas que les surjan referidas al tema, el tipo de lenguaje utilizado, la persona gramatical, la relación entre emisor y destinatario ideal, etc.

Cuando todos hayan terminado, se reúnen en grupos para evaluar si el fragmento seleccionado cumple los requisitos de una novela epistolar, y completan una pauta de análisis.

Pauta de análisis

Criterios	¿Cumple o no cumple el requisito?	Evidencias textuales
Alternancia entre la primera y la segunda persona gramatical.	✓	<i>En el estudio todo ha quedado igual, querido Diego, tus pinceles se yerguen en el vaso, muy limpios, como a ti te gusta. Atesoro hasta el más mínimo papel en que has trazado una línea.</i>
Expresión de vida personal e íntima de los personajes.	✓	<i>Sé fuerte como lo has sido y perdona la debilidad de tu mujer.</i>
Altamente subjetiva.	✓	<i>...me encuentro bien haciendo paisajes un tanto dolientes y grises, borrosos y solitarios. Siento que también yo podría borrar me con facilidad.</i>
División explícita en periodos de tiempo o fechas.	✓	19 de octubre 7 de noviembre
Uso de recursos literarios y retóricos variados, como figuras literarias (comparación, personificaciones, hipérbolos, etc.), preguntas retóricas, etc.	✓	<i>Ni una línea tuya y el frío no cesa en su intento de congelarnos.</i> (Hipérbole) <i>¿Recuerdas cómo los Severini llevaron un carrito de mano desde Montparnasse hasta más allá de la barrera de Montrouge donde consiguieron medio saco de carbón?</i> (Interrogación retórica). <i>Siento que también yo podría borrar me con facilidad.</i> (Metáfora)
Mayor efecto de verosimilitud, ya que se presenta como un discurso espontáneo, no destinado a publicarse.	✓	
Estructura eminentemente dialógica.	✓	Uso de función apelativa. Vocativos.

El posicionamiento del lector es de <i>voyeur</i> , al conocer las intimidades y secretos del otro.	✓	<i>Ella parecía la madre, yo la visita.</i>
¿Otros aspectos a destacar?		

Para profundizar el análisis, el docente guía una conversación sobre distintos aspectos del tema presente en el fragmento. Luego, los estudiantes eligen el tema que quieran, la situación de enunciación que usarán en la epístola y la perspectiva del narrador. Es importante destacar que se trata de una composición ficticia, motivándolos a imaginar escenarios.

Preguntas sugeridas:

¿Qué tema quieres abordar?

¿Qué dimensiones de la experiencia humana integrarás en tu epístola?

¿Quién enviará la carta?

¿Quién será el receptor ideal?

¿Qué relación existe entre emisor y receptor? ¿Qué grado de confianza se tienen?

¿En qué época se ambientará la epístola? ¿Qué fechas se consignará explícitamente?

De acuerdo a la época, ¿qué aspectos habría que considerar para que la narración sea verosímil?

¿Cómo serán el lenguaje, las costumbres, la vestimenta, etc.?

Tras planificar el proceso, comenzarán sus borradores, guiados por los criterios de la pauta anterior. Pueden coevaluarse entre pares sus pares, aplicando la siguiente escalera de retroalimentación. Para ello, se intercambian los trabajos y siguen los pasos de la pauta desde abajo hacia arriba, como una escalera.

Escalera de la Retroalimentación

4. Aclarar: Usando preguntas, asegúrense de comprender la idea que expresa su compañero. (Pueden decir algo como: "¿Qué quiso decir con...?", "No entendí muy bien tal o cual idea").

3. Valorar: ¿Qué les llamó la atención, les pareció impactante o innovador?

2. Expresar inquietudes: ¿Detectan algún problema o posible desafío? ¿Están en desacuerdo con alguna idea?

1. Hacer sugerencias: ¿Pueden recomendar algo para ayudar a su compañero en su actividad? ¿Qué nuevas ideas le pueden proponer?

Los jóvenes avanzan en la escritura y la edición de sus trabajos, aprovechando los aportes de sus compañeros.

Finalmente, comparten sus aprendizajes, reflexionando en torno la escritura:

¿Cuáles son mis fortalezas como escritor? ¿Qué podría hacer para potenciarlas?

¿Cuáles son mis debilidades? ¿Cómo podría abordarlas?

¿Qué consejos puedo recoger de mis compañeros?

Pueden redactar algunos consejos en sus cuadernos para tenerlos presentes en otros proyectos de escritura.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Producen textos que comunican sus reflexiones sobre temas humanos de interés.
- Crean un texto de acuerdo un plan de escritura que respeta las convenciones del género.

El docente monitorea individualmente el proceso para hacer precisiones o sugerir estrategias. Se recomienda el texto *Mostrar y decir. El arte de escribir ficción* de Phillip Lopate, disponible en el catálogo CRA.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Cartas de amor a los muertos.

Disponible en

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=vsprJKIXGqQ>

Donde el corazón te lleve. Tamaro, Susana.

FRAGMENTO DE NOVELA EPISTOLAR

19 de octubre de 1921

En el estudio todo ha quedado igual, querido Diego, tus pinceles se yerguen en el vaso, muy limpios, como a ti te gusta. Atesoro hasta el más mínimo papel en que has trazado una línea. En la mañana, como si estuvieras presente, me siento a preparar las ilustraciones para Floreal. He abandonado las formas geométricas y me encuentro bien haciendo paisajes un tanto dolientes y grises, borrosos y solitarios. Siento que también yo podría borrarlos con facilidad. Cuando se publique, te enviaré la revista. Veo a tus amigos, sobre todo a Élie Faure que lamenta tu silencio. Te extraña, dice que París sin ti está vacío. Si él dice eso, imagínate lo que diré yo. Mi español avanza a pasos agigantados y, para que lo compruebes, adjunto esta fotografía en la que escribí especialmente para ti: «Tu mujer te manda muchos besos con esta, querido Diego. Recibe esta fotografía hasta que nos veamos. No salió muy bien, pero en ella y en la anterior tendrás algo de mí. Sé fuerte como lo has sido y perdona la debilidad de tu mujer».

Te besa una vez más

Quiela

7 de noviembre de 1921

Ni una línea tuya y el frío no cesa en su intento de congelarnos. Se inicia un invierno crudísimo y me recuerda a otro que tú y yo quisiéramos olvidar. ¡Hasta tú abandonabas la tela para ir en busca de combustible! ¿Recuerdas cómo los Severini llevaron un carrito de mano desde Montparnasse hasta más allá de la barrera de Montrouge, donde consiguieron medio saco de carbón? Hoy en la mañana, al alimentar nuestra estufita, pienso en nuestro hijo. Recuerdo las casas ricas que tenían calefacción central a todo lujo, eran, creo, calderas que funcionaban con gas, y cómo los Zeting, Miguel y María, se llevaron al niño a su departamento en Neuilly para preservarlo. Yo no quise dejarte. Estaba segura de que sin mí ni siquiera interrumpirías tu trabajo para comer. Iba a ver al niño todas las tardes mientras tú te absorbías en El matemático. Caminaba por las calles de nieve ennegrecida, enlodada por las pisadas de los transeúntes, y el corazón me latía muy fuerte ante la perspectiva de ver a mi hijo. Los Zeting me dijeron que apenas se recuperara se lo llevarían a Biarritz. Me conmovía el cuidado con que trataban al niño. María, sobre todo, lo sacaba de la cuna —una cuna lindísima como nunca Dieguito la tuvo— con una precaución de enfermera. Aún la miro separar las cobijas blancas, la sabanita bordada para que pudiera yo verlo mejor. «Hoy pasó muy buena noche», murmuraba contenta. Lo velaba. Ella parecía la madre, yo la visita.

Fragmento.

Querido Diego, te abraza Quiela

Disponible en:

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.letraslibres.com/sites/default/files/files6/files/pdfs_articulos/Vuelta-Vol2_15_02DiegQuielEIpow.pdf

Texto para analizar

CARTA 1

Lady Susan Vernon al señor Vernon
Langford, diciembre

Querido hermano:

Ya no puedo seguir privándome del placer de aprovechar la amable invitación que me hiciste al despedirnos la última vez de pasar algunas semanas contigo, en Churchill; por tanto, si a ti y a la señora Vernon no os resulta inoportuno recibirme en estos momentos, espero que dentro de unos días puedas presentarme a esa hermana que, desde hace tanto tiempo, deseo conocer. Los buenos amigos que tengo aquí me suplican, con el mayor cariño, que prolongue mi estancia con ellos, pero su carácter hospitalario y festivo les hace llevar una vida social demasiado animada para la situación que atravieso y mi estado mental actual. Espero con impaciencia el momento en que seré admitida en tu agradable retiro. Anhele que tus queridos hijos me conozcan y me desviviré por despertarles gran interés en sus corazones. Necesitaré toda mi fortaleza de ánimo, puesto que pronto me separaré de mi hija. La larga enfermedad de su querido padre me ha impedido prestarle la atención que el deber y el cariño dictaban, y tengo demasiadas razones para temer que la institutriz a la que encomendé su educación será incapaz de hacerlo. Así que he decidido enviarla a uno de los mejores colegios privados de la ciudad. Tendré la oportunidad de acompañarla cuando vaya a tu casa. Estoy decidida, como ves, a no permitir que se me niegue la entrada en Churchill. Me dolería mucho enterarme de que no te es posible recibirme. Recibe un cordial saludo de tu hermana, S. Vernon

CARTA 2

Lady Susan a la señora Johnson
Langford

Mi querida Alicia, estabas muy equivocada al creer que no me iba a mover de aquí en todo el invierno, y me duele mucho decírtelo. En pocas ocasiones he pasado tres meses tan agradables como éstos que acababan de pasar. Ahora, todo es conflictivo. Las mujeres de la familia se han unido en mi contra. Adivinaste lo que ocurriría cuando llegué a Langford. Manwaring es tan extrañamente encantador que no pude más que sentir aprensión. Recuerdo que, cuando me acercaba a la mansión, me dije: «¡Me gusta este hombre; ruego a Dios que eso no cause ningún mal!». Pero ya había resuelto ser discreta, recordar que sólo hacía cuatro meses que había enviudado y mantenerme en silencio lo más posible. Así lo he hecho, mi querida y pequeña criatura. No he aceptado las atenciones de nadie, excepto las de Manwaring. He evitado toda coquetería y no he hecho caso a nadie de aquí, excepto a sir James Martin, al que he dispensado un poco de atención, para separarlo de la señora Manwaring. Sin embargo, si el mundo supiera cuáles han sido mis motivaciones, me alabarían por ello. Me han llamado madre desatenta y, no obstante, el impulso sagrado del cariño maternal y el bien de mi hija han sido lo que me ha servido de acicate; si mi hija no fuera la mayor pánfila de la Tierra, se me habría recompensado por mis esfuerzos como me merecía. Sir James me hizo proposiciones para Frederica, pero ésta, que ha nacido para amargarme la vida, decidió oponerse con tanta vehemencia al emparejamiento que decidí que era mejor olvidar el plan por el momento. En más de una ocasión me he arrepentido de no haberme casado yo misma con él y, si fuera un poco menos débil, seguro que lo haría. Admito que soy más bien romántica en ese aspecto y que las riquezas por sí solas no me satisfacen. El resultado de todo esto es que sir James se ha marchado, María está enfurecida y la señora Manwaring se muestra insoportablemente celosa. Está tan celosa e indignada conmigo que, en un arrebatado de furia, no me sorprendería que recurriera al señor Johnson, si pudiera acceder a él libremente. Tu marido, sin embargo,

sigue siendo mi amigo, y la acción más gentil y bondadosa de su vida ha sido librarla para siempre del matrimonio. Mi único encargo es que mantengas su resentimiento. Ahora, estamos muy afligidos. Una casa nunca había visto tanta alteración: toda la familia está en pie de guerra y Manwaring apenas me habla. Ha llegado el momento de que me vaya. He decidido, por tanto, dejarles y pasaré, espero, un día agradable contigo, en la ciudad, esta misma semana. Si el señor Johnson sigue mostrando tan poca simpatía por mí como siempre, deberás venir a verme a la calle Wigmore, número 10, aunque espero que éste no sea el caso, puesto que el señor Johnson, con todos sus defectos, es un hombre al que siempre se le puede aplicar esa gran palabra que es «respetable»; además, siendo conocida la confianza que tengo con su esposa, su desaire conmigo parecería raro. Pasaré por la ciudad de camino a ese insoportable lugar, esa aldea campesina, puesto que finalmente voy a ir a Churchill. Perdóname, mi querida amiga, pero es mi último recurso. Si hubiera en Inglaterra otra casa abierta para mí, la preferiría. Aborrezco a Charles Vernon y temo a su mujer. En Churchill, sin embargo, permaneceré hasta que haya algo mejor en perspectiva. Mi jovencita me acompañará hasta la ciudad, donde la dejaré al cuidado de la señora Summers, en la calle Wigmore, hasta que entre en razón, al menos un poco. Allí podrá hacer buenos contactos, ya que todas las chicas provienen de las mejores familias. El precio es muy alto, mucho más de lo que puedo permitirme pagar. Adiós, te escribiré en cuanto llegue a la ciudad.

Un abrazo,

S. Vernon

Disponible en

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.ataun.net/BIBLIOTECAGRATUITA/Cl%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Jane%20Austen/Lady%20Susan.pdf>

Actividad 3: Transformar una noticia en una crónica literaria

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes transformen un texto no literario en uno literario, a partir de la reflexión sobre los límites y relaciones entre ficción y realidad.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

OA 6

Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

ACTITUD

Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para comenzar, el profesor proyecta una noticia que relata cómo se gestó *Crónica de una muerte anunciada* del escritor colombiano Gabriel García Márquez. Léala en voz alta para que los alumnos vayan comentando a medida que se lee, rescaten aspectos interesantes o recojan sugerencias para escribir su propio texto. (“La verdadera historia de *Crónica de una muerte anunciada*”, en Recursos para el docente).

Conexión interdisciplinar: **Historia Geografía y Ciencias Sociales**, Mundo global 3° o 4° medio, OA 6.

Otro modo de partir podría ser comentando los vínculos entre realidad y ficción, a partir de la frase popular: La realidad supera la ficción.

Luego, los jóvenes leen un fragmento de *Noticia de un secuestro* (del mismo autor) para reconocer algunas características que los ayudarán en su escritura. Se propicia que analicen varios elementos del texto: narrador, personajes, lenguaje, tiempo y estilo.

Puede modelar el análisis mediante la siguiente pauta de preguntas sobre el fragmento seleccionado (Ver Recursos para el docente):

PREGUNTAS	RESPUESTAS DEL TEXTO
¿Qué hecho noticioso dio origen a la crónica?	El secuestro de Beatriz Villamizar.
¿Qué tiempo se usa en la narración?	El tiempo pasado (“se enteró”, “había vuelto”).
¿Cuál es la estructura de la narración?	El relato está desarrollado <i>in medias res</i> , comienza cuando se dio la noticia a su marido.
¿Qué elementos ayudan a dar veracidad al relato?	Integra personajes reales. Detalles como la marca, color y patente del automóvil. Conoce las rutinas: “Volvían siempre más temprano”.
¿Qué enfoque se asume en la narración?	De una voz omnisciente que conoce los pormenores del caso y las emociones de los involucrados.
¿Cómo se posiciona el narrador respecto de los hechos narrados?	Desde una visión externa (ídem anterior).
¿Qué rasgos estilísticos se aprecia en la crónica?	Estilo directo.

Con esta actividad, los alumnos pueden familiarizarse con la estructura y el estilo del relato que redactarán.

Cuando termine la etapa de análisis, se sugiere entregarles una pauta con indicaciones específicas que los ayudará a planificar individualmente su texto y a redactarlo.

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN
Hecho noticioso	Selecciona un hecho noticioso interesante, llamativo, con muchas aristas y de impacto social. Asegúrate de conocer los detalles del hecho. Puedes usar la técnica de las 5W.
Estructura de la narración	Elige cómo quieres presentar los hechos. García Márquez decidió partir por el final de la historia: “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”.
Veracidad	Usa información fidedigna. Enfócate en la noticia, puedes complementarla con otras investigaciones, pero mantente enmarcado en lo que de verdad sucedió y escoge seleccionado los hechos que te parezcan más importantes.
Enfoque	Asume un enfoque; es decir, puedes elegir la perspectiva de uno de los involucrados para narrar, o mantenerte neutral. Esto también se vincula con el objetivo que te propongas para tu crónica.
Posicionamiento	Relata los hechos como si fueras testigo de ellos.
Opiniones	Incluye tus apreciaciones o juicios sobre los acontecimientos desde el enfoque que decidiste.
Recursos	Integra variadas figuras literarias y recursos retóricos para enriquecer tu texto, pero procurando no sobrecargar la narración; recuerda que debe ser dinámica. Algunos recursos pueden ser: usar pronombres inclusivos, paradojas, adjetivos, paralelismos o comparaciones, formas verbales, retratos de personajes, descripciones, etc.
Orden de los acontecimientos	Sigue una cronología para exponer el contenido de la crónica. Esto ayudará al lector a ubicarse temporalmente. Emplea conectores para mostrar el avance en el tiempo
Estilo	Redacta con un estilo claro, sencillo y breve. No sobrecargues el texto con elementos innecesarios, como descripciones demasiado extensas. En las crónicas, la perspectiva del tiempo debe aportar dinamismo al relato.

Los estudiantes seleccionan la noticia de base a partir de algunas preguntas orientadoras:

- ¿La noticia provoca impacto social?
- ¿Es compleja, posee muchas aristas?
- ¿Es posible acceder a información adicional al respecto?
- ¿La noticia es llamativa?

Cuando terminen sus borradores, el docente organiza una instancia de coevaluación para que se intercambien los trabajos, y les sugiere que usen la escalera de retroalimentación o parte de ella.

Pueden crear un blog para publicar y compartir sus creaciones, de modo que todos pueden leerlas y hacer comentarios.

Para finalizar, evaluarán sus avances como escritores a lo largo de la unidad, se ubicarán en un peldaño de la escalera de la metacognición (Ver Recursos para el docente) y fundamentarán brevemente su posicionamiento por escrito.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Producen textos en los que comunican sus reflexiones sobre temas humanos de interés.
- Crean un escrito, basándose en un plan de redacción que respeta las convenciones del género.

Durante el proceso, el profesor los supervisa uno a uno para hacer precisiones o sugerir pasos a seguir. Puede modelar, proyectando el texto o escribiéndolo en la pizarra con la estrategia de *pensar en voz alta*.

Es importante que les explicite que casi todas las actividades de redacción les permitirán desarrollar el pensamiento creativo, pues los incitarán a ser flexibles, perseverantes, originales, etc.

La rúbrica incluida al final de este Programa incluye detalles sobre los criterios para evaluar el pensamiento creativo.

RECURSOS Y SITIOS WEB

García Márquez, Gabriel. *Noticia de un secuestro*.

La verdadera historia de *Crónica de una muerte anunciada*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://listindiario.com/la-republica/2017/04/17/462107/la-verdadera-historia-de-cronica-de-una-muerte-anunciada>

Detrás de la realización de *Noticias de un secuestro*. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.prensa.com/cine_y_mas/Detras-realizacion-Noticias-secuestro_7_4587361220.html

Muere hombre que inspiró a Gabriel García Márquez en *Crónica de una muerte anunciada*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.elcomercio.com/tendencias/muerte-hombre-inspiracion-gabrielgarciamarquez-cronicadeunamuerteanunciada.html>

El imperio de la Inca. En *Letras libres*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.letraslibres.com/mexico-espana/el-imperio-la-inca>

Otras crónicas. *Periodismo narrativo en Latinoamérica*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://cronicasperiodisticas.wordpress.com/>

La crónica, un género del periodismo literario equidistante entre la información y la interpretación.

Universidad Complutense de Madrid. Disponible en

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/cronica.html>

Prólogo a *Antología de crónica latinoamericana actual*. Editorial Alfaguara. Disponible en

https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/pri meraspaginasantologicronicalatinoamericanaactual_1.pdf

Texto para analizar:**NOTICIA DE UN SECUESTRO**

Gabriel García Márquez

El primer miembro de la familia que se enteró del secuestro fue el doctor Pedro Guerrero, el marido de Beatriz. Estaba en una Unidad de Sicoterapia y Sexualidad Humana –a unas diez cuerdas– dictando una conferencia sobre la evolución de las especies animales desde las funciones primarias de los unicelulares hasta las emociones y afectos de los humanos. Lo interrumpió una llamada telefónica de un oficial de la policía que le preguntó con un estilo profesional si conocía a Beatriz Villamizar. «Claro –contestó el doctor Guerrero–. Es mi mujer». El oficial hizo un breve silencio, y dijo en un tono más humano: «Bueno, no se afane». El doctor Guerrero no necesitaba ser un siquiátra laureado para comprender que aquella frase era el preámbulo de algo muy grave. –¿Pero qué fue lo que pasó? –preguntó. –Asesinaron a un chofer en la esquina de la carrera Quinta con calle 85 –dijo el oficial–. Es un Renault 21, gris claro, con placas de Bogotá PS-2034. ¿Reconoce el número? –No tengo la menor idea –dijo el doctor Guerrero, impaciente–. Pero dígame qué le pasó a Beatriz. –Lo único que podemos decirle por ahora es que está desaparecida –dijo el oficial–. Encontramos su cartera en el asiento del carro, y una libreta donde dice que lo llamaran a usted en caso de urgencia. No había duda. El mismo doctor Guerrero le había aconsejado a su esposa que llevara esa nota en su libreta de apuntes. Aunque ignoraba el número de las placas, la descripción correspondía al automóvil de Maruja. La esquina del crimen era a pocos pasos de la casa de ella, donde Beatriz tenía que hacer una escala antes de llegar a la suya. El doctor Guerrero suspendió la conferencia con una explicación apresurada. Su amigo, el urólogo Alonso Acuña, lo condujo en quince minutos al lugar del asalto a través del tránsito embrollado de las siete. Alberto Villamizar, el marido de Maruja Pachón y hermano de Beatriz, a sólo doscientos metros del lugar del secuestro, se enteró por una llamada interna de su portero. Había vuelto a casa a las cuatro, después de pasar la tarde en el periódico El Tiempo trabajando en la campaña para la Asamblea Constituyente, cuyos miembros serían elegidos en diciembre, y se había dormido con la ropa puesta por el cansancio de la víspera. Poco antes de las siete llegó su hijo Andrés, acompañado por Gabriel, el hijo de Beatriz, que es su mejor amigo desde que eran niños. Andrés se asomó al dormitorio en busca de su madre y despertó a Alberto. Éste se sorprendió de la oscuridad, encendió la luz y comprobó adormilado que iban a ser las siete. Maruja no había llegado. Era un retardo extraño. Ella y Beatriz volvían siempre más temprano por muy difícil que estuviera el tránsito, o avisaban por teléfono de cualquier retraso imprevisto. Además, Maruja estaba de acuerdo con él para encontrarse en casa a las cinco. Preocupado, Alberto le pidió a Andrés que llamara por teléfono a Focine, y el celador le dijo que Maruja y Beatriz habían salido con un poco de retardo. Llegarían de un momento a otro. Villamizar había ido a la cocina a tomar agua cuando sonó el teléfono. Contestó Andrés. Por el solo tono de la voz comprendió Alberto que era una llamada alarmante. Así era: algo había pasado en la esquina con un automóvil que parecía ser el de Maruja. El portero tenía versiones confusas.

Concepto
clave: Crónica

Género híbrido, compuesto de elementos periodísticos y literarios. En cuanto a lo literario, contiene elementos de varios géneros (novela, cuento, teatro, entre otros). A partir de hechos reales, convierte en ficción los sucesos, los personajes, los ambientes, y otros elementos que componen una historia. Comparte con la crónica periodística su base en un suceso real, noticioso, y que ambas son indisolubles de sus contextos de producción y recepción; pero se diferencia de ella en que no solo se ciñe a los hechos que ocurrieron y a datos específicos narrados de manera objetiva, sino que también agrega aspectos ficticios relacionados con ellos. Por lo tanto, es de carácter subjetivo; narra desde los personajes; utiliza, por lo general, la primera persona, ya que el narrador se presenta como un testigo de la historia: “ve y cuenta” con un estilo sencillo, y eso involucra al lector en ella. El tiempo y el espacio son esenciales para configurar la historia que se narra y el mundo que representa, lo mismo que los diálogos de los personajes y las múltiples voces que pueden estar presentes en el relato. La memoria es un elemento importante, ya que captura un momento y reconstruye hechos que efectivamente sucedieron, pero desde una perspectiva personal, interpretativa y argumentativa; como afirma García Márquez, “una crónica es un cuento que es verdad”. Relata escenas sucesivas con descripciones pormenorizadas. Los temas giran principalmente en torno a noticias, acontecimientos insólitos, marginales, prácticas sociales, entre otros, para intentar comprenderlos desde una dimensión humana.

Actividad 4: Crear un relato histórico

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes transformen un texto no literario en un texto literario, utilizando los recursos lingüísticos con propósitos creativos. Para ello, seleccionarán la biografía de un personaje de su interés y escribirán un relato histórico a partir de él.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

OA 2

Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.

ACTITUDES

Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individualmente para llevar a cabo proyectos de diversa índole.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

En una conversación colectiva, los alumnos comentan qué personajes históricos les llaman la atención, de entre los que han estudiado, visto en las películas o series o en sus lecturas personales.

Conexión interdisciplinar: **Historia Geografía y Ciencias Sociales**, 3° o 4° medio, OA de habilidades, investigación.

A continuación, el docente los invita a desarrollar su creatividad por medio de otro proyecto de escritura: el relato histórico; para ello, eligen una persona en cuya vida deseen profundizar.

Hito o periodo histórico escogido	Personas	Fundamentación
Siglo XIX- XX	Miguel Ángel Asturias	Escritor, periodista y diplomático guatemalteco que contribuyó al desarrollo de la literatura latinoamericana. Recibió el Premio Nobel de Literatura en 1967.
Siglo XIX- XX	Carl Gustav Jung	Médico psiquiatra, psicólogo y ensayista suizo,

		Su abordaje teórico y clínico enfatizó la conexión funcional entre la estructura de la psique y las manifestaciones culturales. En sus estudios, integró arte, mitología, religión y filosofía, entre otras áreas del conocimiento.
Siglo XIX- XX	Belén de Sárraga	Luchó por los derechos ciudadanos en América. Fue iniciadora de la toma de conciencia respecto de entregarle ciudadanía a la mujer.

Investigan acerca de la persona en diversas fuentes confiables y planifican el relato, basados en algunas preguntas orientadoras:

- ¿Quién es? ¿En qué época vivió? ¿Con quiénes se vinculó?
 ¿Cuáles fueron sus objetivos? ¿Qué lo motivó a alcanzarlos?
 ¿Qué acciones realizó para esos efectos?
 ¿Lo consiguió? ¿Cuál es el desenlace?

La siguiente tabla incluye algunas orientaciones para que puedan describir bien los lugares y costumbres:

Preguntas sobre el ambiente	¿Cómo era el ambiente? ¿Qué existía y que aún no? ¿Cómo eran las tierras y las edificaciones de ese lugar? ¿Cuáles eran los objetos característicos de ese entonces? ¿Cómo era el clima? ¿De qué materiales estaban hechos los objetos? Otras.
Preguntas sobre el uso del lenguaje	¿Cómo se hablaba? ¿Qué palabras usaban? ¿Cuál era la forma de pensar? ¿Qué estaba de moda? ¿Qué estaba prohibido? ¿Cuál era el grado de conocimiento de las personas? ¿Y el nivel de educación? ¿Cómo se vestían? ¿Cómo eran la economía, la política, las clases sociales?

Para planificar la redacción, aplican los siguientes criterios:

Criterios	Preguntas orientadoras
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Incluye un prólogo que presenta lo que sucedió antes del relato o las causas históricas que desencadenaron el hecho narrado? • ¿Se abre el relato con la presentación del personaje (características más relevantes, conflicto que enfrenta, motivaciones y la situación histórica en que se encuentra)? • ¿Se desarrolla la acción con las complicaciones que impiden al personaje lograr sus objetivos? • ¿Se cierra el relato con un desenlace interesante que deja claro el punto de vista del narrador sobre los hechos seleccionados? • ¿Los sucesos están narrados en forma cronológica?

<p>Contenido</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La narración se compone de personajes reales y ficticios? • ¿Incluye el relato motivaciones y objetivos de los personajes? ¿Realizan acciones para llevarlos a cabo? • ¿Refleja el narrador una perspectiva personal sobre los eventos históricos en que basa su relato? • ¿Se evidencia investigación para complementar la historia (alusiones a fechas, nombres, lugares y acciones, aspectos de la visión de mundo de la época, como costumbres, vestimentas, arquitectura, etc.)? • ¿Se incluye hechos ficticios verosímiles para complementar los hechos históricos o hacerlos más interesantes?
<p>Lenguaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se cuenta el relato en tercera persona? • ¿Está escrito con lenguaje culto formal? ¿Se evita jergas y modismos? • ¿Se emplea verbos en pasado y otros marcadores de tiempo (conectores)? • ¿Se aplica correctamente las normas ortográficas, especialmente en las mayúsculas para nombres de personajes, lugares, etc.?

Los jóvenes redactan sus textos guiados por las ideas precedentes; es importante que cuenten con todos los materiales de consulta mientras escriben.

Luego intercambian sus trabajos para enriquecer sus creaciones con las sugerencias de sus pares.

A modo de cierre, el docente guía una conversación grupal con preguntas como:

¿Cómo enfrentaron el dilema de “la página en blanco”?

¿Qué emociones experimentaron durante el proceso de escribir?

¿Piensan que los trabajos son creativos? ¿Qué concepto de creatividad se aclaró o modificó?

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Producen textos en los que comunican sus reflexiones sobre temas humanos de interés.
- Redactan un escrito basados en un plan que respeta las convenciones del género.

Para fomentar la interdisciplinariedad, se puede colaborar con otros profesores que orienten a los alumnos durante la investigación, les propongan bibliografía especializada y les sugieran cómo abordar los eventos históricos.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Manzoni, Alessandro (2011). *Alegato contra la novela histórica*. Segovia, España: La uña rota.

Actividad de Evaluación: Escribir para reflexionar sobre temas literarios

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes escriban un texto literario para profundizar su reflexión sobre un tema analizado en la trayectoria literaria. Para ello, evaluarán los géneros posibles en función del tema elegido y su propósito y redactarán su escrito según las convenciones del género.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA6

Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

INDICADORES

- Producen textos en los que comunican sus reflexiones sobre temas humanos de interés.
- Redactan un escrito, basados en un plan que respeta las convenciones del género.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

A. PRIMERA PARTE: Motivación y planificación de la tarea

El docente los invita a desplegar su creatividad en un proyecto de escritura personal, donde puedan profundizar sus reflexiones sobre un tema literario.

Se sugiere las siguientes preguntas guía:

- ¿Cuáles son los grandes temas de reflexión abordados durante este taller?
- ¿Qué experiencias he vivido que se relacionen con alguno de esos asuntos o conflictos?
- ¿Sobre qué conflicto me gustaría escribir y comunicar mi reflexión?
- ¿Sobre qué experiencia me gustaría escribir? ¿Qué tiene de especial? ¿Por qué siento que me marcó? ¿Qué aprendizaje me dejó?
- ¿Recuerdo los detalles? ¿Qué fortalezas y debilidades pude descubrir sobre mí?
- ¿Cuál es el género más idóneo para comunicar mi experiencia y reflexión? ¿Por qué? ¿Qué características del género debo recordar al redactar?

Antes de continuar, comparten sus proyectos en parejas para recibir retroalimentación.

Se propone dos modelos según el género:

TEXTO NARRATIVO	TEXTO LÍRICO
<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el tema que desea abordar. • Decidir el tipo de narrador, dependiendo del género. • Establecer el conflicto central del relato. • Elegir los personajes y sus características. • Planificar la estructura básica: conflicto, complicaciones, clímax, desenlace. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el tema que desea abordar. • Elegir al hablante lírico y la actitud que asumirá. • Decidir el motivo y el objeto líricos. • Establecer las emociones que desea expresar.

Para concluir la actividad, conversan grupalmente a partir de preguntas como:

- ¿Cuáles son los aprendizajes fundamentales desarrollados en la unidad? ¿Cómo los adquirieron?
- ¿Cómo valoran la experiencia de convertirse en escritores? ¿Qué ha significado para sus vidas?
- ¿Cómo influye el hecho de explorar géneros diversos para construir sus identidades discursivas?
- ¿Cómo se enriquecieron las obras al ser sometidas a juicio de pares?
- ¿Qué consejos darían a los escritores que recién empiezan su recorrido?
- ¿Qué les sugerirían para hacer más atractivas las obras literarias?

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Algunos recursos para guiar la redacción del texto literario:

¿Qué te parecería partir con una interrogación retórica?

La descripción podría ser más interesante si usas comparaciones.

Acá podrías reproducir un diálogo con un estilo directo.

Las autobiografías se escriben en primera persona, así puedes narrar los hechos desde tu perspectiva.

Incluye detalles sensoriales para que el lector empatice con lo que sentiste en ese momento.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Mistral, Gabriela (Comp. Jaime Quezada). (2019). *Bendita mi lengua sea: Diario íntimo*. Santiago: Catalonia.
- Morales, Leonidas (2001). *La escritura de al lado. Géneros referenciales*. Santiago: Cuarto propio. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/mc0029865.pdf>

Unidad 3

Unidad 3

Aprendamos a crear colectivamente

Propósito de la unidad

En esta unidad, se propone que los estudiantes trabajen colaborativamente en la producción de textos pertenecientes a diversos géneros, y que usen una variedad de recursos. Asimismo, desarrollarán actitudes para pensar con flexibilidad, integrando las diferentes ideas y puntos de vista. Para ello, escribirán sus textos siguiendo formatos específicos y los someterán a juicio de sus pares para construir una antología. Se propone algunas preguntas orientadoras: ¿Cómo incide la exploración de géneros diversos en la construcción de las identidades discursivas? ¿Cómo se enriquecen las obras durante el proceso de elaboración conjunta?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.

OA 3

Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.

Actividad 1: Crear un cuento

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes produzcan un cuento con recursos lingüísticos y no lingüísticos, guiados por los consejos de un escritor reconocido. Con ese fin, leerán el *Decálogo del perfecto cuentista* de Horacio Quiroga, del que desprenderán algunas pautas para su proceso creativo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.

OA 3

Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.

ACTITUDES

Pensar con flexibilidad para reelaborar ideas propias, puntos de vista y creencias.

Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

DURACIÓN

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Los jóvenes comentan cuáles son sus cuentos preferidos y por qué. Luego, mientras el profesor orienta la conversación para destacar las características de un buen cuento, pueden ir registrando estas ideas para complementarlas con las propuestas desprendidas del Decálogo (en Recursos para el Docente se sugiere también otros autores que abordan este tema).

Conexión interdisciplinar:
Teatro, 3° o 4° medio, OA 3.

Después leen el *Decálogo del perfecto cuentista* (u otro) a fin de rescatar los consejos más importantes para redactar un relato breve, a partir de una pauta como la siguiente:

	DESCRIPCIÓN
Referentes	Buscar referentes, leer muchos autores reconocidos y tenerlos como modelos.
Objetivos	No soñar con ser el mejor, eso llegará con el tiempo. Poner mucho sentimiento y pasión en el cuento, pero no escribir inmediatamente cuando los estamos sintiendo; hay que saber revivirlos una vez que han pasado.
Planificación	Pensar antes de escribir, saber desde el principio cómo vamos a terminar el cuento. Al planificar, no tengamos a nadie en mente, solo a nuestros personajes.
Lenguaje	Buscar la forma perfecta y precisa para expresar nuestras ideas, sin importar cómo suenan. Evitar el exceso de adjetivos.
Foco	No hay que desviarse del tema ni de la acción principal; si agregamos mucha información que no aporta, el lector perderá el interés.

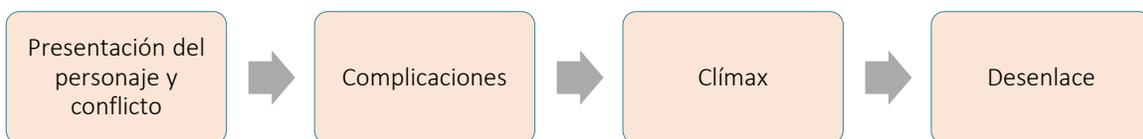
El docente puede cerrar esa etapa preliminar, preguntando:

¿Piensan que estos consejos son adecuados para escribir?

¿Qué otras disposiciones o actitudes deben desarrollar los escritores?

Conviene que explicita la conexión entre la escritura y el pensamiento creativo, y que presente diversos cuentos de escritores para considerar diferentes modelos (Ver Recursos para el docente).

Los alumnos planifican su cuento, guiados por los consejos del Decálogo. Para elaborar la secuencia con que redactarán, pueden usar el siguiente organizador gráfico:



Para que completen la planificación y motivarlos a emplear recursos y técnicas artísticas, el docente puede sugerirles aplicar:

Recursos literarios

Figuras retóricas, como metáfora, comparación, personificación, hipérbole, antítesis, etc.
Estructuras narrativas, como relato enmarcado, relato circular, narraciones paralelas.
Disposiciones de la narración: *ab ovo*, *in media res*, *in extrema res*.
Tipos de narrador.

Recursos lingüísticos

Selecciones estratégicas de palabras.
Construcciones oracionales determinadas.
Uso de ciertos modos y tiempos verbales, etc.

Es importante que comprendan que los recursos se usan intencionadamente (es decir, que cumplen propósitos); por eso es relevante seleccionarlos y combinarlos. Para guiarlos, el profesor les puede preguntar:

¿Qué recursos utilizarás?

¿Para qué usarás los recursos lingüísticos y no lingüísticos? (Podrían responder con los siguientes propósitos: generar suspenso, darle más belleza, atrapar al lector, propiciar la identificación con lo leído, entre otros).

Cuando terminen de planificar, muestran su trabajo a otros alumnos para recibir sugerencias; por ejemplo:

Un recurso que podría enriquecer la narración.

Una idea nueva.

Luego redactan sus borradores del cuento, integrando los elementos que idearon antes y aprovechando los aportes de sus compañeros.

Se propone la siguiente pauta:

CRITERIOS	DESCRITORES
Organización	El cuento incluye un principio, complicaciones, clímax y desenlace coherente con la línea de acción. Las acciones suceden con un orden lógico y con transiciones claras (conectores temporales o fórmulas lingüísticas).
Ideas y contenido	La línea del relato está bien definida, pues avanza mediante acciones orientadas hacia el desenlace de forma coherente.
Desarrollo de personajes y ambientes	Se nombra o alude a los personajes y ambientes, que están bien caracterizados por medio de descripciones o acciones. El ambiente aporta el marco a la historia. Es fácil para el lector visualizarlo y describirlo.
Creatividad y efecto estético	El tema del cuento es original o incluye una visión novedosa sobre algo ya realizado (giro artístico). El narrador presenta una voz y estilo particular para desarrollar las ideas.
Uso de recursos literarios y lingüísticos	El cuento integra variados recursos literarios y lingüísticos coherentes para lograr propósitos determinados.
Uso del lenguaje	La ortografía y gramática son correctas. Utiliza un vocabulario adecuado al tipo de texto, siguiendo las convenciones lingüísticas del registro escogido.

Cuando terminen su borrador, lo someterán nuevamente al juicio de sus pares, quienes seguirán los indicadores de la pauta. Luego redactarán la versión definitiva, recogiendo los nuevos consejos, y prepararán la publicación final en la antología que se propone como actividad sumativa.

A modo de cierre, se reunirán en grupos de cuatro o cinco integrantes para relatar sus experiencias como cuentistas; resaltarán cómo se sintieron durante el proceso creativo y cómo aportaron la imaginación y la trayectoria literaria a dicho proceso.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Usan una variedad de géneros de modo creativo y con diversos propósitos.
- Aplican sus conocimientos para valorar las propuestas de sus compañeros o sugerirles cambios.

Es fundamental que los motive a trabajar colaborativamente, les aclare que ellos deciden qué van a hacer y que cada propuesta se origina de sus intereses personales. En este sentido, los grupos deberían organizarse de acuerdo a las ideas de los proyectos y no necesariamente por afinidades personales.

Cuando hayan escrito sus cuentos, el docente debe retroalimentarlos en cuanto a los recursos lingüísticos (selecciones léxicas, construcciones oracionales determinadas, uso de ciertos modos y tiempos verbales, etc.) para que logren el efecto deseado.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Menéndez, Ronaldo (2013). *Cinco golpes de genio. Técnicas fundamentales en el arte de escribir cuentos*. España: Alba.
- Lopate, Phillip (2017). *Mostrar y decir. El arte de escribir ficción*. España: Alba.
- Vorhaus, John. *Cómo orquestar una comedia. Los recursos más serios para crear los gags, monólogos, narraciones cómicas más desternillantes*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-88118.html>
- “Los consejos de los grandes maestros para escribir cuentos”. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://revistacanter.com/los-consejos-de-los-grandes-maestros-para-escribir-cuentos/>
- Bradbury, Ray. *El ruido de un trueno*. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.liceotr.cl/biblioteca_digital/Ray%20Bradbury%20-%20El%20Ruido%20de%20un%20Trueno.pdf
- Asimov, Isaac. *Como ocurrió*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://190.186.233.212/filebiblioteca/Ciencia%20Ficcion%20-%20Fantasia%20-%20Terror%20-%20Policiales/-%20Isaac%20Asimov/Isaac%20Asimov%20-%20Como%20Ocurrio.pdf>
- Asimov, Isaac. *La última pregunta*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.fis.puc.cl/~jalfaro/fiz1111/charla/laultimapregunta.pdf>

DECÁLOGO DEL PERFECTO CUENTISTA

Horacio Quiroga

Cree en un maestro –Poe, Maupassant, Kipling, Chejov– como en Dios mismo.

II

Cree que su arte es una cima inaccesible. No sueñes en domarla. Cuando puedas hacerlo, lo conseguirás sin saberlo tú mismo.

III

Resiste cuanto puedas a la imitación, pero imita si el influjo es demasiado fuerte. Más que ninguna otra cosa, el desarrollo de la personalidad es una larga paciencia.

IV

Ten fe ciega no en tu capacidad para el triunfo, sino en el ardor con que lo deseas. Ama a tu arte como a tu novia, dándole todo tu corazón.

V

No empieces a escribir sin saber desde la primera palabra adónde vas. En un cuento bien logrado, las tres primeras líneas tienen casi la importancia de las tres últimas.

VI

Si quieres expresar con exactitud esta circunstancia: “Desde el río soplaba el viento frío”, no hay en lengua humana más palabras que las apuntadas para expresarla. Una vez dueño de tus palabras, no te preocupes de observar si son entre sí consonantes o asonantes.

VII

No adjetives sin necesidad. Inútiles serán cuantas colas de color adhieras a un sustantivo débil. Si hallas el que es preciso, él solo tendrá un color incomparable. Pero hay que hallarlo.

VIII

Toma a tus personajes de la mano y llévalos firmemente hasta el final, sin ver otra cosa que el camino que les trazaste. No te distraigas viendo tú lo que ellos pueden o no les importa ver. No abuses del lector. Un cuento es una novela depurada de ripios. Ten esto por una verdad absoluta, aunque no lo sea.

IX

No escribas bajo el imperio de la emoción. Déjala morir, y evócala luego. Si eres capaz entonces de revivirla tal cual fue, has llegado en arte a la mitad del camino.

X

No pienses en tus amigos al escribir, ni en la impresión que hará tu historia. Cuenta como si tu relato no tuviera interés más que para el pequeño ambiente de tus personajes, de los que pudiste haber sido uno. No de otro modo se obtiene la vida del cuento.

EL RUIDO DE UN TRUENO

Ray Bradbury

El anuncio en la pared parecía temblar bajo una móvil película de agua caliente. Eckels sintió que parpadeaba, y el anuncio ardió en la momentánea oscuridad:

SAFARI EN EL TIEMPO S.A. SAFARIS A CUALQUIER AÑO DEL
PASADO. USTED ELIGE EL ANIMAL NOSOTROS LO LLEVAMOS ALLÍ,
USTED LO MATA.

Una flema tibia se le formó en la garganta a Eckels. Tragó saliva empujando hacia abajo la flema. Los músculos alrededor de la boca formaron una sonrisa, mientras alzaba lentamente la mano, y la mano se movió con un cheque de diez mil dólares ante el hombre del escritorio.

—¿Este safari garantiza que yo regrese vivo?

—No garantizamos nada —dijo el oficial—, excepto los dinosaurios. —Se volvió—. Este es el señor Travis, su guía safari en el pasado. Él le dirá a qué debe disparar y en qué momento. Si usted desobedece sus instrucciones, hay una multa de otros diez mil dólares, además de una posible acción del gobierno, a la vuelta.

Eckels miró en el otro extremo de la vasta oficina la confusa maraña zumbante de cables y cajas de acero, y el aura ya anaranjada, ya plateada, ya azul. Era como el sonido de una gigantesca hoguera donde ardía el tiempo, todos los años y todos los calendarios de pergamino, todas las horas apiladas en llamas. El roce de una mano, y este fuego se volvería maravillosamente, y en un instante, sobre sí mismo. Eckels recordó las palabras de los anuncios en la carta. De las brasas y cenizas, del polvo y los carbones, como doradas salamandras, saltarán los viejos años, los verdes años; rosas endulzarán el aire, las canas se volverán negro ébano, las arrugas desaparecerán. Todo regresará volando a la semilla, huirá de la muerte, retornará a sus principios; los soles se elevarán en los cielos occidentales y se pondrán en orientes gloriosos, las lunas se devorarán al revés a sí mismas, todas las cosas se meterán unas en otras como cajas chinas, los conejos entrarán en los sombreros, todo volverá a la fresca muerte, la muerte en la semilla, la muerte verde, al tiempo anterior al comienzo. Bastará el roce de una mano, el más leve roce de una mano.

—¡Infierno y condenación! —murmuró Eckels con la luz de la máquina en el rostro delgado—. Una verdadera máquina del tiempo. —Sacudió la cabeza—. Lo hace pensar a uno. Si la elección hubiera ido mal ayer, yo quizá estaría aquí huyendo de los resultados. Gracias a Dios ganó Keith. Será un buen presidente.

—Sí —dijo el hombre detrás del escritorio—. Tenemos suerte. Si Deutscher hubiese ganado, tendríamos la peor de las dictaduras. Es el antitodo, militarista, anticristo, antihumano, antintelectual. La gente nos llamó, ya sabe usted, bromeando, pero no enteramente. Decían que si Deutscher era presidente, querían ir a vivir a 1492. Por supuesto, no nos ocupamos de organizar evasiones, sino safaris. De todos modos, el presidente es Keith. Ahora su única preocupación es...

Eckels terminó la frase:

—Matar mi dinosaurio.

—Un Tyrannosaurus rex. El lagarto del Trueno, el más terrible monstruo de la historia. Firme este permiso. Si le pasa algo, no somos responsables. Estos dinosaurios son voraces.

Eckels enrojeció, enojado.

—¿Trata de asustarme?

—Francamente, sí. No queremos que vaya nadie que sienta pánico al primer tiro. El año pasado murieron seis jefes de safari y una docena de cazadores. Vamos a darle a usted la más extraordinaria emoción que un cazador pueda pretender. Lo enviaremos sesenta millones de años atrás para que disfrute de la mayor y más emocionante cacería de todos los tiempos. Su cheque está todavía aquí. Rómpalo.

El señor Eckels miró el cheque largo rato. Se le retorcían los dedos.

—Buena suerte —dijo el hombre detrás del mostrador—. El señor Travis está a su disposición.

Cruzaron el salón silenciosamente, llevando los fusiles, hacia la Máquina, hacia el metal plateado y la luz rugiente.

Primero un día y luego una noche y luego un día y luego una noche, y luego día—noche—día—noche—día. Una semana, un mes, un año, ¡una década! 2055, 2019, ¡1999! ¡1957! ¡Desaparecieron! La Máquina rugió. Se pusieron los cascos de oxígeno y probaron los intercomunicadores. Eckels se balanceaba en el asiento almohadado, con el rostro pálido y duro. Sintió un temblor en los brazos y bajó los ojos y vio que sus manos apretaban el fusil. Había otros cuatro hombres en esa máquina. Travis, el jefe del safari, su asistente, Lesperance, y dos otros cazadores, Billings y Kramer. Se miraron unos a otros y los años llamearon alrededor.

—¿Estos fusiles pueden matar a un dinosaurio de un tiro? —se oyó decir a Eckels.

—Si da usted en el sitio preciso —dijo Travis por la radio del casco—. Algunos dinosaurios tienen dos cerebros, uno en la cabeza, otro en la columna espinal. No les tiraremos a éstos, y tendremos más probabilidades. Acíérteles con los dos primeros tiros a los ojos, si puede, cegándolo, y luego dispare al cerebro.

La máquina aulló. El tiempo era una película que corría hacia atrás. Pasaron soles, y luego diez millones de lunas.

—Dios santo —dijo Eckels—. Los cazadores de todos los tiempos nos envidiarían hoy. África al lado de esto parece Illinois.

El sol se detuvo en el cielo.

La niebla que había envuelto la Máquina se desvaneció. Se encontraban en los viejos tiempos, tiempos muy viejos en verdad, tres cazadores y dos jefes de safari con sus metálicos rifles azules en las rodillas.

—Cristo no ha nacido aún —dijo Travis—. Moisés no ha subido a la montaña a hablar con Dios. Las pirámides están todavía en la tierra, esperando. Recuerde que Alejandro, Julio César, Napoleón, Hitler... no han existido.

Los hombres asintieron con movimientos de cabeza.

—Eso —señaló el señor Travis— es la jungla de sesenta millones dos mil cincuenta y cinco años antes del presidente Keith.

Mostró un sendero de metal que se perdía en la vegetación salvaje, sobre pantanos humeantes, entre palmeras y helechos gigantescos.

—Y eso —dijo— es el Sendero, instalado por Safari en el Tiempo para su provecho. Flota a diez centímetros del suelo. No toca ni siquiera una brizna, una flor o un árbol. Es de un metal antigravitatorio. El propósito del Sendero es impedir que toque usted este mundo del pasado de algún modo. No se salga del Sendero. Repito. No se salga de él. ¡Por ningún motivo! Si se cae del Sendero hay una multa. Y no tire contra ningún animal que nosotros no aprobemos.

—¿Por qué? —preguntó Eckels. Estaban en la antigua selva. Unos pájaros lejanos gritaban en el viento, y había un olor de alquitrán y viejo mar salado, hierbas húmedas y flores de color de sangre.

—No queremos cambiar el futuro. Este mundo del pasado no es el nuestro. Al gobierno no le gusta que estemos aquí. Tenemos que dar mucho dinero para conservar nuestras franquicias. Una máquina del tiempo es un asunto delicado. Podemos matar inadvertidamente un animal importante, un pajarito, un coleóptero, aun una flor, destruyendo así un eslabón importante en la evolución de las especies.

—No me parece muy claro —dijo Eckels.

—Muy bien —continuó Travis—, digamos que accidentalmente matamos aquí un ratón. Eso significa destruir las futuras familias de este individuo, ¿entiende?

—Entiendo.

—¡Y todas las familias de las familias de ese individuo! Con sólo un pisotón aniquila usted primero uno, luego una docena, luego mil, un millón, ¡un billón de posibles ratones!

—Bueno, ¿y eso qué? —inquirió Eckels.

—¿Eso qué? —gruñó suavemente Travis—. ¿Qué pasa con los zorros que necesitan esos ratones para sobrevivir? Por falta de diez ratones muere un zorro. Por falta de diez zorros, un león muere de hambre. Por falta de un león, especies enteras de insectos, buitres, infinitos billones de formas de vida son arrojadas al caos y la destrucción. Al final todo se reduce a esto: cincuenta y nueve millones de años más tarde, un hombre de las cavernas, uno de la única docena que hay en todo el mundo, sale a cazar un jabalí o un tigre para alimentarse. Pero usted, amigo, ha aplastado con el pie a todos los tigres de esa zona al haber pisado un ratón. Así que el hombre de las cavernas se muere de hambre. Y el hombre de las cavernas, no lo olvide, no es un hombre que pueda desperdiciarse, ¡no! Es toda una futura nación. De él nacerán diez hijos. De ellos nacerán cien hijos, y así hasta llegar a nuestros días. Destruya usted a este hombre, y destruye usted una raza, un pueblo, toda una historia viviente. Es como asesinar a uno de los nietos de Adán. El pie que ha puesto usted sobre el ratón desencadenará así un terremoto, y sus efectos sacudirán nuestra tierra y nuestros destinos a través del tiempo, hasta sus raíces. Con la muerte de ese hombre de las cavernas, un billón de otros hombres no saldrán nunca de la matriz. Quizás Roma no se alce nunca sobre las siete colinas. Quizá Europa sea para siempre un bosque oscuro, y sólo crezca Asia saludable y prolífica. Pise usted un ratón y aplastará las pirámides. Pise un ratón y dejará su huella, como un abismo en la eternidad. La reina Isabel no nacerá nunca, Washington no cruzará el Delaware, nunca habrá un país llamado Estados Unidos. Tenga cuidado. No se salga del Sendero. ¡Nunca pise afuera!

—Ya veo —dijo Eckels—. Ni siquiera debemos pisar la hierba.

—Correcto. Al aplastar ciertas plantas quizá sólo sumemos factores infinitesimales. Pero un pequeño error aquí se multiplicará en sesenta millones de años hasta alcanzar proporciones extraordinarias. Por

supuesto, quizá nuestra teoría esté equivocada. Quizá nosotros no podamos cambiar el tiempo. O tal vez sólo pueda cambiarse de modos muy sutiles. Quizá un ratón muerto aquí provoque un desequilibrio entre los insectos de allá, una desproporción en la población más tarde, una mala cosecha luego, una depresión, hambres colectivas, y, finalmente, un cambio en la conducta social de alejados países. O aun algo mucho más sutil. Quizá sólo un suave aliento, un murmullo, un cabello, polen en el aire, un cambio tan, tan leve que uno podría notarlo sólo mirando de muy cerca. ¿Quién lo sabe? ¿Quién puede decir realmente que lo sabe? No nosotros. Nuestra teoría no es más que una hipótesis. Pero mientras no sepamos con seguridad si nuestros viajes por el tiempo pueden terminar en un gran estruendo o en un imperceptible crujido, tenemos que tener mucho cuidado. Esta máquina, este sendero, nuestros cuerpos y nuestras ropas han sido esterilizados, como usted sabe, antes del viaje. Llevamos estos cascos de oxígeno para no introducir nuestras bacterias en una antigua atmósfera.

—¿Cómo sabemos qué animales podemos matar?

—Están marcados con pintura roja —dijo Travis—. Hoy, antes de nuestro viaje, enviamos aquí a Lesperance con la Máquina. Vino a esta Era particular y siguió a ciertos animales.

—¿Para estudiarlos?

—Exactamente —dijo Travis—. Los rastreó a lo largo de toda su existencia, observando cuáles vivían mucho tiempo. Muy pocos. Cuántas veces se acoplaban. Pocas. La vida es breve. Cuando encontraba alguno que iba a morir aplastado por un árbol u otro que se ahogaba en un pozo de alquitrán, anotaba la hora exacta, el minuto y el segundo, y le arrojaba una bomba de pintura que le manchaba de rojo el costado. No podemos equivocarnos. Luego midió nuestra llegada al pasado de modo que no nos encontremos con el monstruo más de dos minutos antes de aquella muerte. De este modo, sólo matamos animales sin futuro, que nunca volverán a acoplarse. ¿Comprende qué cuidadosos somos?

—Pero si ustedes vinieron esta mañana —dijo Eckels ansiosamente—, debían haberse encontrado con nosotros, nuestro safari. ¿Qué ocurrió? ¿Tuvimos éxito? ¿Salimos todos... vivos?

Travis y Lesperance se miraron.

—Eso hubiese sido una paradoja —habló Lesperance—. El tiempo no permite esas confusiones..., un hombre que se encuentra consigo mismo. Cuando va a ocurrir algo parecido, el tiempo se hace a un lado. Como un avión que cae en un pozo de aire. ¿Sintió usted ese salto de la Máquina, poco antes de nuestra llegada? Estábamos cruzándonos con nosotros mismos que volíamos al futuro. No vimos nada. No hay modo de saber si esta expedición fue un éxito, si cazamos nuestro monstruo, o si todos nosotros, y usted, señor Eckels, salimos con vida.

Eckels sonrió débilmente.

—Dejemos esto —dijo Travis con brusquedad—. ¡Todos de pie! Se prepararon a dejar la Máquina. La jungla era alta y la jungla era ancha y la jungla era todo el mundo para siempre y para siempre. Sonidos como música y sonidos como lonas voladoras llenaban el aire: los pterodáctilos que volaban con cavernosas alas grises, murciélagos gigantescos nacidos del delirio de una noche febril. Eckels, guardando el equilibrio en el estrecho sendero, apuntó con su rifle, bromeando.

—¡No haga eso! —dijo Travis—. ¡No apunte ni siquiera en broma, maldita sea! Si se le dispara el arma...

Eckels enrojeció.

—¿Dónde está nuestro Tyrannosaurus?

—Lesperance miró su reloj de pulsera.

—Adelante. Nos cruzaremos con él dentro de sesenta segundos. Busque la pintura roja, por Cristo. No dispare hasta que se lo digamos. Quédese en el Sendero. ¡Quédese en el Sendero!

Se adelantaron en el viento de la mañana.

—Qué raro —murmuró Eckels—. Allá delante, a sesenta millones de años, ha pasado el día de elección. Keith es presidente. Todos celebran. Y aquí, ellos no existen aún. Las cosas que nos preocuparon durante meses, toda una vida, no nacieron ni fueron pensadas aún.

— ¡Levanten el seguro, todos! —ordenó Travis—. Usted dispare primero, Eckels. Luego, Billings. Luego, Kramer.

—He cazado tigres, jabalíes, búfalos, elefantes, pero esto, Jesús, esto es caza —comentó Eckels—. Tiemblo como un niño.

—Ah —dijo Travis.

—Todos se detuvieron.

Travis alzó una mano.

—Ahí adelante —susurró—. En la niebla. Ahí está Su Alteza Real.

La jungla era ancha y llena de gorjeos, crujidos, murmullos y suspiros. De pronto todo cesó, como si alguien hubiese cerrado una puerta.

Silencio.

El ruido de un trueno. De la niebla, a cien metros de distancia, salió el Tyrannosaurus rex.

—Jesucristo —murmuró Eckels.

—¡Chist!

Venía a grandes trancos, sobre patas aceitadas y elásticas. Se alzaba diez metros por encima de la mitad de los árboles, un gran dios del mal, apretando las delicadas garras de relojero contra el oleoso pecho de reptil. Cada pata inferior era un pistón, quinientos kilos de huesos blancos, hundidos en gruesas cuerdas de músculos, encerrados en una vaina de piel centelleante y áspera, como la cota de malla de un guerrero terrible. Cada muslo era una tonelada de carne, marfil y acero. Y de la gran caja de aire del torso colgaban los dos brazos delicados, brazos con manos que podían alzar y examinar a los hombres como juguetes, mientras el cuello de serpiente se retorció sobre sí mismo. Y la cabeza, una tonelada de piedra esculpida que se alzaba fácilmente hacia el cielo, En la boca entreabierta asomaba una cerca de dientes como dagas. Los ojos giraban en las órbitas, ojos vacíos, que nada expresaban, excepto hambre. Cerraba la boca en una mueca de muerte. Corría, y los huesos de la pelvis hacían a un lado árboles y arbustos, y los pies se hundían en la tierra dejando huellas de quince centímetros de profundidad. Corría como si diese unos deslizantes pasos de baile, demasiado erecto y en equilibrio para sus diez toneladas. Entró fatigadamente en el área de sol, y sus hermosas manos de reptil tantearon el aire.

–¡Dios mío! –Eckels torció la boca—. Puede incorporarse y alcanzar la luna.

–¡Chist! –Travis sacudió bruscamente la cabeza—. Todavía no nos vio.

–No es posible matarlo. –Eckels emitió con serenidad este veredicto, como si fuese indiscutible. Había visto la evidencia y ésta era su razonada opinión. El arma en sus manos parecía un rifle de aire comprimido—. Hemos sido unos locos. Esto es imposible.

–¡Cállese! –siseó Travis.

–Una pesadilla.

–Dé media vuelta –ordenó Travis—. Vaya tranquilamente hasta la máquina. Le devolveremos la mitad del dinero.

–No imaginé que sería tan grande –dijo Eckels—. Calculé mal. Eso es todo. Y ahora quiero irme.

–¡Nos vio!

–¡Ahí está la pintura roja en el pecho!

El Lagarto del Trueno se incorporó. Su armadura brilló como mil monedas verdes. Las monedas, embarradas, humeaban. En el barro se movían diminutos insectos, de modo que todo el cuerpo parecía retorcerse y ondular, aun cuando el monstruo mismo no se moviera. El monstruo resopló. Un hedor de carne cruda cruzó la jungla.

–Sáquenme de aquí –pidió Eckels—. Nunca fue como esta vez. Siempre supe que saldría vivo. Tuve buenos guías, buenos safaris, y protección. Esta vez me he equivocado. Me he encontrado con la horma de mi zapato, y lo admito. Esto es demasiado para mí.

–No corra –dijo Lesperance—. Vuélvase. Ocúltese en la Máquina. –Sí.

Eckels parecía aturdido. Se miró los pies como si tratara de moverlos. Lanzó un gruñido de desesperanza.

–¡Eckels!

Eckels dio unos pocos pasos, parpadeando, arrastrando los pies. –¡Por ahí no!

El monstruo, al advertir un movimiento, se lanzó hacia adelante con un grito terrible. En cuatro segundos cubrió cien metros. Los rifles se alzaron y llamearon. De la boca del monstruo salió un torbellino que los envolvió con un olor de barro y sangre vieja. El monstruo rugió con los dientes brillantes al sol.

Eckels, sin mirar atrás, caminó ciegamente hasta el borde del Sendero, con el rifle que le colgaba de los brazos. Salió del Sendero, y caminó, y caminó por la jungla. Los pies se le hundieron en un musgo verde. Lo llevaban las piernas, y se sintió solo y alejado de lo que ocurría atrás.

Los rifles dispararon otra vez. El ruido se perdió en chillidos y truenos. La gran palanca de la cola del reptil se alzó sacudiéndose. Los árboles estallaron en nubes de hojas y ramas. El monstruo retorció sus manos de joyero y las bajó como para acariciar a los hombres, para partarlos en dos, aplastarlos como cerezas, meterlos entre los dientes y en la rugiente garganta. Sus ojos de canto rodado bajaron a la altura de los hombres, que vieron sus propias imágenes. Dispararon sus armas contra las pestañas metálicas y los brillantes iris negros.

Como un ídolo de piedra, como el desprendimiento de una montaña, el Tyrannosaurus cayó. Con un trueno, se abrazó a unos árboles, los arrastró en su caída. Torció y quebró el Sendero de Metal. Los hombres retrocedieron alejándose. El cuerpo golpeó el suelo, diez toneladas de carne fría y piedra. Los rifles dispararon. El monstruo azotó el aire con su cola acorazada, retorció sus mandíbulas de serpiente, y ya no se movió. Una fuente de sangre le brotó de la garganta. En alguna parte, adentro, estalló un saco de fluidos. Unas bocanadas nauseabundas empaparon a los cazadores. Los hombres se quedaron mirándolo, rojos y resplandecientes.

El trueno se apagó.

La jungla estaba en silencio. Luego de la tormenta, una gran paz. Luego de la pesadilla, la mañana.

Billings y Kramer se sentaron en el sendero y vomitaron. Travis y Lesperance, de pie, sosteniendo aún los rifles humeantes, juraban continuamente.

En la Máquina del Tiempo, cara abajo, yacía Eckels, estremeciéndose. Había encontrado el camino de vuelta al Sendero y había subido a la Máquina. Travis se acercó, lanzó una ojeada a Eckels, sacó unos trozos de algodón de una caja metálica y volvió junto a los otros, sentados en el Sendero.

—Límpiense.

Limpiaron la sangre de los cascos. El monstruo yacía como una loma de carne sólida. En su interior uno podía oír los suspiros y murmullos a medida que morían las más lejanas de las cámaras, y los órganos dejaban de funcionar, y los líquidos corrían un último instante de un receptáculo a una cavidad, a una glándula, y todo se cerraba para siempre. Era como estar junto a una locomotora estropeada o una excavadora de vapor en el momento en que se abren las válvulas o se las cierra herméticamente. Los huesos crujían. La propia carne, perdido el equilibrio, cayó como peso muerto sobre los delicados antebrazos, quebrándolos.

Otro crujido. Allá arriba, la gigantesca rama de un árbol se rompió y cayó. Golpeó a la bestia muerta como algo final.

—Ahí está —Lesperance miró su reloj—. Justo a tiempo. Ese es el árbol gigantesco que originalmente debía caer y matar al animal.

Miró a los dos cazadores: ¿Quieren la fotografía trofeo?

—¿Qué?

—No podemos llevar un trofeo al futuro. El cuerpo tiene que quedarse aquí donde hubiese muerto originalmente, de modo que los insectos, los pájaros y las bacterias puedan vivir de él, como estaba previsto. Todo debe mantener su equilibrio. Dejamos el cuerpo. Pero podemos llevar una foto con ustedes al lado.

Los dos hombres trataron de pensar, pero al fin sacudieron la cabeza. Caminaron a lo largo del Sendero de metal. Se dejaron caer de modo cansino en los almohadones de la Máquina. Miraron otra vez el monstruo caído, el monte paralizado, donde unos raros pájaros reptiles y unos insectos dorados trabajaban ya en la humeante armadura.

Un sonido en el piso de la Máquina del Tiempo los endureció. Eckels estaba allí, temblando.

–Lo siento –dijo al fin.

–¡Levántese! –gritó Travis.

Eckels se levantó.

–¡Vaya por ese sendero, solo! –agregó Travis, apuntando con el rifle–. Usted no volverá a la Máquina. ¡Lo dejaremos aquí!

Lesperance tomó a Travis por el brazo. –Espera...

–¡No te metas en esto! –Travis se sacudió apartando la mano–. Este hijo de perra casi nos mata. Pero eso no es bastante. Diablo, no. ¡Sus zapatos! ¡Míralos! Salió del Sendero. ¡Dios mío, estamos arruinados, Cristo sabe qué multa nos pondrán! ¡Decenas de miles de dólares! Garantizamos que nadie dejaría el Sendero. Y él lo dejó. ¡Oh, condenado tonto! Tendré que informar al gobierno. Pueden hasta quitarnos la licencia. ¡Dios sabe lo que le ha hecho al tiempo, a la Historia!

–Cálmate. Sólo pisó un poco de barro.

–¿Cómo podemos saberlo? –gritó Travis–. ¡No sabemos nada! ¡Es un condenado misterio! ¡Fuera de aquí, Eckels!

Eckels buscó en su chaqueta.

–Pagaré cualquier cosa. ¡Cien mil dólares!

Travis miró enojado la libreta de cheques de Eckels y escupió.

–Vaya allí. El monstruo está junto al Sendero. Métale los brazos hasta los codos en la boca, y vuelva.

–¡Eso no tiene sentido!

–El monstruo está muerto, cobarde bastardo. ¡Las balas! No podemos dejar aquí las balas. No pertenecen al pasado, pueden cambiar algo. Tome mi cuchillo. ¡Extráigalas!

La jungla estaba viva otra vez, con los viejos temblores y los gritos de los pájaros. Eckels se volvió lentamente a mirar al primitivo vaciadero de basura, la montaña de pesadillas y terror. Luego de un rato, como un sonámbulo, se fue, arrastrando los pies.

Regresó temblando cinco minutos más tarde, con los brazos empapados y rojos hasta los codos. Extendió las manos. En cada una había un montón de balas. Luego cayó. Se quedó allí, en el suelo, sin moverse.

–No había por qué obligarlo a eso –dijo Lesperance.

–¿No? Es demasiado pronto para saberlo. –Travis tocó con el pie el cuerpo inmóvil.

–Vivirá. La próxima vez no buscará cazas como ésta. Muy bien. –Le hizo una fatigada seña con el pulgar a Lesperance–. Enciende. Volvamos a casa. 1492. 1776. 1812.

Se limpiaron las caras y manos. Se cambiaron las camisas y pantalones. Eckels se había incorporado y se paseaba sin hablar. Travis lo miró furiosamente durante diez minutos.

–No me mire –gritó Eckels–. No hice nada.

—¿Quién puede decirlo?

—Salí del sendero, eso es todo; traje un poco de barro en los zapatos. ¿Qué quiere que haga? ¿Que me arrodille y rece?

—Quizá lo necesitamos. Se lo advierto, Eckels. Todavía puedo matarlo. Tengo listo el fusil.

—Soy inocente. ¡No he hecho nada!

1999, 2000, 2055.

La máquina se detuvo.

—Afuera —dijo Travis.

El cuarto estaba como lo habían dejado. Pero no de modo tan preciso. El mismo hombre estaba sentado detrás del mismo escritorio. Pero no exactamente el mismo hombre detrás del mismo escritorio.

Travis miró alrededor con rapidez.

—¿Todo bien aquí? —estalló.

—Muy bien. ¡Bienvenidos!

Travis no se sintió tranquilo. Parecía estudiar hasta los átomos del aire, el modo como entraba la luz del sol por la única ventana alta.

—Muy bien, Eckels, puede salir. No vuelva nunca.

Eckels no se movió.

—¿No me ha oído? —dijo Travis—. ¿Qué mira?

Eckels olía el aire, y había algo en el aire, una sustancia química tan sutil, tan leve, que sólo el débil grito de sus sentidos subliminales le advertía que estaba allí. Los colores blanco, gris, azul, anaranjado, de las paredes, del mobiliario, del cielo más allá de la ventana, eran... eran... Y había una sensación. Se estremeció. Le temblaron las manos. Se quedó oliendo aquel elemento raro con todos los poros del cuerpo. En alguna parte alguien debía de estar tocando uno de esos silbatos que sólo pueden oír los perros. Su cuerpo respondió con un grito silencioso. Más allá de este cuarto, más allá de esta pared, más allá de este hombre que no era exactamente el mismo hombre detrás del mismo escritorio..., se extendía todo un mundo de calles y gente. Qué suerte de mundo era ahora, no se podía saber. Podía sentirlos cómo se movían, más allá de los muros, casi, como piezas de ajedrez que arrastraban un viento seco...

Pero había algo más inmediato. El anuncio pintado en la pared de la oficina, el mismo anuncio que había leído aquel mismo día al entrar allí por vez primera.

De algún modo el anuncio había cambiado.

SEFARI EN EL TIEMPO. S. A. SEFARIS A KUALKUIER AÑO DEL
PASADO USTE NOMBRA EL ANIMAL NOSOTROS LO LLEBAMOS
AYI. USTE LO MATA.

Eckels sintió que caía en una silla. Tanteó insensatamente el grueso barro de sus botas. Sacó un trozo, temblando.

—No, no puede ser. Algo tan pequeño. No puede ser. ¡No!

Hundida en el barro, brillante, verde, y dorada, y negra, había una mariposa, muy hermosa y muy muerta.

—¡No algo tan pequeño! ¡No una mariposa! —gritó Eckels.

Cayó al suelo una cosa exquisita, una cosa pequeña que podía destruir todos los equilibrios, derribando primero la línea de un pequeño dominó, y luego de un gran dominó, y luego de un gigantesco dominó, a lo largo de los años, a través del tiempo. La mente de Eckels giró sobre si misma. La mariposa no podía cambiar las cosas. Matar una mariposa no podía ser tan importante. ¿Podía?

Tenía el rostro helado. Preguntó, temblándole la boca:

— ¿Quién... quién ganó la elección presidencial ayer?

El hombre detrás del mostrador se rio.

—¿Se burla de mí? Lo sabe muy bien. ¡Deutscher, por supuesto! No ese condenado debilucho de Keith. Tenemos un hombre fuerte ahora, un hombre de agallas. ¡Sí, señor! —El oficial calló—. ¿Qué pasa?

Eckels gimió. Cayó de rodillas. Recogió la mariposa dorada con dedos temblorosos.

—¿No podríamos —se preguntó a sí mismo, le preguntó al mundo, a los oficiales, a la Máquina,— no podríamos llevarla allá, no podríamos hacerla vivir otra vez? ¿No podríamos empezar de nuevo? ¿No podríamos...?

No se movió. Con los ojos cerrados, esperó estremeciéndose. Oyó que Travis gritaba; oyó que Travis preparaba el rifle, alzaba el seguro, y apuntaba.

El ruido de un trueno.

CÓMO OCURRIÓ

Isaac Asimov

Mi hermano empezó a dictar en su mejor estilo oratorio, ése que hace que las tribus se queden aleladas ante sus palabras.

—En el principio —dijo—, exactamente hace quince mil doscientos millones de años, hubo una gran explosión, y el universo...

Pero yo había dejado de escribir.

—¿Hace quince mil doscientos millones de años? —pregunté, incrédulo.

—Exactamente —dijo—. Estoy inspirado.

—No pongo en duda tu inspiración —aseguré. (Era mejor que no lo hiciera. Él es tres años más joven que yo, pero jamás he intentado poner en duda su inspiración. Nadie más lo hace tampoco, o de otro modo las cosas se ponen feas.)—. Pero, ¿vas a contar la historia de la Creación a lo largo de un periodo de más de quince mil millones de años?

—Tengo que hacerlo. Ése es el tiempo que llevo. Lo tengo todo aquí dentro —dijo, palmeándose la frente—, y procede de la más alta autoridad.

Para entonces yo había dejado el estilo sobre la mesa.

—¿Sabes cuál es el precio del papiro?— dije.

—¿Qué?

Puede que esté inspirado, pero he notado con frecuencia que su inspiración no incluye asuntos tan sórdidos como el precio del papiro.

—Supongamos que describes un millón de años de acontecimientos en cada rollo de papiro. Eso significa que vas a tener que llenar quince mil rollos. Tendrás que hablar mucho para llenarlos, y sabes que empiezas a tartamudear al poco rato. Yo tendré que escribir lo bastante como para llenarlos, y los dedos se me acabaran cayendo. Además, aunque podamos comprar todo ese papiro, y tu tengas la voz y la fuerza suficientes, ¿quién va a copiarlo? Hemos de tener garantizados un centenar de ejemplares antes de poder publicarlo, y en esas condiciones, ¿cómo vamos a obtener derechos de autor?

Mi hermano pensó durante un rato. Luego dijo:

—¿Crees que deberíamos acortarlo un poco?

—Mucho —puntalicé, si esperas llegar al gran público.

—¿Qué te parecen cien años?

—¿Qué te parecen seis días?

—No puedes comprimir la Creación en sólo seis días —dijo, horrorizado.

—Ése es todo el papiro de que dispongo —le aseguré—. Bien, ¿qué dices?

—Oh, está bien —concedió, y empezó a dictar de nuevo—. En el principio...

—¿De veras han de ser solo seis días, Aarón?

—Seis días, Moisés —dije firmemente.

LA ÚLTIMA PREGUNTA

Isaac Asimov

La última pregunta se formuló por primera vez, medio en broma, el 21 de mayo de 2061, en momentos en que la humanidad (también por primera vez) se bañó en luz. La pregunta llegó como resultado de una apuesta por cinco dólares hecha entre dos hombres que bebían cerveza, y sucedió de esta manera:

Alexander Adell y Bertram Lupov eran dos de los fieles asistentes de Multivac. Dentro de las dimensiones de lo humano sabían qué era lo que pasaba detrás del rostro frío, parpadeante e intermitentemente luminoso –kilómetros y kilómetros de rostro– de la gigantesca computadora. Al menos tenían una vaga noción del plan general de circuitos y retransmisores que desde hacía mucho tiempo habían superado toda posibilidad de ser dominados por una sola persona.

Multivac se autoajustaba y autocorregía. Así tenía que ser, porque nada que fuera humano podía ajustarla y corregirla con la rapidez suficiente o siquiera con la eficacia suficiente. De manera que Adell y Lupov atendían al monstruoso gigante sólo en forma ligera y superficial, pero lo hacían tan bien como podría hacerlo cualquier otro hombre. La alimentaban con información, adaptaban las preguntas a sus necesidades y traducían las respuestas que aparecían. Por cierto, ellos, y todos los demás asistentes tenían pleno derecho a compartir la gloria de Multivac.

Durante décadas, Multivac ayudó a diseñar naves y a trazar las trayectorias que permitieron al hombre llegar a la Luna, a Marte y a Venus, pero después de eso, los pobres recursos de la Tierra ya no pudieron serles de utilidad a las naves. Se necesitaba demasiada energía para los viajes largos y pese a que la Tierra explotaba su carbón y uranio con creciente eficacia, había una cantidad limitada de ambos.

Pero lentamente, Multivac aprendió lo suficiente como para responder a las preguntas más complejas en forma más profunda, y el 14 de mayo de 2061 lo que hasta ese momento era teoría se convirtió en realidad.

La energía del Sol fue almacenada, modificada y utilizada directamente en todo el planeta. Cesó en todas partes el hábito de quemar carbón y fisiónar uranio y toda la Tierra se conectó con una pequeña estación –de un kilómetro y medio de diámetro– que circundaba el planeta a mitad de distancia de la Luna, para funcionar con rayos invisibles de energía solar.

Siete días no habían alcanzado para empañar la gloria del acontecimiento, y Adell y Lupov finalmente lograron escapar de la celebración pública, para refugiarse donde nadie pensaría en buscarlos: en las desiertas cámaras subterráneas, donde se veían partes del poderoso cuerpo enterrado de Multivac. Sin asistentes, ociosa, clasificando datos con *clicks* satisfechos y perezosos, Multivac también se había ganado sus vacaciones y los asistentes la respetaban y originalmente no tenían intención de perturbarla.

Se habían llevado una botella y su única preocupación en ese momento era relajarse y disfrutar de la bebida.

–Es asombroso, cuando uno lo piensa –dijo Adell. En su rostro ancho se veían huellas de cansancio, y removió lentamente la bebida con una varilla de vidrio, observando el movimiento de los cubos de hielo en su interior–. Toda la energía que podremos usar de ahora en adelante, gratis. Suficiente energía, si quisiéramos emplearla, como para derretir a toda la Tierra y convertirla en una enorme gota de hierro líquido impuro, y no echar de menos la energía empleada. Toda la energía que podremos usar por siempre y siempre y siempre.

Lupov ladeó la cabeza. Tenía el hábito de hacerlo cuando quería oponerse a lo que oía, y en ese momento quería oponerse; en parte porque había tenido que llevar el hielo y los vasos.

—No para siempre —dijo.

—Ah, vamos, prácticamente para siempre. Hasta que el Sol se apague, Bert.

—Entonces no es para siempre.

—Muy bien, entonces. Durante miles de millones de años. Veinte mil millones, tal vez. ¿Estás satisfecho?

Lupov se pasó los dedos por los escasos cabellos como para asegurarse que todavía le quedaban algunos y tomó un pequeño sorbo de su bebida.

—Veinte mil millones de años no es «para siempre».

—Bien, pero superará nuestra época, ¿verdad?

—También la superarán el carbón y el uranio.

—De acuerdo, pero ahora podemos conectar cada nave espacial individualmente con la Estación Solar, y hacer que vaya y regrese de Plutón un millón de veces sin que tengamos que preocuparnos por el combustible. No puedes hacer eso con carbón y uranio. Pregúntale a Multivac, si no me crees.

—No necesito preguntarle a Multivac. Lo sé.

—Entonces deja de quitarle méritos a lo que Multivac ha hecho por nosotros —dijo Adell, malhumorado—. Se portó muy bien.

—¿Quién dice que no? Lo que yo sostengo es que el Sol no durará eternamente. Eso es todo lo que digo. Estamos a salvo por veinte mil millones de años pero, ¿y luego? —Lupov apuntó con un dedo tembloroso al otro—. Y no me digas que nos conectaremos con otro sol.

Durante un rato hubo silencio. Adell se llevaba la copa a los labios sólo de vez en cuando, y los ojos de Lupov se cerraron lentamente. Descansaron.

De pronto Lupov abrió los ojos.

—Piensas que nos conectaremos con otro sol cuando el nuestro muera, ¿verdad?

—No estoy pensando nada.

—Seguro que estás pensando. Eres malo en lógica, ése es tu problema. Eres como ese tipo del cuento a quien lo sorprendió un chaparrón, corrió a refugiarse en un monte y se paró bajo un árbol. No se preocupaba porque pensaba que cuando un árbol estuviera totalmente mojado, simplemente iría a guarecerse bajo otro.

—Entiendo —dijo Adell—, no grites. Cuando el Sol muera, las otras estrellas habrán muerto también.

—Por supuesto —murmuró Lupov—. Todo comenzó con la explosión cósmica original, fuera lo que fuese, y todo terminará cuando todas las estrellas se extingan. Algunas se agotan antes que otras. Por Dios, las gigantes no durarán cien millones de años. El Sol durará veinte mil millones de años y tal vez las enanas durarán cien mil millones por mejores que sean. Pero en un trillón de años estaremos a oscuras. La entropía tiene que incrementarse al máximo, eso es todo.

—Sé todo lo que hay que saber sobre la entropía —dijo Adell, tocado en su amor propio.

—¡Qué vas a saber!

—Sé tanto como tú.

—Entonces sabes que todo se extinguirá algún día.

—Muy bien. ¿Quién dice que no?

—Tú, grandísimo tonto. Dijiste que teníamos toda la energía que necesitábamos, para siempre. Dijiste «para siempre».

Esa vez le tocó a Adell oponerse.

- Tal vez podamos reconstruir las cosas algún día.
- Nunca.
- ¿Por qué no? Algún día.
- Nunca.
- Pregúntale a Multivac.
- Pregúntale tú a Multivac. Te desafío. Te apuesto cinco dólares a que no es posible.

Adell estaba lo suficientemente borracho como para intentarlo y lo suficientemente sobrio como para traducir los símbolos y operaciones necesarias para formular la pregunta que, en palabras, podría haber correspondido a esto: ¿Podrá la humanidad algún día, sin el gasto neto de energía, devolver al Sol toda su juventud aún después que haya muerto de viejo?

O tal vez podría reducirse a una pregunta más simple, como ésta: ¿Cómo puede disminuirse masivamente la cantidad neta de entropía del Universo?

Multivac enmudeció. Los lentos resplandores oscuros cesaron, los *clicks* distantes de los transmisores terminaron.

Entonces, mientras los asustados técnicos sentían que ya no podían contener más el aliento, el teletipo adjunto a la computadora cobró vida repentinamente. Aparecieron seis palabras impresas:

«DATOS INSUFICIENTES PARA UNA RESPUESTA ESCLARECEDORA.»

–No hay apuesta –murmuró Lupov. Salieron apresuradamente.

A la mañana siguiente, los dos, con dolor de cabeza y la boca pastosa, habían olvidado el incidente.

Jerrodd, Jerrodine y Jerrodette I y II observaban la imagen estrellada en la pantalla mientras completaban el pasaje por el hiperespacio en un lapso fuera de las dimensiones del tiempo. Inmediatamente, el uniforme polvo de estrellas dio paso al predominio de un único disco de mármol, brillante, centrado.

–Es X-23 –dijo Jerrodd con confianza. Sus manos delgadas se entrelazaron con fuerza detrás de su espalda y los nudillos se pusieron blancos.

Las pequeñas Jerrodettes, niñas ambas, habían experimentado el pasaje por el hiperespacio por primera vez en su vida. Contuvieron sus risas y se persiguieron locamente alrededor de la madre, gritando:

- Hemos llegado a X-23... hemos llegado a X-23... hemos llegado a X-23... hemos llegado...
- Tranquilas, niñas –dijo rápidamente Jerrodine–. ¿Estás seguro, Jerrodd?
- ¿Qué puedo estar sino seguro? –preguntó Jerrodd, echando una mirada al tubo de metal justo debajo del techo, que ocupaba toda la longitud de la habitación y desaparecía a través de la pared en cada extremo. Tenía la misma longitud que la nave.

Jerrodd sabía poquísimos sobre el grueso tubo de metal excepto que se llamaba Microvac, que uno le hacía preguntas si lo deseaba; que aunque uno no se las hiciera de todas maneras cumplía con su tarea de conducir la nave hacia un destino prefijado, de abastecerla de energía desde alguna de las diversas estaciones de Energía Subgaláctica y de computar las ecuaciones para los saltos hiperespaciales.

Jerrodd y su familia no tenían otra cosa que hacer sino esperar y vivir en los cómodos sectores residenciales de la nave.

Cierta vez alguien le había dicho a Jerrodd, que el «ac» al final de «Microvac» quería decir «computadora análoga» en inglés antiguo, pero estaba a punto de olvidar incluso eso.

Los ojos de Jerrodine estaban húmedos cuando miró la pantalla.

—No puedo evitarlo. Me siento extraña al salir de la Tierra.

—¿Por qué, caramba? —preguntó Jerrodd—. No teníamos nada allí. En X-23 tendremos todo. No estarás sola. No serás una pionera. Ya hay un millón de personas en ese planeta. Por Dios, nuestros bisnietos tendrán que buscar nuevos mundos porque llegará el día en que X-23 estará superpoblado. —Luego agregó, después de una pausa reflexiva—: Te aseguro que es una suerte que las computadoras hayan desarrollado viajes interestelares, considerando el ritmo al que aumenta la raza.

—Lo sé, lo sé —respondió Jerrodine con tristeza.

Jerrodette I dijo de inmediato:

—Nuestra Microvac es la mejor Microvac del mundo.

—Eso creo yo también —repuso Jerrodd, desordenándole el pelo.

Era realmente una sensación muy agradable tener una Microvac propia y Jerrodd estaba contento de ser parte de su generación y no de otra. En la juventud de su padre las únicas computadoras eran unas enormes máquinas que ocupaban un espacio de ciento cincuenta kilómetros cuadrados. Sólo había una por planeta. Se llamaban ACs Planetarias.

Durante mil años habían crecido constantemente en tamaño y luego, de pronto, llegó el refinamiento. En lugar de transistores hubo válvulas moleculares, de manera que hasta la AC Planetaria más grande podía colocarse en una nave espacial y ocupar sólo la mitad del espacio disponible.

Jerrodd se sentía eufórico siempre que pensaba que su propia Microvac personal era muchísimo más compleja que la antigua y primitiva Multivac que por primera vez había domado al Sol, y casi tan complicada como la AC Planetaria de la Tierra (la más grande) que por primera vez resolvió el problema del viaje hiperespacial e hizo posibles los viajes a las estrellas.

—Tantas estrellas, tantos planetas —suspiró Jerrodine, inmersa en sus propios pensamientos—. Supongo que las familias seguirán emigrando siempre a nuevos planetas, tal como lo hacemos nosotros ahora.

—No siempre —respondió Jerrodd, con una sonrisa—. Todo esto terminará algún día, pero no antes que pasen billones de años. Muchos billones. Hasta las estrellas se extinguen, ¿sabes? Tendrá que aumentar la entropía.

—¿Qué es la entropía, papá? —preguntó Jerrodette II con voz aguda.

—Entropía, querida, es sólo una palabra que significa la cantidad de desgaste del Universo. Todo se desgasta, como sabrás, por ejemplo tu pequeño robot *walkie-talkie*, ¿recuerdas?

—¿No puedes ponerle una nueva unidad de energía, como a mi robot?

—Las estrellas son unidades de energía, querida. Una vez que se extinguen, ya no hay más unidades de energía.

Jerrodette I lanzó un chillido de inmediato.

–No las dejes, papá. No permitas que las estrellas se extingan.
–Mira lo que has hecho –susurró Jerrodine, exasperada.
–¿Cómo podía saber que iba a asustarla? –respondió Jerrodd también en un susurro.
–Pregúntale a la Microvac –gimió Jerrodette I–. Pregúntale cómo volver a encender las estrellas.
–Vamos –dijo Jerrodine–. Con eso se tranquilizarán. –(Jerroddette II ya se estaba echando a llorar, también).

Jerrodd se encogió de hombros.

–Ya está bien, queridas. Le preguntaré a Microvac. No se preocupen, ella nos lo dirá.

Le preguntó a la Microvac, y agregó rápidamente:

–Imprimir la respuesta.

Jerrodd retiró la delgada cinta de celufilm y dijo alegremente:

–Miren, la Microvac dice que se ocupará de todo cuando llegue el momento, y que no se preocupen.

Jerrodine dijo:

–Y ahora, niñas, es hora de acostarse. Pronto estaremos en nuestro nuevo hogar. –Jerrodd leyó las palabras en el celufilm nuevamente antes de destruirlo:

«DATOS INSUFICIENTES PARA UNA RESPUESTA ESCLARECEDORA.»

Se encogió de hombros y miró la pantalla. El X-23 estaba cerca.

VJ-23X de Lameth miró las negras profundidades del mapa tridimensional en pequeña escala de la Galaxia y dijo:

–¿No será una ridiculez que nos preocupe tanto la cuestión?

MQ-17J de Nicron sacudió la cabeza.

–Creo que no. Sabes que la Galaxia estará llena en cinco años con el actual ritmo de expansión. Los dos parecían jóvenes de poco más de veinte años. Ambos eran altos y de formas perfectas.

–Sin embargo –dijo VJ-23X–, me resisto a presentar un informe pesimista al Consejo Galáctico.

–Yo no pensaría en presentar ningún otro tipo de informe. Tenemos que inquietarlos un poco. No hay otro remedio.

VJ-23X suspiró.

–El espacio es infinito. Hay cien billones de galaxias disponibles.

–Cien billones no es infinito, y cada vez se hace menos infinito. ¡Piénsalo! Hace veinte mil años, la humanidad resolvió por primera vez el problema de utilizar energía estelar, y algunos siglos después se hicieron posibles los viajes interestelares. A la humanidad le llevó un millón de años llenar un pequeño mundo y luego sólo quince mil años llenar el resto de la Galaxia. Ahora la población se duplica cada diez años...

VJ-23X lo interrumpió.

–Eso debemos agradecerse a la inmortalidad.

–Muy bien. La inmortalidad existe y debemos considerarla. Admito que esta inmortalidad tiene su lado complicado. La AC Galáctica nos ha solucionado muchos problemas, pero al resolver el problema de evitar la vejez y la muerte, anuló todas las otras cuestiones.

–Sin embargo no creo que desees abandonar la vida.

–En absoluto –saltó MQ-17J, y luego se suavizó de inmediato–. No todavía. No soy tan viejo. ¿Cuántos años tienes tú?

–Doscientos veintitrés. ¿Y tú?

–Yo todavía no tengo doscientos. Pero, volvamos a lo que decía. La población se duplica cada diez años. Una vez que se llene esta galaxia, habremos llenado otra en diez años. Diez años más y habremos llenado dos más. Otra década, cuatro más. En cien años, habremos llenado mil galaxias; en mil años, un millón de galaxias. En diez mil años, todo el Universo conocido. Y entonces, ¿qué?

VJ-23X dijo:

–Como problema paralelo, está el del transporte. Me pregunto cuántas unidades de energía solar se necesitarán para trasladar galaxias de individuos de una galaxia a la siguiente.

–Muy buena observación. La humanidad ya consume dos unidades de energía solar por año.

–La mayor parte de esta energía se desperdicia. Al fin y al cabo, sólo nuestra propia galaxia gasta mil unidades de energía solar por año, y nosotros solamente usamos dos de ellas.

–De acuerdo, pero aún con una eficiencia de un cien por ciento, sólo podemos postergar el final. Nuestras necesidades energéticas crecen en progresión geométrica, y a un ritmo mayor que nuestra población. Nos quedaremos sin energía todavía más rápido que sin galaxias. Muy buena observación. Muy, muy buena observación.

–Simplemente tendremos que construir nuevas estrellas con gas interestelar.

–¿O con calor disipado? –preguntó MQ-17J, con tono sarcástico.

–Puede haber alguna forma de revertir la entropía. Tenemos que preguntárselo a la AC Galáctica.

VJ-23X no hablaba realmente en serio, pero MQ-17J sacó su interfaz AC del bolsillo y lo colocó sobre la mesa frente a él.

–No me faltan ganas –dijo–. Es algo que la raza humana tendrá que enfrentar algún día.

Miró sombríamente su pequeña interfaz AC. Era un objeto de apenas cinco centímetros cúbicos, nada en sí mismo, pero estaba conectado a través del hiperespacio con la gran AC Galáctica que servía a toda la humanidad y, a su vez, era parte integral suya.

MQ-17J hizo una pausa para preguntarse si algún día, en su vida inmortal, llegaría a ver la AC Galáctica. Era un pequeño mundo propio, una telaraña de rayos de energía que contenía la materia dentro de la cual las oleadas de los planos medios ocupaban el lugar de las antiguas y pesadas válvulas moleculares. Sin embargo, a pesar de esos funcionamientos subterreos, se sabía que la AC Galáctica tenía mil diez metros de ancho.

Repentinamente, MQ-17J preguntó a su interfaz AC:

–¿Es posible revertir la entropía?

VJ-23X, sobresaltado, dijo de inmediato:

–Ah, mira, realmente yo no quise decir que tenías que preguntar eso.

–¿Por qué no?

–Los dos sabemos que la entropía no puede revertirse. No puedes volver a convertir el humo y las cenizas en un árbol.

–¿Hay árboles en tu mundo? –preguntó MQ-17J.

El sonido de la AC Galáctica los sobresaltó y les hizo guardar silencio. Se oyó su voz fina y hermosa en la interfaz AC en el escritorio. Dijo:

«DATOS INSUFICIENTES PARA UNA RESPUESTA ESCLARECEDORA.»

VJ-23X dijo:

–¡Ves!

Entonces los dos hombres volvieron a la pregunta del informe que tenían que hacer para el Consejo Galáctico.

La mente de Zee Prime abarcó la nueva galaxia con un leve interés en los incontables racimos de estrellas que la poblaban. Nunca había visto eso antes. ¿Alguna vez las vería todas?

Tantas estrellas, cada una con su carga de humanidad... una carga que era casi un peso muerto. Cada vez más, la verdadera esencia del hombre había que encontrarla allá afuera, en el espacio.

¡En las mentes, no en los cuerpos! Los cuerpos inmortales permanecían en los planetas, suspendidos sobre los eones. A veces despertaban a una actividad material pero eso era cada vez más raro. Pocos individuos nuevos nacían para unirse a la multitud increíblemente poderosa, pero, ¿qué importaba? Había poco lugar en el Universo para nuevos individuos.

Zee Prime despertó de su ensoñación al encontrarse con los sutiles manojos de otra mente.

–Soy Zee Prime. ¿Y tú?

–Soy Dee Sub Wun. ¿Tu galaxia?

–Sólo la llamamos Galaxia. ¿Y tú?

–Llamamos de la misma manera a la nuestra. Todos los hombres llaman Galaxia a su galaxia, y nada más. ¿Por qué será?

–Porque todas las galaxias son iguales.

–No todas. En una galaxia en particular debe de haberse originado la raza humana. Eso la hace diferente.

Zee Prime dijo:

–¿En cuál?

–No sabría decirte. La AC Universal debe estar enterada.

–¿Se lo preguntamos? De pronto tengo curiosidad por saberlo.

Las percepciones de Zee Prime se ampliaron hasta que las galaxias mismas se encogieron y se convirtieron en un polvo nuevo, más difuso, sobre un fondo mucho más grande. Tantos cientos de billones de galaxias, cada una con sus seres inmortales, todas llevando su carga de inteligencias, con mentes que vagaban libremente por el espacio. Y sin embargo una de ellas era única entre todas por ser la Galaxia original. Una de ellas tenía en su pasado vago y distante, un período en que había sido la única galaxia poblada por el hombre.

Zee Prime se consumía de curiosidad por ver esa galaxia y gritó:

–¡AC Universal! ¿En qué galaxia se originó el hombre?

La AC Universal oyó, porque en todos los mundos tenía listos sus receptores, y cada receptor conducía por el hiperespacio a algún punto desconocido donde la AC Universal se mantenía independiente. Zee Prime sólo sabía de un hombre cuyos pensamientos habían penetrado a distancia sensible de la AC Universal, y sólo informó sobre un globo brillante, de sesenta centímetros de diámetro, difícil de ver.

–¿Pero cómo puede ser eso toda la AC Universal? –había preguntado Zee Prime.

–La mayor parte –fue la respuesta– está en el hiperespacio. No puedo imaginarme en qué forma está allí.

Nadie podía imaginarlo, porque hacía mucho que había pasado el día –y eso Zee Prime lo sabía– en que algún hombre tuvo parte en construir la AC Universal. Cada AC Universal diseñaba y construía a su sucesora. Cada una, durante su existencia de un millón de años o más, acumulaba la información necesaria como para construir una sucesora mejor, más intrincada, más capaz en la cual dejar sumergido y almacenado su propio acopio de información e individualidad.

La AC Universal interrumpió los pensamientos erráticos de Zee Prime, no con palabras, sino con directivas. La mentalidad de Zee Prime fue dirigida hacia un difuso mar de Galaxias donde una en particular se agrandaba hasta convertirse en estrellas.

Llegó un pensamiento, infinitamente distante, pero infinitamente claro.

«ÉSTA ES LA GALAXIA ORIGINAL DEL HOMBRE.»

Pero era igual, al fin y al cabo, igual que cualquier otra, y Zee Prime resopló de desilusión.

Dee Sub Wun, cuya mente había acompañado a Zee Prime, dijo de pronto:

–¿Y una de estas estrellas es la estrella original del hombre?

La AC Universal respondió:

«LA ESTRELLA ORIGINAL DEL HOMBRE SE HA HECHO NOVA. ES UNA ENANA BLANCA.»

–¿Los hombres que la habitaban murieron? –preguntó Zee Prime, sobresaltado y sin pensar.

La AC Universal respondió:

«COMO SUCEDE EN ESTOS CASOS UN NUEVO MUNDO PARA SUS CUERPOS FÍSICOS FUE CONSTRUIDO EN EL TIEMPO.»

–Sí, por supuesto –dijo Zee Prime, pero aun así lo invadió una sensación de pérdida. Su mente dejó de centrarse en la Galaxia original del hombre, y le permitió volver y perderse en pequeños puntos nebulosos. No quería volver a verla.

Dee Sub Wun dijo:

–¿Qué sucede?

–Las estrellas están muriendo. La estrella original ha muerto.

–Todas deben morir. ¿Por qué no?

- Pero cuando toda la energía se haya agotado, nuestros cuerpos finalmente morirán, y tú y yo con ellos.
- Llevará billones de años.
- No quiero que suceda, ni siquiera dentro de billones de años. ¡AC Universal! ¿Cómo puede evitarse que las estrellas mueran?

Dee Sub Wun dijo, divertido:

- Estás preguntando cómo podría revertirse la dirección de la entropía.

Y la AC Universal respondió:

«TODAVÍA HAY DATOS INSUFICIENTES PARA UNA RESPUESTA ESCLARECEDORA.»

Los pensamientos de Zee Prime volaron a su propia galaxia. Dejó de pensar en Dee Sub Wun, cuyo cuerpo podría estar esperando en una galaxia a un trillón de años luz de distancia, o en la estrella siguiente a la de Zee Prime. No importaba.

Con aire desdichado, Zee Prime comenzó a recoger hidrógeno interestelar con el cual construir una pequeña estrella propia. Si las estrellas debían morir alguna vez, al menos podrían construirse algunas.

El Hombre, mentalmente, era uno solo, y estaba conformado por un trillón de trillones de cuerpos sin edad, cada uno en su lugar, cada uno descansando, tranquilo e incorruptible, cada uno cuidado por autómatas perfectos, igualmente incorruptibles, mientras las mentes de todos los cuerpos se fusionaban libremente entre sí, sin distinción.

El Hombre dijo:

- El Universo está muriendo.

El Hombre miró a su alrededor a las galaxias cada vez más oscuras. Las estrellas gigantes, muy gastadoras, se habían ido hace rato, habían vuelto a lo más oscuro de la oscuridad del pasado distante. Casi todas las estrellas eran enanas blancas, que finalmente se desvanecían.

Se habían creado nuevas estrellas con el polvo que había entre ellas, algunas por procesos naturales, otras por el Hombre mismo, y también se estaban apagando. Las enanas blancas aún podían chocar entre ellas, y de las poderosas fuerzas así liberadas se construirían nuevas estrellas, pero una sola estrella por cada mil estrellas enanas blancas destruidas, y también éstas llegarían a su fin.

El Hombre dijo:

- Cuidadosamente administrada y bajo la dirección de la AC Cósmica, la energía que todavía queda en todo el Universo, puede durar billones de años. Pero aun así eventualmente todo llegará a su fin. Por mejor que se la administre, por más que se la racione, la energía gastada desaparece y no puede ser repuesta. La entropía aumenta continuamente.

El Hombre dijo:

- ¿Es posible invertir la tendencia de la entropía? Preguntémosle a la AC Cósmica.

La AC los rodeó pero no en el espacio. Ni un solo fragmento de ella estaba en el espacio. Estaba en el hiperespacio y hecha de algo que no era materia ni energía. La pregunta sobre su tamaño y su naturaleza ya no tenía sentido comprensible para el Hombre.

–AC Cósmica –dijo el Hombre–, ¿cómo puede revertirse la entropía?

La AC Cósmica dijo:

«LOS DATOS SON TODAVÍA INSUFICIENTES PARA UNA RESPUESTA ESCLARECEDORA.»

El Hombre ordenó:

–Recoge datos adicionales.

La AC Cósmica dijo:

«LO HARÉ. HACE CIENTOS DE BILLONES DE AÑOS QUE LO HAGO. MIS PREDECESORES Y YO HEMOS ESCUCHADO MUCHAS VECES ESTA PREGUNTA. TODOS LOS DATOS QUE TENGO SIGUEN SIENDO INSUFICIENTES.»

–¿Llegará el momento –preguntó el Hombre– en que los datos sean suficientes o el problema es insoluble en todas las circunstancias concebibles?

La AC Cósmica respondió:

«NINGÚN PROBLEMA ES INSOLUBLE EN TODAS LAS CIRCUNSTANCIAS CONCEBIBLES.»

El Hombre preguntó:

–¿Cuándo tendrás suficientes datos como para responder a la pregunta?

La AC Cósmica respondió:

«LOS DATOS SON TODAVÍA INSUFICIENTES PARA UNA RESPUESTA ESCLARECEDORA.»

–¿Seguirás trabajando en eso? –preguntó el Hombre.

La AC Cósmica respondió:

«SÍ.»

El Hombre dijo:

–Esperaremos.

Las estrellas y las galaxias murieron y se convirtieron en polvo, y el espacio se volvió negro después de tres trillones de años de desgaste.

Uno por uno, el Hombre se fusionó con la AC, cada cuerpo físico perdió su identidad mental en forma tal que no era una pérdida sino una ganancia.

La última mente del Hombre hizo una pausa antes de la fusión, contemplando un espacio que sólo incluía los vestigios de la última estrella oscura y nada aparte de esa materia increíblemente delgada, agitada al azar por los restos de un calor que se gastaba, asintóticamente, hasta llegar al cero absoluto.

El Hombre dijo:

–AC, ¿es éste el final? ¿Este caos no puede ser revertido al Universo una vez más? ¿Esto no puede hacerse?

AC respondió:

«LOS DATOS SON TODAVÍA INSUFICIENTES PARA UNA RESPUESTA ESCLARECEDORA.»

La última mente del Hombre se fusionó y sólo AC existió en el hiperespacio.

La materia y la energía se agotaron y con ellas el espacio y el tiempo. Hasta AC existía solamente para la última pregunta que nunca había sido respondida desde la época en que dos técnicos en computación medio alcoholizados, tres trillones de años antes, formularon la pregunta en la computadora que era para AC mucho menos de lo que para un hombre el Hombre.

Todas las otras preguntas habían sido contestadas, y hasta que esa última pregunta fuera respondida también, AC no podría liberar su conciencia.

Todos los datos recogidos habían llegado al fin. No quedaba nada para recoger.

Pero toda la información reunida todavía tenía que ser completamente correlacionada y unida en todas sus posibles relaciones.

Se dedicó un intervalo sin tiempo a hacer esto.

Y sucedió que AC aprendió cómo revertir la dirección de la entropía.

Pero no había ningún Hombre a quien AC pudiera dar una respuesta a la última pregunta. No había materia. La respuesta –por demostración– se ocuparía de eso también.

Durante otro intervalo sin tiempo, AC pensó en la mejor forma de hacerlo.

Cuidadosamente, AC organizó el programa.

La conciencia de AC abarcó todo lo que alguna vez había sido un Universo y pensó en lo que en ese momento era el caos.

Paso a paso, había que hacerlo.

Y AC dijo:

«¡HÁGASE LA LUZ!»

Y la luz se hizo...

Actividad 2:

Crear al estilo de los surrealistas: cadáver exquisito

PROPÓSITO

Se pretende que los estudiantes experimenten con el lenguaje, explorando las posibilidades creativas que ofrece el juego con el inconsciente y el azar. La creación se da en un espacio colaborativo donde cada uno emplea diversos recursos literarios y lingüísticos. Para ello, experimentan según la técnica surrealista.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.

OA 3

Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares

ACTITUDES

Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El docente los motiva con una dinámica que consiste en continuar un relato a partir de un *pie forzado*. Para ello, invita a salir a algunos alumnos de la sala. Mientras, los que permanecen en ella inventan una situación inicial para la narración que continuarán de afuera. Este *pie forzado* debe incluir un personaje, una acción y ambiente.

Conexión interdisciplinar:
Música, 3° o 4 medio, OA 2

Los jóvenes que están fuera irán entrando para relatar una parte de la historia. A cada uno se le contará solo la última oración para que desde ahí continúen la narración.

Al final de la actividad, comentan entre todos sobre cómo el pie forzado estimuló su imaginación y sus emociones, y también comparten sus impresiones del proceso creativo.

Luego buscan referentes en internet sobre las diversas técnicas surrealistas aplicadas en pintura y escritura. El docente puede recomendar bibliografía sobre vanguardias artísticas o sobre cadáveres exquisitos (Ver en Recursos y sitios para el docente).

¿Qué características tienen estos textos?

¿Qué opinan sobre ellos?

¿Piensan que tienen valor estético?

¿Cuál creen que es el efecto deseado?

Para elaborar un cadáver exquisito, cada estudiante escribe en un papel un fragmento breve de un texto literario que sea parte de su trayectoria. Después se organizan al azar en grupos de 5 o 6 integrantes de manera azarosa y, sin conocer los textos de los otros, van construyendo una sumatoria de fragmentos.

Al terminar, cada grupo lee en voz alta la creación colectiva. La clase evaluará el nuevo texto según los efectos que produjo en el auditorio.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Usan una variedad de géneros de modo creativo, con diversos propósitos.
- Aplican sus conocimientos para valorar las propuestas de sus compañeros o sugerirles cambios.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Ejemplos de cadáver exquisito disponibles en

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://web.archive.org/web/20120729072447/>

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://latertuliadeloscervos.com/cadaver-exquisito/>

El cadáver exquisito (sugerencias para el docente). Disponible en

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.youtube.com/watch?v=OLD378K8tBM>

Actividad 3: Escribir y compartir un libro álbum

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes creen colaborativamente un libro álbum para público infantil, utilizando recursos lingüísticos y herramientas digitales para que el diseño sea atractivo. A tal efecto, recordarán sus libros favoritos de la infancia, revisarán libros álbum para generar ideas y luego armarán un equipo editorial a fin de producir su libro álbum, integrando la tecnología.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.

OA 3

Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.

ACTITUDES

Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.

DURACIÓN

10 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Conversan entre todos sobre sus trayectorias de lectura de infancia, a partir de preguntas como:

Conexión interdisciplinar: **Artes Visuales**, 3° o 4° medio OA 2.

¿Cuáles fueron sus libros favoritos de infancia?

¿Qué emociones les producían?

¿Qué recuerdan de esos libros?

Profesor y alumnos toman notas de la conversación para recoger algunos criterios que podrían orientar la escritura del libro álbum. Al terminar esta etapa, el docente explica el objetivo de la actividad, las características, destinatarios ideales (niños) y otras indicaciones generales. Entonces se organizan en grupos de trabajo; se recomienda que haya diversidad en cada equipo.

Investigan en biblioteca o en la web para buscar modelos de libros álbum, y seleccionan uno para evaluarlo por medio de una pauta (que también orientará después su creación).

Criterio	Preguntas orientadoras	Ideas de los estudiantes
Estilo narrativo	¿La narración es ágil, directa y económica? ¿Es atractiva para captar la atención de los lectores?	
Efecto deseado	¿El relato cautiva al lector?	
Caracterización y descripciones de personajes y ambientes	¿Los dibujos describen perfectamente al personaje para que el relato prescindiera de caracterizaciones y dé más espacio a la narración? ¿Los dibujos describen también perfectamente el ambiente para dar más espacio a la narración?	
Estructura	¿El libro incluye un principio, un desarrollo y un desenlace?	
Uso de tecnología	¿Cómo se emplean los recursos gráficos y tecnológicos y qué efectos provocan en el lector?	

Los grupos planifican cómo escribirán el libro álbum. Para complementar las orientaciones de la pauta, el docente entrega otras preguntas:

Considerando que los niños serán los destinatarios del texto, ¿qué temas tratarán?

¿Qué imágenes y personajes usarán para graficar la historia?

¿Qué efecto estético quieren generar?

¿Cuál será la narración?

Luego elaboran un borrador que integre texto e imagen; es decir, escriben el texto y crean las imágenes complementarias. Cabe explicarles que las imágenes no buscan representar el texto y que hay álbumes sin palabras, como algunos de la autora e ilustradora Suzy Lee.

Posteriormente, cada grupo edita y diagrama su libro álbum, utilizando herramientas tecnológicas; si no estuviesen disponibles, el docente les sugiere emplear otras técnicas, como dibujos, ilustración y/ o collage.

Conviene que el profesor los monitoree y les proponga otros recursos o modelos que potencien la creación, cuando lo estime necesario.

Como cierre, el curso comparte sus trabajos y conversan sobre su experiencia creativa.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Usan creativamente una variedad de géneros con diversos propósitos.
- Aplican sus conocimientos para valorar las propuestas de sus compañeros o recomendarles modificaciones.

Sería interesante que el docente coordinara una presentación del libro álbum junto con los profesores de educación prebásica o básica, dentro o fuera del establecimiento.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Lee, Suzy. *La ola*. Disponible en

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://cuadernoderetazos.wordpress.com/2012/06/20/la-ola-suzy-lee/>

Crear un libro álbum infantil. Disponible en

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://elilustradoresuenos.com/crear-album-ilustrado-infantil/>

Libros álbum sugeridos, disponibles en

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120372.html>

Actividad 4: Escribir un monólogo literario

PROPÓSITO

Se propicia que los estudiantes creen un monólogo, asumiendo la voz de un personaje que les permita reflexionar acerca de la condición humana. Para ello, analizarán un fragmento de novela que les servirá de modelo para redactar su composición, integrando el uso intencionado de diversos recursos literarios y lingüísticos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.

OA 3

Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.

ACTITUDES

Pensar con flexibilidad para reelaborar ideas propias, puntos de vista y creencias.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El docente puede motivarlos, conectando el género monólogo con la comedia en vivo o *Stand Up*, con preguntas como:

Conexión interdisciplinar:
Teatro, 3° o 4° medio OA 2

¿Qué postura asumen los comediantes?

¿Qué temas abordan usualmente?

¿Qué propósitos tienen en este tipo de espectáculos?

¿Piensan que se debe comunicar algunos asuntos con mayor seriedad? ¿O todos se pueden tratar con humor?

Luego les presenta la actividad central y la secuencia que desarrollarán.

Los jóvenes leen y analizan un fragmento de la novela *Niebla* de Miguel de Unamuno, que incluye el monólogo del perro Orfeo (Ver en Recursos para el docente); usarán la pauta a continuación como guía para dicho análisis.

El profesor puede modelar, completando uno o dos aspectos de la pauta: destaca las marcas textuales que permiten responder las preguntas orientadoras y verbaliza las respuestas.

Pauta de análisis de monólogo:

	Preguntas orientadoras	Ejemplo modelo
Selección del personaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué personaje seleccionado será el protagonista del monólogo? • ¿Qué criterios utilizó el autor para escogerlo? • ¿Cuál será la intención comunicativa de su mensaje? ¿Qué efecto desea lograr en el receptor? 	<p>Orfeo es el personaje, el perro del protagonista. El narrador señala que es a quien más afectó la muerte del protagonista, por eso lo eligió. El perro tiene la intención principal de despedirse de su amo (fúnebre); sin embargo, hay un propósito secundario, que consiste en criticar el comportamiento de los humanos con respecto a los animales.</p>
¿Qué información aportará?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué temas abordará el personaje? • ¿Cuáles son sus ideas al respecto? • ¿Cómo se conectan sus ideas con el resto de la narración? 	<p>En el monólogo se aborda la vida después de la muerte, mediante ideas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - las contradicciones de la conducta humana - las características observables de los humanos desde la perspectiva del animal - algunas costumbres humanas <p>Sus ideas se conectan cuando el perro habla desde lo que fue su convivencia con su amo, una relación cercana; además, se compadece del destino de su amo por el engaño sufrido.</p>
Estructura del monólogo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué información tratará al inicio de su intervención? • ¿Cuál será el contenido central de su discurso? • ¿Con qué información lo cerrará? 	<p>Al inicio, el perro reflexiona sobre el lugar/espacio (indeterminado para él) en que está su amo. El contenido central es la crítica al comportamiento humano. Cierra el discurso con la convicción de que su amo se encuentra en un espacio sublime y purificado.</p>

Para empezar a escribir su monólogo, escogen una de las lecturas significativas en sus trayectorias. El docente puede apoyar la selección con indicaciones como las siguientes:

- La lectura escogida debe tener personajes interesantes y atractivos como para hacer un monólogo.
- El personaje escogido tiene que permitir reflexionar en torno a un tema.

Tras seleccionar al personaje, podrán utilizar la misma pauta para planificar su monólogo (Ver en Recursos para el docente).

Después redactan sus respectivos borradores y podrán coevaluarse mediante toda o parte de la escalera de la retroalimentación (Ver en Recursos para el docente en Unidad 2). Eso les servirá para identificar las debilidades del trabajo y proponer mejoras antes de presentar la versión final.

A modo de cierre, el docente los invita a reflexionar por escrito en torno a la pregunta:
¿Cuánto has avanzado y cuáles podrían ser nuevos desafíos para ti como lector y escritor?

Pueden compartir sus reflexiones con la clase.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Usan creativamente una variedad de géneros, con diversos propósitos.
- Aplican sus conocimientos para valorar las propuestas de sus compañeros o sugerirles modificaciones.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Unamuno, Miguel. *Niebla*. Disponible en

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.ataun.eus/BIBLIOTECAGRATUITA/CI%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Miguel%20de%20Unamuno/Niebla.pdf>

Vorhaus, John. *Cómo orquestar una comedia. Los recursos más serios para crear los gags, monólogos, narraciones cómicas más desternillantes*. Disponible en

<https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-88118.html>

NIEBLA

Miguel de Unamuno

(Fragmento)

ORACIÓN FÚNEBRE

Por modo de epílogo

(...) Sólo haremos una excepción y es en favor del que más honda y más sinceramente sintió la muerte de Augusto, que fue su perro, *Orfeo*.

Orfeo, en efecto, se encontró huérfano. Cuando saltando en la cama olió a su amo muerto, olió la muerte de su amo, envolvió a su espíritu perruno una densa nube negra. Tenía experiencia de otras muertes, había oído y visto perros y gatos muertos, había matado algún ratón, había oído muertes de hombres, pero a su amo le creía inmortal. Porque su amo era para él como un dios. Y al sentirle ahora muerto sintió que se desmoronaban en su espíritu los fundamentos todos de su fe en la vida y en el mundo, y una inmensa desolación llenó su pecho.

Y acurrucado a los pies de su amo muerto pensó así:

¡Pobre amo mío!, ¡pobre amo mío! ¡Se ha muerto; se me ha muerto! ¡Se muere todo, todo, todo; todo se me muere! Y es peor que se me muera todo a que me muera para todo yo.

¡Pobre amo mío!, ¡pobre amo mío! Esto que aquí yace, blanco, frío, con olor a próxima podredumbre, a carne de ser comida, esto ya no es mi amo. No, no lo es. ¿Dónde se fue mi amo?, ¿dónde el que me acariciaba, el que me hablaba?

¡Qué extraño animal es el hombre! Nunca está en lo que tiene delante. Nos acaricia sin que sepamos por qué y no cuando le acariciamos más, y cuando más a él nos rendimos nos rechaza o nos castiga. No hay modo de saber lo que quiere, si es que lo sabe él mismo. Siempre parece estar en otra cosa que en lo que está, y ni mira a lo que mira. Es como si hubiese otro mundo para él. Y es claro, si hay otro mundo, no hay éste.

Y luego habla, o ladra de un modo complicado. Nosotros aullábamos y por imitarle aprendimos a ladrar, y ni aun así nos entendemos con él. Solo le entendemos de veras cuando él también aulla. Cuando el hombre aulla o grita o amenaza le entendemos muy bien los demás animales. ¡Como que entonces no está distraído en otro mundo...! Pero ladra a su manera, habla, y eso le ha servido para inventar lo que no hay y no fijarse en lo que hay. En cuanto le ha puesto un nombre a algo, ya no ve este algo; no hace sino oír el nombre que le puso o verlo escrito. La lengua le sirve para mentir, inventar lo que no hay y confundirse. Y todo es en él pretextos para hablar con los demás o consigo mismo. ¡Y hasta nos ha contagiado a los perros!

Es un animal enfermo, no cabe duda. ¡Siempre está enfermo! ¡Sólo parece gozar de alguna salud cuando duerme, y no siempre, porque a las veces hasta durmiendo habla!

Y esto también nos ha contagiado. ¡Nos ha contagiado tantas cosas!

¡Y luego nos insulta! Llama cinismo, esto es, perrismo o perrería, a la impudencia o sinvergüencería, él, el animal hipócrita por excelencia. El lenguaje le ha hecho hipócrita.

Como que la hipocresía debería llamarse antropismo si es que a la impudencia se le llama cinismo. ¡Y ha querido hacernos hipócritas, es decir, cómicos, farsantes, a nosotros, a los perros! A los perros, que no fuimos sometidos y domesticados por el hombre como el toro o el caballo, a la fuerza, sino que nos unimos a él libremente, en pacto sinalagmático, para explotar la caza. Nosotros le descubríamos la pieza, él la cazaba y nos daba nuestra parte. Y así, en contrato social, nació nuestro consorcio.

Y nos lo ha pagado prostituyéndonos e insultándonos. ¡Y queriendo hacernos farsantes, monos y perros sabios! ¡Perros sabios llaman a unos perros a los que les enseñan a representar farsas, para lo cual les visten y les adiestran a andar indecorosamente sobre las patas traseras, en pie! ¡Perros sabios! ¡A eso le llaman los hombres sabiduría, a representar farsas y a andar sobre dos pies!

(...)

Se vistió el hombre, primero, con el mismo traje ellos y ellas; mas como se confundían, tuvieron que inventar diferencia de trajes y llevar el sexo al vestido. Esos pantalones no son sino una consecuencia de haberse el hombre puesto en dos pies.

¡Qué extraño animal es el hombre! ¡No está nunca en donde debe estar, que es a lo que está, y habla para mentir y se viste!

¡Pobre amo! Dentro de poco le enterrarán en un sitio que para eso tienen destinado. ¡Los hombres guardan o almacenan sus muertos, sin dejar que perros o cuervos los devoren! Y que quede lo único que todo animal, empezando por el hombre, deja en el mundo: unos huesos. ¡Almacenan sus muertos! ¡Un animal que habla, que se viste y que almacena sus muertos! ¡Pobre hombre!

¡Pobre amo mío!, ¡pobre amo mío! ¡Fue un hombre, sí, no fue más que un hombre, fue sólo un hombre! ¡Pero fue mi amo! ¡Y cuánto, sin él creerlo ni pensarlo, me debía...!, ¡cuánto! ¡Cuánto le enseñé con mis silencios, con mis lametones, mientras él me hablaba, me hablaba, me hablaba!

¿Me entenderás?, me decía. Y sí, yo le entendía, le entendía mientras él me hablaba hablándose y hablaba, hablaba, hablaba. Él al hablarme así hablándose hablaba al perro que había en él. Yo mantuve despierto su cinismo.

¡Perra vida la que ha llevado, muy perra! ¡Y grandísima perrería, o mejor, grandísima hombrada la que le han hecho esos dos! ¡Hombrada la que Mauricio le ha hecho; mujerada la que le ha hecho Eugenia! ¡Pobre amo mío!

Y ahora aquí, frío y blanco, inmóvil, vestido, sí, pero sin habla ni por fuera ni por dentro. Ya nada tienes que decir a tu Orfeo. Tampoco tiene ya nada que decirte Orfeo con su silencio.

Siento que mi espíritu se purifica al contacto de esa muerte, de esta purificación de mi amo, y que aspira hacia la niebla en que él al fin se deshizo, a la niebla de que brotó y a que revertió. Orfeo siente venir la niebla tenebrosa... Y va hacia su amo saltando y agitando el rabo. ¡Amo mío! ¡Amo mío! ¡Pobre hombre!

Domingo y Liduvina recogieron luego al pobre perro muerto a los pies de su amo, depurado como éste y como él envuelto en la nube tenebrosa. Y el pobre Domingo, al ver aquello, se enterneció y lloró, no se sabe bien si por la muerte de su amo o por la del perro, aunque lo más creíble es que lloró al ver aquel maravilloso ejemplo de lealtad y fidelidad. Y dijo:

- ¡Y luego dirán que no matan las penas!

¡Queda escrito!

Actividad de Evaluación: Crear una antología literaria

PROPÓSITO

Se busca que los estudiantes desarrollen una antología con sus creaciones, asumiendo distintos roles dentro de un equipo. Para ello, elegirán un tema que interese a todos los miembros del grupo y lo abordarán por medio de sus creaciones. Asimismo, se constituirán como un comité editorial para reunir sus obras en una antología que incluirá una presentación.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2

Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.

OA 3

Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.

INDICADORES

Usan creativamente una variedad de géneros con diversos propósitos.

Aplican sus conocimientos para valorar las propuestas de sus compañeros o sugerirles modificaciones.

DURACIÓN

12 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El docente conecta la tarea con la actividad 1 de la segunda unidad: producir una presentación para una antología. Para ello, puede plantear algunas preguntas como:

¿Qué son las antologías?

¿Según qué criterios se agrupa las obras que incluyen?

Luego les explica la actividad central y la secuencia que desarrollarán; en esta etapa se podría formar los equipos de trabajo.

Los alumnos eligen el tema de la Antología guiados por algunas preguntas:

- ¿El tema atrae a todos los miembros del grupo?
- ¿Han escrito algo al respecto que pueda servir para la antología?
- ¿El tema es original?
- ¿Es lo suficientemente amplio para ser abordado por todos los géneros literarios?

Cada integrante del equipo asume uno o dos roles específicos –escritor, editor, diagramador u otros–, comprendiendo las funciones asociadas. (Ver Recursos para el docente).

Pueden planificar parte del proceso creativo; por ejemplo: establecen plazos de entregas parciales de los textos. Se sugiera una tabla como la siguiente:

Tareas	¿Quién?	¿Cuándo?	¿Dónde?	¿Cumplido?
Escribir los textos para la antología.	Estudiantes 1, 2 y 3	Días, semana o mes.	Colegio Casa	✓
Revisar los textos y editarlos según las rúbricas.	Estudiantes 2 y 3		Colegio	✓
Escribir la presentación y los agradecimientos.	Estudiantes 1,2 y 3		Colegio	✓
Revisión final, diagramar e imprimir la Antología.	Estudiante 1		En la impresora del colegio	✓

Es importante que participen en una mesa de trabajo, donde propongan y discutan ideas sobre los textos que desean escribir y cómo quieren enfrentar el tema. El profesor puede orientarlos con preguntas como:

- ¿Qué texto estás pensando escribir?
- ¿Cómo se relaciona con el tema?
- ¿Cómo contribuye ese texto a la antología?
- ¿Qué estrategia aplicarás para que tu escrito sea más interesante?
- ¿Qué ideas aportadas por tus compañeros puedes incorporar?

Cuando hayan terminado de redactar, los motiva a pasar a la siguiente fase.

Se sugiere que el responsable de editar revise los trabajos junto con el docente, procurando entregar sugerencias concretas de forma y fondo; pueden apoyarse en pautas de edición.

Pauta de edición	
Título y autor	El caminante, Catalina Pérez
Género	Cuento
Debilidades o errores detectados	En la primera parte, la descripción del ambiente es muy extensa y puede desmotivar al lector. Errores ortográficos en las mayúsculas.
Sugerencias de mejora	Partir con el diálogo y después integrar la descripción, para que se entienda primero lo que están hablando los personajes y después, dónde están. Creo que sería mejor usar Caminante con mayúscula para darle más importancia al personaje.

Cuando los trabajos están listos, escogerán con el diagramador el formato de publicación, a partir de las indicaciones previas del profesor.

A modo de cierre, los jóvenes evaluarán la actividad de creación de la antología, incluyendo instancias de auto- y coevaluación (Ver Anexos o Rúbricas para el diseño del proyecto).

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Antes de participar en la mesa de trabajo, conviene crear un espacio para que los estudiantes redacten sus ideas; así aumenta la efectividad del pensamiento, pues habrán reflexionado sobre el proceso de escribir antes de comunicar tales ideas (En *Comprensión lectora repensada*, Doug Lemov).

Se sugiere orientarlos para que acuerden qué requisitos tendrán que cumplir los textos que publicarán (por ejemplo: pueden referirse al género, la extensión de los textos, el lenguaje empleado o el estilo). También deben ponerse de acuerdo sobre cómo entregarlos: vía mail, impresos o manuscritos. El procesador más común es Word, pues ayuda a revisar y editar.

Es importante que el profesor retroalimente el proceso en todas sus fases. En la etapa final, puede hacer primero una retroalimentación general respecto de las fortalezas y debilidades del grupo, y luego entrar a una fase más íntima, con observaciones particulares.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Funciones de los miembros del equipo

	Escritores	Editores	Diagramadores
Funciones asociadas al rol	Participan en la mesa de trabajo. Escriben textos. Redactan la presentación de la antología junto con el editor. ¿Otras?	Revisan los textos y hacen comentarios. Deciden qué textos incluir en la antología y cuáles quedan fuera, dependiendo de su calidad. ¿Otras?	Diseñan la antología. Preparan el texto para la publicación. ¿Otras?
Requisitos para cumplir el rol	Creatividad. Rigurosidad para cumplir una tarea. Capacidad de organización. Responsabilidad para cumplir con los plazos. ¿Otras?	Buena ortografía y redacción. Claridad para hacer las sugerencias. Responsabilidad para cumplir con los plazos. Capacidad de tomar decisiones. Liderazgo para que los escritores acepten sus sugerencias. ¿Otras?	Buen manejo de la tecnología. Creatividad. Responsabilidad para cumplir con los plazos. ¿Otras?

Unidad 4

Unidad 4

Experimentemos con nuevos formatos artísticos

Propósito de la unidad

Se pretende que los estudiantes utilicen diversos formatos para producir textos en los que comuniquen sus reflexiones y posturas sobre el ser humano y el mundo, empleando intencionadamente recursos literarios, lingüísticos y no lingüísticos. Asimismo, mostrarán actitudes como empatía y respeto para trabajar colaborativamente al crear, desarrollar y gestionar proyectos. Las siguientes preguntas pueden guiar la reflexión: ¿Cómo se combinan creativamente los recursos literarios, lingüísticos y no lingüísticos en función de un propósito? ¿Estás de acuerdo en que la escritura es un ejercicio inacabado?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 6

Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

OA 4

Revisar y reescribir sus propias producciones (escritas, orales o audiovisuales), a la luz de los comentarios, críticas y sugerencias de sus pares, para enriquecer su producción creativa.

OA 3

Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.

Actividad 1: Experimentar con estructuras narrativas

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes escriban un microcuento a partir de una estructura narrativa escogida libremente. Para ello, analizarán microcuentos con esas estructuras y los usarán como modelos para crear sus obras.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 6

Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

OA 4

Revisar y reescribir sus propias producciones (escritas, orales o audiovisuales), a la luz de los comentarios, críticas y sugerencias de sus pares, para enriquecer su producción creativa.

ACTITUDES

Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para activar los conocimientos previos sobre estructuras narrativas leídas los años anteriores, se los puede asociar con una imagen (se sugiere obras de Escher):

Conexión interdisciplinar: **Artes Visuales** 3° o 4° medio, OA 1



- ¿Cuántos planos aparecen?
- ¿Cómo se produce la transición de un plano al otro?
- ¿Qué efectos produce esta estructura en el espectador?
- ¿Cómo podríamos crear un relato que junte dos o más planos en una sola historia?

Luego, los alumnos leen y analizan el microcuento *La sombra de las jugadas* de Edwin Morgan, que se estructura como narración paralela. Para guiar el análisis, el docente les entrega una pauta que incluye técnicas como subrayar marcas textuales y verbalizar la respuesta (*pensar en voz alta*).

La sombra de las jugadas

Edwin Morgan

En uno de los cuentos que integran la serie de lo Mabinogion, dos reyes enemigos juegan al ajedrez, mientras en un valle cercano sus ejércitos luchan y se destroran. Llegan mensajeros con noticias de la batalla; los reyes no parecen oírlos e, inclinados sobre el tablero de plata, mueven las piezas de oro. Gradualmente se aclara que las vicisitudes del combate siguen las vicisitudes del juego. Hacia el atardecer, uno de los reyes derriba el tablero, porque le han dado jaque mate y poco después un jinete ensangrentado le anuncia: Tu ejército huye, has perdido el reino.

Cuentos breves y extraordinarios, Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges

Pauta de análisis para narraciones paralelas

- ¿Entre cuáles espacios o épocas se produce el paralelismo?

Los alumnos deberían diferenciar entre el valle (campo de batalla) y el lugar donde ambos reyes juegan al ajedrez.

- ¿Qué personajes intervienen en una y otra historia? ¿Los mismos o diferentes?

Identificarán los personajes que intervienen en cada uno:

En el campo de batalla están los dos ejércitos y los reyes que los dirigen, además de los mensajeros que traen noticias del campo de batalla. En el tablero están los mismos dos reyes, los mensajeros y el jinete ensangrentado.

- ¿Qué acciones transcurren en ambos espacios? ¿Las mismas o diferentes?

Deberían señalar que las acciones son diferentes, porque en un espacio se “juega” y en el otro se lucha.

- ¿Cómo se efectúa la transición de un espacio a otro? ¿Mediante un objeto, una sensación, un elemento mágico u otro?

Tendrían que mencionar que la transición se produce por medio del tablero, pues funciona como puente que permite que los eventos del “juego” impacten en la batalla.

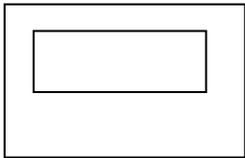
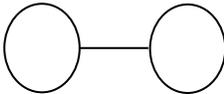
- ¿Qué efecto produce esta estructura?

Podrían aludir a la confusión inicial que impide distinguir ambos planos; asimismo, pueden referirse al interés o la curiosidad por descubrir cómo se construye la narración.

*Para conocer un texto lírico sobre el mismo tema y comparar el efecto que produce, se recomienda el poema *Ajedrez* (Ver en Recursos para el docente).

Cuando hayan culminado su análisis, el profesor puede precisar que la primera oración (“En uno de los cuentos que integran la serie de lo Mabinogion”) otorga un marco, pues señala que esta historia está dentro de otra que sería “la serie”. Esto servirá para mostrar un segundo modelo dentro de los que podrían elegir (ver Recursos para el docente).

Guiados por la imagen y preguntas orientadoras, los jóvenes escogerán una estructura y planificarán y redactarán sus composiciones.

	Relato enmarcado	Narraciones o relatos paralelos	Relato circular
Diagrama			
Preguntas orientadoras para la escritura	<p>¿Qué espacio le dará el marco a la narración central? ¿Qué personaje lo hará? ¿Con qué propósito?</p> <p>¿Cuál es, brevemente, la acción de enmarque?</p> <p>¿Qué personajes intervienen?</p> <p>¿Cuál es la narración central? ¿Quiénes intervienen? ¿Qué acciones realizarán? ¿Qué efecto se desea lograr?</p>	<p>¿Cuáles son los dos espacios o épocas entre los que se producirá el paralelismo?</p> <p>¿Qué personajes intervendrán en una y otra historia? ¿Los mismos o diferentes?</p> <p>¿Qué acciones transcurrirán en ambos espacios? ¿Las mismas o diferentes?</p> <p>¿Cómo se efectuará la transición de un espacio a otro? ¿Mediante un objeto, una sensación, un elemento mágico u otro? ¿Qué efecto se desea lograr?</p>	<p>¿Qué es lo que se va a repetir? ¿El espacio? ¿El personaje? ¿Una acción? ¿Otro?</p> <p>¿Cómo se introducirá la repetición? ¿Qué efecto se desea lograr?</p>

Cuando hayan concluido su planificación, se sugiere crear una instancia para que presenten su trabajo a otros y recojan las sugerencias de sus compañeros. Para difundir sus creaciones, pueden leerlas en voz alta y comentar juntos la experiencia:

- ¿En qué medida piensas que adecuarse a una estructura coarta la libertad de creación? ¿Por qué?

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Producen textos en los que comunican sus reflexiones sobre temas humanos de interés.
- Redactan un relato a partir de un plan de escritura que respeta las convenciones del género.
- Evalúan los aportes y sugerencias de sus pares y modifican sus textos en función de ellas.
- Identifican fortalezas y debilidades de sus creaciones y procesos de escritura, a partir de los comentarios de sus pares.

Los estudiantes pueden publicar su texto y difundirlo a la comunidad escolar.

Durante los procesos creativos, conviene que el profesor medie los trabajos con sugerencias para que enriquezcan su estilo personal y encuentren su propia voz. Para profundizar este tema, se puede usar el capítulo “Modestia y asertividad” del libro *Mostrar y decir*, de Ron Padgett. (Ver Recursos para el docente).

A lo largo de esta unidad, posiblemente van a tener que usar celulares o dispositivos similares, en diversos momentos y para distintos fines. Para que los empleen con fines educativos y de modo apropiado, profesor y alumnos pueden consensuar las normas que seguirán.

Las conexiones interdisciplinarias son parte importante para toda la unidad; por ende, es crucial que el docente se contacte con profesores de otras asignaturas que puedan ofrecer sus conocimientos y habilidades a los jóvenes; por ejemplo, pueden dar ejemplos, fuentes, técnicas y orientaciones a quienes se acerquen a ellos.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Morgan, Edwin. La sombra de las jugadas.
- Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.ciudadseva.cl>
- Padgett, Ron. Mostrar y decir, el arte de escribir no ficción. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://bdescolar.mineduc.cl/info/00044526>

UN SUEÑO

Jorge Luis Borges

En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni ventana. En la única habitación (cuyo piso es de tierra y que tiene la forma del círculo) hay una mesa de madera y un banco. En esa celda circular, un hombre que se parece a mí escribe en caracteres que no comprendo un largo poema sobre un hombre que en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre que en otra celda circular... El proceso no tiene fin y nadie podrá leer lo que los prisioneros escriben.

AJEDREZ

Jorge Luis Borges

En su grave rincón, los jugadores
rigen las lentas piezas. El tablero
los demora hasta el alba en su severo
ámbito en que se odian dos colores.

Adentro irradian mágicos rigores
las formas: torre homérica, ligero
caballo, armada reina, rey postrero,
oblicuo alfil y peones agresores.

Cuando los jugadores se hayan ido,
cuando el tiempo los haya consumido,
ciertamente no habrá cesado el rito.

En el Oriente se encendió esta guerra
cuyo anfiteatro es hoy toda la Tierra.
Como el otro, este juego es infinito.

II

Tenue rey, sesgo alfil, encarnizada
reina, torre directa y peón ladino
sobre lo negro y blanco del camino
buscan y libran su batalla armada.

No saben que la mano señalada
del jugador gobierna su destino,
no saben que un rigor adamantino
sujeta su albedrío y su jornada.

También el jugador es prisionero
(la sentencia es de Omar) de otro tablero
de negras noches y de blancos días.

Dios mueve al jugador, y éste, la pieza.
¿Qué Dios detrás de Dios la trama empieza
de polvo y tiempo y sueño y agonía?

Actividad 2: Transformar un relato en cómic

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes colaboren entre sí para crear un cómic, a partir de un relato que hayan escrito durante el año. Así podrán profundizar en la construcción narrativa, especialmente en los juegos temporales que pueden darse en el relato (prolepsis, analepsis, etc.) y en el papel de los recursos léxico-gramaticales en la temporalidad.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 6

Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

OA 4

Revisar y reescribir sus propias producciones (escritas, orales o audiovisuales), a la luz de los comentarios, críticas y sugerencias de sus pares, para enriquecer su producción creativa.

ACTITUD

Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El docente les mostrará imágenes de distintos cómics famosos, chilenos y extranjeros (Condorito, Barrabases, Peanuts, Calvin y Hobbes), para sondear qué tan familiarizados están con el formato.

Conexión interdisciplinar: **Artes Visuales 3° o 4° medio, OA 3.**

Luego agregará imágenes de superhéroes famosos (DC y Marvel) a fin de contextualizar el origen del fenómeno cinematográfico actual. Los alumnos podrán comentar libremente sus experiencias e intereses.

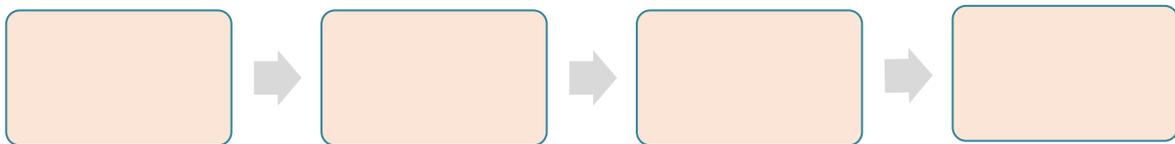
A continuación, señala que seguirán un proceso creativo para diseñar los elementos visuales, y que cada alumno asumirá una función. La propuesta de organización para crear el libro álbum de la unidad 3 sirve como guía.

Se juntan en grupos para seleccionar una obra original en sus portafolios de textos escritos, que habrá que adaptar al nuevo formato; para ayudarlos a elegir, se puede plantear algunas preguntas:

- ¿Cuáles son los textos que, a su juicio, están mejor logrados y tienen potencial para hacer un buen cómic?
- ¿Cómo imaginan la transformación? ¿Qué recursos léxicos y gráficos pueden aprovechar para establecer juegos temporales que impacten al lector?

Después revisan algunos recursos para estructurar una página de cómic (Ver Recursos para el docente) y anotan los pasos a seguir.

Utilizan un organizador gráfico para secuenciar el relato en etapas; los ayudará a crear y disponer las viñetas.



Dibujan su historieta basados en el guion de la actividad anterior; también acogen los consejos de los sitios y videos investigados para elaborar las viñetas. El docente los supervisa y les ofrece una instancia para coevaluar los trabajos.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Producen textos en los que comunican sus reflexiones sobre temas humanos de interés.
- Redactan un texto, a partir de un plan de escritura que respeta las convenciones del género.
- Aplican sus conocimientos para valorar las propuestas de sus compañeros o recomendarles cambios.

Conviene que, cuando busquen orientaciones, el profesor les hable sobre el valor del aprendizaje autónomo y los motive a aprovechar los videos y tutoriales para conocer otros procedimientos sobre temas que les interesen.

Podrían exponer sus trabajos en la biblioteca.

Algunas alternativas para esta actividad son que adapten la creación elegida a otro género (ciencia ficción, novela de época) o hagan una secuela.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Estrategia para escribir comic. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://artes.uncomo.com/articulo/como-empezar-a-dibujar-un-comic-597.html>
- Viñetas. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.sutorimanga.com/2013/07/como-colocar-las-vinetas-en-tu.html>

Actividad 3:

Crear una obra de teatro social

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes colaboren para producir juntos una obra de teatro social, basada en un problema que afecte a su comunidad. Para ello, determinarán qué información necesitan sobre el problema que quieren abordar, la investigarán y crearán un guion de base para representar la obra. Asimismo, participarán en una reflexión final sobre los alcances de la actividad.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 6

Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

OA 4

Revisar y reescribir sus propias producciones (escritas, orales o audiovisuales), a la luz de los comentarios, críticas y sugerencias de sus pares, para enriquecer su producción creativa.

ACTITUDES

Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.

Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

DURACIÓN

10 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para motivar a los alumnos, se sugiere que el docente elija entre estas dos propuestas o desarrolle ambas:

Conexión interdisciplinar:
Teatro 3° o 4° medio OA 2.

1. Generar una conversación a partir de la cita de la socióloga Michelle Petit: “La lectura construye a las personas, repara, pero no siempre es un placer”, y guiar el diálogo con preguntas como:
 - ¿Están de acuerdo con la cita?
 - ¿En qué casos puede ocurrir eso?
 - ¿Qué lecturas han sido “reparadoras” para ustedes?

2. Optar por una segunda cita con que un artista explica su visión del teatro social:

“Por teatro social entiendo una manera de hacer teatro que se distingue no tanto por lo que se cuenta, sino por el proceso de creación. Las piezas de teatro son fruto del diálogo entre las personas que integran el grupo. Y no solos, porque cuando hacemos las representaciones, se busca que quienes han asistido sean partícipes de lo que estamos contando. El teatro social enfatiza el teatro como lugar de encuentro, como lenguaje y como herramienta. Desde luego, no es que no sea importante en sí mismo, pero está al servicio de las personas y no al contrario. La obra de teatro nunca cesa, no hay un desenlace, una solución. Es más importante la experiencia de sabernos autores y autoras, sujetos de nuestras historias. Por ello, el teatro social es ya una práctica para la transformación social y no sólo una reflexión sobre ello”.

<https://www.curriculumnacional.cl/link/http://teatrosocialycomunitario.blogspot.com/p/teatro-social.html>

- ¿Cómo imaginan una obra de teatro social según lo que desprenden de la cita? ¿Cuál sería su tema? ¿Cómo lo representarían?
- ¿Podrían decir que este teatro puede ser “reparador”? ¿Por qué?

Luego, tomando como base la reflexión inicial –especialmente el verbo “reparar”–, les explicará la tarea: construir una obra de teatro social que ayude a reparar algún problema social. Además, les propone una secuencia de trabajo:



A continuación, participarán en una mesa de trabajo para planificar sus obras:

Pauta para mesa de trabajo

- ¿Qué problema social nos interesa investigar?
- ¿A quiénes afecta?
- ¿Por qué se produce?
- ¿Cuáles son sus efectos?
- ¿Qué dimensiones del problema sería interesante abordar en la obra?
- ¿Qué información podemos agregar en nuestra obra que ayude a comprender el problema?
- ¿Qué conflicto representaremos? ¿Qué personajes lo encarnarán?
- ¿Qué otros personajes intervendrán?
- ¿Cómo participará el público?
- ¿Qué otros aspectos podrían hacer más interesante nuestra obra?

*Podría intervenir un personaje para entregar esa información, repartir un panfleto, etc.; en tal sentido, estas obras poseen total libertad.

Con esa información, podrán redactar el relato o guion de base de su obra, para pasar a la siguiente etapa.

Ejemplo de relato o guion de base:

Nombre de la obra: In/Comunicados

La obra se centra en el tema de la comunicación humana. Se presentará en tres escenas, todas en una frontera entre países. En cada escena hablarán dos personajes. Cada uno describirá alternadamente cómo ve al otro, mediante distintos recursos literarios, retóricos y no lingüísticos.

Después de cada escena, intervendrá un alumno que será el “entrevistador” e invitará a alguien del público a comentar qué recurso destaca como el más efectivo para provocar determinado efecto.

Como cierre, un narrador invita a las personas a escribir en una tarjeta una propuesta para solucionar el conflicto; finalmente, se expone las tarjetas en un panel.

Es esencial transmitirles que esta etapa es muy importante, porque en ella se reflexiona sobre el problema, se dialoga para llevar lo planificado a escena y se establece la secuencia de acciones que se representará.

Los jóvenes preparan sus parlamentos y ensayan la obra. El docente puede sugerir estrategias para las transiciones entre escenas, plantillas de movimientos en el escenario, música y otros aspectos técnicos (Ver Recursos para el docente).

Expondrán las obras en una muestra colectiva. Al finalizar las presentaciones, cabe propiciar una reflexión final mediante preguntas como:

- ¿En qué medida esta experiencia nos motivó a participar?
- ¿Cómo nos permite reflexionar sobre los problemas que afectan a las personas?

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Los siguientes indicadores de evaluación pueden usarse para evaluar los aprendizajes de los OA formativa y sumativamente:

- Producen textos en que comunican sus reflexiones sobre temas humanos de interés.
- Redactan un texto, guiados por un plan de escritura que respeta las convenciones del género.

El docente puede proponer esta actividad como interdisciplinaria si el establecimiento ofrece asignaturas como Teatro, Tecnología, Formación ciudadana, Arte o Música.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Teatro social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.revistadehumanidades.com/articulos/146-el-teatro-social-como-herramienta-docente-para-el-desarrollo-de-competencias-interculturales>
- Boal, Augusto. *Juegos para actores y no actores*. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/boal_augusto_-_juegos_para_actores_y_no_actores.pdf
- Entrevista a Michelle Petit. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.clarin.com/sociedad/lectura-construye-personas-repara-siempre-placer_0_H1ZnDFRTKe.html

Actividad 4:

Muestra colectiva de poesía no convencional

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes produzcan obras poéticas no convencionales vinculadas con temas que les interesen, y las presenten en una muestra colectiva. Para ello, investigan distintas formas de expresión y soportes para elegir el más adecuado en función de su tema y propósito.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

OA 6

Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

ACTITUDES

Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.

Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

DURACIÓN

8 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para motivarlos, el docente puede citar un fragmento de *Los pasos perdidos*, del escritor cubano Alejandro Carpentier:

Conexión interdisciplinaria: **Música** 3° o 4° medio OA 7.

“Un día, los hombres descubrirán un alfabeto en los ojos de las calcedonias, en los pardos terciopelos de la falena, y entonces se sabrá con asombro que cada caracol manchado era, desde siempre, un poema”.

¿A qué se refiere el autor con un alfabeto oculto en la naturaleza? ¿Con qué otros textos o movimientos literarios podemos asociarlo? Por ejemplo: con el poema *El tigre*, de William Blake (1757 - 1827), poeta, pintor y grabador británico del Romanticismo.

Los alumnos sintetizan la idea del extracto y señalan cuál de los cinco sentidos exalta esta idea de la poesía. (Vista) ¿Qué otros sentidos se asocian tradicionalmente con la poesía? (Oído).

Para ampliar el tema de la percepción humana, un alumno puede leer en voz alta el siguiente fragmento:

Imagine que un día, hablando con un grupo de amigos, descubre que ellos no saben que la A es roja. Que no pueden ver el color morado de los violines del concierto para piano y orquesta N°2 de Rachmaninov. Que para ellos el lunes ni es azul ni está más abajo que el domingo ni a la izquierda del martes. Los demás le miran realmente sorprendidos. Y para colmo, cuando usted ya está totalmente confundido, alguien comienza a asegurar que el 3 no puede ser verde y que sin duda es amarillo. Cuando vuelve a casa, el mundo ya no es lo que era. ¡No sólo hay gente que no ve el color verde del 3, sino que algunos se creen que es amarillo! Internet va a darle un poco de realidad sobre el asunto. Sólo un 4.4% de la población percibe como usted lo hace. Se llaman sinestésicos y ahora usted es uno de ellos. Usted y su amiga, la que se “equivoca” acerca del color del número 3.

Sinestesia: ¿cognición corporeizada?

https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.researchgate.net/publication/263690464_Sinestesia_cognicion_corporeizada

Les puede precisar que también se llama sinestesia a una figura retórica que consiste en mezclar sensaciones de sentidos distintos (audición, visión, gusto, olfato, tacto) o mezclar dichas sensaciones con sentimientos (tristeza, alegría, etc.). Pertenece al grupo de figuras de los Tropos. Etimológicamente, procede del griego *syn* (junto) y *aesthesis* (sensación). Se empleó mucho durante el Simbolismo y el Modernismo.

Ejemplos de sinestesia:

- Por el verdor teñido de melodiosos oros (Juan Ramón Jiménez)
- Con terciopelado estruendo (Luis de Góngora)
- El color se oye mejor (anuncio de una marca de televisores)
- Aquel mismo aroma duro y agudo (Luis Cernuda)
- ¡Salve al celeste sol sonoro! (Rubén Darío)

Se recomienda mostrarles imágenes de distintos tipos de poemas con estructuras no convencionales (caligramas, artefactos y poemas dadaístas, videoarte, etc.) y guiar una conversación mediante preguntas.



Artefactos de Nicanor Parra

RECURSOS Y SITIOS WEB

- *Sinestesia: ¿cognición corporeizada?* Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.researchgate.net/publication/263690464_Sinestesia_cognicion_corporeizada
- *Caligrama Triángulo armónico*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-85995.html>
- *Dadaísmo, el espíritu de la ruptura*. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.poesias.cl/dada_dadaismo.htm
- Tzara, Tristán. *Para hacer un poema dadaísta*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://ciudadseva.com/texto/para-hacer-un-poema-dadaista/>
- Parra, Nicanor. *Reseña de un antipoeta*. Radio Manque. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://www.radiomanque.org/2018/01/23/nicanor-parra-resena-de-un-antipoeta/>
- *15 artefactos icónicos de Nicanor Parra*. La Tercera. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://culto.latercera.com/2018/01/23/15-obras-iconicas-nicanor-parra/>
- *De la poesía fonética a la poesía sonora*. (Vanguardias históricas de siglo XX). Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.merzmail.net/fonetica.htm>
- *Aproximaciones al creacionismo de Vicente Huidobro*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://critica.cl/literatura-chilena/aproximaciones-al-creacionismo-de-vicente-huidobro>
- Cecilia Vicuña. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3330.html>

Actividad de Evaluación:

Producir un cortometraje para un Festival

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes colaboren para producir juntos el guion de un cortometraje, asumiendo roles a partir de sus intereses. Para ello, observarán cortometrajes, reconocerán sus características y utilizarán diversos recursos lingüísticos en sus creaciones, para comunicar su mensaje.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA6

Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

OA4

Revisar y reescribir sus propias producciones (escritas, orales o audiovisuales), a la luz de los comentarios, críticas y sugerencias de sus pares, para enriquecer su producción creativa.

INDICADORES

- Producen textos en los que comunican sus reflexiones sobre temas humanos de interés.
- Redactan un texto, guiados por un plan de escritura que respeta las convenciones del género.

DURACIÓN

10 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para motivar a los alumnos, se sugiere mostrarles cortometrajes variados a fin de que conozcan algunas posibilidades que ofrece el género. (Ver sugerencias en Recursos para el docente). Luego, participan en una conversación, guiados por preguntas como:

- ¿Cuál es la narrativa en cada cortometraje?
- ¿Qué implica para el creador haber elegido ese formato? (alusión a lo sintético, al manejo del tiempo, personajes, escenarios, una sola historia, etc.).
- ¿Qué relación observamos entre los recursos verbales y no verbales, y los efectos que provoca en la audiencia el hecho de usar y combinar dichos recursos?
- ¿Piensan que la obra audiovisual logra su propósito? ¿Por qué?

Después los desafía a crear un guion y sugiere que se dividan en grupos según sus intereses. Participarán en una mesa de trabajo para planificar su guion, a partir de temas que les importen u otros que el profesor sugiera.

Pasos para construir un guion:

- Definir el tema (se sugiere aplicar una lluvia de ideas).
- Escribir el argumento de la historia.

Ejemplo de argumento:

Tratará de un hombre que recibe un llamado telefónico en mitad de una fiesta. Nadie puede enterarse de lo que le dijeron, pero debe cometer un crimen: matar al dueño de casa sin que nadie se dé cuenta. Participan en el corto: el hombre, los invitados, la víctima.

Cabe guiar la escritura del guion a partir de ejercicios e instrucciones. (Ver recursos para el docente). Cuando lo hayan redactado, pueden grabar y editar su cortometraje, y presentar las obras en un Festival de cortometrajes.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

El docente puede proponer esta actividad como interdisciplinaria con Artes o Filosofía.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Field, Syd. *El manual del guionista: Ejercicios e instrucciones para escribir un buen guion paso a paso*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.laescalta.mx/wp-content/uploads/2017/09/syd-field-el-manual-del-guionista-.pdf>

Proyecto Interdisciplinario

Manual de Orientación

¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?

El Aprendizaje Basado en Proyectos se define como una propuesta de enseñanza que se organiza en torno a un problema o necesidad que se puede resolver, aplicando diferentes perspectivas y áreas del conocimiento. Para encontrar la solución, los estudiantes movilizarán conocimientos, habilidades y actitudes durante todo el proceso hasta llegar a una solución que se expresa en un producto. Los proyectos surgen desde sus propias inquietudes e intereses, potenciando así su motivación por aprender y su compromiso frente al propio aprendizaje.

¿Por qué fomenta el trabajo interdisciplinario?

La complejidad de un problema real o necesidad es la razón que justifica la participación y conexión de distintos saberes y disciplinas. Por ejemplo, los proyectos STEM se desarrollan sobre problemas o necesidades que vinculan ciencia, tecnología, matemática e ingeniería para su solución.

¿Cómo se relaciona con las Habilidades para el siglo XXI?

La metodología de proyecto permite que los estudiantes potencien estas habilidades y actitudes, ya que, por ejemplo, su procedimiento los organiza para que busquen juntos una solución, los desafía para que flexiblemente encuentren una respuesta nueva al problema y para que reflexionen con otros desde diferentes perspectivas, generando así el trabajo colaborativo, la comunicación y el pensamiento crítico y creativo.

¿Cuáles son los elementos del Aprendizaje Basado en Proyectos?

Pregunta o problema central

Los problemas que se aborda en un proyecto se vinculan con situaciones reales y significativas para los estudiantes. Se relacionan con sus inquietudes e intereses y los motivan a explorar y participar activamente en la búsqueda responsable de una solución.

Indagación sostenida

Cuando se enfrentan a un problema desafiante, comienza el proceso de búsqueda para construir soluciones. Durante este proceso, los alumnos hacen nuevas preguntas, utilizan recursos y profundizan los conocimientos.

Autenticidad

Los proyectos tienen un contexto auténtico. Por ejemplo: los estudiantes resuelven problemas que enfrentan las personas fuera de la escuela, pero también pueden centrarse en problemas auténticos dentro de ella. Los proyectos pueden tener un impacto real en los demás, como cuando los alumnos atienden una necesidad en su escuela o comunidad (por ejemplo: diseñar y construir un huerto escolar,

mejorar un parque comunitario, ayudar a los inmigrantes locales); también pueden crear algo que otras personas usarán o experimentarán. Un proyecto puede tener autenticidad personal si refleja las preocupaciones, los intereses, las culturas, las identidades y los problemas de los estudiantes en sus vidas.

Voz y elección del estudiante

Los alumnos deben sentir que pueden participar activamente, tomar decisiones, expresar sus puntos de vista, proponer soluciones durante el trabajo en equipo y expresarse por medio de los productos que crean. Participan activamente en un proyecto, desde el momento en que identifican el problema hasta que divulgan el producto; así fortalecen su compromiso y motivación con el propio aprendizaje.

Metacognición

A lo largo de un proyecto los estudiantes –junto con el docente– deben reflexionar sobre lo que están aprendiendo, cómo están aprendiendo y por qué están aprendiendo. La reflexión puede ocurrir de manera informal, como parte de la cultura y el diálogo en el aula, pero también debe ser una parte explícita de los diarios del proyecto, la evaluación formativa programada, las discusiones en los puntos de control del proyecto y las presentaciones públicas de su trabajo. La reflexión sobre el proyecto en sí, cómo se diseñó e implementó, los ayuda a decidir cómo podrían abordar su próximo proyecto y a mejorar la forma de aplicar esta metodología.

Crítica y revisión

Los estudiantes deben estar abiertos a dar y recibir comentarios constructivos acerca del trabajo propio y el de sus compañeros, lo que permite mejorar los procesos y productos del proyecto. Idealmente, tiene que hacerlo según protocolos formales y con el apoyo de rúbricas. Los invitados o expertos externos también pueden ayudar, brindando un punto de vista auténtico y real. La crítica y revisión del trabajo propio permite a los alumnos evaluar los resultados de su aprendizaje, fortaleciendo la evaluación formativa.

Producto público

A diferencia de otras metodologías, en el Aprendizaje Basado en Proyectos la respuesta o solución a la pregunta o problema se expresa en un "producto", que puede ser un artefacto tangible, multimedial o digital, una presentación sobre la solución a un problema, un desempeño o evento, entre otras opciones. Al finalizar el proyecto, los estudiantes tienen que poder presentarlo públicamente; eso aumenta su motivación, ya que no se reduce a un intercambio privado entre profesor y alumno. Esto tiene un impacto en el aula y en la cultura escolar, pues ayuda a crear una "comunidad de aprendizaje", en la cual los estudiantes y los maestros discuten lo que se está aprendiendo, cómo se aprende, cuáles son los estándares de desempeño aceptables y cómo se puede mejorar el desempeño de los alumnos. Finalmente, hacer que el trabajo de los alumnos sea público es una forma efectiva de comunicarse con los pares y los miembros de la comunidad.

¿Qué debo considerar antes de la ejecución de un proyecto?

- Incorporar en la planificación anual de la asignatura una o más experiencias de proyectos, tomando en cuenta el tiempo semanal de la misma.
- Si la asignatura es de 2 horas a la semana, se recomienda incorporar un proyecto acotado o abordar toda una unidad de aprendizaje mediante esta metodología.
- Si la asignatura es de 6 horas semanales, se recomienda destinar un tiempo fijo a la semana (por ejemplo, 2 horas) para el proyecto.
- La planificación anual también debe incorporar la exhibición pública de los proyectos. Se recomienda que sea una instancia en que se invite a los padres, familias, expertos y otros miembros de la comunidad (se sugiere solicitar a la dirección del establecimiento que reserve un día para llevar a cabo la actividad).
- Identificar en los Objetivos de Aprendizaje, tópicos, necesidades o problemas que se pueda abordar interdisciplinariamente con dos o más asignaturas.
- Si el proyecto involucra a dos o más asignaturas, los profesores deben planificarlo juntos y solicitar un tiempo adecuado para ello a su jefe técnico o al director.
- Una vez hecha esta planificación e iniciado el año escolar, se debe explicar a los estudiantes en qué consiste esta metodología, exponerles los tópicos que se identificó en las Bases Curriculares y pedirles que, a partir de ello, propongan problemas o preguntas que se puede resolver o responder mediante un proyecto.
- El Aprendizaje Basado en Proyectos requiere de un trabajo grupal y colaborativo. Cada integrante del grupo debe asumir un rol específico, el cual puede ir rotando durante la ejecución del proyecto.

¿Cómo se organiza y ejecuta el proyecto?

Para organizar el proyecto, se presenta una ficha con diferentes componentes que ayudarán a ejecutarlo. A continuación, se explica cada uno de esos componentes.

Resumen del proyecto

Síntesis del tema general, el propósito y el resultado esperado del proyecto.

Nombre del proyecto

Se recomienda incluir un subtítulo que evidencie el tema o el contenido que se trabaja en el proyecto.

Problema central

En esta sección, se expone un párrafo de la pregunta o problema que se quiere resolver por medio del proyecto. Se recomienda explicar cuál es el tema que se va a resolver y por qué el proyecto puede hacerlo o desarrollar reflexiones profundas en los alumnos.

Propósito

Se explica el objetivo general y específico del proyecto.

Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Conocimientos

En esta sección, se explica cuáles son los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura que se desarrollará en el proyecto. Se espera que sean interdisciplinarios, por lo que se recomienda incorporar los OA de las otras asignaturas involucradas.

Tipo de Proyecto Interdisciplinario

Es importante aclarar qué aspectos de las distintas disciplinas se aplicará en el proyecto. Esta sección busca que el docente exponga y explique tales relaciones de manera que sea más fácil guiar el trabajo interdisciplinario. Para esto, conviene que se coordine con los profesores de las otras áreas disciplinares.

Producto

Todo proyecto debe tener como resultado un producto; es decir, algún objeto, aparato, informe, estudio, ensayo, disertación oral, escrita, visual, audiovisual o multivisual para que los estudiantes divulguen el trabajo realizado.

Habilidades y actitudes para el siglo XXI

Es importante que el docente resalte que esta metodología pretende que los alumnos desarrollen habilidades y actitudes del siglo XXI, que son transversales a todas las áreas del currículum. Esto permite que profesores y alumnos sean conscientes de que ellas van más allá de los conocimientos y habilidades disciplinares.

Recursos

Se tiene que describir los componentes, insumos de trabajo, bibliografía o elementos fundamentales para el proyecto.

Etapas

Hay que planificar el proyecto según fases de trabajo, considerando el tiempo destinado al mismo en la planificación anual.

Cronograma semanal

Es importante planificar el avance del proyecto clase a clase; en una sola se puede desarrollar más de una etapa, o una etapa puede durar más de una clase. Lo importante es que la planificación sea clara y ordenada para que profesor y alumnos trabajen de la manera más regular posible, considerando los avances u obstáculos que puedan encontrar en el desarrollo del proyecto.

Evaluación formativa y sumativa

En esta sección, el docente tiene que especificar con qué criterios se evaluará el proyecto y qué instrumentos se aplicará, tanto en la dimensión formativa como en la sumativa. Es importante recordar que la retroalimentación es un componente esencial del proyecto, por lo que profesor debe señalar cómo llevará a cabo dicho proceso.

Difusión final

Dependiendo del objetivo del proyecto, se sugiere que cuando lo terminen, los alumnos dediquen algún tiempo para difundirlo a la comunidad escolar.

Proyecto Representaciones de la Ciencia en la Literatura de Ciencia Ficción

Resumen del Proyecto

El proyecto *Representaciones de la ciencia en la literatura de ciencia ficción* tiene como objetivo, a partir de la lectura de obras literarias de ciencia ficción, motivar una reflexión sobre las implicancias de los avances científicos y tecnológicos en la vida del ser humano y en sus percepciones acerca de la realidad, especialmente, en relación con su realidad inmediata y las influencias que tienen dichos avances en su concepción del mundo y del ser humano. Dicha reflexión se comunicará mediante una creación artística que dialogue con la obra y que plantee un punto de vista acerca del problema central que desarrolla o proponer una solución científica o tecnológica que apunte a resolver dicho problema.

Nombre del Proyecto

Representaciones de la ciencia en la literatura de ciencia ficción

Problema central

Los avances científicos y tecnológicos han acompañado a la humanidad a lo largo de su historia, modificando sus vidas, entornos, concepción del mundo y de la realidad; ampliando las posibilidades de comprensión del hombre y el universo; aportando con productos y soluciones, entre otros efectos. Estos avances, en continuo desarrollo, también han tenido consecuencias problemáticas y controversiales en aspectos ambientales, individuales, sociales, económicos, políticos, culturales.

La literatura no se ha mantenido al margen de las transformaciones que ha experimentado el individuo, el mundo y la realidad a causa de los avances científicos y tecnológicos, y esto se ha visto especialmente representado en los relatos de ciencia ficción, que han explorado distintas aristas de estas intervenciones. Así, estas obras literarias, desde diferentes perspectivas y temas centrales, han analizado, interpretado y representado tanto las ventajas y desventajas, así como los alcances y limitaciones de la ciencia en la vida del individuo, y han planteado problemas en torno a esto que cada obra enfoca y resuelve de manera diferente. Tanto los avances científicos y tecnológicos como la literatura de ciencia ficción convergen en proponer formas de mundo que solo son posibles con la mediación de la ciencia, y cuestionar las posibilidades que eso abre para el individuo y su vida en el mundo.

Propósito

El desafío de este proyecto busca que los estudiantes, a partir de la lectura de una obra literaria de ciencia ficción, analicen e interpreten el problema central que esta propone respecto a las implicancias de la ciencia y la tecnología en la vida del individuo, la conservación del medioambiente, la exploración espacial, la inteligencia artificial, la creación de inventos, máquinas y aparatos, entre otros temas, y comuniquen la visión de la ciencia y su interacción con el hombre y la realidad que plantea la obra literaria en un género distinto: esto puede ser mediante representaciones teatrales, creaciones musicales, creaciones de artes visuales y multimediales, etc. Estas creaciones deben referirse al problema central de la obra y a sus consecuencias, y pueden proponer una solución a través de la ciencia y la tecnología.

Objetivos de Aprendizaje	Preguntas esenciales
<p>Ciencias para la ciudadanía. Módulo tecnología y sociedad</p> <p>OA de Comprensión</p> <p>OA 2. Explicar, basados en investigaciones y modelos, cómo los avances tecnológicos (en robótica, telecomunicaciones, astronomía, física cuántica, entre otros) han permitido al ser humano ampliar sus capacidades sensoriales y su comprensión de fenómenos relacionados con la materia, los seres vivos y el entorno.</p> <p>OA 3. Evaluar alcances y limitaciones de la tecnología y sus aplicaciones, argumentando riesgos y beneficios desde una perspectiva de salud, ética, social, económica y ambiental.</p> <p>OA de Habilidades</p> <p>Planificar y conducir una investigación</p> <p>a. Formular preguntas y problemas sobre tópicos científicos de interés, a partir de la observación de fenómenos y/o la exploración de diversas fuentes.</p> <p>Construir explicaciones y diseñar soluciones</p> <p>g. Diseñar proyectos para encontrar soluciones a problemas, usando la imaginación y la creatividad.</p> <p>Evaluar</p> <p>i. Analizar críticamente implicancias sociales, económicas, éticas y ambientales de problemas relacionados con controversias públicas que involucran ciencia y tecnología.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué la literatura de ciencia ficción se interesa por los avances científicos y tecnológicos? • ¿Cómo influyen la ciencia y la tecnología en la relación del hombre con el mundo? • ¿Cómo pueden dialogar la ciencia, la literatura y el arte?

ARTES

Artes visuales

Eje: Expresar y crear

OA 3. Crear obras y proyectos de ilustración, audiovisuales o multimediales, a partir de la apreciación de distintos referentes artísticos y culturales.

Eje: Apreciar y responder

OA 6. Evaluar críticamente procesos y resultados de obras y proyectos visuales, audiovisuales y multimediales personales y de sus pares, considerando criterios estéticos y propósitos expresivos, y dando cuenta de una postura personal fundada y respetuosa.

Eje: Comunicar y difundir

OA 7. Diseñar y gestionar colaborativamente proyectos de difusión de obras visuales, audiovisuales y multimediales propios, empleando diversidad de medios o TIC.

Música

Eje: Expresar y crear

OA 2. Crear música para expresar emociones e ideas, tomando riesgos creativos al seleccionar recursos de producción y al aplicar elementos del lenguaje musical (ritmo, armonía, duración, tono, entre otros).

Eje: Apreciar y responder

OA 6. Evaluar críticamente procesos y resultados de obras musicales, personales y de sus pares, considerando criterios estéticos, aspectos técnicos y propósitos expresivos, y dando cuenta de una postura personal fundada y respetuosa.

Eje: Comunicar y difundir

OA 7. Diseñar y gestionar colaborativamente proyectos de difusión de obras e interpretaciones musicales propias, empleando diversidad de medios o TIC.

Teatro

Eje: Expresar y crear

OA 3. Interpretar obras teatrales, que expresen los temas de interés de los estudiantes, utilizando para la construcción de personajes y situaciones dramáticas elementos del lenguaje teatral, habilidades actorales, recursos de la puesta en escena, medios y tecnologías actuales, y considerando un público específico.

Eje: Apreciar y responder

OA 4. Inferir propósitos expresivos de obras teatrales y textos dramáticos de diversos estilos, géneros y orígenes a partir de criterios estéticos (elementos del lenguaje teatral como uso expresivo del gesto y la voz, recursos de la puesta en escena, ideas, emociones y sensaciones que generan, entre otros) y aspectos de la época, el entorno y el contexto.

<p>OA 5. Evaluar críticamente procesos y resultados de obras teatrales, tanto de artistas nacionales y extranjeros como propias y de sus pares, considerando criterios estéticos y propósitos expresivos, y dando cuenta de una postura personal fundada y respetuosa.</p> <p>Eje: Comunicar y difundir</p> <p>OA 6. Diseñar y gestionar colaborativamente proyectos de difusión de obras e interpretaciones teatrales, empleando una diversidad de medios o TIC.</p>	
<p>Tipo de Proyecto Interdisciplinario</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura • Ciencias para la Ciudadanía • Artes 	
<p>Producto</p>	
<p>Elaboración y exposición de productos artísticos que representen un problema que plantea una obra literaria de ciencia ficción acerca de las implicancias de la ciencia y la tecnología en el ser humano y el mundo. Esto puede inscribirse en el marco de un evento artístico de ciencia ficción que contenga exposiciones de arte, muestra de videos, interpretaciones musicales, representaciones teatrales, etc. elaboradas por los estudiantes.</p>	
<p>Habilidades y actitudes para el Siglo XXI</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad e innovación • Pensamiento crítico • Comunicación • Colaboración • Alfabetización digital 	
<p>Recursos</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Obras literarias • TIC • Dependiendo del producto, materiales para crear obras artísticas. 	
<p>Etapas</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Lectura de obras literarias, delimitación del tema y definición de postura. <ul style="list-style-type: none"> - Selección de obra literaria, según los intereses de los estudiantes. - Lectura, análisis e interpretación de la obra leída (lectura domiciliaria) - Selección del tema por trabajar y definición de postura sobre este. • Fase 2: Planificación y desarrollo del proyecto; elaboración del producto final <ul style="list-style-type: none"> - Diseño del proyecto. - Planificación del proyecto - Recopilación de recursos 	

- Desarrollo del proyecto
- Elaboración del producto final.
- Fase 3: Ejecución y comunicación del proyecto
 - Planificación del evento
 - Campaña de difusión del evento
 - Montaje del evento
 - Inauguración del evento
- Fase 4: Evaluación y reflexión final
 - Coevaluación formativa
 - Evaluación sumativa del profesor
 - Reflexión sobre los aprendizajes

Cronograma semanal

Semana 1: Análisis e interpretación de la obra literaria leída (Fase 1); delimitación del tema y definición de postura (Fase 1).

Semana 2: diseño, planificación del proyecto y recopilación de recursos (Fase 2).

Semana 3: elaboración del producto (Fase 2).

Semana 4: planificación del evento y campaña de difusión (Fase 3).

Semana 5: montaje e inauguración del evento (Fase 3); coevaluación formativa y evaluación sumativa (Fase 4).

Semana 6: reflexión sobre los aprendizajes (Fase 4).

Evaluación formativa

Coevaluación: si se trata de obras visuales, los estudiantes pegan debajo de ellas notas adhesivas en las que reconozcan el problema representado y comenten el producto. Esta evaluación se realiza durante el evento. Para otras manifestaciones artísticas, puede utilizarse una pauta de cotejo o escala de apreciación.

Evaluación sumativa

Heteroevaluación: rúbrica. Esta evaluación se realiza durante el evento.

Difusión Final

Evento sobre ciencia ficción, literatura y arte. Se espera que participe no solo el curso, sino que se invite a toda la comunidad educativa.

Bibliografía

- Amabile, Teresa M., y Julianna Pillemer. "Perspectives on the Social Psychology of Creativity". *Journal of Creative Behavior* 46, n. ° (2012), pp. 3-15
- Bajtín, M. (2005). *El problema de los géneros discursivos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bronckart, J. (2008). ¿Es pertinente la noción de competencia en la educación? *Novedades Educativas*, 20(211), pp. 4-9.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Revista Iberoamericana de Educación* (monográfico), 59, pp. 23-41. Buenos Aires: OEI.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 49-60.
- Chambers, A. (2009). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D. F.: FCE.
- Colomer, T. (2001). Enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, año 22, (4), pp. 2-19.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) y Dirección de Estudios Sociales (Desuc) del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). *Encuesta de comportamiento lector 2014*. Recuperado el 22 de mayo de 2017 desde <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/Presentacionde-ResultadosECL2014.pdf>.
- Hillis Miller, J. (s/f). El crítico como huésped. En M. Blanco y M. Jofré. (Eds.), *Para leer al lector* (223-255). Santiago de Chile: UMCE.
- Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. En D. Navarro. (Comp.), *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 1-24). La Habana: Casa de las Américas.
- Mendoza, A. (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 17-60). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Michaels, S., O'Connor, C. & Resnick, L. (2008). Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 27, Issue 4, pp. 283–297.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. Olson y N. Torrance. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad* (333-358). Barcelona: Gedisa.

- Programa IDEA (2010). *Las bibliotecas escolares en Chile. Visión de la comunidad escolar*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/estudiobibliotecasescolaresenchile.pdf> el 22 de mayo de 2017.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México D. F.: FCE.
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/link/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>
- Silvestri, A. (2002). La creación verbal: el procesamiento del discurso estético, *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 23:2, pp. 237-250
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Zoreda, M. (1997). *La lectura literaria como arte de "performance": la teoría transaccional de Louise Rosenblatt y sus implicaciones pedagógicas*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/link/http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412739.pdf>

Anexo 1

PROPUESTA DE LECTURAS SUGERIDAS PARA EL TALLER DE LITERATURA

Los docentes pueden abordar las obras sugeridas en este apartado de acuerdo con las características de sus estudiantes. Además de estas lecturas, también se puede considerar las obras sugeridas en las Bases Curriculares del ciclo anterior para el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje.

Cabe destacar que la mayoría de estos textos se encuentran disponibles en el catálogo CRA.

AUTOR	TÍTULO
William, Faulkner	Cuentos reunidos
García Márquez, Gabriel	Cuentos colombianos
Yourcarnar, Marguerite.	Cuentos completos
Dostoiesky, Fiodor	Crimen y castigo
Emar, Juan	Amor
Flaubert, Gustave	Madame Bovary
García Márquez, Gabriel	Cien años de soledad
Cervantes, Miguel de	Don Quijote de la Mancha
Alighieri, Dante	La divina comedia
Fitzgerald, Francis Scott	El gran Gastby
Hesse, Hermann	El lobo estepario
Calvino, Ítalo	El barón rampante
Belli, Gioconda	El infinito en la palma de la mano
Pirandello, Luigi	Seis personajes en busca de un autor
Sófocles	Antígona
Díaz, Jorge	Antología subjetiva

Durrenmatt, Friedrich	La visita de la vieja dama
Lope de Vega	Selección poética
García Lorca, Federico	Poeta en nueva York y otros poemas
Auster, Paul	Poesía completa
Hernández, Miguel	Poemas de amor
Calderón, Teresa	Veinticinco años de poesía chilena (1970- 1995)
Yourcarnar, Marguerite.	Ensayos
Eco, Umberto	Apocalípticos e integrados
Saramago, José	Ensayo sobre la lucidez
Vargas Llosa, Mario	La civilización del espectáculo
Aristóteles	Poética
Mann, Thomas	Ensayos sobre música, teatro y literatura
Egginton, William	El hombre que inventó la ficción. Cómo Cervantes abrió la puerta al mundo moderno
Szyborska, Wislawa.	Poesía no completa
Vitale, Ida.	Reducción al infinito
Castellanos, Rosario	Poesía no eres tú. Obra poética, 1948- 1971
Varela, Blanca	Donde todo termina abre las alas
Casanova, Cecilia	Poesía reunida
Huenún, Jaime	Reducciones
De Rokha, Pablo	Canto del macho anciano y otros poemas
Díaz, Erwin	Poesía chilena de hoy: de Parra a nuestros días

Walcott, Derek	Garcetas blancas
Tamaro, Susana	Donde el corazón te lleve
Van Gogh, Vincent	Cartas a Théo
Lopate, Phillip	Mostrar y decir. El arte de escribir ficción
Sanz Pinyol, Gloria	La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir
Jaime Quezada (comp.)	Bendita mi lengua sea: Diario íntimo de Gabriela Mistral.
Menendez, Ronaldo	Cinco golpes de genio. Técnicas fundamentales en el arte de escribir cuentos
Lopate, Phillip	Mostrar y decir. El arte de escribir ficción
Vorhaus, John	Cómo orquestar una comedia. Los recursos más serios para crear los gags, monólogos, narraciones cómicas más desternillantes
Paz, Octavio	El arco y la lira

Anexo 2

TEMAS Y PROPUESTA DE LECTURAS SUGERIDAS POR CURSO EN 3° Y 4° MEDIO

Los docentes pueden abordar las obras sugeridas en este apartado de acuerdo con las características de sus estudiantes. Además de estas lecturas, también se puede considerar las obras sugeridas en las Bases Curriculares del ciclo anterior para el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje.

Las obras recomendadas se organizan en tres grupos temáticos para 3° medio y tres para 4° medio, y fueron clasificadas según cuatro criterios: 1. Obras relacionadas con la realidad local; 2. Obras de la literatura chilena contemporánea (1970-2015); 3. Obras que amplían el conocimiento de la realidad latinoamericana y de la literatura mundial; 4. Obras que respondan a los intereses de los estudiantes. Igualmente, se resguarda la presencia equilibrada de autores y autoras, así como de los diferentes géneros literarios.

3° MEDIO

Grupo 1. Desafíos y oportunidades

Este grupo se centra en los efectos que provocan los desafíos y oportunidades en la existencia de los personajes o hablantes de las obras literarias. Se trata de instancias que plantean el poder de decisión del ser humano, su libertad y los límites que les presentan sus diferentes realidades. Esto pone a prueba al individuo y lo llama a la acción, lo que implica también la exploración y el cuestionamiento de sí mismo y del mundo que lo rodea. Por lo anterior, este grupo de lecturas busca profundizar en el autoconocimiento, la reflexión y la mirada crítica de los jóvenes.

Este grupo presenta lecturas relacionadas con la aventura, que es uno de los temas preferidos por los estudiantes de la Educación Media.

AUTOR	TÍTULO
Amado, Jorge	Gabriela, clavo y canela (novela)
Ampuero, Roberto	¿Quién mató a Cristián Kustermann? (novela)
Arlt, Roberto	Los siete locos (novela)
Barros, Pía	Ropa usada (microcuento)
Castellanos, Rosario	Poesía no eres tú: obra poética, 1948-1971 (poesía)
Conrad, Joseph	El corazón de las tinieblas (novela)
Cortázar, Julio	Todos los fuegos el fuego (cuento)

Díaz Eterovic, Ramón	El ojo del alma (novela)
Díaz Varín, Stella	Los dones previsibles (poesía)
Droguett, Carlos	Eloy (novela)
Flores, Paulina	Qué vergüenza (cuento)
Gamboa, Alberto	Un viaje por el infierno (narrativa testimonial)
Gómez Morel, Alfredo	El río (novela)
Homero	La odisea (poesía épica)
Huxley, Aldous	Un mundo feliz (novela)
Innocenti, Roberto	La niña de rojo (libro álbum)
Kerouac, Jack	Los vagabundos del Dharma (novela)
Melville, Herman	Bartleby, el escribano (cuento)
Padura, Leonardo	Vientos de Cuaresma (novela)
Parra, Nicanor	Poemas para combatir la calvicie (poesía)
Radrigán, Juan	Hechos consumados (drama)
Rimsky, Cynthia	Ramal (novela)
Skármeta, Antonio	El ciclista del San Cristóbal (cuento)
Stoker, Bram	Drácula (novela)
Valdés, Hernán	Tejas verdes: diario de un campo de concentración en Chile (narrativa testimonial)
Vargas Llosa, Mario	La tía Julia y el escribidor (novela)

Grupo 2. Hechos y emociones

Este grupo temático se organiza en torno a las relaciones que establece el ser humano consigo mismo, con los otros y con su realidad, y a las transformaciones que ello implica. Lo anterior cobra relevancia en las obras testimoniales, como las cartas, los diarios, entre otras, pero también en novelas, cuentos y poemas. La relación entre hechos y emociones muchas veces es fuente de dilemas, conflictos y preocupaciones para los estudiantes; por ello, se espera que las obras seleccionadas les ayuden a evaluar distintas dimensiones de la realidad y de sí mismos desde una perspectiva emocional y crítica.

Este grupo ofrece la oportunidad de incluir obras relacionadas con el amor, el misterio y el suspenso, algunos de los temas preferidos por los estudiantes de la Educación Media.

AUTOR	TÍTULO
Austen, Jane	Sensatez y sentimientos (novela)
Belli, Gioconda	Fuego soy, apartado y espada puesta lejos (poesía)
Berenguer, Carmen	Naciste pintada (poesía)
Bolaño, Roberto	Llamadas telefónicas (cuento)
Carver, Raymond	¿De qué hablamos cuando hablamos de amor? (cuento)
Choderlos de Laclos, Pierre	Las relaciones peligrosas (novela)
Denevi, Marco	Rosaura a las diez (novela)
Depestre, René	Hariana en todos mis sueños (novela)
Dickinson, Emily	Poesías completas (poesía)
Galemiri, Benjamín	El coordinador (drama)
Highsmith, Patricia	Carol (novela)
Kincaid, Jamaica	Autobiografía de mi madre (novela)
Lihn, Enrique	La musiquilla de las pobres esferas (poesía)
Lihn, Enrique	La pieza oscura (poesía)
Lispector, Clarice	La hora de la estrella (novela)
Loynaz, Dulce María	Jardín (novela)

Maturana, Andrea	No decir (cuento)
Murakami, Haruki	Tokio Blues (novela)
Neruda, Pablo	Residencia en la Tierra (poesía)
Nettel, Guadalupe	El cuerpo en que nací (novela)
Ocampo, Silvina	La furia y otros cuentos (cuento)
Rubio, Rafael	Mala siembra (poesía)
Sábato, Ernesto	El túnel (novela)
Sanhueza, Leonardo	La edad del perro (novela)
Varela, Blanca	Valses y otras falsas confesiones (poesía)
Vian, Boris	La espuma de los días (novela)
Villalobos, Daniel	El Sur (relato autobiográfico)
Zamora, Alejandro	Formas de volver a casa (novela)
Zurita, Raúl	Canto a su amor desaparecido (poesía)

Grupo 3. Identidades y transformaciones

El tema de la identidad y sus constantes transformaciones forma parte de la vida cotidiana de los jóvenes. La identidad no es estable, por lo que descubrirla y construirla implica la autorreflexión, el ensayo y la experiencia de diversas posibilidades que ofrece el entorno (natural, cultural, social, histórico, político, etc.) y el mundo interior del individuo.

La identidad involucra tanto al individuo como a la colectividad, y, por lo tanto, no solo a un discurso hegemónico, sino también al de las minorías. La reflexión sobre este concepto desde diferentes perspectivas planteadas por las obras permitirá analizar críticamente y comprender la diversidad identitaria actual. Las lecturas buscan poner a prueba las diferentes maneras de concebir la identidad como un proceso en constante transformación.

Este grupo ofrece la oportunidad de incluir obras relacionadas con la ciencia ficción, ucronía, utopía y distopías, algunos de los temas preferidos por estudiantes de la Educación Media.

AUTOR O AUTORA	TÍTULO
Aira, César	Cómo me hice monja (novela)
Casanova, Cecilia	Poesía reunida (poesía)
Cervantes, Miguel de	El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha. Capítulos XXI, XXII, XXIII (primera parte), XXV, XXVI (segunda parte) (novela)
Chihuailaf, Elicura	Recado confidencial a los chilenos (ensayo)
Contardo, Óscar	Siútico (ensayo)
Costamagna, Alejandra	Había una vez un pájaro (novela)
De Rokha, Pablo	Canto del macho anciano y otros poemas (poesía)
Díaz, Erwin	Poesía chilena de hoy: de Parra a nuestros días (poesía)
Donoso, José	El lugar sin límites (novela)
Bryce Echenique, Alfredo	La vida exagerada de Martín Romaña (novela)
Eltit, Diamela	El cuarto mundo (novela)
Favilli, Elena y Cavallo, Francesca	Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes (cuento)
Ferré, Rosario	Papeles de Pandora (cuento)
García Lorca, Federico	Poeta en Nueva York (poesía)
Giardinelli, Mempo	Señor con pollo en la puerta y otros cuentos (cuento)
Huenún, Jaime	Reducciones (poesía)
Huidobro, Vicente	Altazor (poesía)
Hustvedt, Siri	El mundo deslumbrante (novela)
Kakfa, Franz	La metamorfosis (novela)
Lange, Francisca (comp.)	Diecinueve (poetas chilenos de los noventa) (poesía)
Lemebel, Pedro	De perlas y cicatrices (crónica)

Marín, Germán	El guarén: historia de un guardaespaldas (novela)
Mistral, Gabriela	Lagar (poesía)
Mouat, Francisco	El empampado Riquelme (crónica)
Moulian, Tomás	El consumo me consume (ensayo)
Neruda, Pablo	Residencia en la tierra (poesía)
Pacheco, José Emilio	Las batallas en el desierto (novela)
Paz, Octavio	Los hijos de la chingada (ensayo)
Pizarnik, Alejandra	Poesía completa (poesía)
Radrigán, Juan	Cuestión de ubicación (drama)
Rimbaud, Arthur	Una temporada en el infierno - Iluminaciones (poesía)
Salazar, Gabriel	Ser niño huacho en la historia de Chile (artículo)
Uhart, Hebe	Guiando la hiedra (cuento)
Wolff, Egon	Los invasores (drama)

4° MEDIO

Grupo 1. Decisiones, razones y pasiones

Las obras de este grupo plantean conflictos ante los cuales es necesario decidir y, con ello, hacer confluír la capacidad analítica y la dimensión subjetiva del individuo. Representan la relación de este con la alteridad, ya sea conocida o desconocida, ante la cual es necesario tomar una posición basada en un juicio crítico.

Elegir implica riesgo y libertad, y también asumir una actitud ética ante las propias decisiones. Así, las obras también se refieren a pasiones, razones y decisiones que tienen que ver con la colectividad o el curso de la historia política, social y cultural de los pueblos, lo cual invita a reflexionar acerca de cómo la literatura representa diferentes contextos y sus posibilidades.

Este grupo ofrece la oportunidad de incluir obras relacionadas con el amor, el misterio y el suspenso, algunos de los temas preferidos por los estudiantes de la Educación Media.

AUTOR	TÍTULO
Anguita, Eduardo	La belleza de pensar (poesía)
Bolaño, Roberto	Putas asesinas (cuento)
Borges, Jorge Luis	El Aleph (cuento)
Carrère, Emmanuel	El adversario (novela)
Cociña, Carlos	Plagio del afecto (poesía)
Del Río, Ana María	Siete días de la señora K. (novela)
Dorfman, Ariel	La muerte y la doncella (drama)
Dostoievsky, Fédor	Crimen y castigo
Fernández, Nona	Fuenzalida (novela)
Flaubert, Gustave	Madame Bovary (novela)
Garro, Elena	Los recuerdos del porvenir (novela)
Glantz, Margo	El rastro (novela)
Hahn, Óscar	Mal de amor (poesía)
James, Henry	Otra vuelta de tuerca (novela)

Kertész, Imre	Kaddish para el hijo no nacido (novela)
Lira, Rodrigo	Proyecto de obras completas (poesía)
De Maupassant, Guy	El Horla (cuento)
Mundy, Hilda	Pirotecnia (poesía)
Peri Rossi, Cristina	Desastres íntimos (cuento)
Puig, Manuel	Boquitas pintadas (novela)
Rey Rosa, Rodrigo	Ningún lugar sagrado (cuento)
Ribeyro, Julio Ramón	La palabra del mudo (cuento)
Saramago, José	Caín / Ensayo sobre la ceguera (novela)
Shakespeare, William	Hamlet (drama)
Vilariño, Idea	Poemas de amor (poesía)
Woolf, Virginia	La señora Dalloway (novela)
Zweig, Stefan	Veinticuatro horas en la vida de una mujer (novela)

Grupo 2. Individuos y estructuras

Este grupo de obras plantea la relación entre el individuo y las distintas estructuras en las que se inserta. Ante ellas, puede presentar diferentes reacciones (como la rebeldía o la desesperación) o cambios personales que surgen de la reflexión o de la inquietud que los mecanismos de dichas estructuras le generan y que pueden ser resueltos de distintas formas.

Este grupo ofrece la oportunidad de incluir obras relacionadas con utopías, ucronías y distopías, algunos de los temas preferidos por los estudiantes de la Educación Media.

Autor	Título
Allende, Isabel	De amor y de sombra (novela)
Barnes, Julian	Una historia del mundo en diez capítulos y medio (novela)
Barrales, Luis	Niñas araña / Hans Pozo (drama)
Castellanos Moya, Horacio	El asco (novela)
Di Giorgio, Marosa	La flor de lis (poesía)
Díaz, Jorge	El cepillo de dientes (drama)
Edwards, Jorge	Persona non grata (novela)
Ferrada, María José	Niños (poesía)
Fuguet, Alberto	Missing (una investigación) (novela)
García Márquez, Gabriel	Del amor y otros demonios (novela)
Girondo, Oliverio	Espantapájaros (poesía)
Herbert, Frank	Duna (novela)
Hernández, Elvira	La bandera de Chile (poesía)
Monge, Emiliano	Las tierras arrasadas (mapa de las lenguas) (novela)
Moreno, Alejandro	La amante fascista (drama)
Onetti, Juan Carlos	El astillero (novela)
Orwell, George	1984

Parra, Nicanor	Artefactos (poesía)
Ramírez, Sergio	Flores oscuras (cuento)
Redolés, Mauricio	El estilo de mis matemáticas (poesía)
Reyes, C. y Elgueta, R.	Los años de Allende (novela gráfica)
Silva Acevedo, Manuel	Lobos y ovejas (poesía)
Vallejo, César	Los heraldos negros (poesía)
Walsh, Rodolfo	Operación masacre (narrativa de no ficción)
Williams, Tennessee	Un tranvía llamado deseo (drama)
Yourcenar, Marguerite	Fuegos (prosa poética)

Grupo 3. Desplazamientos y migraciones

Este grupo se organiza a partir de las causas y las consecuencias de los desplazamientos espaciales y, con ello, abarca los temas de la identidad y la pertenencia. En esta relación se ponen en juego la cultura, las visiones de mundo, las diferentes lenguas, las costumbres, las religiones, los paisajes, etc.; en suma, la relación con la otredad.

Las obras permiten desarrollar una perspectiva cívica y analizar asuntos políticos e históricos relativos a la migración que han estado presentes en la historia del desarrollo de las naciones, como asimismo desarrollar la tolerancia a la diferencia y fomentar una actitud comprensiva hacia el otro.

Este grupo ofrece la oportunidad de incluir obras relacionadas con la aventura, uno de los temas preferidos por los estudiantes de la Educación Media.

AUTOR	TÍTULO
Auster, Paul	Leviatán (novela)
Baudelaire, Charles	Las flores del mal (poesía)
Bolaño, Roberto	Los detectives salvajes (novela)
Camus, Albert	El extranjero (novela)
Claudel, Phillippe	La nieta del señor Lihn
Díaz, Junot	La maravillosa vida breve de Óscar Wao (novela)

Eltit, Diamela	El padre mío (narrativa testimonial)
Glantz, Margo	Las genealogías (autobiografía)
Ilabaca, Paula	La ciudad lucía (poesía)
Jeftanovic, Andrea	Destinos errantes (crónica)
Geel, María Carolina	Cárcel de mujeres (novela)
Lihn, Enrique	A partir de Manhattan (poesía)
Melville, Herman	Benito Cereno (novela)
Millán, Gonzalo	La ciudad (poesía)
Ortega, F. y Martínez, D.	Mocha dick (novela gráfica)
Poniatowska, Elena	Hasta no verte, Jesús mío (novela)
Rojas, Manuel	Hijo de ladrón (novela)
Rulfo, Juan	El llano en llamas (cuento) / Pedro Páramo (novela)
Sartre, Jean Paul	A puerta cerrada (drama)
Sebald, W.G.	Los emigrados (novela)
Soriano, Osvaldo	Una sombra ya pronto serás (novela)
Harris, Tomás	Cipango (poesía)
Wiesner, David	Flotante (libro álbum)
Zúñiga, Diego	Camanchaca (novela)
Zurita, Raúl	Cantares: nuevas voces de la poesía chilena (poesía)

Anexo 3

Rúbrica para el Trabajo Colaborativo

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Desempeño individual	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Se hace responsable de sí mismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> No demuestra preparación, información y disposición para trabajar en equipo. No usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas de proyecto. No hace la mayoría de las tareas del proyecto o no las completa a tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> En general demuestra preparación, información y disposición para trabajar con el equipo. Usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto, pero de manera consistente. Realiza algunas tareas pero necesita que se le recuerde al respecto. Completa la mayoría de las tareas a tiempo. A veces usa retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Demuestra preparación, información y disposición para trabajar; estando bien informado acerca del tema del proyecto y cita y usa la evidencia para investigar y reflexionar acerca de ideas con el equipo. Usa sistemáticamente las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto. Realiza las tareas sin que se le tenga que recordar al respecto. Completa la totalidad de las tareas a tiempo. Usa la retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo.
<p>2</p> <p>Ayuda al equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> No ayuda al equipo a resolver problemas; puede generar problemas. No hace preguntas de sondeo ni expresa ideas o elabora en respuesta a preguntas y discusiones. No da retroalimentación útil a los otros. No ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan. 	<ul style="list-style-type: none"> Coopera con el equipo, pero puede no ser activo en la ayuda para solucionar problemas. A veces expresa sus ideas claramente, hace preguntas de sondeo y elabora en respuesta a preguntas y discusiones. Da retroalimentación a otros, pero esto no es siempre útil. A veces ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan. 	<ul style="list-style-type: none"> Ayuda al equipo a resolver problemas y manejar los conflictos. Ayuda a la generación de discusiones efectivas al expresar sus ideas claramente, hacer preguntas de sondeo, asegurarse que todos sean escuchados y al responder de manera reflexiva ante nueva información y perspectivas. Da retroalimentación efectiva (específica, factible y apoyadora) a los otros para que puedan mejorar su trabajo. Ofrece ayuda a los otros si es que los necesitan.
<p>3</p> <p>Respeto a otros</p>	<ul style="list-style-type: none"> Es irrespetuoso o poco amable con sus compañeros de equipo (puede interrumpir, ignorar las ideas de los otros o herir sentimientos) No reconoce o respeta otras posturas. 	<ul style="list-style-type: none"> En general, es educado y amable con sus compañeros de equipo. En general, reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática. 	<ul style="list-style-type: none"> Es educado y amable con sus compañeros de equipo. Reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática.

Rúbrica para el Pensamiento Crítico

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Oportunidad de pensamiento crítico en las fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Lanzamiento del proyecto.</p> <p>Analiza la pregunta clave e inicia la indagación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Solo ve los aspectos superficiales de la pregunta clave o solo un punto de vista de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica algunos aspectos centrales de la pregunta clave, pero puede no ver sus complejidades ni considerar variados puntos de vista. Realiza preguntas complementarias acerca del tema o acerca de lo que la audiencia o usuarios del producto quieren o necesitan, pero no indaga lo suficiente en ello. 	<ul style="list-style-type: none"> Demuestra comprensión acerca de los aspectos centrales de la pregunta clave, identificando en detalle lo que se necesita saber para responderla y considerando varios posibles puntos de vista para responderla. Realiza preguntas complementarias que permiten enfocar o ampliar la indagación, si es que se necesita. Hace preguntas complementarias para lograr la comprensión acerca de lo que la audiencia o usuarios del producto quieren o necesitan.
<p>2</p> <p>Construcción de conocimiento, comprensión y habilidades.</p> <p>Recopilar y evaluar información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Es incapaz de integrar la información para responder la pregunta clave; recopila muy poca o demasiada información y esta es irrelevante o viene de muy pocas fuentes. Acepta la información sin cuestionar su validez ni evaluar su calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Intenta integrar la información para responder la pregunta clave; pero puede ser muy poca o demasiada información y/o viene de muy pocas fuentes o de algunas irrelevantes. Comprende que la calidad de la información debe ser considerada pero no aplica este criterio de manera rigurosa. 	<ul style="list-style-type: none"> Integra suficiente información relevante para responder la pregunta clave. Esta información proviene de múltiples y variadas fuentes. Evalúa de manera rigurosa la calidad de la información (considera su utilidad, precisión y credibilidad; distingue los hechos de las opiniones; reconoce el sesgo).

Oportunidad de pensamiento crítico en las fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p style="text-align: center;">3</p> <p>Desarrollo y revisión de ideas y productos.</p> <p>Uso de evidencia y sus normas de evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta argumentos para la obtención de posibles respuestas a la pregunta clave sin cuestionar si su razonamiento es válido. • Usa la evidencia sin considerar cuán sólida esta es. • Confía en "su instinto" para evaluar y revisar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas (no usa las normas de evaluación). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia y necesidad de un razonamiento válido y evidencia sólida, pero no los evalúa de forma cuidadosa al formular respuestas a la pregunta clave. • Evalúa y revisa ideas, prototipos de producto, soluciones a los problemas, basándose en normas incompletas o inválidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa argumentos para la obtención de posibles respuestas a la pregunta clave considerando si es que el razonamiento es válido y la evidencia es relevante y suficiente. • Justifica la elección de los criterios usados para evaluar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas. • Revisa los borradores, diseños y soluciones inadecuadas y explica por qué no se ajustan a las normas.
<p style="text-align: center;">4</p> <p>Presentación de productos y la respuesta a la pregunta clave.</p> <p>Justifica sus elecciones, considera alternativas y sus implicancias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elige un medio para presentar sin considerar las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea en particular. • No es capaz de dar razones válidas o evidencia adecuada para defender elecciones con el fin de responder la pregunta central o crear productos. • No considera ni respuestas alternativas, ni distintos diseños del producto o diferentes puntos de vista para responder a la pregunta clave. • No es capaz de explicar el nuevo conocimiento ganado a través de la realización del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera las ventajas y desventajas de usar diferentes medios para presentar un tema o idea en particular, pero no de forma rigurosa. • Explica opciones tomadas al responder la Pregunta clave o la creación de productos, pero algunas razones no son válidas o carecen de evidencia que las apoye. • Entiende que puede haber alternativas de respuestas a la pregunta de manejo o diseños para productos, pero no los considera cuidadosamente. • Puede explicar algunas cosas aprendidas en el proyecto, pero no está del todo claro acerca de nuevos conceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea. • Justifica sus elecciones al responder la pregunta central o al crear productos dando razones válidas con evidencia que las respalde. • Reconoce las limitaciones de una sola respuesta a la pregunta central o al diseño del producto (cómo puede no ser completa, certera o perfecta) y considera perspectivas alternativas. • Puede explicar claramente los nuevos aprendizajes adquiridos en el proyecto y cómo estos pueden ser transferidos a otras situaciones o contextos.

Rúbrica de Pensamiento Creativo e Innovación

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Oportunidad de creatividad e innovación en distintas fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Lanzamiento del proyecto.</p> <p>Definición del desafío creativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede solo "seguir instrucciones" sin comprender el propósito de la innovación o considerar las necesidades e intereses del público objetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el propósito de la innovación, pero no considera a cabalidad las necesidades e intereses del público objetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el propósito de la innovación (¿quién necesita esto? ¿por qué?) • Desarrolla perspicacia acerca de las necesidades e intereses del público objetivo.
<p>2</p> <p>Construcción de conocimiento, comprensión y habilidades.</p> <p>Identifica fuentes de información</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa solo fuentes de información usuales (página web, libro, artículo). • No ofrece nuevas ideas durante las discusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentra una o dos fuentes de información que no son las usuales (página web, libro, artículo). • Ofrece nuevas ideas durante las discusiones, pero sus puntos de vista son poco variados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentra maneras o lugares inusuales para obtener nueva información (adultos expertos, miembros de la comunidad, empresas, organizaciones, literatura), además de las fuentes usuales (página web, libro, artículo). • Promueve puntos de vista divergentes y creativos durante las discusiones.
<p>3</p> <p>Desarrollo y revisión de ideas y productos.</p> <p>Generación y selección de ideas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece dentro de los parámetros ya existentes; no usa técnicas para la generación de ideas para el desarrollo de nuevas ideas para la creación de productos. • Selecciona una idea sin evaluar su calidad. • No formula nuevas preguntas ni elabora la idea seleccionada. • No considera ni usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla algunas ideas originales para los productos, utilizando una o dos veces las técnicas de generación de ideas. • Evalúa las ideas antes de seleccionar una, pero no de manera rigurosa. • Formula una o dos preguntas nuevas, pero puede hacer solo pequeñas modificaciones a la idea seleccionada. • Demuestra algo de imaginación al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto, pero permanece dentro de límites convencionales. • Considera y usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto, pero no busca esta retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa técnicas para la generación de ideas para el desarrollo de nuevas ideas para la creación de productos. • Evalúa cuidadosamente la calidad de las ideas y selecciona la mejor para darle forma a un producto. • Formula preguntas nuevas y toma distintas perspectivas para elaborar y mejorar la idea seleccionada. • Usa el ingenio y la imaginación y se sale de los límites convencionales al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto. • Busca y usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto y así cumplir de una mejor manera con las necesidades del público objetivo.

Oportunidad de creatividad e innovación en distintas fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>4</p> <p>Presentación de productos y respuestas a las preguntas centrales.</p> <p>Presentación del trabajo a los usuarios o público objetivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta ideas y productos de forma convencional (presentaciones ppt, cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Añade algunos detalles que poseen atractivo visual a los medios utilizados en la presentación. • Intenta incluir elementos en la presentación que la harán más animada y atractiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crea medios para una presentación atractiva visualmente, evitando las formas convencionales (presentaciones ppt cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia). • Incluye elementos en la presentación que son especialmente vivaces, llamativos o poderosos y acordes al público objetivo.
<p>5</p> <p>Originalidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa modelos, ideas o direccionamientos existentes; no es original o único. • Sigue reglas y convenciones; usa materiales e ideas de maneras típicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene algunas ideas novedosas o considera mejoras, pero algunas de estas ideas son predecibles o convencionales. • Puede tentativamente tratar de desmarcarse de las reglas y convenciones, o encontrar nuevos usos para materiales e ideas comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es novedoso, único y sorprendente; muestra un toque personal. • Puede romper las reglas y convenciones de manera exitosa o usar materiales e ideas comunes de formas nuevas, inteligentes y sorprendidas.
<p>6</p> <p>Valor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No es útil o valioso para el público objetivo/usuario. • No funcionaría en el mundo real porque es poco práctico o inviable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es útil y valioso en cierta medida; puede no resolver ciertos aspectos del problema o ajustarse exactamente a la necesidad previamente identificada. • No queda claro si es que el producto sería práctico o viable. 	<ul style="list-style-type: none"> • El producto se percibe como útil y valioso, resuelve el problema ya definido o la necesidad previamente identificada. • Es práctico y viable.
<p>7</p> <p>Estilo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es seguro, común y corriente y, de hecho, es un estilo convencional. • Contiene tres o más elementos que no son coherentes entre sí, dificultando su comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene algunos toques interesantes, pero carece de un estilo distintivo. • Tiene uno o dos elementos que pueden ser excesivos o no coherentes entre sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Está bien diseñado, es llamativo, tiene un estilo distintivo pero adecuado al propósito. • Combina diferentes elementos logrando un todo coherente.

Nota: El término "producto" se usa en esta rúbrica como un término que abarca el resultado del proceso de innovación durante un Proyecto. Un producto puede ser un objeto construido, una propuesta, presentación, solución a un problema, servicio, sistema, obra artística o literaria, un invento, un evento, una mejora a un producto existente, etc.

Rúbrica de Diseño del Proyecto

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

	No presenta las características del Proyecto efectivo	Necesita más desarrollo	Incluye características del proyecto efectivo
<p>1</p> <p>Metas de aprendizaje del estudiante: conocimiento esencial, comprensión y habilidades para alcanzar el éxito</p>	<ul style="list-style-type: none"> Las metas de aprendizaje del estudiante no son claras ni específicas; el proyecto no está enfocado en los estándares. El proyecto no abarca, evalúa o demuestra el desarrollo de habilidades para el éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en los estándares derivados del conocimiento y de la comprensión, pero puede referirse a muy pocas o demasiadas metas o metas sin mucha importancia. Las habilidades para el éxito están presentes, pero pueden ser demasiadas para ser enseñadas y evaluadas de manera adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en la enseñanza de habilidades y conocimiento importante enfocado en los estudiantes. Estos conocimientos se ajustan a los estándares y representan conocimientos centrales de las asignaturas. Las habilidades para el éxito se abordan de manera explícita para ser enseñadas y evaluadas, como los son el pensamiento creativo, la colaboración, la creatividad y la gestión del proyecto.
<p>2</p> <p>Problema o pregunta desafiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto no se enfoca en un problema o pregunta central (es más parecido a una unidad con varias tareas); o el problema o pregunta es muy fácil de resolver o de responder para que la existencia del proyecto se justifique. El problema o pregunta inicial no gira en torno a una pregunta que sea esencial para el proyecto o presenta graves fallas como, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> >Tiene una sola y/o simple respuesta. >No es motivante para los estudiantes (suena demasiado compleja o académica, como si viniera de un libro y, por ende, es atractiva solo para el profesor). 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en un problema o pregunta central, pero el nivel de desafío puede ser inapropiado para los estudiantes a quienes va dirigido. La pregunta inicial para el proyecto se relaciona con el mismo, pero no captura su problema o pregunta central (puede ser más como una temática más amplia). La pregunta inicial cumple con algunos de los criterios presentes en la columna de "incluye las características" pero carece de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en un problema o pregunta central con un desafío apropiado. El proyecto se enmarca en una pregunta inicial que es: <ul style="list-style-type: none"> >Abierta: hay más de una respuesta correcta. >Comprensible e inspiradora para los estudiantes. >Alineada con las metas de aprendizaje. Para responder esta pregunta los estudiantes deberán obtener las habilidades, conocimiento y comprensión adecuados.
<p>3</p> <p>Indagación constante</p>	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto es más bien una actividad de hacer o construir cosas que un proceso extendido de indagación. No existe un proceso para que los estudiantes generen preguntas que guíen la indagación. 	<ul style="list-style-type: none"> La indagación es limitada (puede ser breve y ocurrir solo una o dos veces en el proyecto; la búsqueda de información es la tarea principal; no existen preguntas realmente profundas). Los estudiantes generan preguntas, pero mientras algunas pueden ser cubiertas, otras no son usadas para guiar la indagación y, por ende, no afectan el camino que toma el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> La indagación es sostenida a lo largo del tiempo y es rigurosa académicamente (los estudiantes hacen preguntas, buscan e interpretan datos, desarrollan y evalúan soluciones o construyen evidencia para obtener respuestas y generar nuevas preguntas). A lo largo del proyecto, la indagación está conducida por preguntas generadas por parte de los estudiantes que son fundamentales para el desarrollo del proyecto.

	No presenta las características del Proyecto efectivo	Necesita más desarrollo	Incluye características del proyecto efectivo
<p>4</p> <p>Autenticidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se asemeja a un trabajo en clases tradicional; carece de tareas, herramientas y contexto del mundo real. No genera un impacto real en el mundo ni habla de los intereses personales de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto presenta algunas características auténticas, pero estas pueden ser limitadas o ser lejanas a las necesidades del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto presenta un contexto auténtico y tareas y herramientas del mundo real; cumple estándares de calidad, genera un impacto en el mundo y habla sobre las preocupaciones, intereses o identidades personales de los estudiantes.
<p>5</p> <p>Voz y elección del estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> No se les da oportunidad a los estudiantes para que expresen su voz y tomen decisiones que afecten el contenido o proceso del proyecto; el proyecto está dirigido por el docente. O bien, se espera que los estudiantes trabajen de manera demasiado independiente sin una guía adecuada por parte del docente y/o que trabajen de esta manera antes de que sean capaces de hacerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se les dan pocas oportunidades a los estudiantes para que expresen su voz y tomen decisiones de mediana importancia (decidir cómo dividir tareas dentro del grupo o qué sitio web usar para investigar). Los estudiantes trabajan, en cierta medida de manera independiente del docente, pero podrían hacer más por sí solos. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes tienen oportunidades para expresar su voz y tomar decisiones acerca de los temas importantes (temas a investigar, preguntas, textos y recursos usados, gente con quien trabajar, productos a ser creados, uso del tiempo, organización de las tareas). Los estudiantes tienen oportunidades para tomar responsabilidades significativas y trabajar lo más independientemente del profesor como sea apropiado hacerlo, pero de manera guiada.
<p>6</p> <p>Reflexión</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes y el docente no participan en conjunto de la reflexión acerca de qué y cómo los estudiantes aprenden acerca del diseño del proyecto y su gestión. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes y el docente participan en conjunto de algún tipo de reflexión acerca del proyecto y luego de la culminación del mismo, pero no de forma regular o en profundidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes y el docente participan en conjunto de una reflexión profunda y comprensiva tanto durante el proyecto como después de su culminación. Reflexionan también acerca de cómo aprenden los estudiantes, el diseño del proyecto y su gestión.
<p>7</p> <p>Crítica y revisión</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes obtienen retroalimentación limitada o irregular acerca de sus productos y el trabajo en progreso y esta retroalimentación es solo por parte de él, no de los pares. No se requiere su utilización o los estudiantes no saben cómo utilizarla para revisar y mejorar su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se provee a los estudiantes de oportunidades para dar y recibir retroalimentación acerca de la calidad de los productos y del trabajo en progreso, pero este espacio para la retroalimentación puede carecer de estructura o solo existir una vez. Los estudiantes leen o reciben oralmente la retroalimentación acerca de su trabajo, pero no la usan para revisar y mejorar su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se provee regular y estructuradamente a los estudiantes de oportunidades para dar y recibir retroalimentación acerca de la calidad de los productos y del trabajo en progreso por parte de los pares, los docentes y de otros fuera de la clase, si la ocasión lo amerita. Los estudiantes usan la retroalimentación acerca de su trabajo para revisarlo y mejorarlo.
<p>8</p> <p>Producto</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes no hacen de su producto algo público que se presente a una audiencia o que se ofrezca a la gente más allá de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> El trabajo de los estudiantes se hace público solo para los compañeros y el docente. Los estudiantes presentan productos pero no se les pide que expliquen cómo trabajaron ni qué aprendieron. 	<ul style="list-style-type: none"> El trabajo de los estudiantes se hace público al presentar, mostrar u ofrecerlo a la gente más allá de la clase. Se les pregunta a los estudiantes que expliquen las razones que justifican sus elecciones, su proceso de indagación, cómo trabajaron, qué aprendieron etc.

Rúbrica de Presentación del Trabajo

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Explicación de las ideas e información</p>	<ul style="list-style-type: none"> No presenta información, argumentos, ideas o hallazgos de forma concisa y lógica; el argumento no contiene evidencia que lo valide; la audiencia no puede seguir la línea de razonamiento. La selección de información, desarrollo de ideas y el estilo son inapropiados para el propósito, tarea y audiencia (puede ser demasiada o muy poca información o un enfoque erróneo). No se refiere a perspectivas o puntos de vista alternativos u opuestos. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia de una manera que no siempre es clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento es a veces difícil de seguir por parte de la audiencia. Intenta seleccionar información, desarrollar ideas y usar un estilo apropiados para el propósito, tarea y audiencia, que no son por completo exitosos. Intenta referirse a perspectivas alternativas u opuestas, pero no de forma completa o clara. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia en forma clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento se puede seguir fácilmente por parte de la audiencia. Selecciona información, desarrolla ideas y usa un estilo apropiado al propósito, la tarea y la audiencia. Abarca perspectivas alternativas u opuestas de manera clara y acabada.
<p>2</p> <p>Organización</p>	<ul style="list-style-type: none"> No cumple los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. No incluye una introducción y/o conclusión. Usa el tiempo de manera poco adecuada; la totalidad de la presentación o parte de ella es muy corta o muy larga. 	<ul style="list-style-type: none"> Cumple la mayoría de los requerimientos respecto de los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. Una introducción y conclusión, pero no son claras ni interesantes. Generalmente organiza bien el tiempo, pero puede usar demasiado o muy poco tiempo en un tema, material de apoyo o idea. 	<ul style="list-style-type: none"> Cumple todos los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. Incluye una introducción y conclusión que son claras e interesantes. Organiza bien el tiempo y no hay ninguna parte de la presentación que sea o muy larga o muy corta.
<p>3</p> <p>Mirada y lenguaje corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> No mira a la audiencia, lee las notas o láminas. No usa gestos o movimientos. Carece de pose y confianza (mueve los dedos, se agacha, se ve nervioso). Usa ropa inapropiada para la ocasión. 	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene contacto visual con poca frecuencia. Lee las notas o diapositivas la mayor parte del tiempo. Utiliza algunos gestos o movimientos que no parecen naturales. Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación. Solo se observa un poco de inquietud y movimiento nervioso. Intenta usar una presentación personal adecuada para la ocasión. 	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene contacto visual con la audiencia la mayor parte del tiempo; solo en algunas ocasiones mira las notas o diapositivas. Utiliza gestos y movimientos naturales. Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación. Posee una presentación personal acorde a la ocasión.

	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>4</p> <p>Voz</p>	<ul style="list-style-type: none"> No pronuncia bien o habla demasiado bajo que dificulta la comprensión; frecuentemente usa muletillas (uuh, mmm, entonces, y, como, etc.) no adapta el discurso al contexto y la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayor parte del tiempo habla de manera clara; utiliza una voz lo suficientemente fuerte para que la audiencia pueda escuchar la mayor parte del tiempo, pero puede hablar ocasionalmente de forma monótona. Usa muletillas. Intenta adaptar el discurso al contexto o tarea, pero no es consistente o no tiene éxito en su intento. 	<ul style="list-style-type: none"> Habla de manera clara y a un ritmo adecuado; ni muy rápido ni muy lento. Habla lo suficientemente fuerte para que todos puedan escuchar; cambia el tono y el ritmo para mantener el interés. Rara vez usa muletillas Adapta el discurso al contexto y la tarea. Domina el registro formal cuando su uso es necesario.
<p>5</p> <p>Elementos de ayuda para la presentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> No usa elementos de audio, visuales o de medios. Usa solo uno o pocos elementos visuales, de audio o de medios pero estos no añaden valor a la presentación y pueden incluso distraer. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa elementos de audio, visuales o de medios, pero estos pueden a veces distraer o no añadir valor a la presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa elementos de audio, visuales o de medios bien elaborados para fortalecer la comprensión de los hallazgos, el razonamiento y la evidencia y añadir interés. Incorpora de forma adecuada y natural a la presentación los elementos visuales, de audio o de medios.
<p>6</p> <p>Respuesta a las preguntas de la audiencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> No responde a las preguntas por parte de la audiencia (se sale del tema o no comprende las preguntas y no busca explicación o clarificación de las mismas) 	<ul style="list-style-type: none"> Responde algunas preguntas de la audiencia, pero no siempre de forma clara o completa. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde las preguntas de la audiencia en forma clara y completa. Busca clarificaciones a las preguntas, admite cuando no sabe o explica cómo encontrar la respuesta cuando es incapaz de dar una respuesta.
<p>7</p> <p>Participante en presentaciones de equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> No todos los miembros del grupo participan; solo uno o dos de ellos hablan. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos los miembros del equipo participan, pero no en la misma proporción. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos los miembros del equipo participan por aproximadamente el mismo período de tiempo. Todos los miembros del equipo son capaces de responder las preguntas sobre el tema como un todo y no solo acerca de su parte de la presentación.