



PROGRAMA DE ESTUDIO
LENGUA Y LITERATURA 3° MEDIO
FORMACIÓN GENERAL

DECRETO EN TRÁMITE

Programa de Estudio Lengua y Literatura 3° Medio

Aprobado por el Consejo Nacional Educación (Acuerdo N°014/2020)

Equipo de Desarrollo Curricular
Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación 2020

IMPORTANTE

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “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.....	5
Nociones básicas	6
Consideraciones generales	11
Orientaciones para planificar.....	16
Orientaciones para evaluar los aprendizajes	17
Estructura del programa.....	19
Lengua y Literatura 3° medio.....	21
Unidad 1 Diálogo: Literatura y Efecto Estético	37
Actividad 1 La ficción en nuestras vidas.....	38
Actividad 2 Analizar el lenguaje creativo y comprender su efecto	50
Actividad 3 Círculo Lector sobre Efecto Estético	62
Actividad 4 Crear efecto estético.....	70
Actividad de Evaluación	76
Unidad 2 Elaborar y comunicar interpretaciones literarias	78
Actividad 1 Analizar textos para construir interpretaciones	79
Actividad 2 Construyendo interpretaciones literarias	88
Actividad 3 Interpretación de novela gráfica	94
Actividad 4 Investigar: literatura, arte y cultura	97
Actividad de Evaluación.....	99
Unidad 3 Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales	101
Actividad 1 Análisis crítico de comunidades digitales	102
Actividad 2 Analizar el posicionamiento del enunciador	108
Actividad 3 Argumentar en redes sociales.....	117
Actividad 4 Reflexionar: problemas éticos en las comunidades digitales	120
Actividad de Evaluación	133
Unidad 4 Evaluar y producir géneros discursivos	140
Actividad 1 Analicemos un discurso multimodal	141

Actividad 2 Análisis crítico de una editorial	150
Actividad 3 Planifiquemos una argumentación	154
Actividad 4 Produzcamos un diálogo argumentativo	159
Actividad de evaluación	164
Anexo 1.....	168
Anexo 2.....	173

DECRETO EN TRÁMITE

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.

Así mismo, 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 consciencia, 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 consciencia 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.

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 consciencia 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 facultan 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 Proyecto como metodología para favorecer el trabajo colaborativo y el aprendizaje de resolución de problemas.

Un problema real 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 interdisciplinar, 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)

- **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.

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).

- **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.

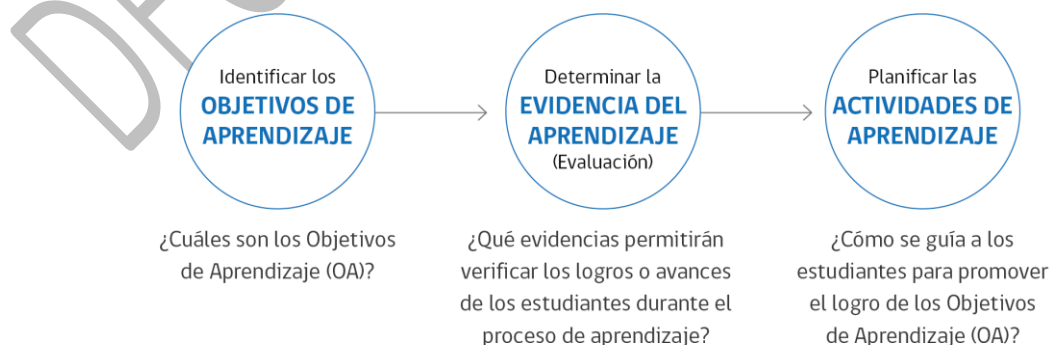
2. Determinar evidencias

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:

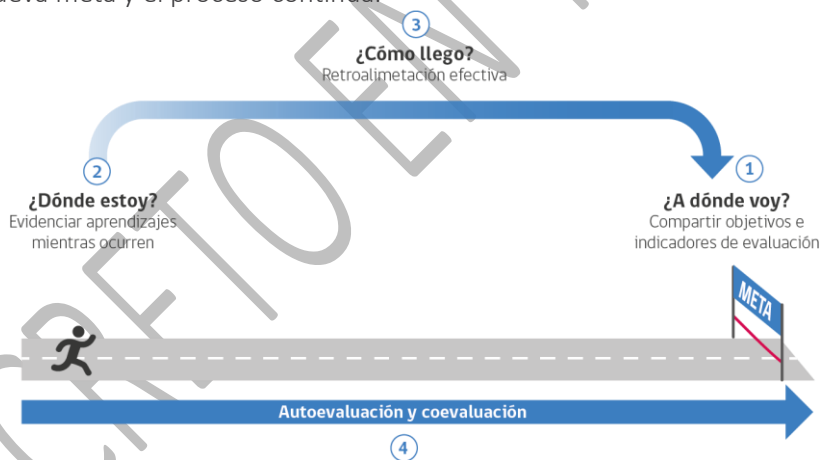
- Diseñar experiencias de evaluación que ayuden a los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.
- Evaluar solamente aquello que los alumnos efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje 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

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.

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

UNIDAD 1

DIÁLOGO: LITERATURA Y EFECTO ESTÉTICO

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

En esta unidad se propone que los estudiantes lean para evaluar y reflexionar, a través del diálogo con otros, sobre el efecto estético que produce en ellos la lectura de diversas obras literarias. Para esto comprenderán cómo analizar los recursos lingüísticos y no lingüísticos que sustentan las diversas interpretaciones que se ponen en común. Para guiar el análisis y la reflexión se proponen las siguientes preguntas: ¿cómo se relaciona una obra literaria con mi experiencia personal?, ¿cómo se puede explicar que una obra literaria tenga distintos efectos en los lectores?, ¿cómo contribuye el intercambio de ideas y puntos de vista a comprender las obras literarias?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA2 Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA6 Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

OA8 Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:

- Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.
- Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.
- Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).
- Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

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 diseñe sus propias actividades de evaluación.

Orientaciones para el docente

Son sugerencias respecto a 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 relevantes, 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.

Programa de Estudio Unidad 1

ACTIVIDAD 1:

La ficción en nuestras vidas
Duración: 6 horas pedagógicas

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

El propósito de esta actividad es reflexionar acerca del impacto que puede generar en el lector una obra literaria, y cómo ese efecto se relaciona con sus experiencias personales y se conecta, a su vez, con problemáticas humanas universales. Para ello, la conversación se centra en la experiencia estética que tienen los estudiantes con novelas de ciencia ficción (puede ser cualquier género o tema de la literatura), y luego se amplía la reflexión a partir de la lectura de la introducción del ensayo de Vargas Llosa, La verdad de las mentiras, para profundizar en la comprensión del rol que juega la ficción en nuestras vidas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA2 Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA8 Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:

- Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.
- Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.
- Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).

Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para motivar la actividad, el docente invita a cada estudiante a escribir en su cuaderno uno o dos títulos de novelas o cuentos de ciencia ficción que los hayan impactado. Luego, intercambian sus respuestas con un compañero. Cada uno selecciona un título y comentan preguntas como las siguientes: ¿por qué seleccionaste esa obra?, ¿en qué momento la leíste?, ¿cuál es el tema que aborda?, ¿cómo se relaciona con tu vida?

El docente invita a los estudiantes a compartir con el curso la obra seleccionada y a comentar por qué les resultó impactante.

Programa de Estudio Unidad 1

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA2 Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA6 Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Relacionan las obras leídas y su experiencia personal.
- Describen el efecto estético producido por el uso de determinados recursos en la obra literaria.
- Explican su experiencia de lectura a partir del efecto estético que les produjo la obra y la conexión de esta con su mundo personal como lector.
- Desarrollan una postura, interpretación o análisis fundamentado a partir de conexiones con otras lecturas, discusiones en clases, experiencias personales, etc.
- Construyen texto que ajustan en distintos momentos del proceso, a partir de su propósito comunicativo y de la comunicabilidad del texto.
- Aplican estrategias al desarrollar el proceso de escritura en función de su propósito comunicativo y del mensaje por comunicar.
- Organizan sus ideas e información por medio de distintos recursos, según los propósitos de escritura y el género discursivo.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

ESCRITURA DE UN COMENTARIO LITERARIO

Los estudiantes leen un fragmento de un texto literario, puede ser un cuento, un poema o un fragmento de novela. Realizan el análisis, identificando uso y efecto estético de los recursos empleados por el autor, para luego elaborar una interpretación. La interpretación se fundamenta en el análisis realizado.

Es importante, para realizar el comentario, tener presente una estructura semejante a la que se ha utilizado durante la unidad en las diversas actividades, así como la presentada para trabajar la lectura complementaria en clases. Primero localizar el texto, luego, analizar los recursos lingüísticos y literarios empleados por el autor, y proponer para ello una interpretación.

SECUENCIA

Lengua y Literatura 3° medio

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Al finalizar 4° medio, se espera que los estudiantes sean capaces de potenciar y aplicar sus habilidades de comprensión y producción de textos, con el fin de participar activa y reflexivamente en una sociedad multicultural y globalizada. Para ello, se busca desarrollar habilidades y conocimientos que les permitan adoptar una perspectiva crítica frente a los discursos, escritos y orales, que circulan en distintos ámbitos de participación social, y que los analicen en relación con las convenciones culturales compartidas por los participantes y las características de los géneros. De esta forma, la asignatura presenta un enfoque comunicativo y cultural, por lo que la lengua y la literatura serán abordadas desde el dinamismo propio de la cultura.

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura incluyen: (a) objetivos de interpretación literaria, que abordan distintas posibilidades de interpretar textos literarios a partir de las relaciones que se pueden establecer entre la obra y otros textos, y la obra y el mundo del lector; (b) objetivos relacionados con el análisis crítico de textos de diversos géneros discursivos; (c) objetivos transversales a 3° y 4° medio que debieran ser trabajados de manera integrada en los procesos de lectura crítica e interpretativa (la investigación; la producción de textos escritos, orales o multimediales para comunicar sus análisis e investigaciones; desarrollar posturas y explorar creativamente con el lenguaje; el diálogo argumentado, y la evaluación y el uso consciente de los recursos lingüísticos y no lingüísticos de los textos producidos y leídos).

Respecto de la lectura literaria, esta ofrece oportunidades a los estudiantes para formarse como lectores y explorar en las diferentes dimensiones del mundo y de sí mismos, reflexionando sobre los efectos estéticos producidos por las obras y sobre las distintas posibilidades de interpretación, enfatizando una lectura dialógica e intertextual. En cuanto a la lectura crítica, se espera que los jóvenes puedan juzgar los mensajes implícitos de los discursos, develando ideologías, creencias y valores que subyacen a ellos, así como analizar el posicionamiento asumido por el enunciador respecto del tema y la forma en que se relaciona con la audiencia.

Por su parte, se espera que las habilidades de escritura se ejerciten flexiblemente al producir textos de diversos géneros que cumplen propósitos como sustentar posturas sobre temas, comunicar los hallazgos de investigaciones, interpretaciones y análisis críticos, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros.

Participar competentemente en diversas situaciones comunicativas implica que, tanto en los procesos de comprensión como en los de producción de textos, se tenga conciencia respecto del rol que juega el lenguaje en su configuración. Por ello, se busca que los estudiantes reflexionen acerca del impacto de los recursos lingüísticos y no lingüísticos al momento de construir sentidos, generar efectos en la audiencia y adoptar determinados roles y actitudes hacia esta.

En cuanto a la investigación, esta se plantea como un proceso que los alumnos debieran desarrollar para enriquecer su lectura crítica y las interpretaciones literarias, para abordar interrogantes y temas propios de la asignatura, además de aquellos que pudieran surgir de sus intereses e inquietudes. Se enfatiza en habilidades de selección y procesamiento de información de distintas fuentes, utilizando tanto géneros específicos para ello como herramientas digitales o impresas.

El diálogo se entiende como una instancia privilegiada para aprender. Se busca que los estudiantes practiquen el diálogo argumentativo como un ejercicio habitual en la asignatura, discutiendo en torno a los diversos hallazgos surgidos de sus interpretaciones y análisis críticos. El propósito es que los jóvenes integren el diálogo como un intercambio fructífero y riguroso de argumentos e ideas, que amplía y enriquece sus puntos de vista y que les permite, en definitiva, construir colaborativamente el conocimiento con otros, dentro y fuera del aula.

Finalmente, los Objetivos de Aprendizaje planteados en esta propuesta implican el desarrollo integral de actitudes requeridas para el Siglo XXI, como la flexibilidad, la empatía, la responsabilidad, la disposición a enfrentar nuevos desafíos e ideas, la apertura ante la diversidad de culturas y opiniones, la disposición a las críticas propias y de otros, entre otras.

REFERENCIAS

- i. Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México DF: FCE.
- ii. Colomer, T. (2001). Enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, año 22, (4), 283-297
- iii. Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, año 25, (2), 6-23. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21237>, el 1° de julio de 2018.
----- (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39155186_Aproximaciones_a_la_lectura_critica_teor%C3%ADa_ejemplos_y_reflexiones, el 10 de enero de 2018.
- iv. 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, 283-297.
- v. Michaels, S., O'Connor, C., Williams, M. & Resnick, L. (2013). *Accountable Talk® Sourcebook: For Classroom Conversation That Works*. Institute of learning, University of Pittsburgh. Recuperado de http://iflpartner.pitt.edu/index.php/educator_resources/accountable_talk, el 20 de diciembre de 2018.
- vi. Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education
- vii. Davies, B. y Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea digital*, 12, 242-259. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/viewFile/445/445-pdf-es>, el 30 de mayo de 2018
- viii. Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, n° 34, 1091-1112
- ix. Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
----- (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. Londres/Nueva York: Routledge

ENFOQUE DE LA ASIGNATURA

Interpretación literaria

La literatura se caracteriza por su manera particular de representar creativa y afectivamente la experiencia humana por medio del lenguaje. Las obras literarias, mediante la ficción, proponen formas de ver, entender y explorar el mundo, y también establecen relaciones con otros referentes culturales y artísticos. Por ello, al interpretar un texto literario interactúan distintos aspectos: la realidad, que se reinterpreta a la luz del mundo construido por la obra; los contextos de producción y de recepción; las perspectivas desde las cuales se abordan temas y problemas humanos; los propósitos perseguidos por el lector y por la obra, entre otros factores.

Las Bases Curriculares de 3° y 4° medio continúan su propósito de formar lectores que gocen de la lectura literaria y aprendan de ella, pues al leer no solo se relacionan con la obra, sino con ellos mismos, con la sociedad, con la cultura y con el lenguaje, lo que se constituye como una oportunidad para explorar en la comprensión de sí mismos, del mundo y también para aprender acerca de las diversas dimensiones de la experiencia humana. En este ciclo, se avanza en la formulación de interpretaciones que exploran en los efectos estéticos producidos por las obras literarias y en los diálogos que estas sostienen con otras obras y con otros referentes de la cultura y del arte. Así, los estudiantes utilizarán lo que han aprendido en los niveles anteriores para proponer diversas interpretaciones que consideren los recursos literarios de las obras, sus relaciones intertextuales y las relaciones con el mundo personal del lector. En síntesis, la interpretación literaria será abordada en la disciplina desde la construcción de sentido de las obras leídas, en el que el lector tiene un rol activo y fundamental.

Desde este enfoque, se enfatizará en la interacción emocional entre el lector y el textoⁱ, buscando que los jóvenes sean capaces de reflexionar sobre el efecto estético que experimentan con la obra. Esto se logra cuando, al interpretar una obra literaria, el lector usa tanto su experiencia de vida como su trayectoria literaria³ para establecer vínculos emocionales con las obras. Dichos vínculos implican explorar su identidad, evaluar su visión de mundo y de sus creencias, sus valoraciones éticas, y apreciar la belleza del lenguaje; de este modo, la lectura cobra un sentido vitalⁱⁱ.

Finalmente, es importante señalar que este enfoque busca fomentar el desarrollo de las habilidades requeridas para los ciudadanos del siglo XXI, particularmente en torno a la comunicación y la colaboración, pues la interpretación de obras requiere que los jóvenes sostengan discusiones literarias, formulen interpretaciones fundadas sobre lo leído, contrasten dichas interpretaciones con los pares, discutan las perspectivas propuestas, entre otras actividades que implican la formación de comunidades de lectores que comparten, argumentan y aprenden juntos.

³ La trayectoria literaria establece relaciones entre lo que se lee y los otros referentes y lecturas conocidos. Los elementos que pueden relacionarse son temas, técnicas de escritura, estructura de las obras, géneros literarios y no literarios, entre otros.

Lectura crítica

La sociedad actual se caracteriza por la constante expansión de la información y el libre acceso a ella, lo que ha puesto en crisis la veracidad y legitimidad de los discursos. Por su parte, el protagonismo que han adquirido las formas de comunicación en las redes sociales exige nuevas competencias de lectura y escritura, ya que los estudiantes se enfrentan cotidianamente a una multiplicidad de textos en que se difunden mensajes que es necesario abordar críticamente, analizando sus contenidos explícitos e implícitos y evaluando la forma en que se usa el lenguaje en ellos.

Desde esta perspectiva, la lectura de textos no literarios avanza desde el ciclo anterior, profundizando en la perspectiva crítica que ha sido desarrollada hasta 2° medio. En el ciclo de 3° y 4° medio, se espera que los estudiantes puedan desarrollar habilidades que avancen hacia una lectura *detrás de las líneas*ⁱⁱⁱ para comprender qué busca conseguir el autor con su texto, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona, qué perspectiva pretende posicionar con su mensaje, entre otros objetivos de lectura. Esto implica asumir que los textos no son neutros, pues presentan puntos de vista que están moldeados tanto por las características socioculturales del enunciador como por las de la audiencia.

Así, la lectura en el aula debiera orientarse hacia prácticas en las que se relacione constantemente la lectura con el contexto cultural y las características de las audiencias específicas (sus intereses, temas en común, motivaciones, etc.). Lo anterior incluye habilidades como identificar cómo el autor se posiciona ante un tema (desde los prejuicios, desde una posición de conocimiento, desde una caricaturización de las personas, etc.) y cómo se relaciona con la audiencia (desde una posición de jerarquía, de adhesión, de compasión, etc.), y reconocer las voces y puntos de vista que circulan en torno al tema de los textos, entre otras habilidades.

La lectura crítica tiene una aplicación relevante en los discursos surgidos en los espacios digitales. Además de las habilidades ya descritas, el análisis de estos textos requiere examinar cómo en dichos espacios se pueden presentar prácticas que involucren problemas éticos, a saber: la información que se difunde y su rapidez de difusión, el impacto que tiene en las personas la descalificación en el ámbito público, la credibilidad de la información a la que se accede, las formas de acoso en la interacción digital, entre otros.

La lectura, desde esta perspectiva, permite a los jóvenes participar en la sociedad contemporánea desde una postura crítica y abierta frente a los discursos, dispuesta a poner en discusión sus propios puntos de vista y a flexibilizarlos a partir de dichas discusiones, a valorar la diversidad y también a reflexionar constantemente sobre los mensajes entregados en los medios. Estas habilidades potencian el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación y el ejercicio de una ciudadanía consciente y democrática.

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 se entiende como un modo de discutir, negociar y confrontar opiniones y perspectivas con otros, para lo cual es necesario plantear argumentos y evidencias válidas que sostengan las propias posturas. Este enfoque es el adoptado en el ciclo de 7° básico a 2° medio y se continúa en 3° y 4° medio, practicando el diálogo argumentativo para construir conocimiento con otros.

Así, se espera que el diálogo sea un ejercicio habitual en el aula para que los estudiantes compartan sus análisis críticos y sus interpretaciones de obras literarias. Estos pueden ser desafiados y ampliados en una discusión razonada, que se basa en el principio de que se contraargumentan las ideas y no a las personas que las emiten. Con ello, se espera que el aula se convierta en un espacio de aprendizaje en el que todos participan con sus puntos de vista^{iv}.

La discusión argumentativa potencia una manera rigurosa de pensar y de explorar ideas con otros. En este contexto, se entiende la rigurosidad como la construcción de argumentos que relacionen lógicamente las ideas, y como la búsqueda de evidencias sólidas que sustenten los razonamientos. Dentro de esta práctica, los jóvenes aprenden a examinar y evaluar críticamente las evidencias y a usarlas de manera precisa y clara, con el propósito de que sus pares puedan comprender diferentes puntos de vista y puedan discutirlos.

En el aula, entonces, 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)^v. Además, es necesario que genere preguntas relevantes que estimulen en sus estudiantes la capacidad de plantear de manera clara y rigurosa sus argumentos, instalando progresivamente rutinas de discusión fructífera dentro de la sala, hasta que estas sean valoradas y practicadas de manera habitual.

Dialogar argumentativamente implica que los estudiantes puedan evaluar sus propias posturas y ampliarlas, eliminando el supuesto de que discutir tiene por objetivo único perseverar en el propio punto de vista, lo que limita la posibilidad de flexibilizar el pensamiento, plantear nuevas preguntas, reflexionar en conjunto y aprovechar nuevas oportunidades para aprender. Razonar con otros permite abrir las perspectivas, pensar colaborativamente, proyectar conclusiones y transferir aprendizajes. Estas habilidades son especialmente necesarias en las diversas instancias de participación en la vida, ya sea en el ámbito laboral o profesional, en contextos académicos, al interior de círculos familiares o sociales, etc.

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 sus posiciones, análisis e interpretaciones de sus lecturas y explorar creativamente con el lenguaje.

La producción tendrá un carácter contextualizado, lo que implica que en cada tarea se deberán tener en cuenta las convenciones culturales de la audiencia y también las del género por medio del cual se comunica, aprendizaje que es útil en la medida en que prepara a los estudiantes 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 se refiera a sus lecturas, que se profundice en su exploración del tema, que se emplee un registro formal, que se utilice cierto formato para diagramar el texto, etc. Esto implica, asimismo, que los estudiantes constantemente estén empleando estrategias de metacognición para revisar sus propias producciones y las de sus pares.

Por otra parte, las asignaturas ofrecen espacios para que los alumnos puedan explorar creativamente con el lenguaje. En el caso del Taller de Literatura, por ejemplo, se impulsa la experimentación de formas creativas de producción, que den cuenta tanto de los proyectos de los jóvenes como de sus interpretaciones literarias. En el primer caso, por ejemplo, se puede producir textos como un libro álbum, un microcuento, un *podcast* literario, un *booktrailer*, etc. En la interpretación, por su parte, se podría incluir el registro de 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 posibilidades.

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^{vi}. Este enfoque tiene como objetivo que los integrantes reciban y aporten comentarios sobre lo que producen, práctica en la cual el docente es orientador del diálogo, aportando criterios de revisión o proponiendo estrategias para mejorar las producciones escritas.

Es importante señalar, por otra parte, que las formas de comunicación en la era digital han cambiado los tipos de formato y los lenguajes que se utilizan para comunicarse en el mundo de hoy. En este sentido, la comunicación multimodal es parte de los conocimientos que se busca desarrollar en los estudiantes al producir textos, en especial en aquellos pertenecientes al mundo audiovisual, pues para producirlos se deben poner en práctica habilidades relacionadas con la escritura, con los códigos multimodales (audio, imagen, color, etc.) y también con las habilidades de oralidad. Por ello, al investigar las características del género y trabajar colaborativamente, los alumnos pueden conocer sus características y recursos, aplicándolos en las diferentes etapas y versiones de sus trabajos.

Reflexión sobre recursos lingüísticos y no lingüísticos en la comprensión y la producción

Participar de manera competente en diversas instancias comunicativas implica el desafío de tener control sobre cómo se usa el lenguaje en ellas. Por ello, en Lengua y Literatura se busca que los jóvenes desarrollen la conciencia respecto de cómo puede usarse el lenguaje para persuadir, promover sus puntos de vista, entre otros propósitos, y también para establecer relaciones con los otros, reconociéndolo tanto en los textos que leen como en aquellos que producen.

Por medio de la selección de los recursos lingüísticos y no lingüísticos⁴ se van construyendo las voces de quienes emiten el discurso. Quien habla o escribe va desplegando un posicionamiento^{vii} respecto del tema que se aborda y también asume una actitud determinada frente a sus interlocutores, lo que se conoce como identidad discursiva^{viii}. Por ejemplo, se puede adoptar una postura de mayor o menor certeza, de más o menos crítica frente a un tema, y también se puede asumir una actitud de jerarquía, de adhesión o de distancia frente a la audiencia. Cuando se tiene conciencia de cómo se usan dichos recursos en los textos, es posible evaluarlos críticamente al momento de leer y también aumentar el control de su uso cuando se producen textos.

No solo los recursos verbales son relevantes en la reflexión sobre sus funciones en los textos, también es importante conocer los recursos gestuales, sonoros y visuales involucrados en ellos. Por esto, en la asignatura también se incluye el análisis multimodal de textos, pues para comprenderlos y producirlos, es importante manejar una multiplicidad de códigos y medios semióticos (escritura, lenguaje visual o gestual) que se combinan para generar determinados efectos en la audiencia y construir el sentido de los textos^{ix}.

Investigación

La investigación es el espacio en que confluyen todas las habilidades de la asignatura y muchas de las habilidades del mundo digital⁵. El trabajo de investigación en el aula no necesariamente corresponde a proyectos extensos; las habilidades de investigación pueden asociarse al enriquecimiento de las interpretaciones de textos literarios y a la lectura crítica. Por ejemplo, frente a una obra literaria, se puede investigar otros textos que ofrezcan perspectivas alternativas sobre el tema abordado por la obra. En el caso de la lectura crítica, por otro lado, la investigación será útil para confrontar posiciones y perspectivas sobre el tema.

También es posible que surjan en la asignatura otros temas que sean interesantes para los estudiantes y que puedan dar origen a proyectos de investigación de distinto tipo. A modo de ejemplo, podrían interesarse por algún movimiento social específico o una organización de participación ciudadana (como una organización en torno al deporte, la cultura o la música, o relacionada con la diversidad sexual, grupos ecologistas o con fines filantrópicos). El profesor puede orientar la investigación en cuanto a

⁴ Por ejemplo, el uso de léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, puntuación, entre otros recursos, cuya selección incide al manifestar posturas frente a temas, y adoptar roles y actitudes hacia la audiencia. En el caso de los recursos no lingüísticos, se trata de recursos visuales, gestuales y sonoros que inciden en la forma en que se construye el sentido de los discursos.

⁵ Por ejemplo, la evaluación y selección de información válida y confiable, el uso de determinadas herramientas digitales para procesar información, entre otras habilidades.

cómo ese movimiento se desarrolla en las comunidades digitales y en los temas que suelen abordar; los textos producidos, las características del género al que pertenecen y cómo se comunican los sentidos compartidos por el grupo. Para comunicar los resultados de la investigación, los estudiantes podrían hacerlo oralmente o por escrito, seleccionando un género apropiado para sus propósitos (por ejemplo, una serie de exposiciones a compañeros de otros cursos).

Por último, la investigación permite preparar a los estudiantes con aprendizajes significativos para su participación en la sociedad contemporánea, pues el trabajo colaborativo y el uso de herramientas TIC aportan a su desarrollo para que se desenvuelvan competentemente en la sociedad del siglo XXI, en contextos académicos, laborales o profesionales y sociales.

Metodología de proyectos y trabajo interdisciplinario

Es posible que surjan en la asignatura temas que sean interesantes para los estudiantes y que puedan dar origen a proyectos de distinto tipo, y que estos sean una oportunidad privilegiada de trabajar de manera integrada los aprendizajes de distintas disciplinas. En este sentido, la metodología de proyectos permite promover situaciones de aprendizaje auténticas, pues para desarrollarlos es necesario que se resuelvan problemas reales en que se aplica habilidades y conocimientos en sus distintas etapas de diseño, ejecución y comunicación. Por ello, la realización de proyectos considera al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y se trata de una metodología deseable de ser promovida en las distintas asignaturas de Lengua y Literatura.

Existen distintas oportunidades para desarrollar esta metodología, tanto en la Formación General como en las asignaturas de profundización de la Formación Diferenciada Científico-Humanística. Por ejemplo, en la Formación General es posible que los estudiantes desarrollen seminarios de discusión sobre temas como los problemas éticos de la participación en redes sociales, proceso en el cual se involucra la investigación, la lectura crítica y el trabajo interdisciplinario con Historia, Geografía y Ciencias Sociales o con Inglés. En el caso de la Formación Diferenciada, el desarrollo y la comunicación de proyectos creativos personales en el Taller de Literatura es una instancia para desplegar proyectos vinculados con Artes o con Filosofía.

Medios digitales y tecnología

Lengua y Literatura tiene una importante vinculación con las TIC. Las habilidades relacionadas con ellas se abordan en estas asignaturas, por un lado, desde el juicio crítico de los textos que circulan en comunidades digitales, para determinar las convenciones culturales, las ideologías y creencias presentes tanto a nivel de contenido como de uso de múltiples códigos, y también los problemas éticos asociados a la construcción y difusión de la información. Por otro lado, estas habilidades se trabajan durante los procesos de investigación que se llevan a cabo en las asignaturas, particularmente al seleccionar la información conforme a criterios de calidad, relevancia y veracidad; al comprender y procesar la información recopilada; y al transformarla para incorporarla en otros textos que comunican las investigaciones.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Selección de textos literarios

La selección de textos para las lecturas de los estudiantes debe incluir tanto las herencias culturales como los referentes de la actualidad y los intereses de los jóvenes.

En esta línea, se incorpora como anexo a las Bases Curriculares de 3° y 4° medio una recomendación 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 estudiantes⁶. Esto permite establecer una continuidad con la estructura curricular desarrollada hasta 2° medio y, a la vez, facilita a los docentes la tarea de selección de obras. Además, al integrar obras de distintos géneros y periodos en temas lo suficientemente amplios, la propuesta de lecturas permite establecer relaciones intertextuales con mayor riqueza.

Es importante señalar, además, que este listado no impide que pueda seleccionarse obras presentes en las listas sugeridas del ciclo de 7° básico a 2° medio.

⁶ El listado de obras sugeridas puede ser revisado en el Anexo 1. Este también se puede emplear para el curso de profundización de la Formación Diferenciada Humanístico-Científica, Taller de Literatura.

Selección de textos no literarios

Dado que la lectura crítica y la producción tendrá como objeto textos de diversos géneros discursivos⁷ y que existe una gran multiplicidad de estos, es importante determinar cuáles pueden ser claves y relevantes para que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades de lectura crítica y de producción. Así, se debe tener en cuenta la progresión en el nivel de complejidad de los géneros, trabajando desde los más cercanos hacia otros que requieran mayor investigación, manteniendo un equilibrio entre el desafío cognitivo⁸ para progresar en el aprendizaje y el nivel de cercanía para que los jóvenes se sientan competentes frente a las tareas de lectura. Además, se propone que los docentes puedan seleccionar aquellos que representen distintos ámbitos de participación (educativo, laboral y público⁹), teniendo en cuenta textos que presenten algunos de los siguientes criterios¹⁰:

- Que representen distintos modos de razonamiento (basado en evidencia, lógico, divergente, creativo, argumentativo, etc.).
- Que presenten información suficiente que permita evaluar su validez y pertinencia.
- Que sean útiles para un análisis crítico de sus contenidos y de los principios culturales que los rodean.
- Que planteen temas relevantes para los estudiantes y la vida en sociedad (la política, la interculturalidad, la discriminación, la globalización, etc.).
- Que puedan ser analizados desde distintas perspectivas.

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 profesor y alumno, pues ambos actores participan de diferentes ámbitos de la sociedad y es necesario que exploren en ellos para poder converger en la comunicación y la lengua viva.

Contextualizar en Lengua y Literatura supone que el docente esté abierto a conocer a sus estudiantes, su entorno y 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 flexibilidad para modificar planificaciones

⁷ Para revisar la definición de géneros discursivos, ver Anexo Glosario.

⁸ Por ejemplo, el nivel de familiaridad del tema tratado en el texto, el lenguaje empleado, la cantidad de información que presentan, qué tan convencional es la estructura del texto respecto del género al que pertenece, el nivel de interpretación o inferencia que requiere el texto, entre otros criterios.

⁹ La propuesta de ejemplos de ámbitos, comunidades y géneros ofrecida en el Anexo 2 no explicita el ámbito personal, pues sus géneros no resultan directamente operativos para el análisis crítico que se espera desarrollar en la asignatura. De todos modos, se puede seleccionar géneros de este ámbito para hacer el andamiaje o abordar la lectura crítica en este tipo de géneros.

¹⁰ En el Anexo 2 se presenta una disposición que busca orientar la distribución de ámbitos de participación, comunidades discursivas y géneros que el docente puede emplear para seleccionar los textos.

definidas con anterioridad, a partir de las nuevas experiencias y demandas que surjan en las interacciones dentro del aula, aprovechando temas o fenómenos relevantes para la sociedad y para la clase, pues siempre ofrecen oportunidades que adquieren sentido y que, por lo mismo, son atractivas para promover un aprendizaje significativo.

Con todo, es relevante que los profesores resguarden que no se produzca un estrechamiento del aprendizaje, seleccionando únicamente 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 las experiencias de los jóvenes. En última instancia, de esta posibilidad de contextualización depende que el curso de profundización pueda contribuir a que los estudiantes encuentren un lugar para participar de forma consciente y activa en las esferas discursivas relevantes de su entorno social presente y futuro.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura incluyen objetivos cuya naturaleza y foco son habilidades lingüísticas, comunicativas y de pensamiento crítico comunes a todas las asignaturas del grupo disciplinar. Estos objetivos se entrelazan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con las actitudes propuestas desde el Marco de Habilidades para el siglo XXI descritas en la introducción de estas Bases.

La implementación de estos Objetivos de Aprendizaje en el aula debiera hacerse combinando las habilidades que intervienen en las distintas tareas. Por ejemplo, la interpretación literaria puede suponer la investigación de contextos de producción o de otros referentes para, posteriormente, discutir con un par, un grupo pequeño o con toda la clase sobre las ideas surgidas de las lecturas. Por su parte, las conclusiones y reflexiones resultantes de este proceso pueden ser comunicadas por medio de textos orales, escritos o multimediales.

Ejes

Lengua y Literatura, en su Formación General, integra los ejes conocidos hasta 2° medio (lectura, oralidad, escritura e investigación) en tres grandes dimensiones: **comprensión, producción e investigación.**

La dimensión de comprensión incluye la interpretación literaria y la lectura crítica. La segunda dimensión aborda la producción de textos de géneros diversos para comunicar sus análisis críticos, interpretaciones literarias, desarrollar posturas personales y explorar creativamente con el lenguaje; asimismo, incorpora el diálogo argumentativo. En ambos ejes se incluye un Objetivo de Aprendizaje para reflexionar sobre los recursos lingüísticos y no lingüísticos involucrados en los procesos de comprensión y producción. La última dimensión o eje corresponde a la investigación sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder a interrogantes propias de la asignatura.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

Comprensión

1. Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando:
 - La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra.
 - Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.
2. Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:
 - Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
 - Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.
3. Analizar críticamente textos de diversos géneros discursivos no literarios orales, escritos y audiovisuales, considerando:
 - La influencia de los contextos socioculturales de enunciador y audiencia.
 - Las características del género discursivo al que pertenece el texto.
 - Las relaciones establecidas entre las ideas para construir razonamientos.
 - La selección y la veracidad de la información.
4. Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (*post*, *tweet*, fotografías y videos, comentarios en foros, *memes*, etc.), considerando:
 - Influencia del contexto sociocultural.
 - Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad.
 - Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia.
 - Modos de razonamiento y calidad de la evidencia para sostener opiniones.
 - Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.
5. Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*, y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

Producción

6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:
 - Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
 - Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

7. Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*, y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

8. Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:
 - Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.
 - Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.
 - Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).
 - Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

Investigación

9. Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura:
 - Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad.
 - Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas.
 - Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo.
 - Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.

VISIÓN GLOBAL DEL AÑO. Tercero Medio

UNIDAD 1: DIÁLOGO: LITERATURA Y EFECTO ESTÉTICO	UNIDAD 2: ELABORAR Y COMUNICAR INTERPRETACIONES LITERARIAS	UNIDAD 3: ANÁLISIS CRÍTICO DE GÉNEROS DISCURSIVOS EN COMUNIDADES DIGITALES	UNIDAD 4: EVALUAR Y PRODUCIR GÉNEROS DISCURSIVOS
Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje
<p>OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.). • Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido. <p>OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones. • Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones. • Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, 	<p>OA 1: Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra. • Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte. <p>OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del 	<p>OA 4: Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (<i>post</i>, <i>tweet</i>, fotografías y videos, comentarios en foros, <i>memes</i>, etc.), considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia del contexto sociocultural. • Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad. • Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia. • Modos de razonamiento y calidad de la evidencia para sostener opiniones. • Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias. <p>OA 5. Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*;</p>	<p>OA 3: Analizar críticamente textos de diversos géneros discursivos no literarios orales, escritos y audiovisuales, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La influencia de los contextos socioculturales de enunciador y audiencia. • Las características del género discursivo al que pertenece el texto. • Las relaciones establecidas entre las ideas para construir razonamientos. • La selección y la veracidad de la información. <p>OAS: Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para</p>

<p>elecciones de palabras y énfasis).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas. <p>OA 6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). <p>*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.</p> <p style="text-align: center;">Actitud</p> <p>Pensar con flexibilidad para reelaborar ideas propias, puntos de vista y creencias.</p>	<p>género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).</p> <p>*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.</p> <p>OA 9. Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad. • Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas. • Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo. • Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia. <p style="text-align: center;">Actitud</p> <p>Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.</p>	<p>y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.</p> <p>*Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.</p> <p>OA 9. Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad. • Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas. • Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo. <p>Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.</p> <p style="text-align: center;">Actitud</p> <p>Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia de las implicancias que ellas tienen sobre sí mismo y los otros.</p>	<p>construir el sentido del discurso.</p> <p>*Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.</p> <p>OA 7. Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.</p> <p>*Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.</p> <p style="text-align: center;">Actitud</p> <p>Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.</p>
<p>Tiempo estimado 10 semanas</p>	<p>Tiempo estimado 10 semanas</p>	<p>Tiempo estimado 9 semanas</p>	<p>Tiempo estimado 9 semanas</p>

Unidad 1

Diálogo: literatura y efecto estético

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

En esta unidad, se propone que los estudiantes lean para evaluar y reflexionar, mediante el diálogo con otros, sobre el efecto estético que produce en ellos la lectura de diversas obras literarias. Para esto, comprenderán cómo analizar los recursos lingüísticos y no lingüísticos que sustentan las diversas interpretaciones que se ponen en común. Para guiar el análisis y la reflexión, se propone las siguientes preguntas: ¿cómo se relaciona una obra literaria con mi experiencia personal?, ¿cómo se puede explicar que una obra literaria tenga distintos efectos en los lectores?, ¿cómo contribuye el intercambio de ideas y puntos de vista a comprender las obras literarias?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:

- Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.
- Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.
- Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).
- Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

Actividad 1

La ficción en nuestras vidas

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

El propósito de esta actividad es reflexionar acerca del impacto que puede generar en el lector una obra literaria, y cómo ese efecto se relaciona con sus experiencias personales y se conecta, a su vez, con problemas humanos universales. Para ello, la conversación se centra en la experiencia estética que tienen los estudiantes con novelas de ciencia ficción (puede ser cualquier género o tema de la literatura), y luego se amplía la reflexión a partir de la lectura de la introducción del ensayo de Vargas Llosa, *La verdad de las mentiras*, para profundizar en la comprensión del rol que juega la ficción en nuestras vidas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:

- Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.
- Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.
- Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).
- Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

ACTITUD:

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

DURACIÓN

6 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para motivar la actividad, el docente invita a cada estudiante a escribir en su cuaderno uno o dos títulos de novelas o cuentos de ciencia ficción que los hayan impactado. Luego intercambian sus respuestas con un compañero. Cada uno selecciona un título y comentan preguntas como las siguientes: ¿por qué seleccionaste esa obra?, ¿en qué momento la leíste?, ¿cuál es el tema que aborda?, ¿cómo se relaciona con tu vida?

Conexión interdisciplinar:
Artes OA 4 (3° Y 4° Medio)

El profesor los invita a compartir con el curso la obra seleccionada y a comentar por qué les resultó impactante.

Luego se realiza una lectura guiada de un artículo sobre literatura de ciencia ficción; específicamente, la novela distópica. Se propone las siguientes preguntas para orientar la lectura:

- ¿Qué características presentan estas hipotéticas sociedades futuras que se plantean en las obras de ciencia ficción?
- ¿Qué impacto causa en el lector leer obras de este género?
- ¿Cuál es tu postura acerca de la necesidad de la ficción en la vida de las personas?

LA NOVELA DISTÓPICA

La distopía es un subgénero de la literatura de ciencia ficción que se ha convertido durante el último año en asunto principal de una nueva ola de libros juveniles.

Los jóvenes lectores alrededor del mundo reciben con gran entusiasmo una nueva hornada de novelas, como las de las sagas *Delirium* o bien *Despierta. Across the Universe*.

El relato distópico nos presenta una hipotética sociedad futura donde, ya sea por la deshumanización de la misma, un gobierno totalitario o el control intrusivo que la tecnología ejerce sobre el día al día, el individualismo se degrada en términos absolutos en favor del pensamiento único y de una sociedad unitaria. En definitiva, un mundo de pesadilla donde nadie debe saltarse las reglas o corre el riesgo de ser aniquilado. Por ello, se afirma que la distopía es lo opuesto a la utopía, la sociedad ideal donde todo funciona a las mil maravillas.

Las primeras historias de este tipo aparecieron a finales del XIX; sin embargo, son dos los títulos de referencia que han inspirado a la mayoría de los que han venido después: *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley, y *1984*, de George Orwell.

En realidad, las historias distópicas son una protesta contra ciertos sistemas de gobierno o ideales sociales extremistas que acaban resultando peligrosos (fascismo, comunismo, teocracias, capitalismo, feminismo mal entendido, etc.). Precisamente este aspecto negativo sirve como llamada de atención con valor didáctico al representar lo que podría suceder con la humanidad en el futuro si no se tiene cuidado.

El miedo, la coacción y la falta de libertad son los elementos principales en esta clase de narración. Otras características de este subgénero son la presencia del dolor y de la presión psicológica; la alienación del individuo, ya sea por adoctrinamiento o por el uso de drogas que le privan de la capacidad de sentir o emocionarse (como sucede en *Despierta*); un evidente halo de pesimismo, y la presencia de un antagonista inflexible y malvado, así como de un protagonista que puede abrir los ojos a la realidad y rebelarse ante su destino y el de los que lo rodean.

LAS DISTOPÍAS DEL SIGLO XXI

Las nuevas distopías juveniles tratan algunos de estos elementos, aunque no de la forma tan extrema como los clásicos por el tipo de público al que va dirigido. No obstante, esto no impide que sean historias igual de reflexivas en las que se combinan hábilmente aventura, intriga o romance con ciencia ficción, sin eludir que el lector se detenga a pensar sobre lo acertado o no de ciertos comportamientos y de las consecuencias que pueden acarrear, del mismo modo que aprende a valorar y a desestimar aspectos importantes de las diferentes sociedades posibles.

Algunas de las distopías que han abierto las puertas del género a muchos jóvenes lectores son los *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins, o *El corredor del laberinto*, de James Dashner.

<https://es.literaturasm.com/novela-distopica#gref>

El docente puede guiar una conversación con todo el curso en torno a la siguiente pregunta:

- ¿Por qué predomina entre los lectores jóvenes la afición por este tipo de literatura?

A continuación, el profesor invita a leer en conjunto la introducción del texto de Vargas Llosa, *La verdad de las mentiras*, para fundamentar la reflexión sobre la necesidad universal que tenemos los seres humanos de imaginar y plantear realidades posibles y ficciones.

LA VERDAD DE LAS MENTIRAS

Mario Vargas Llosa

INTRODUCCIÓN

I

Desde que escribí mi primer cuento me han preguntado si lo que escribía «era verdad». Aunque mis respuestas satisfacen a veces a los curiosos, a mí me queda rondando, vez que contesto a esa pregunta, no importa cuán sincero sea, la incómoda sensación de haber dicho algo que nunca da en el centro del blanco.

Si las novelas son ciertas o falsas importa a cierta gente tanto como que sean buenas o malas y muchos lectores, consciente o inconscientemente, hacen depender lo segundo de lo primero. Los inquisidores españoles, por ejemplo, prohibieron que se publicara o importara novelas en las colonias hispanoamericanas con el argumento de que esos libros disparatados y absurdos —es decir, mentirosos— podían ser perjudiciales para la salud espiritual de los indios. Por esta razón, los hispanoamericanos sólo leyeron ficciones de contrabando durante trescientos años y la primera novela que, con tal nombre, se publicó en América española apareció sólo después de la independencia (en México, en 1816). Al prohibir no unas obras determinadas sino un género literario en abstracto, el Santo Oficio estableció algo que a sus ojos era una ley sin excepciones: que las novelas siempre mienten, que todas ellas ofrecen una visión falaz de la vida. Hace años escribí un trabajo ridiculizando a esos arbitrarios, capaces de una generalización semejante. Ahora pienso que los inquisidores españoles fueron acaso los primeros en entender —antes que los críticos y que los propios novelistas— la naturaleza de la ficción y sus propensiones sediciosas.

En efecto, las novelas mienten —no pueden hacer otra cosa—, pero ésa es sólo una parte de la historia. La otra es que, mintiendo, expresan una curiosa verdad, que sólo puede expresarse disimulada y encubierta, disfrazada de lo que no es. Dicho así, esto tiene el semblante de un galimatías. Pero, en realidad, se trata de algo muy sencillo. Los hombres no están contentos con su suerte y casi todos —ricos o pobres, geniales o mediocres, célebres u oscuros— quisieran una vida distinta de la que viven. Para aplacar —tramposamente— ese apetito nacieron las ficciones. Ellas se escriben y se leen para que los seres humanos tengan las vidas que no se resignan a no tener. En el embrión de toda novela bulle una inconformidad, late un deseo.

¿Significa esto que la novela es sinónimo de irrealidad? ¿Que los introspectivos bucaneros de Conrad, los morosos aristócratas proustianos, los anónimos hombrecillos castigados por la adversidad de Franz Kafka y los eruditos metafísicos de los cuentos de Borges nos exaltan o nos conmueven porque no tienen nada que hacer con nosotros, porque nos es imposible identificar sus experiencias con las nuestras? Nada de eso. Conviene pisar con cuidado, pues este camino —el de la verdad y la mentira en el mundo de la ficción— está sembrado de trampas y los invitadores oasis que aparecen en el horizonte suelen ser espejismos.

¿Qué quiere decir que una novela siempre miente? No lo que creyeron los oficiales y cadetes del Colegio Militar Leoncio Prado, donde —en apariencia, al menos— sucede mi primera novela, *La ciudad y los perros*, que quemaron el libro acusándolo de calumnioso a la institución. Ni lo que pensó mi primera mujer al leer otra de mis novelas, *La tía Julia y el escribidor*, y que, sintiéndose inexactamente retratada en ella, ha publicado luego un libro que pretende restaurar la verdad alterada por la ficción. Desde luego que en ambas historias hay más invenciones, tergiversaciones y exageraciones que recuerdos y que, al escribirlas, nunca pretendí ser anecdóticamente fiel a unos hechos y personas anteriores y ajenos a la novela. En ambos casos, como en todo lo que he escrito, partí de algunas experiencias aún vivas en mi memoria y estimulantes para mi imaginación y fantaseé algo que refleja de manera muy infiel esos materiales de trabajo. No se escriben novelas para contar la vida sino para transformarla, añadiéndole algo. En las novelitas del francés Restif de la Bretonne, la realidad no puede ser más fotográfica, ellas son un catálogo de las costumbres del siglo XVIII francés. En estos cuadros costumbristas tan laboriosos, en los que todo

semeja la vida real, hay, sin embargo, algo diferente, mínimo pero revolucionario. Que, en ese mundo, los hombres no se enamoran de las damas por la pureza de sus facciones, la galanura de su cuerpo, sus prendas espirituales, etc., sino, exclusivamente, por la belleza de sus pies (se ha llamado, por eso, «bretonismo» al fetichismo del botín). De una manera menos cruda y explícita, y también menos consciente, todas las novelas rehacen la realidad —embelleciéndola o empeorándola— como lo hizo, con deliciosa ingenuidad, el profuso Restif. En esos sutiles o groseros agregados a la vida —en los que el novelista materializa sus secretas obsesiones— reside la originalidad de una ficción. Ella es más profunda cuanto más ampliamente exprese una necesidad general y cuantos más sean, a lo largo del espacio y del tiempo, los lectores que identifiquen, en esos contrabandos filtrados a la vida, los oscuros demonios que los desasosiegan. ¿Hubiera podido yo, en aquellas novelas, intentar una escrupulosa exactitud con los recuerdos? Ciertamente. Pero aun si hubiera conseguido esa aburrida proeza de sólo narrar hechos ciertos y describir personajes cuyas biografías se ajustaban como un guante a las de sus modelos, mis novelas no hubieran sido, por eso, menos mentirosas o más ciertas de lo que son.

Porque no es la anécdota lo que en esencia decide la verdad o la mentira de una ficción. Sino que ella sea escrita, no vivida, que esté hecha de palabras y no de experiencias concretas. Al traducirse en palabras, los hechos sufren una profunda modificación. El hecho real —la sangrienta batalla en la que tomé parte, el perfil gótico de la muchacha que amé— es uno, en tanto que los signos que podrían describirlo son innumerables. Al elegir unos y descartar otros, el novelista privilegia una y asesina otras mil posibilidades o versiones de aquello que describe: esto, entonces, muda de naturaleza, lo que describe se convierte en lo descrito. ¿Me refiero sólo al caso del escritor realista, aquella secta, escuela o tradición a la que sin duda pertenezco, cuyas novelas relatan sucesos que los lectores pueden reconocer como posibles a través de su propia vivencia de la realidad? Parecería, en efecto, que para el novelista de linaje fantástico, el que describe mundos irreconocibles y notoriamente inexistentes, no se plantea siquiera el cotejo entre la realidad y la ficción. En verdad, sí se plantea, aunque de otra manera. La «irrealidad» de la literatura fantástica se vuelve, para el lector, símbolo o alegoría; es decir, representación de realidades, de experiencias que sí puede identificar en la vida. Lo importante es esto: no es el carácter «realista» o «fantástico» de una anécdota lo que traza la línea fronteriza entre verdad y mentira en la ficción.

A esta primera modificación —la que imprimen las palabras a los hechos— se entrecruza una segunda, no menos radical: la del tiempo. La vida real fluye y no se detiene, es inconmensurable, un caos en el que cada historia se mezcla con todas las historias y por lo mismo no empieza ni termina jamás. La vida de la ficción es un simulacro en el que aquel vertiginoso desorden se vuelve orden: organización, causa y efecto, fin y principio. La soberanía de una novela no resulta sólo del lenguaje en que está escrita. También, de su sistema temporal, de la manera como discurre en ella la existencia: cuándo se detiene, cuándo se acelera y cuál es la perspectiva cronológica del narrador para describir ese tiempo inventado. Si entre las palabras y los hechos hay una distancia, entre el tiempo real y el de una ficción hay siempre un abismo. El tiempo novelesco es un artificio fabricado para conseguir ciertos efectos psicológicos. En él el pasado puede ser posterior al presente —el efecto preceder a la causa— como en ese relato de Alejo Carpentier, *Viaje a la semilla*, que comienza con la muerte de un hombre anciano y continúa hasta su gestación, en el claustro materno; o ser sólo pasado remoto que nunca llega a disolverse en el pasado próximo desde el que narra el narrador, como en la mayoría de las novelas clásicas; o ser eterno presente sin pasado ni futuro, como en las ficciones de Samuel Beckett; o un laberinto en que pasado, presente y futuro coexisten, anulándose, como en *El sonido y la furia*, de Faulkner.

Las novelas tienen principio y fin y, aun en las más informes y espasmódicas, la vida adopta un sentido que podemos percibir, porque ellas nos ofrecen una perspectiva que la vida verdadera, en la que estamos inmersos, siempre nos niega. Ese orden es invención, un añadido del novelista, simulador que aparenta recrear la vida cuando en verdad la rectifica. A veces sutil, a veces brutalmente, la ficción traiciona la vida, encapsulándola en una trama de palabras que la reducen de escala y la ponen al alcance del lector. Éste puede, así, juzgarla, entenderla, y, sobre todo, vivirla con una impunidad que la vida verdadera no consiente.

¿Qué diferencia hay, entonces, entre una ficción y un reportaje periodístico o un libro de historia? ¿No están compuestos ellos de palabras? ¿No encierran acaso en el tiempo artificial del relato ese torrente sin riberas, el tiempo real? La respuesta es: se trata de sistemas opuestos de aproximación a lo real. En tanto que la novela se rebela y transgrede la vida, aquellos géneros no pueden dejar de ser sus siervos. La noción de verdad o mentira funciona de manera distinta en cada caso. Para el periodismo o la historia, la verdad depende del cotejo entre lo escrito y la realidad que lo inspira. A más cercanía, más verdad, y, a más distancia, más mentira. Decir que la *Historia de la Revolución Francesa*, de Michelet, o la *Historia de la Conquista del Perú*, de Prescott, son «novelescas» es vejarlas, insinuar que carecen de seriedad. En cambio, documentar los errores históricos de *La guerra y la paz* sobre las guerras napoleónicas sería una pérdida de tiempo: la verdad de la novela no depende de eso. ¿De qué, entonces? De su propia capacidad de persuasión, de la fuerza comunicativa de su fantasía, de la habilidad de su magia. Toda buena novela dice la verdad y toda mala novela miente. Porque «decir la verdad» para una novela significa hacer vivir al lector una ilusión y «mentir», ser incapaz de lograr esa superchería. La novela es, pues, un género amoral, o, más bien, de una ética sui generis, para la cual verdad o mentira son conceptos exclusivamente estéticos. Arte «enajenante», es de constitución anti-brechtiana: sin «ilusión» no hay novela.

De lo que llevo dicho, parecería desprenderse que la ficción es una fabulación gratuita, una prestidigitación sin trascendencia. Todo lo contrario: por delirante que sea, hunde sus raíces en la experiencia humana, de la que se nutre y a la que alimenta. Un tema recurrente en la historia de la ficción es: el riesgo que entraña tomar lo que dicen las novelas al pie de la letra, creer que la vida es como ellas la describen. Los libros de caballerías quemaron el seso a Alonso Quijano y lo lanzaron por los caminos a alancear molinos de viento y la tragedia de Emma Bovary no ocurriría si el personaje de Flaubert no intentara parecerse a las heroínas de las novelitas románticas que lee. Por creer que la realidad es como pretenden las ficciones, Alonso Quijano y Emma sufren terribles quebrantos. ¿Los condenamos por ello? No, sus historias nos conmueven y nos admiramos: su empeño imposible de vivir la ficción nos parece personificar una actitud idealista que honra a la especie. Porque querer ser distinto de lo que se es ha sido la aspiración humana por excelencia. De ella resultó lo mejor y lo peor que registra la historia. De ella han nacido también las ficciones.

Cuando leemos novelas no somos el que somos habitualmente, sino también los seres hechizos entre los cuales el novelista nos traslada. El traslado es una metamorfosis: el reducto asfixiante que es nuestra vida real se abre y salimos a ser otros, a vivir vicariamente experiencias que la ficción vuelve nuestras. Sueño lúcido, fantasía encarnada, la ficción nos completa, a nosotros, seres mutilados a quienes ha sido impuesta la atroz dicotomía de tener una sola vida y los deseos y fantasías de desear mil. Ese espacio entre nuestra vida real y los deseos y las fantasías que le exigen ser más rica y diversa es el que ocupan las ficciones.

En el corazón de todas ellas llamea una protesta. Quien las fabuló lo hizo porque no pudo vivirlas y quien las lee (y las cree en la lectura) encuentra en sus fantasmas las caras y aventuras que necesitaba para aumentar su vida. Esa es la verdad que expresan las mentiras de las ficciones: las mentiras que somos, las que nos consuelan y desagravan de nuestras nostalgias y frustraciones. ¿Qué confianza podemos prestar, pues, al testimonio de las novelas sobre la sociedad que las produjo? ¿Eran esos hombres así? Lo eran, en el sentido de que así querían ser, de que así se veían amar, sufrir y gozar. Esas mentiras no documentan sus vidas, sino los demonios que las soliviantaron, los sueños en que se embriagaban para que la vida que vivían fuera más llevadera. Una época no está poblada únicamente de seres de carne y hueso; también, de los fantasmas en que estos seres se mudan para romper las barreras que los limitan y los frustran.

Las mentiras de las novelas no son nunca gratuitas: llenan las insuficiencias de la vida. Por eso, cuando la vida parece plena y absoluta y, gracias a una fe que todo lo justifica y absorbe, los hombres se conforman con su destino, las novelas no suelen cumplir servicio alguno. Las culturas religiosas producen poesía, teatro, rara vez grandes novelas. La ficción es un arte de sociedades donde la fe experimenta alguna crisis, donde hace falta creer en algo, donde la visión unitaria, confiada y absoluta ha sido sustituida por una visión resquebrajada y una incertidumbre creciente sobre el mundo en que se vive y el trasmundo. Además de amoralidad, en las entrañas de las novelas anida cierto escepticismo. Cuando la cultura religiosa entra en crisis, la vida parece escurrirse de los esquemas, dogmas, preceptos que la sujetaban y se vuelve caos: ése es el momento privilegiado para la ficción. Sus órdenes artificiales proporcionan refugio, seguridad, y

en ellos se despliegan, libremente, aquellos apetitos y temores que la vida real incita y no alcanza a saciar o conjurar. La ficción es un suceso transitorio de la vida. El regreso a la realidad es siempre un empobrecimiento brutal: la comprobación de que somos menos de lo que soñamos. Lo que quiere decir que, a la vez que aplacan transitoriamente la insatisfacción humana, las ficciones también la azuzan, espolcando los deseos y la imaginación.

Los inquisidores españoles entendieron el peligro. Vivir las vidas que uno no vive es fuente de ansiedad, un desajuste con la existencia que puede tornarse rebeldía, actitud indócil frente a lo establecido. Es comprensible, por ello, que los regímenes que aspiran a controlar totalmente la vida, desconfíen de las ficciones y las sometan a censuras. Salir de sí mismo, ser otro, aunque sea ilusoriamente, es una manera de ser menos esclavo y de experimentar los riesgos de la libertad.

II

«Las cosas no son como las vemos, sino como las recordamos», escribió Valle Inclán. Se refería sin duda a cómo son las cosas en la literatura, irrealidad a la que el poder de persuasión del buen escritor y la credulidad del buen lector confieren una precaria realidad.

Para casi todos los escritores, la memoria es el punto de partida de la fantasía, el trampolín que dispara la imaginación en su vuelo impredecible hacia la ficción. Recuerdos e invenciones se mezclan en la literatura de creación de manera a menudo inextricable para el propio autor, quien, aunque pretenda lo contrario, sabe que la recuperación del tiempo perdido que puede llevar a cabo la literatura es siempre un simulacro, una ficción en la que lo recordado se disuelve en lo soñado y viceversa.

Por eso la literatura es el reino por excelencia de la ambigüedad. Sus verdades son siempre subjetivas, verdades a medias, relativas, verdades literarias que con frecuencia constituyen inexactitudes flagrantes o mentiras históricas. Aunque la cinematográfica batalla de Waterloo que aparece en *Los miserables* nos exalte, sabemos que ésa fue una contienda que libró y ganó Víctor Hugo y no la que perdió Napoleón. O, para citar un clásico valenciano medieval, la conquista de Inglaterra por los árabes que describe el *Tirant lo Blanc* es totalmente convincente y nadie se atrevería a negarle verosimilitud con el mezquino argumento de que, en la historia real, jamás un ejército árabe atravesó el Canal de la Mancha.

La recomposición del pasado que opera la literatura es casi siempre falaz juzgada en términos de objetividad histórica. La verdad literaria es una y otra la verdad histórica. Pero, aunque esté repleta de mentiras —o, más bien, por ello mismo—, la literatura cuenta la historia que la historia que escriben los historiadores no sabe ni puede contar.

Porque los fraudes, embaucos y exageraciones de la literatura narrativa sirven para expresar verdades profundas e inquietantes que sólo de esta manera sesgada ven la luz.

Cuando Joanot Martorell nos cuenta en el *Tirant lo Blanc* que la princesa Carmesina era tan blanca que se veía pasar el vino por su garganta, nos dice algo técnicamente imposible que, sin embargo, bajo el hechizo de la lectura, nos parece una verdad inmarcesible, pues en la realidad fingida de la novela, a diferencia de lo que ocurre en la nuestra, el exceso no es jamás la excepción, siempre la regla. Y nada es excesivo si todo lo es. En el *Tirant lo* son sus combates apocalípticos, de puntilloso ritual, y las proezas del héroe que, solo, derrota a muchedumbres y devasta literalmente media Cristiandad y todo el Islam. Lo son sus cómicos rituales como los de ese personaje, pío y libidinoso, que besa a las mujeres en la boca tres veces en homenaje a la Santísima Trinidad. Y es siempre excesivo, en sus páginas, igual que la guerra, el amor, que suele tener también consecuencias cataclísmicas. Así, Tirant, cuando ve por primera vez, en la penumbra de una cámara funeral, los pechos insurgentes de la princesa Carmesina, entra en estado poco menos que cataléptico y permanece derrumbado en una cama sin dormir ni comer ni articular palabra varios días. Cuando por fin se recupera, es como si estuviera aprendiendo de nuevo a hablar. Su primer balbuceo es: «Yo amo».

Esas mentiras no delatan lo que eran los valencianos de fines del siglo XV, sino lo que hubieran querido ser y hacer; no dibujan a los seres de carne y hueso de ese tiempo tremebundo, sino a sus fantasmas. Materializan sus apetitos, sus miedos, sus deseos, sus rencores. Una ficción lograda encarna la subjetividad de una época y por eso las novelas, aunque, cotejadas con la historia, mientan, nos comunican unas verdades huidizas y evanescentes que escapan siempre a los descriptores científicos de la realidad. Sólo la literatura dispone de las técnicas y poderes para destilar ese delicado elixir de la vida: la verdad escondida en el corazón de las mentiras humanas. Porque en los engaños de la literatura no hay ningún engaño. No debería haberlo, por lo menos, salvo para los ingenuos que creen que la literatura debe ser objetivamente fiel a la vida y tan dependiente de la realidad como la historia. Y no hay engaño porque, cuando abrimos un libro de ficción, acomodamos nuestro ánimo para asistir a una representación en la que sabemos muy bien que nuestras lágrimas o nuestros bostezos dependerán exclusivamente de la buena o mala brujería del narrador para hacernos vivir como verdades sus mentiras y no de su capacidad para reproducir fidedignamente lo vivido.

Estas fronteras bien delimitadas entre literatura e historia —entre verdades literarias y verdades históricas— son una prerrogativa de las sociedades abiertas. En ellas, ambos quehaceres coexisten, independientes y soberanos, aunque complementándose en el designio utópico de abarcar toda la vida. Y quizá la demostración mayor de que una sociedad es abierta, en el sentido que Karl Popper dio a esta calificación, es que en ella ocurre así: autónomas y diferentes, la ficción y la historia coexisten, sin invadir ni usurpar la una los dominios y las funciones de la otra.

En las sociedades cerradas sucede al revés. Y, por eso, tal vez la mejor manera de definir a una sociedad cerrada sea diciendo que en ella la ficción y la historia han dejado de ser cosas distintas y pasado a confundirse y suplantarse la una a la otra, cambiando constantemente de identidades como en un baile de máscaras.

En una sociedad cerrada, el poder no sólo se arroga el privilegio de controlar las acciones de los hombres —lo que hacen y lo que dicen—; aspira también a gobernar su fantasía, sus sueños y, por supuesto, su memoria. En una sociedad cerrada el pasado es, tarde o temprano, objeto de una manipulación encaminada a justificar el presente. La historia oficial, la única tolerada, es escenario de esas mágicas mudanzas que hizo famosa la enciclopedia soviética (antes de la perestroika); protagonistas que aparecen o desaparecen sin dejar rastros, según sean redimidos o purgados por el poder, y acciones de los héroes y villanos del pasado que cambian, de edición en edición, de signo, de valencia y de sustancia, al compás de los acomodos y reacomodos de las camarillas gobernantes del presente. Ésta es una práctica que el totalitarismo moderno ha perfeccionado, pero no inventado; ella se pierde en los albores de las civilizaciones, las que, hasta hace relativamente poco tiempo, fueron siempre verticales y despóticas.

Organizar la memoria colectiva, trocar a la historia en instrumento de gobierno encargado de legitimar a quienes mandan y de proporcionar coartadas para sus fechorías es una tentación congénita a todo poder. Los Estados totalitarios pueden hacerla realidad. En el pasado, innumerables civilizaciones la pusieron en práctica.

Mis antiguos compatriotas, los incas, por ejemplo. Ellos lo llevaban a cabo de manera contundente y teatral. Cuando moría el emperador, morían con él no sólo sus mujeres y concubinas sino también sus intelectuales, a quienes ellos llamaban amautas, hombres sabios. Su sabiduría se aplicaba fundamentalmente a esta superchería: convertir la ficción en historia. El nuevo Inca asumía el poder con una flamante corte de amautas, cuya misión era rehacer la memoria oficial, corregir el pasado, modernizándolo se podría decir, de tal manera que todas las hazañas, conquistas, edificaciones, que se atribuían antes a su antecesor, fueran a partir de ese momento transferidas al currículum vitae del nuevo emperador. A sus predecesores poco a poco se los iba tragando el olvido. Los incas supieron servirse de su pasado, volviéndolo literatura, para que contribuyera a inmovilizar el presente, ideal supremo de toda dictadura. Ellos prohibieron las verdades particulares, que son siempre contradictorias con una verdad oficial coherente e inapelable. (El resultado es que el Imperio Incaico es una sociedad sin historia, al menos sin historia anecdótica, pues nadie ha podido reconstruir de manera fehaciente ese pasado tan

sistemáticamente vestido y desvestido como una profesional del *strip-tease*.) En una sociedad cerrada, la historia se impregna de ficción, pasa a ser ficción, pues se inventa y reinventa en función de la ortodoxia religiosa o política contemporánea o, más rústicamente, de acuerdo a los caprichos del dueño del poder.

Al mismo tiempo, un estricto sistema de censura suele instalarse para que la literatura fantasee también dentro de cauces rígidos, de modo que sus verdades subjetivas no contradigan ni echen sombras sobre la historia oficial, sino, más bien, la divulguen e ilustren. La diferencia entre verdad histórica y verdad literaria desaparece y se funde en un híbrido que baña la historia de irrealidad y vacía a la ficción de misterio, de iniciativa y de inconformidad hacia lo establecido.

Condenar a la historia a mentir y a la literatura a propagar las verdades confeccionadas por el poder, no es un obstáculo para el desarrollo científico y tecnológico de un país ni para la instauración de ciertas formas básicas de justicia social. Está probado que el Incario —logro extraordinario para su tiempo y para el nuestro— acabó con el hambre, consiguió dar de comer a todos sus súbditos. Y las sociedades totalitarias modernas han dado un impulso grande a la educación, la salud, el deporte, el trabajo, poniéndolos al alcance de las mayorías, algo que las sociedades abiertas, pese a su prosperidad, no han conseguido, pues el precio de la libertad de que gozan se paga a menudo en tremendas desigualdades de fortuna y —lo que es peor— de oportunidad entre sus miembros. Pero cuando un Estado, en su afán de controlarlo y decidirlo todo, arrebató a los seres humanos el derecho de inventar y de creer las mentiras que a ellos les plazcan, se apropia de ese derecho y lo ejerce como un monopolio a través de sus historiadores y censores —como los incas por medio de sus amautas—, un gran centro neurálgico de la vida social queda abolido. Y hombres y mujeres padecen una mutilación que empobrece su existencia aun cuando sus necesidades básicas se hallen satisfechas.

Porque la vida real, la vida verdadera, nunca ha sido ni será bastante para colmar los deseos humanos. Y porque sin esa insatisfacción vital que las mentiras de la literatura a la vez azuzan y aplacan, nunca hay auténtico progreso.

La fantasía de que estamos dotados es un don demoníaco. Está continuamente abriendo un abismo entre lo que somos y lo que quisiéramos ser, entre lo que tenemos y lo que deseamos.

Pero la imaginación ha concebido un astuto y sutil paliativo para ese divorcio inevitable entre nuestra realidad limitada y nuestros apetitos desmedidos: la ficción. Gracias a ella somos más y somos otros sin dejar de ser los mismos. En ella nos disolvemos y multiplicamos, viviendo muchas más vidas de la que tenemos y de las que podríamos vivir si permaneciéramos confinados en lo verídico, sin salir de la cárcel de la historia.

Los hombres no viven sólo de verdades; también les hacen falta las mentiras: las que inventan libremente, no las que les imponen; las que se presentan como lo que son, no las contrabandeadas con el ropaje de la historia. La ficción enriquece su existencia, la completa, y, transitoriamente, los compensa de esa trágica condición que es la nuestra: la de desear y soñar siempre más de lo que podemos realmente alcanzar.

Cuando produce libremente su vida alternativa, sin otra constricción que las limitaciones del propio creador, la literatura extiende la vida humana, añadiéndole aquella dimensión que alimenta nuestra vida recóndita: aquella impalpable y fugaz pero preciosa que sólo vivimos de a mentiras.

Es un derecho que debemos defender sin rubor. Porque jugar a las mentiras, como juegan el autor de una ficción y su lector, a las mentiras que ellos mismos fabrican bajo el imperio de sus demonios personales, es una manera de afirmar la soberanía individual y de defenderla cuando está amenazada; de preservar un espacio propio de libertad, una ciudadela fuera del control del poder y de las interferencias de los otros, en el interior de la cual somos de veras los soberanos de nuestro destino.

De esa libertad nacen las otras. Esos refugios privados, las verdades subjetivas de la literatura, confieren a la verdad histórica que es su complemento una existencia posible y una función propia: rescatar una parte importante —pero sólo una parte— de nuestra memoria: aquellas grandezas y miserias que compartimos con los demás en nuestra condición de entes gregarios. Esa verdad histórica es indispensable e

insustituible para saber lo que fuimos y acaso lo que seremos como colectividades humanas. Pero lo que somos como individuos y lo que quisimos ser y no pudimos serlo de verdad y debimos, por lo tanto, serlo fantaseando e inventando —nuestra historia secreta—, sólo la literatura lo sabe contar. Por eso escribió Balzac que la ficción era «la historia privada de las naciones».

Por sí sola, ella es una acusación terrible contra la existencia bajo cualquier régimen o ideología: un testimonio llameante de sus insuficiencias, de su ineptitud para colmarnos. Y, por lo tanto, un corrosivo permanente de todos los poderes, que quisieran tener a los hombres satisfechos y conformes. Las mentiras de la literatura, si germinan en libertad, nos prueban que eso nunca fue cierto. Y ellas son una conspiración permanente para que tampoco lo sea en el futuro.

Barranco, 2 de junio de 1989

http://biblioteca.unedteruel.org/la_biblioteca_recomienda/la_verdad.pdf

A partir de la lectura del texto *La verdad de las mentiras*, se sugiere preguntas como las siguientes:

1. ¿Con qué lectura he sentido que “vivo muchas más vidas de las que tengo”?
2. Si pudiera participar en una película inspirada en un libro, ¿cuál elegiría?, ¿qué personaje o parte de la historia me gustaría representar?, ¿por qué?
3. ¿Cómo interpretas la frase “la fantasía de que estamos dotados es un don demoníaco”?, ¿cómo lo podrías explicar con tus propias palabras?
4. ¿De qué manera la ficción, por medio de novelas, cuentos, cómics, películas u otros, ha enriquecido tu existencia?
5. ¿Con qué otros propósitos creamos ficciones en nuestras vidas?

Luego, los estudiantes comparten sus reflexiones en grupos de 3 o 4 integrantes y escriben una síntesis de las ideas centrales. Realizan una puesta en común con todo el curso.

El docente presenta las principales ideas surgidas de la puesta en común.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Algunos indicadores que pueden usarse para la evaluación formativa son:

- Relacionan las obras leídas y su experiencia personal.
- Describen el efecto estético producido por el uso de determinados recursos en la obra literaria.
- Explican su experiencia de lectura a partir del efecto estético que les produjo la obra y la conexión de esta con su mundo personal como lector.
- Expresan opiniones e ideas durante el diálogo, explicando sus criterios de análisis, interpretación o razonamientos.
- Fundamentan sus posturas o reflexiones, utilizando evidencia de las obras literarias.
- Analizan los aportes de otros durante el diálogo argumentativo para construir y ampliar sus análisis e interpretaciones literarias.
- Evalúan qué estrategias son más útiles para construir una postura fundamentada.

PARA GUIAR LA LECTURA COMPLEMENTARIA

El docente puede presentar al curso el texto de lectura complementaria (por ejemplo, por medio de una PPT) los siguientes puntos:

1. Título: *Un mundo feliz*
2. Autor: Aldous Huxley
3. Objetivo de Aprendizaje: Reflexionar sobre el efecto estético de la obra, evaluando cómo esta dialoga con la experiencia personal del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
4. Biografía del autor y contexto de producción y recepción:
5. Prepárate para la lectura: se presenta un listado de 30 palabras clave para la comprensión del texto. Los estudiantes llevan un registro del vocabulario investigado en un cuaderno destinado a ello, lo utilizan durante todo el año.
6. Consejos durante la lectura:
 - Anota al margen las posibles preguntas y reflexiones que nacen de su lectura.
 - Subraya los conceptos presentes y los define con sus palabras.
 - Escribe un resumen de los principales acontecimientos presentados al final de cada capítulo.
 - Identifica el tema de cada capítulo y el tipo de narrador.
 - Identifica el conflicto central que se plantea, así como los dilemas éticos que se presentan.
7. Diálogo literario
Acordar con los estudiantes una fecha para conversar y aclarar conceptos sobre el texto leído en un momento intermedio. El propósito es monitorear el proceso y orientar la lectura; se sugiere una serie de preguntas para guiar la participación de los jóvenes y profundizar en la discusión sobre el texto leído.
8. Después de la lectura:
 - Describe la estructura narrativa de la novela.
 - Se plantean preguntas para realizar el análisis del texto, la interpretación y reflexionar sobre los conflictos y dilemas éticos planteados.

PARA GUIAR LA CREACIÓN DE UN BLOG O BITÁCORA LITERARIA INTERACTIVA

Con el propósito de crear una comunidad de lectores se propone la construcción conjunta de un blog centrado en las interpretaciones literarias que los estudiantes realizan de las obras leídas cada mes durante el año. De este modo, los jóvenes comparten sus experiencias como lectores al publicar sus comentarios literarios de las obras leídas, haciendo de este blog una bitácora interactiva. En él los estudiantes profundizan en sus temas de interés y amplían los referentes literarios estableciendo conexiones entre las obras y otras manifestaciones culturales y artísticas. Por ejemplo, comparten un enlace a una película que se cita en la novela leída o a un cuento en que se basa determinado cortometraje, o publican una canción que ellos mismos crean a partir de un poema. Son los propios estudiantes los que irán explorando y desarrollando algunas de las múltiples posibilidades que otorga esta forma de interacción social.

Para organizar la construcción de esta bitácora interactiva se propone que los estudiantes formen grupos de 4 o 5 integrantes, y que mantengan estos grupos al menos un semestre. Cada estudiante tendrá un rol específico, por ejemplo:

- Estudiante 1: escribe un comentario del texto literario leído en el mes.
- Estudiante 2: escribe un texto creativo a partir de la obra literaria leída en el mes.
- Estudiante 3: edita los comentarios de los compañeros.
- Estudiante 4: investiga conexiones del texto literario con otros referentes del arte y la cultura.
- Estudiante 5: publica los comentarios editados y los referentes investigados, encargándose del diseño y la diagramación del blog.

Con el propósito de que todos los estudiantes participen en los diferentes roles se recomienda que planifiquen sus tareas y el texto literario que abordaran cada mes durante el semestre o año. Las lecturas pueden ir cambiando según las trayectorias e intereses de los estudiantes, en este sentido el docente guía y retroalimenta la elaboración de la bitácora interactiva y sugiere lecturas (ver anexo). Se recomienda también realizar conexiones con otros docentes que estén guiando el mismo proyecto u otro semejante, a fin de enriquecer las experiencias, compartiendo con otros estudiantes de establecimientos de distintas regiones del país, por ejemplo.

Se sugiere utilizar las Rúbricas de Proyectos anexadas en este Programa de Estudio a fin de evaluar formativamente la creación conjunta de este blog.

RECURSOS

- Vargas Llosa, Mario. “Un mundo feliz”, en *La verdad de las mentiras*.<
http://biblioteca.unedteruel.org/la_biblioteca_recomienda/la_verdad.pdf. Consultado el 4 de diciembre de 2019.
- <https://www.blogger.com/about/?hl=es>
- <http://www.lecturalia.com/blog/>
- <https://escrituracreativa.com/libros/>
- <https://elplacerdelalectura.com/category/cine>

Actividad 2

Analizar el lenguaje creativo y comprender su efecto

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

El propósito de esta actividad es reflexionar acerca del impacto que puede generar en el lector una obra literaria, y cómo ese efecto se relaciona con los recursos escogidos por el autor. Para ello leerán primero *El cuervo* de Edgar Allan Poe, y un fragmento de *Método de la composición o Filosofía de la composición*, ensayo escrito por el mismo autor, donde explica cómo elaboró el texto literario.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

ACTITUD

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

DURACIÓN

6 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para motivar la actividad, reflexionar y compartir ideas sobre el uso intencionado de los recursos en función de determinado efecto, se puede citar la siguiente afirmación: “La genialidad es 10% inspiración y 90% transpiración.” (Umberto Eco).

El docente puede presentar al curso el texto *El cuervo*, según la siguiente la estructura:

1. Título: *El cuervo*
2. Autor: Edgar Allan Poe
3. Objetivo: Reflexionar sobre el efecto estético que la lectura de *El cuervo* genera en ellos.
4. Biografía autor y contexto de producción y recepción de la obra: Edgar Allan Poe (Boston, Estados Unidos, 1809 - Baltimore, id., 1849), poeta, narrador y crítico estadounidense, uno de los mejores cuentistas de todos los tiempos.

El cuervo se publicó en enero de 1845 en un periódico de Nueva York, dando a su autor una gran notoriedad. En 1856, la obra de Poe causó sensación en Francia, al aparecer sus cuentos, bajo el título de *Histoires Extraordinaires*, traducidos y lúcidamente prologados por Baudelaire. La admiración y dedicación de Baudelaire a la obra de Poe fue decisiva para que lo conocieran en Europa y para el desarrollo de la escuela simbolista.

5. Prepárate para la lectura: el docente presenta el vocabulario de las palabras clave para la comprensión del texto, que serán abordadas durante la lectura.
6. Consejos durante la lectura:
 - Anotan al margen las preguntas y reflexiones que nacen de su lectura.
 - Una rutina para crea preguntas que estimulen la reflexión:
 - ¿Por qué...?
 - ¿Cómo...?
 - ¿Cuáles son las razones...?
 - ¿Cuál es el propósito de...?
 - Supongamos que...
 - ¿Y si supiéramos que...?
 - ¿Qué tal si...?
 - ¿Qué cambiaría si...?

El docente propone una serie de preguntas para orientar la experiencia de lectura, centrándose en los efectos que el texto genere en ellos; por ejemplo: ¿Cuál es el tema de la obra y cómo se desarrolla?

- ¿Qué relaciones podemos establecer entre el contexto de producción de la obra y el texto?
- ¿Qué experiencias tenemos respecto del tema que plantea?
- ¿Qué visión del ser humano plantea?
- ¿Qué reacción provoca en mí la lectura de este texto?
- ¿Con qué emociones asocio el texto leído?
- ¿Cómo se relaciona mi reacción frente a la obra con mi experiencia?
- ¿Qué aspectos específicos de la obra son lo que me provocan reacciones?
- ¿Por qué un texto puede generar diversas reacciones en los lectores?
- ¿Cómo logra un texto generar efectos en los lectores?

EL CUERVO

Edgar Allan Poe

Una vez, al filo de una **lúgubre** medianoche,
mientras débil y cansado, en tristes reflexiones embebido,
inclinado sobre un viejo y raro libro de olvidada ciencia,
cabeceando, casi dormido,
oyóse de súbito un leve golpe,
como si suavemente tocaran,
tocaran a la puerta de mi cuarto.
“Es –dije **musitando**– un visitante
tocando quedo a la puerta de mi cuarto.
Eso es todo, y nada más.”

¡Ah! aquel lúcido recuerdo
de un gélido diciembre;
espectros de brasas moribundas
reflejadas en el suelo;
angustia del deseo del nuevo día;
en vano encareciendo a mis libros
dieran tregua a mi dolor.
Dolor por la pérdida de Leonora, la única,
virgen radiante, Leonora por los ángeles llamada.
Aquí ya sin nombre, para siempre.

Y el crujir triste, vago, escalofriante
de la seda de las cortinas rojas
llenábame de fantásticos terrores
jamás antes sentidos. Y ahora aquí, en pie,
acallando el latido de mi corazón,
vuelvo a repetir:
“Es un visitante a la puerta de mi cuarto
queriendo entrar. Algún visitante
que a deshora a mi cuarto quiere entrar.
Eso es todo, y nada más”.

Ahora, mi ánimo cobraba **bríos**,
y ya sin titubeos:
“Señor –dije– o señora, en verdad vuestro perdón imploro,
mas el caso es que, adormilado
cuando vinisteis a tocar **quedamente**,
tan quedo vinisteis a llamar,
a llamar a la puerta de mi cuarto,
que apenas pude creer que os oía”.
Y entonces abrí de par en par la puerta:
Oscuridad, y nada más.

Escrutando hondo en aquella negrura
permanecí largo rato, **atónito**, temeroso,
dudando, soñando sueños que ningún mortal
se haya atrevido jamás a soñar.
Mas en el silencio insondable la quietud callaba,
y la única palabra ahí **proferida**

era el balbuceo de un nombre: “¿Leonora?”
Lo pronuncié en un susurro, y el eco
lo devolvió en un murmullo: “¡Leonora!”
Apenas esto fue, y nada más.

Vuelto a mi cuarto, mi alma toda,
toda mi alma abrasándose dentro de mí,
no tardé en oír de nuevo tocar con mayor fuerza.
“Ciertamente –me dije–, ciertamente
algo sucede en la reja de mi ventana.
Dejad, pues, que vea lo que sucede allí,
y así penetrar pueda en el misterio.
Dejad que a mi corazón llegue un momento el silencio,
y así penetrar pueda en el misterio”.
¡Es el viento, y nada más!

De un golpe abrí la puerta,
y con suave batir de alas, entró
un majestuoso cuervo
de los santos días idos.
Sin asomos de reverencia,
ni un instante quedo;
y con aires de gran señor o de gran dama
fue a posarse en el **busto de Palas**,
sobre el **dintel** de mi puerta.
Posado, inmóvil, y nada más.

Entonces, este pájaro de ébano
cambió mis tristes fantasías en una sonrisa
con el grave y severo decoro
del aspecto de que se revestía.
“Aun con tu cresta cercenada y mocha –le dije–,
no serás un cobarde.
hórrido cuervo **vetusto** y amenazador.
Evadido de la ribera nocturna.
¡Dime cuál es tu nombre en la ribera de la Noche
Plutónica!”
Y el cuervo dijo: “Nunca más”.

Cuánto me asombró que pájaro tan desgarbado
pudiera hablar tan claramente,
aunque poco significaba su respuesta.
Poco pertinente era. Pues no podemos
sino concordar en que ningún ser humano
ha sido antes bendecido con la visión de un pájaro
posado sobre el dintel de su puerta,
pájaro o bestia, posado en el busto esculpido
de Palas en el dintel de su puerta
con semejante nombre: “Nunca más”.

Mas el cuervo, posado solitario en el sereno busto,
 las palabras pronunció, como vertiendo
 su alma sólo en esas palabras.
 Nada más dijo entonces;
 no movió ni una pluma.
 Y entonces yo me dije, apenas murmurando:
 “Otros amigos se han ido antes;
 mañana él también me dejará,
 como me abandonaron mis esperanzas”.
 Y entonces dijo el pájaro: “Nunca más”.

Sobrecogido al romper el silencio
 tan idóneas palabras,
 “sin duda –pensé–, sin duda lo que dice
 es todo lo que sabe, su solo repertorio, aprendido
 de un amo infortunado a quien desastre impió
 persiguió, acosó sin dar tregua
 hasta que su **cantinel**a sólo tuvo un sentido,
 hasta que las endechas de su esperanza
 llevaron sólo esa carga melancólica
 de “Nunca, nunca más”.

Mas el cuervo arrancó todavía
 de mis tristes fantasías una sonrisa;
 acerqué un mullido asiento
 frente al pájaro, el busto y la puerta;
 y entonces, hundiéndome en el terciopelo,
 empecé a enlazar una fantasía con otra,
 pensando en lo que este **ominoso** pájaro de antaño,
 lo que este torvo, desgarrado, hórrido,
 flaco y ominoso pájaro de antaño
 quería decir graznando: “Nunca más”.

En esto cavilaba, sentado, sin pronunciar palabra,
 frente al ave cuyos ojos, como tizones encendidos,
 quemaban hasta el fondo de mi pecho.
 Esto y más, sentado, adivinaba,
 con la cabeza reclinada
 en el aterciopelado forro del cojín
 acariciado por la luz de la lámpara;
 en el forro de terciopelo violeta
 acariciado por la luz de la lámpara
 ¡que ella no oprimiría, ¡ay!, nunca más!

Entonces me pareció que el aire
 se tornaba más denso, perfumado
 por invisible incensario mecido por serafines
 cuyas pisadas tintineaban en el piso alfombrado.
 “¡Miserable –dije–, tu Dios te ha concedido,

por estos ángeles te ha otorgado una tregua,
 tregua de repente de tus recuerdos de Leonora!
 ¡Apura, oh, apura este dulce nepente
 y olvida a tu ausente Leonora!”.
 Y el Cuervo dijo: “Nunca más”.

“¡Profeta! –exclamé–, ¡cosa diabólica!
 ¡Profeta, sí, seas pájaro o demonio
 enviado por el Tentador, o arrojado
 por la tempestad a este refugio desolado e impávido,
 a esta desértica tierra encantada,
 a este hogar hechizado por el horror!
 Profeta, dime, en verdad te lo imploro,
 ¿hay, dime, hay bálsamo en Galaad?
 ¡Dime, dime, te imploro!”.
 Y el cuervo dijo: “Nunca más”.

“¡Profeta! –exclamé–, ¡cosa diabólica!
 ¡Profeta, sí, seas pájaro o demonio!
 ¡Por ese cielo que se curva sobre nuestras cabezas,
 ese Dios que adoramos tú y yo,
 dile a esta alma abrumada de penas si en el remoto Edén
 tendrá en sus brazos a una santa doncella
 llamada por los ángeles Leonora,
 tendrá en sus brazos a una rara y radiante virgen
 llamada por los ángeles Leonora!”.
 Y el cuervo dijo: “Nunca más”.

“¡Sea esa palabra nuestra señal de partida
 pájaro o espíritu maligno! –le grité presuntuoso.
 ¡Vuelve a la tempestad, a la ribera de la Noche Plutónica!
 No dejes pluma negra alguna, prenda de la mentira
 que profirió tu espíritu!
 Deja mi soledad intacta.
 Abandona el busto del dintel de mi puerta.
 Aparta tu pico de mi corazón
 y tu figura del dintel de mi puerta.
 Y el cuervo dijo: “Nunca más”.

Y el cuervo nunca emprendió el vuelo.
 Aún sigue posado, aún sigue posado
 en el pálido busto de Palas.
 en el dintel de la puerta de mi cuarto.
 Y sus ojos tienen la apariencia
 de los de un demonio que está soñando.
 Y la luz de la lámpara que sobre él se derrama
 tiende en el suelo su sombra. Y mi alma,
 del fondo de esa sombra que flota sobre el suelo,
 no podrá liberarse. ¡Nunca más!

El docente guía lectura de *Método de composición* del mismo autor, donde explica las decisiones que tomó en la elaboración de *El cuervo* en función del efecto estético que quería provocar en el lector.

A continuación, se propone una secuencia de ideas centrales que plantea el autor, para que los estudiantes lean con el propósito de identificarlas en el texto; es decir, realicen una lectura funcional del texto.

Principales ideas que se deben recoger del texto *Método de composición*

1. No perder de vista la originalidad.
2. En un sentido tradicionalmente inverso, aviva el comenzar por el final; así, el ritmo, el metro, la longitud, etcétera, se adaptan a ese punto culminante con seguridad.
3. De la misma manera, propone elegir un efecto y analizarlo.
4. Ser breve para conseguir mayor impacto.
5. Establecer los fundamentos de la creación para justificar y adquirir coherencia con el tono de la producción.
6. Elegir un tema, un sujeto y un ambiente que enmarquen la atención.
7. Poe, tal como podemos verlo en sus múltiples narraciones, expone que nada es gratuito en la literatura; no hay nada circunstancial.

MÉTODO DE COMPOSICIÓN

Edgar Allan Poe

(...)

Mi análisis comienza, por tanto, a partir de esa intención.

La consideración primordial fue ésta: la dimensión. Si una obra literaria es demasiado extensa para ser leída en una sola sesión, debemos resignarnos a quedar privados del efecto, soberanamente decisivo, de la unidad de impresión; porque cuando son necesarias dos sesiones, se interponen entre ellas los asuntos del mundo, y todo lo que denominamos el conjunto o la totalidad queda destruido automáticamente. Pero, habida cuenta de que *caeteris paribus*, ningún poeta puede renunciar a todo lo que contribuye a servir su propósito, queda examinar si acaso hallaremos en la extensión alguna ventaja, cual fuere, que compense la pérdida de unidad aludida. Por el momento, respondo negativamente. Lo que solemos considerar un poema extenso en realidad no es más que una sucesión de poemas cortos; es decir, de efectos poéticos breves. Es inútil sostener que un poema no es tal sino en cuanto eleva el alma y te reporta una excitación intensa: por una necesidad psíquica, todas las excitaciones intensas son de corta duración. Por eso, al menos la mitad del *Paraíso perdido* no es más que pura prosa: hay en él una serie de excitaciones poéticas salpicadas inevitablemente de depresiones. En conjunto, la obra toda, a causa de su extensión excesiva, carece de aquel elemento artístico tan decisivamente importante: totalidad o unidad de efecto.

En lo que se refiere a las dimensiones hay, evidentemente, un límite positivo para todas las obras literarias: el límite de una sola sesión. Ciertamente, en ciertos géneros de prosa, como *Robinson Crusoe*, no se exige la unidad, por lo que aquel límite puede ser traspasado; sin embargo, nunca será conveniente traspasarlo en un poema. En el mismo límite, la extensión de un poema debe hallarse en relación matemática con el mérito del mismo, esto es, con la elevación o la excitación que comporta; dicho de otro modo, con la cantidad de auténtico efecto poético con que pueda impresionar las almas. Esta regla sólo tiene una condición restrictiva, a saber: que una relativa duración es absolutamente indispensable para causar un efecto, cualquiera que fuere.

Teniendo muy presentes en mi ánimo estas consideraciones, así como aquel grado de excitación que nos situaba por encima del gusto popular y por debajo del gusto crítico, concebí ante todo una idea sobre la extensión idónea para el poema proyectado: unos cien versos aproximadamente. En realidad, cuenta exactamente ciento ocho.

Mi pensamiento se fijó seguidamente en la elevación de una impresión o de un efecto que causar. Aquí creo que conviene observar que, a través de este trabajo de construcción, tuve siempre presente la voluntad de lograr una obra universalmente apreciable.

Me alejaría demasiado de mi objeto inmediato presente si me entretuviese en demostrar un punto en que he insistido muchas veces: que lo bello es el único ámbito legítimo de la poesía. Con todo, diré unas palabras para presentar mi verdadero pensamiento, que algunos amigos míos se han apresurado demasiado a disimular. El placer a la vez más intenso, más elevado y más puro no se encuentra —según creo— más que en la contemplación de lo bello. Cuando los hombres hablan de belleza, no entienden precisamente una cualidad, como se supone, sino una impresión: en suma, tienen presente la violenta y pura elevación del alma —no del intelecto ni del corazón— que ya he descrito y que resulta de la contemplación de lo bello. Ahora bien, yo considero la belleza como el ámbito de la poesía, porque es una regla evidente del arte que los efectos deben brotar necesariamente de causas directas, que los objetos deben ser alcanzados con los medios más apropiados para ello, ya que ningún hombre ha sido aún bastante necio para negar que la elevación singular de que estoy tratando se halle más fácilmente al alcance de la poesía. En cambio, el objeto verdad, o satisfacción del intelecto, y el objeto pasión, o excitación del corazón, son mucho más fáciles de alcanzar por medio de la prosa aunque, en cierta medida, queden también al alcance de la poesía.

En resumen, la verdad requiere una precisión, y la pasión una familiaridad (los hombres verdaderamente apasionados me comprenderán) radicalmente contrarias a aquella belleza, que no es sino la excitación –debo repetirlo– o el embriagador arrobamiento del alma.

De todo lo dicho hasta el presente no puede en modo alguno deducirse que la pasión ni la verdad no puedan ser introducidas en un poema, incluso con beneficio para éste, ya que pueden servir para aclarar o para potenciar el efecto global, como las disonancias por contraste. Pero el auténtico artista se esforzará siempre en reducir las a un papel propicio al objeto principal que se pretenda, y además en rodearlas, tanto como pueda, de la nube de belleza que es atmósfera y esencia de la poesía. En consecuencia, considerando lo bello como mi terreno propio, me pregunté entonces: ¿cuál es el tono para su manifestación más alta? Éste había de ser el tema de mi siguiente meditación. Ahora bien, toda la experiencia humana coincide en que ese tono es el de la tristeza. Cualquiera que sea su parentesco, la belleza, en su desarrollo supremo, induce a las lágrimas, inevitablemente, a las almas sensibles. Así pues, la melancolía es el más idóneo de los tonos poéticos.

Una vez determinados así la dimensión, el terreno y el tono de mi trabajo, me dediqué a la busca de alguna curiosidad artística e incitante que pudiera actuar como clave en la construcción del poema, de algún eje sobre el que toda la máquina hubiera de girar, empleando para ello el sistema de la introducción ordinaria. Reflexionando detenidamente sobre todos los efectos de arte conocidos o, más propiamente, sobre todo los medios de efecto –entendiendo este término en su sentido escénico–, no podía escapármeme que ninguno había sido empleado con tanta frecuencia como el estribillo. La universalidad de éste bastaba para convencerme acerca de su intrínseco valor, evitándome la necesidad de someterlo a un análisis. En cualquier caso, yo no lo consideraba sino en cuanto susceptible de perfeccionamiento y pronto advertí que se encontraba aún en un estado primitivo. Tal como habitualmente se emplea, el estribillo no sólo queda limitado a las composiciones líricas, sino que la fuerza de la impresión que debe causar depende del vigor de la monotonía en el sonido y en la idea. Solamente se logra el placer mediante la sensación de identidad o de repetición. Entonces yo resolví variar el efecto, con el fin de acrecentarlo, permaneciendo en general fiel a la monotonía del sonido, pero alterando continuamente el de la idea: es decir, me propuse causar una serie continua de efectos nuevos con una serie de variadas aplicaciones del estribillo, dejando que éste fuese casi siempre parecido.

Habiendo ya fijado estos puntos, me preocupé por la naturaleza de mi estribillo: puesto que su aplicación tenía que ser variada con frecuencia, era evidente que el estribillo en cuestión había de ser breve, pues hubiera sido una dificultad insuperable variar frecuentemente las aplicaciones de una frase un poco extensa. Por supuesto, la facilidad de variación estaría proporcionada a la brevedad de una frase. Ello me condujo seguidamente a adoptar como estribillo ideal una única palabra. Entonces me absorbió la cuestión sobre el carácter de aquella palabra. Habiendo decidido que habría un estribillo, la división del poema en estancias resultaba un corolario necesario, pues el estribillo constituye la conclusión de cada estrofa. No admitía duda para mí que semejante conclusión o término, para poseer fuerza, debía ser necesariamente sonora y susceptible de un énfasis prolongado: aquellas consideraciones me condujeron inevitablemente a la *o* larga, que es la vocal más sonora, asociada a la *r*, porque ésta es la consonante más vigorosa.

Ya tenía bien determinado el sonido del estribillo. A continuación, era preciso elegir una palabra que lo contuviese y, al propio tiempo, estuviese en el acuerdo más armonioso posible con la melancolía que yo había adoptado como tono general del poema. En una búsqueda semejante, hubiera sido imposible no dar con la palabra *nevermore* (nunca más). En realidad, fue la primera que se me ocurrió.

El siguiente fue éste: ¿cuál será el pretexto útil para emplear continuamente la palabra *nevermore*? Al advertir la dificultad que se me planteaba para hallar una razón válida de esa repetición continua, no dejé de observar que surgía tan sólo de que dicha palabra, repetida tan cerca y monótonamente, había de ser proferida por un ser humano: en resumen, la dificultad consistía en conciliar la monotonía aludida con el ejercicio de la razón en la criatura llamada a repetir la palabra. Surgió entonces la posibilidad de una criatura no razonable y, sin embargo, dotada de palabra: como lógico, lo primero que pensé fue un

loro; sin embargo, éste fue reemplazado al punto por un cuervo, que también está dotado de palabra y además resulta infinitamente más acorde con el tono deseado en el poema.

Así, pues, había llegado por fin a la concepción de un cuervo. ¡El cuervo, ave de mal agüero!, repitiendo obstinadamente la palabra *nevermore* al final de cada estancia en un poema de tono melancólico y una extensión de unos cien versos aproximadamente. Entonces, sin perder de vista el superlativo o la perfección en todos los puntos, me pregunté: entre todos los temas melancólicos, ¿cuál lo es más, según lo entiende universalmente la humanidad? Respuesta inevitable: ¡la muerte! Y, ¿cuándo ese asunto, el más triste de todos, resulta ser también el más poético? Según lo ya explicado con bastante amplitud, la respuesta puede colegirse fácilmente: cuando se alíe íntimamente con la belleza. Luego la muerte de una mujer hermosa es, sin disputa de ninguna clase, el tema más poético del mundo, y queda igualmente fuera de duda que la boca más apta para desarrollar el tema es precisamente la del amante privado de su tesoro.

Tenía que combinar entonces aquellas dos ideas: un amante que llora a su amada perdida. Y un cuervo que repite continuamente la palabra *nevermore*. No sólo tenía que combinarlas, sino además variar cada vez la aplicación de la palabra que se repetía: pero el único medio posible para semejante combinación consistía en imaginar un cuervo que aplicase la palabra para responder a las preguntas del amante. Entonces me percaté de la facilidad que se me ofrecía para el efecto de que mi poema había de depender; es decir, el efecto que debía producirse mediante la variedad en la aplicación del estribillo.

Comprendí que podía hacer formular la primera pregunta por el amante, a la que respondería el cuervo: *nevermore*; que de esta primera pregunta podía hacer una especie de lugar común, de la segunda algo menos común, de la tercera algo menos común todavía, y así sucesivamente, hasta que por último el amante, arrancado de su indolencia por la índole melancólica de la palabra, su frecuente repetición y la fama siniestra del pájaro, se encontrase presa de una agitación supersticiosa y lanzase locamente preguntas del todo diversas, pero apasionadamente interesantes para su corazón: unas preguntas donde se diesen a medias la superstición y la singular desesperación que halla un placer en su propia tortura, no sólo por creer el amante en la índole profética o diabólica del ave (que, según le demuestra la razón, no hace más que repetir algo aprendido mecánicamente), sino por experimentar un placer inusitado al formularlas de aquel modo, recibiendo en el *nevermore* siempre esperado una herida reincidente, tanto más deliciosa por insoportable.

Viendo semejante facilidad que se me ofrecía o, mejor dicho, que se me imponía en el transcurso de mi trabajo, decidí primero la pregunta final, la pregunta definitiva, para la que el *nevermore* sería la última respuesta, a su vez: la más desesperada, llena de dolor y de horror que concebirse pueda.

Aquí puedo afirmar que mi poema había encontrado su comienzo por el fin, como debieran comenzar todas las obras de arte: entonces, precisamente en este punto de mis meditaciones, tomé por vez primera la pluma para componer la siguiente estancia:

*¡Profeta! Aire, ¡ente de mal agüero! ¡Ave o demonio, pero profeta siempre!
Por ese cielo tendido sobre nuestras cabezas, por ese Dios que ambos adoramos,
di a esta alma cargada de dolor si en el Paraíso lejano
podrá besar a una joven santa que los ángeles llaman Leonor,
besar a una preciosa y radiante joven que los ángeles llaman Leonor”.*
El cuervo dijo: “¡Nunca más!”.

Sólo entonces escribí esta estancia: primero, para fijar el grado supremo y poder de este modo, más fácilmente, variar y graduar, según su gravedad y su importancia, las preguntas anteriores del amante; y en segundo término, para decidir definitivamente el ritmo, el metro, la extensión y la disposición general de la estrofa, así como graduar las que debieran anteceder, de modo que ninguna aventajase a ésta en su efecto rítmico. Si, en el trabajo de composición que debía subseguir, yo hubiera sido tan imprudente como para escribir estancias más vigorosas, me hubiera dedicado a debilitarlas, conscientemente y sin ninguna vacilación, de modo que no contrarrestasen el efecto de *crescendo*.

Podría decir también aquí algo sobre la versificación. Mi primer objeto era, como siempre, la originalidad. Una de las cosas que me resultan más inexplicables del mundo es cómo ha sido descubierta la originalidad en la versificación. Aun reconociendo que en el ritmo puro exista poca posibilidad de variación, es evidente que las variedades en materia de metro y estancia son infinitas; sin embargo, durante siglos, ningún hombre hizo nunca en versificación nada original, ni siquiera ha parecido desearlo.

Lo cierto es que la originalidad –exceptuando los espíritus de una fuerza insólita– no es en manera alguna, como suponen muchos, cuestión de instinto o de intuición. Por lo general, para encontrarla hay que buscarla trabajosamente; y aunque sea un positivo mérito de la más alta categoría, el espíritu de invención no participa tanto como el de negación para aportarnos los medios idóneos de alcanzarla.

Ni qué decir tiene que yo no pretendo haber sido original en el ritmo o en el metro de *El cuervo*. El primero es troqueo; el otro se compone de un verso octómetro acataléctico, alternando con un heptámetro cataléctico que, al repetirse, se convierte en estribillo en el quinto verso, y finaliza con un tetrámetro cataléctico. Para expresarme sin pedantería, los pies empleados, que son troqueos, consisten en una sílaba larga seguida de una breve; el primer verso de la estancia se compone de ocho pies de esa índole; el segundo, de siete y medio; el tercero, de ocho; el cuarto, de siete y medio; el quinto, también de siete y medio; el sexto, de tres y medio. Ahora bien, si se consideran aisladamente, cada uno de esos versos habrían sido ya empleados, de manera que la originalidad de *El cuervo* consiste en haberlos combinado en la misma estancia: hasta el presente no se había intentado nada que pudiera parecerse, ni siquiera de lejos, a semejante combinación. El efecto de esa combinación original se potencia mediante algunos otros efectos inusitados y absolutamente nuevos, obtenidos por una aplicación más amplia de la rima y de la aliteración.

El punto siguiente que considerar era el modo de establecer la comunicación entre el amante y el cuervo; el primer grado de la cuestión consistía, naturalmente, en el lugar. Pudiera parecer que debiese brotar espontáneamente la idea de una selva o de una llanura, pero siempre he estimado que, para el efecto de un suceso aislado, es absolutamente necesario un espacio estrecho: le presta el vigor que un marco añade a la pintura. Además, ofrece la ventaja moral indudable de concentrar la atención en un pequeño ámbito; ni que decir tiene que esta ventaja no debe confundirse con la que se obtenga de la mera unidad de lugar.

En consecuencia, decidí situar al amante en su habitación, en una habitación que había santificado con los recuerdos de la que había vivido allí. La habitación se describiría como ricamente amueblada, con objeto de satisfacer las ideas que ya expuse acerca de la belleza, en cuanto única tesis verdadera de la poesía.

Habiendo determinado así el lugar, era preciso introducir entonces el ave: la idea de que ésta penetrase por la ventana resultaba inevitable. Que al amante supusiera, en el primer momento, que el aleteo del pájaro contra el postigo fuese una llamada a su puerta era una idea brotada de mi deseo de aumentar la curiosidad del lector, obligándole a aguardar; pero también del deseo de colocar el efecto incidental de la puerta abierta de par en par por el amante, que no halla más que oscuridad y que, por ello, puede adoptar en parte la ilusión de que el espíritu de su amada ha venido a llamar... Hice que la noche fuera tempestuosa, primero para explicar que el cuervo buscase la hospitalidad; también para crear el contraste con la serenidad material reinante en el interior de la habitación.

Así, también, hice posarse el ave sobre el busto de Palas para establecer el contraste entre su plumaje y el mármol. Se comprende que la idea del busto ha sido suscitada únicamente por el ave; que fuese precisamente un busto de Palas se debió en primer lugar a la relación íntima con la erudición del amante y en segundo término, a causa de la propia sonoridad del nombre de Palas.

Hacia mediados del poema, exploté igualmente la fuerza del contraste con el objeto de profundizar la que sería la impresión final. Por eso, conferí a la entrada del cuervo un matiz fantástico, casi lindante con lo cómico, al menos hasta donde mi asunto lo permitía. El cuervo penetra con un tumultuoso aleteo.

*No hizo ni la menor reverencia, no se detuvo, no vaciló ni un minuto;
pero con el aire de un señor o de una dama, colgóse sobre la puerta de mi habitación.*

En las dos estancias siguientes, el propósito se manifiesta aun más:

*Entonces aquel pájaro de ébano, que por la gravedad de su postura y la severidad de su fisonomía inducía a mi triste imaginación a sonreír:
“Aunque tu cabeza”, le dije, “no lleve ni capote ni cimera,
ciertamente no eres un cobarde, lúgubre y antiguo cuervo partido de las riberas de la noche.
¡Dime cuál es tu nombre señorial en las riberas de la noche plutónica”.
El cuervo dijo: “¡Nunca más!”.*

*Me maravilló que aquel desgraciado volátil entendiera tan fácilmente la palabra,
si bien su respuesta no tuvo mucho sentido y no me sirvió de mucho;
porque hemos de convenir en que nunca más fue dado a un hombre vivo
el ver a un ave encima de la puerta de su habitación,
a un ave o una bestia sobre un busto esculpido encima de la puerta de su habitación,
llamarse un nombre tal como “¡Nunca más!”.*

Preparado así el efecto del desenlace, me apresuro a abandonar el tono fingido y adoptar el serio, más profundo; este cambio de tono se inicia en el primer verso de la estancia que sigue a la que acabo de citar:

Mas el cuervo, posado solitariamente en el busto plácido, no profirió..., etc.

A partir de este momento, el amante ya no bromea, ya no ve nada ficticio en el comportamiento del ave. Habla de ella en los términos de una triste, desgraciada, siniestra, enjuta y augural ave de los tiempos antiguos y siente los ojos ardientes que le abrasan hasta el fondo del corazón. Esa transición de su pensamiento y esa imaginación del amante tienen como finalidad predisponer al lector a otras análogas, conduciendo el espíritu hacia una posición propicia para el desenlace, que sobrevendrá tan rápida y directamente como sea posible. Con el desenlace propiamente dicho, expresado en el *jamás* del cuervo en respuesta a la última pregunta del amante –¿encontrará a su amada en el otro mundo? –, puede considerarse concluido el poema en su fase más clara y natural, la de simple narración. Hasta el presente, todo se ha mantenido en los límites de lo explicable y lo real.

Un cuervo ha aprendido mecánicamente la única palabra *jamás*; habiendo huido de su propietario, la furia de la tempestad le obliga, a medianoche, a pedir refugio en una ventana donde aún brilla una luz; la ventana de un estudiante que, divertido por el incidente, le pregunta en broma su nombre, sin esperar respuesta. Pero el cuervo, al ser interrogado, responde con su palabra habitual, *nunca más*, palabra que inmediatamente suscita un eco melancólico en el corazón del estudiante; y éste, expresando en voz alta los pensamientos que aquella circunstancia le sugiere, se emociona ante la repetición del *jamás*. El estudiante se entrega a las suposiciones que el caso le inspira, mas el ardor del corazón humano no tarda en inclinarle a martirizarse, Asimismo y también por una especie de superstición a formularle preguntas que la respuesta inevitable, el intolerable “*nunca más*” le proporciona la más horrible secuela de sufrimiento, en cuanto amante solitario. La narración en lo que he designado como su primera fase, o fase natural, halla su conclusión precisamente en esa tendencia del corazón a la tortura, llevada hasta el último extremo; hasta aquí, no se ha mostrado nada que pase los límites de la realidad.

Pero, en los temas manejados de esta manera, por mucha que sea la habilidad del artista y mucho el lujo de incidentes con que se adornen, siempre quedan cierta rudeza y cierta desnudez que dañan la mirada de la persona sensible. Dos elementos se exigen eternamente: por una parte, cierta suma de complejidad, dicho con mayor propiedad, de combinación; por otra, cierta cantidad de espíritu sugestivo, algo así como una vena subterránea de pensamiento, invisible e indefinido. Esta última cualidad es la que le confiere a la obra de arte el aire opulento que a menudo cometemos la estupidez de confundir con el ideal. Lo que transmuta en prosa –y prosa de la más baja estofa–, la pretendida poesía de los que se denominan trascendentalistas, es justamente el exceso en la expresión del sentido que sólo debe quedar insinuado, la manía de convertir la corriente subterránea de una obra en la otra corriente, visible en la superficie.

Convencido de ello, añadí las dos estancias que concluyen el poema, porque su calidad sugestiva había de penetrar en toda la narración antecedente. La corriente subterránea del pensamiento se muestra por primera vez en estos versos:

*Arranca tu pico de mi corazón y precipita tu espectro lejos de mi puerta.
El cuervo dijo: “Nunca más”.*

Quiero subrayar que la expresión “de mi corazón” encierra la primera expresión poética. Estas palabras, con la correspondiente respuesta, *jamás*, disponen el espíritu a buscar un sentido moral en toda la narración que se ha desarrollado anteriormente.

Entonces el lector comienza a considerar al cuervo como un ser emblemático, pero sólo en el último verso de la última estancia puede ver con nitidez la intención de hacer del cuervo el símbolo del recuerdo fúnebre y eterno.

*Y el cuervo, inmutable, sigue instalado, siempre instalado
sobre el busto plácido de Palas, justo encima de la puerta de mi habitación;
y sus ojos parecen los ojos de un demonio que medita;
y la luz de la lámpara, que le chorrea encima, proyecta su sombra en el suelo;
y mi alma, fuera del círculo de aquella sombra que yace flotando en el suelo,
no podrá elevarse ya más, ¡nunca más!*

<https://ciudadseva.com/texto/metodo-de-composicion/>

Los estudiantes realizan una síntesis de las lecturas explicando cómo los recursos y las técnicas literarias empleadas por el autor inciden en el efecto estético de la obra, utilizan citas textuales para respaldar las ideas centrales.

Ejemplo:

E. A. Poe afirma en *Método de composición* que uno de los efectos más importantes es la unidad de impresión. Para ello, el lector debe enfrentarse a un texto que pueda leer en una sola sesión y, por tanto, debe ser breve o no demasiado extenso. *El cuervo* está compuesto por un número de versos que puede leerse en 15 minutos.

“La consideración primordial fue ésta: la dimensión. Si una obra literaria es demasiado extensa para ser leída en una sola sesión, debemos resignarnos a quedar privados del efecto, soberanamente decisivo, de la unidad de impresión; porque cuando son necesarias dos sesiones se interponen entre ellas los asuntos del mundo, y todo lo que denominamos el conjunto o la totalidad queda destruido automáticamente”.

Edgar Allan Poe, “El Cuervo: y otros poemas”, Ediciones Brontes, 2018

ORIENTACIONES AL DOCENTE

Se puede realizar una actividad semejante a la descrita, a partir del texto de Cortázar, *Del cuento breve y sus alrededores*, donde el autor explica un modelo de composición literaria y, a partir de él, analizar un cuento donde se evidencien algunos de estos principios.

Algunos indicadores que se pueden utilizar para guiar la evaluación formativa de los estudiantes:

- Relacionan las obras leídas y su experiencia personal.
- Describen el efecto estético producido por el uso de determinados recursos en la obra literaria.
- Explican su experiencia de lectura a partir del efecto estético que les produjo la obra y la conexión de esta con su mundo personal como lector.

RECURSOS

El cuervo / Edgar Allan Poe / Narrado por Víctor Civeira
<https://www.youtube.com/watch?v=nVkCYLoU7j8>

Ver recurso en: biografía y vida.com
<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/poe.htm>

El cuervo
<https://ciudadseva.com/texto/el-cuervo/>

Del cuento breve y sus alrededores
<https://ciudadseva.com/texto/del-cuento-breve-y-sus-alrededores/>

Actividad 3

Círculo Lector sobre Efecto Estético

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

Se espera que los estudiantes dialoguen en torno al cuento *No oyes ladrar los perros* del escritor mexicano Juan Rulfo (1918- 1986), y centren la discusión en el efecto estético que genera en cada uno de ellos el cuento, identificando cómo la obra se relaciona con sus experiencias y qué recursos utilizó el autor para generar ese efecto.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA 8: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos:

- Explicando sus criterios de análisis o interpretación, razonamientos y conclusiones.
- Usando evidencia disponible para fundamentar posturas y reflexiones.
- Evaluando el razonamiento de otros (sus premisas, relaciones entre ideas, elecciones de palabras y énfasis).

Incorporando las posiciones de sus pares para ampliarlas o refutarlas.

ACTITUD

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

DURACIÓN

6 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para iniciar la actividad el docente presenta brevemente al autor del cuento, Juan Rulfo.

Conexión interdisciplinar:
Artes Visuales OA 5

El profesor “orquestará” (Revisar concepto en Orientaciones para el docente) la lectura plenaria oral del cuento *No oyes ladrar a los perros*. Es importante que cada estudiante cuente con un ejemplar del relato para que pueda desarrollar las actividades.

Antes de iniciar la lectura, se sugiere hacer un trabajo de vocabulario con las palabras subrayadas en el texto, para hacer más fluida la lectura. Se puede asignar una palabra diferente a cada alumno y solicitar que comparta la acepción para el contexto del relato con el curso, brindando una definición, explicación o sinónimo conocido, que los jóvenes registrarán en su copia sobre la palabra o como nota al pie.

A continuación, se presentan las orientaciones para el docente al orquestar la lectura en voz alta, por párrafos.

EJEMPLO DE FRAGMENTO DE TEXTO	ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE
<p>—Tú que vas allá arriba, Ignacio, dime si no oyes alguna señal de algo o si ves alguna luz en alguna parte.</p> <p>—No se ve nada.</p> <p>—Ya debemos estar cerca.</p> <p>—Sí, pero no se oye nada.</p> <p>—Mira bien.</p> <p>—No se ve nada.</p> <p>—Pobre de ti, Ignacio.</p> <p>La sombra larga y negra de los hombres siguió moviéndose de arriba abajo, trepándose a las piedras, disminuyendo y creciendo según avanzaba por la orilla del arroyo. Era una sola sombra, tambaleante.</p> <p>La luna venía saliendo de la tierra, como una llamarada redonda.</p> <p>—Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. Tú que llevas las orejas de fuera, fíjate a ver si no oyes ladrar los perros. Acuérdate que nos dijeron que Tonaya estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. Acuérdate, Ignacio.</p> <p>—Sí, pero no veo rastro de nada.</p> <p>—Me estoy cansando.</p> <p>—Bájame.</p>	<p>1) Los estudiantes resumen lo leído explicitando: personajes, acción y ambiente.</p> <p>Personajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ignacio y otro hombre. <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un hombre camina con Ignacio sobre sus hombros, buscan un pueblo. <p>Ambiente:</p> <p>Espacio abierto, nocturno, orillas de un arroyo.</p>
<p>El viejo se fue reculando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse, porque después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allá atrás, horas antes, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así lo había traído desde entonces.</p>	<p>2) El docente solicita a los estudiantes que lean con un <i>foco</i> o propósito; por ejemplo, distinguir el discurso del hombre de las intervenciones de Ignacio. ¿Qué tipo de relación existe entre ambos personajes?</p>
<p>[Hablaban poco. Cada vez menos. En ratos parecía dormir. En ratos parecía tener frío. Temblaba. Sabía cuándo le agarraba a su hijo el temblor por las sacudidas que le daba, y porque los pies se le encajaban en los ijares como espuelas. Luego las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza como si fuera una sonaja. Él apretaba los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello, le preguntaba.]</p>	<p>3) El docente solicita que pongan corchetes al fragmento y que elaboren una lectura detallada para parafrasear su contenido.</p>
<p>—Te llevaré a Tonaya a como dé lugar. Allí encontraré quien te cuide. Dicen que allí hay un doctor. Yo te llevaré con él. <u>Te he traído cargando desde hace horas y no te dejaré tirado aquí para que acaben contigo quienes sean.</u></p>	<p>4) El docente puede proponer una pregunta de reflexión ¿Qué nos dice acerca del personaje la expresión subrayada?</p>

Al terminar la *lectura orquestada*, el docente guía el análisis de la estructura interna del cuento, identificando los personajes y la secuencia de hechos relevantes que explican el conflicto entre padre e hijo, así como otros recursos literarios que están presentes en el relato y que le otorgan fuerza expresiva.

Por ejemplo, en cuanto a las figuras retóricas, encontramos una comparación que nos entrega información sobre el ambiente de manera sintética. “La luna venía saliendo de la tierra, como una llamarada redonda”. La comparación nos sitúa de inmediato en la noche en un espacio abierto y cálido.

Otro aspecto relevante es identificar en este relato cuál es la voz predominante, y qué dice cada personaje, ya que, a pesar de estar planteado como diálogo, no conocemos la voz del hijo, salvo por frases cortas que no entregan información más que su situación de hombre enfermo.

- “No veo nada”. “Tengo sed”. “Dame agua”.

A continuación, los estudiantes se reúnen en parejas para elaborar por escrito su comentario, incorporando el análisis del cuento y su experiencia de lectura. El objetivo es construir una postura para luego intercambiar los textos con otra pareja, y así recibir retroalimentación para mejorar la redacción del comentario, profundizando la relación entre el efecto estético y los recursos que utilizó el autor para generar ese efecto.

Algunas preguntas que pueden complementar este análisis:

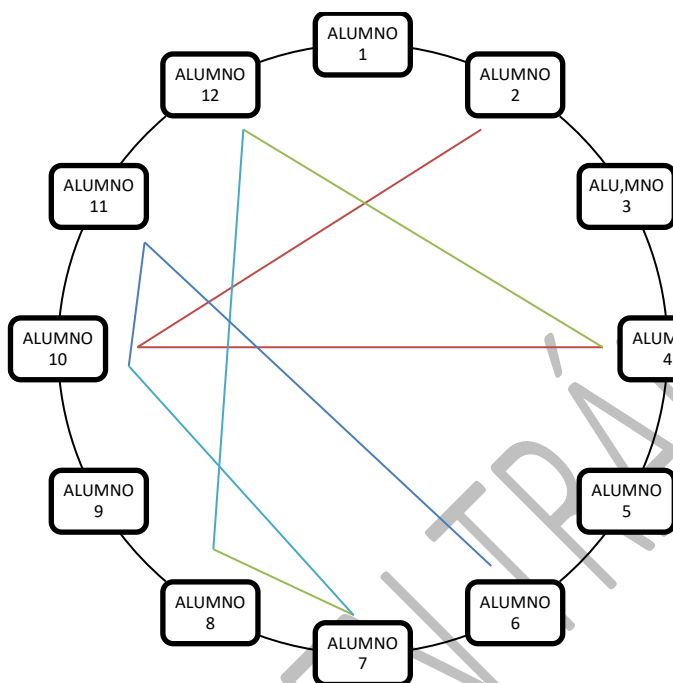
- Desde tu experiencia, ¿cómo percibes la relación padre-hijo que se presenta en el cuento?
- Haciendo una lectura más detallada: ¿Qué dice Ignacio? Destaca las palabras que él utiliza. ¿Qué otras cosas sabemos de Ignacio?, ¿a través de quién?
- ¿Qué efecto genera en ti, como lector, este diálogo?
- ¿Qué características tiene el uso del lenguaje en este cuento, qué figuras literarias predominan?

Una vez terminado el ejercicio de escritura, en grupos de 5 o 6 estudiantes recordarán los principios del diálogo argumentativo para tenerlos presentes a la hora de participar en la discusión. Por ejemplo:

- Respetar las posturas diferentes.
- Mantener la mente abierta.
- Evitar descalificaciones.
- No interrumpir.
- Explicar los criterios usados en el análisis.
- Explicar cómo se llegó a sacar cada conclusión.
- Presentar evidencias.
- No gritar.
- Evaluar lo que dicen los otros y responder con fundamentos.
- Integrar ideas de otros para ampliarlas o refutarlas respetuosamente.

Para desarrollar el diálogo argumentativo, se propone que los estudiantes presenten sus interpretaciones en una sala dispuesta en un círculo. Mientras los jóvenes intervienen, el profesor realizará un mapeo de la argumentación. Este consiste en rastrear con líneas cada vez que un estudiante expone sus ideas,

preguntas, contrapreguntas o complementa, de modo que el docente pueda visualizar con claridad la dinámica de la argumentación, lo que le permitirá sacar conclusiones y retroalimentar a los alumnos de modo más preciso. A continuación, se presenta un modelo de mapeo de argumentación:



El docente puede retroalimentar individualmente la reflexión por medio de una entrevista en la que destacará los aspectos mejor logrados y las debilidades detectadas, además de proponer sugerencias concretas para cada alumno respecto de la frecuencia y calidad de sus comentarios, con el objeto de que puedan mejorarlos.

Adicionalmente, el profesor podrá proponer el uso de fórmulas fijas para intervenir en diálogos y argumentaciones, presentando algunos ejemplos que podrían escribirse en un formato grande para que puedan utilizarlas en esta y otras instancias orales:

- “Hay otro ejemplo que podría...”
- “Hay evidencia que podría contradecir que...”
- “Quisiera desarrollar un poco más la idea de...”
- “Entiendo y quisiera agregar que...”
- “Eso tiene sentido, porque...”
- “Hay otro ejemplo de lo que comentó...”
- “Otra forma como se podría interpretar es...”
- “Pienso que es un poco más complejo de lo que tú dices, porque...”

A modo de cierre, los estudiantes pueden realizar un ejercicio de autoevaluación, escribiendo una reflexión en sus cuadernos para responder a la pregunta: ¿cómo evaluo mi participación? Para ello,

deberán utilizar los principios del diálogo argumentativo que revisaron en plenario. Opcionalmente, podrán compartir sus reflexiones con sus compañeros.

ORIENTACIONES AL DOCENTE

- Orquestar la lectura consiste en solicitar a los estudiantes que lean en voz alta, pero controlando e interviniendo en el proceso para brindar mayor expresividad, responsabilidad y participación. En el proceso, el docente interviene haciendo puentes entre un alumno y otro para dar fluidez a la lección (Maestros 2.0, Doug Lemov).
- Se sugiere la lectura de la novela de Juan Rulfo, *Pedro Páramo*, Editorial RM, México-Barcelona, 2005
- Se sugiere algunos indicadores para guiar la evaluación formativa:
 - Relacionan las obras leídas y su experiencia personal.
 - Describen el efecto estético producido por el uso de determinados recursos en la obra literaria.
 - Explican su experiencia de lectura a partir del efecto estético que les produjo la obra y la conexión de esta con su mundo personal como lector.
 - Expresan opiniones e ideas durante el diálogo, explicando sus criterios de análisis, interpretación o razonamientos.
 - Fundamentan sus posturas o reflexiones, utilizando evidencia de las obras literarias.
 - Analizan los aportes de otros durante el diálogo argumentativo para construir y ampliar sus análisis e interpretaciones literarias.
 - Evalúan qué estrategias son más útiles para construir una postura fundamentada.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Rulfo, Juan. *No oyes ladrar a los perros*
<https://www.literatura.us/rulfo/perros.html>

NO OYES LADRAR A LOS PERROS

Juan Rulfo

—TÚ QUE VAS allá arriba, Ignacio, dime si no oyes alguna señal de algo o si ves alguna luz en alguna parte.

—No se ve nada.

—Ya debemos estar cerca.

—Sí, pero no se oye nada.

—Mira bien.

—No se ve nada.

—Pobre de ti, Ignacio.

La sombra larga y negra de los hombres siguió moviéndose de arriba abajo, trepándose a las piedras, disminuyendo y creciendo según avanzaba por la orilla del arroyo. Era una sola sombra, tambaleante.

La luna venía saliendo de la tierra, como una llamarada redonda.

—Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. Tú que llevas las orejas de fuera, fíjate a ver si no oyes ladrar los perros. Acuérdate que nos dijeron que Tonaya estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. Acuérdate, Ignacio.

—Sí, pero no veo rastro de nada.

—Me estoy cansando.

—Bájame.

El viejo se fue reculando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse, porque después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allá atrás, horas antes, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así lo había traído desde entonces.

—¿Cómo te sientes?

—Mal.

Hablaba poco. Cada vez menos. En ratos parecía dormir. En ratos parecía tener frío. Temblaba. Sabía cuándo le agarraba a su hijo el temblor por las sacudidas que le daba, y porque los pies se le encajaban en los ijares como espuelas. Luego las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza como si fuera una sonaja. Él apretaba los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba:

—¿Te duele mucho?

—Algo —contestaba él.

Primero le había dicho: "Apéame aquí... Déjame aquí... Vete tú solo. Yo te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco". Se lo había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía. Allí estaba la luna. Enfrente de ellos. Una luna grande y colorada que les llenaba de luz los ojos y que estiraba y oscurecía más su sombra sobre la tierra.

—No veo ya por dónde voy —decía él.

Pero nadie le contestaba.

El otro iba allá arriba, todo iluminado por la luna, con su cara descolorida, sin sangre, reflejando una luz opaca. Y él acá abajo.

—¿Me oíste, Ignacio? Te digo que no veo bien.

Y el otro se quedaba callado.

Siguió caminando, a tropezones. Encogía el cuerpo y luego se enderezaba para volver a tropezar de nuevo.

—Este no es ningún camino. Nos dijeron que detrás del cerro estaba Tonaya. Ya hemos pasado el cerro. Y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que está cerca. ¿Por qué no quieres decirme qué ves, tú que vas allá arriba, Ignacio?

—Bájame, padre.

—¿Te sientes mal?

—Sí

—Te llevaré a Tonaya a como dé lugar. Allí encontraré quien te cuide. Dicen que allí hay un doctor. Yo te llevaré con él. Te he traído cargando desde hace horas y no te dejaré tirado aquí para que acaben contigo quienes sean.

Se tambaleó un poco. Dio dos o tres pasos de lado y volvió a enderezarse.

—Te llevaré a Tonaya.

—Bájame.

Su voz se hizo quedita, apenas murmurada:

—Quiero acostarme un rato.

—Duérmete allá arriba. Al cabo te llevo bien agarrado.

La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, mojada en sudor, se llenó de luz. Escondió los ojos para no mirar de frente, ya que no podía agachar la cabeza agarrotada entre las manos de su hijo.

—Todo esto que hago, no lo hago por usted. Lo hago por su difunta madre. Porque usted fue su hijo. Por eso lo hago. Ella me reconvendría si yo lo hubiera dejado tirado allí, donde lo encontré, y no lo hubiera recogido para llevarlo a que lo curen, como estoy haciéndolo. Es ella la que me da ánimos, no usted. Comenzando porque a usted no le debo más que puras dificultades, puras mortificaciones, puras vergüenzas.

◀ Sudaba al hablar. Pero el viento de la noche le secaba el sudor. Y sobre el sudor seco, volvía a sudar.

—Me derrengaré, pero llegaré con usted a Tonaya, para que le alivien esas heridas que le han hecho. Y estoy seguro de que, en cuanto se sienta usted bien, volverá a sus malos pasos. Eso ya no me importa. Con tal de que se vaya lejos, donde yo no vuelva a saber de usted. Con tal de eso... Porque para mí usted ya no es mi hijo. He maldecido la sangre que usted tiene de mí. La parte que a mí me tocaba la he maldecido. He dicho: “¡Que se le pudra en los riñones la sangre que yo le di!”. Lo dije desde que supe que usted andaba trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y gente buena. Y si no, allí está mi compadre Tranquilino. El que lo bautizó a usted. El que le dio su nombre. A él también le tocó la mala suerte de encontrarse con usted. Desde entonces dije: “Ese no puede ser mi hijo”.

—Mira a ver si ya ves algo. O si oyes algo. Tú que puedes hacerlo desde allá arriba, porque yo me siento sordo.

—No veo nada.

—Peor para ti, Ignacio.

—Tengo sed.

—¡Aguántate! Ya debemos estar cerca. Lo que pasa es que ya es muy noche y han de haber apagado la luz en el pueblo. Pero al menos debías de oír si ladran los perros. Haz por oír.

—Dame agua.

—Aquí no hay agua. No hay más que piedras. Aguántate. Y aunque la hubiera, no te bajaría a tomar agua. Nadie me ayudaría a subirme otra vez y yo solo no puedo.

—Tengo mucha sed y mucho sueño.

—Me acuerdo cuando naciste. Así eras entonces. Despertabas con hambre y comías para volver a dormirte. Y tu madre te daba agua, porque ya te habías acabado la leche de ella. No tenías llenadero. Y eras muy rabioso. Nunca pensé que con el tiempo se te fuera a subir aquella rabia a la cabeza... Pero así fue. Tu madre, que descansa en paz, quería que te criaras fuerte. Creía que cuando tú crecieras, irías a ser su sostén. No te tuvo más que a ti. El otro hijo que iba a tener la mató. Y tú la hubieras matado otra vez si ella estuviera viva a estas alturas.

Sintió que el hombre aquel que llevaba sobre sus hombros dejó de apretar las rodillas y comenzó a soltar los pies, balanceándolo de un lado para otro. Y le pareció que la cabeza; allá arriba, se sacudía como si sollozara.

Sobre su cabello sintió que caían gruesas gotas, como de lágrimas.

—¿Lloras, Ignacio? Lo hace llorar a usted el recuerdo de su madre, ¿verdad? Pero nunca hizo usted nada por ella. Nos pagó siempre mal. Parece que, en lugar de cariño, le hubiéramos retacado el cuerpo de maldad. ¿Y ya ve? Ahora lo han herido. ¿Qué pasó con sus amigos? Los mataron a todos. Pero ellos no tenían a nadie. Ellos bien hubieran podido decir: “No tenemos a quién darle nuestra lástima”. ¿Pero usted, Ignacio?

Allí estaba ya el pueblo. Vio brillar los tejados bajo la luz de la luna. Tuvo la impresión de que lo aplastaba el peso de su hijo al sentir que las corvas se le doblaban en el último esfuerzo. Al llegar al primer tejaván, se recostó sobre el pretil de la acera y soltó el cuerpo, flojo, como si lo hubieran descoyuntado. Destrabó difícilmente los dedos con que su hijo había venido sosteniéndose de su cuello y, al quedar libre, oyó cómo por todas partes ladraban los perros.

—¿Y tú no los oías, Ignacio? —dijo—. No me ayudaste ni siquiera con esta esperanza.

(El llano en llamas, 1953)

Actividad 4

Crear efecto estético

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

El objetivo es que los estudiantes escriban un cuento, aplicando el proceso de escritura, especialmente planificando con claridad qué efecto quieren producir en el lector y qué recursos se van a emplear para conseguir este propósito.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

ACTITUD

Pensar con flexibilidad para reelaborar ideas propias, puntos de vista y creencias a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.

DURACIÓN

6 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para motivar la actividad el docente presenta brevemente a Raymond Queneau, escritor francés, (1903 -1976) y su texto: *Ejercicios de estilo que consta de 99 variaciones sobre una anécdota trivial*, que sirve de punto de partida para construir el texto. El autor es uno de los escritores franceses contemporáneos más imaginativos y versátiles, creador de una extensa producción y fundador, junto a otras iniciativas, del grupo OULIPO ("Taller de literatura potencial").

Conexión interdisciplinar: Artes visuales: OA 3

Antes de leer en conjunto, el docente orienta la comprensión planteando preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál es el tema que se presenta?
- ¿Qué experiencias tenemos respecto del tema que se plantea?
- ¿Qué reacción provoca en mí la lectura?
- ¿Qué aspectos del texto son los que me provocan esas reacciones?
- ¿Qué recursos literarios identifico y asocio a esos efectos?

EJERCICIOS DE ESTILO

Raymond Queneau

Notaciones

En el S, a una hora de tráfico. Un tipo de unos veintiséis años, sombrero de fieltro con cordón en lugar de cinta, cuello muy largo como si se lo hubiesen estirado. La gente baja. El tipo en cuestión se enfada con un vecino. Le reprocha que lo empuje cada vez que pasa alguien. Tono llorón que se las da de duro. Al ver un sitio libre, se precipita sobre él. Dos horas más tarde, lo encuentro en la plaza de Roma, delante de la estación de Saint-Lazare. Está con un compañero que le dice: «Deberías hacerte poner un botón más en el abrigo». Le indica dónde (en el escote) y por qué.

Luego, en pequeños grupos, los estudiantes analizan otro fragmento de la misma obra; pueden distribuirse distintas selecciones y guiarse por preguntas como las ya presentadas. El propósito es que ejerciten el análisis de textos breves, focalizándose en la relación entre efecto generado en el lector y los recursos lingüísticos utilizados para ello.

Metafóricamente

En el centro del día, tirado en el montón de sardinas viajeras de un coleóptero de abdomen blancuzco, un pollo de largo cuello desplumado arengó de pronto a una, tranquila, de entre ellas, y su lenguaje se desplegó por los aires, húmedo de protesta. Después, atraído por un vado, el pajarito se precipitó sobre él. En un triste desierto urbano, volví a verlo el mismo día, mientras se dejaba poner las peras a cuarto a causa de un botón cualquiera.

Retrógrado

Te deberías añadir un botón en el abrigo, le dice su amigo. Me lo encontré en medio de la plaza de Roma, después de haberlo dejado cuando se precipitaba con avidez sobre un asiento. Acababa de protestar por el empujón de otro viajero que, según él, le atropellaba cada vez que bajaba alguien. Este descarnado joven era portador de un sombrero ridículo. Eso ocurrió en la plataforma de un S completo aquel mediodía. SORPRESAS ¡Lo apretados que íbamos en aquella plataforma de autobús! ¡Y lo tonta y ridícula que tenía

la pinta aquel chico! ¿Y qué se le ocurre hacer? ¡Hete aquí que le da por querer reñir con un hombre que –¡pretendía el tal galancete!– lo empujaba! ¡Y luego no encuentra nada mejor que hacer que ir rápido a ocupar un sitio libre! ¡En vez de cedérselo a una señora! Dos horas después, ¿adivinan a quién me encuentro delante de la estación de Saint-Lazare? ¡El mismo pisaverde! ¡Mientras recibía consejos sobre indumentaria! ¡De un compañero! ¡Como para no creérselo!

Vacilaciones

No sé muy bien dónde ocurría aquello... ¿en una iglesia, en un cubo de la basura, en un osario? ¿Quizás en un autobús? Había allí... pero ¿qué había allí? ¿Huevos, alfombras, rábanos? ¿Esqueletos? Sí, pero con su carne aún alrededor, y vivos. Sí, me parece que era eso. Gente en un autobús. Pero había uno (¿o dos?) que se hacía notar, no sé muy bien por qué. ¿Por su megalomanía? ¿Por su adiposidad? ¿Por su melancolía? No, mejor... más exactamente... por su juventud, adornada con un largo... ¿narigón? ¿mentón? ¿pulgar? No: cuello; y por un sombrero extraño, extraño, extraño. Se puso a pelear –sí, eso es–, sin duda con otro viajero (¿hombre o mujer?, ¿niño o viejo?). Luego eso se acabó, concluyó acabándose de alguna forma, probablemente con la huida de uno de los dos adversarios. Estoy casi seguro de que es ese mismo personaje el que me volví a encontrar, pero ¿dónde? ¿delante de una iglesia? ¿delante de un osario? ¿delante de un cubo de la basura? Con un compañero que debía de estar hablándole de alguna cosa, pero ¿de qué? ¿de qué? ¿de qué?

Para planificar la escritura del cuento, pueden partir de un texto leído, por ejemplo, si leyeron *No oyes ladrar los perros*, presente en la actividad 3 de esta unidad, podrían redactar una nueva versión del cuento donde se desarrolle la perspectiva del hijo.

Para el proceso de planificación y motivar el uso de recursos y técnicas artísticas, el docente puede plantear preguntas como las siguientes:

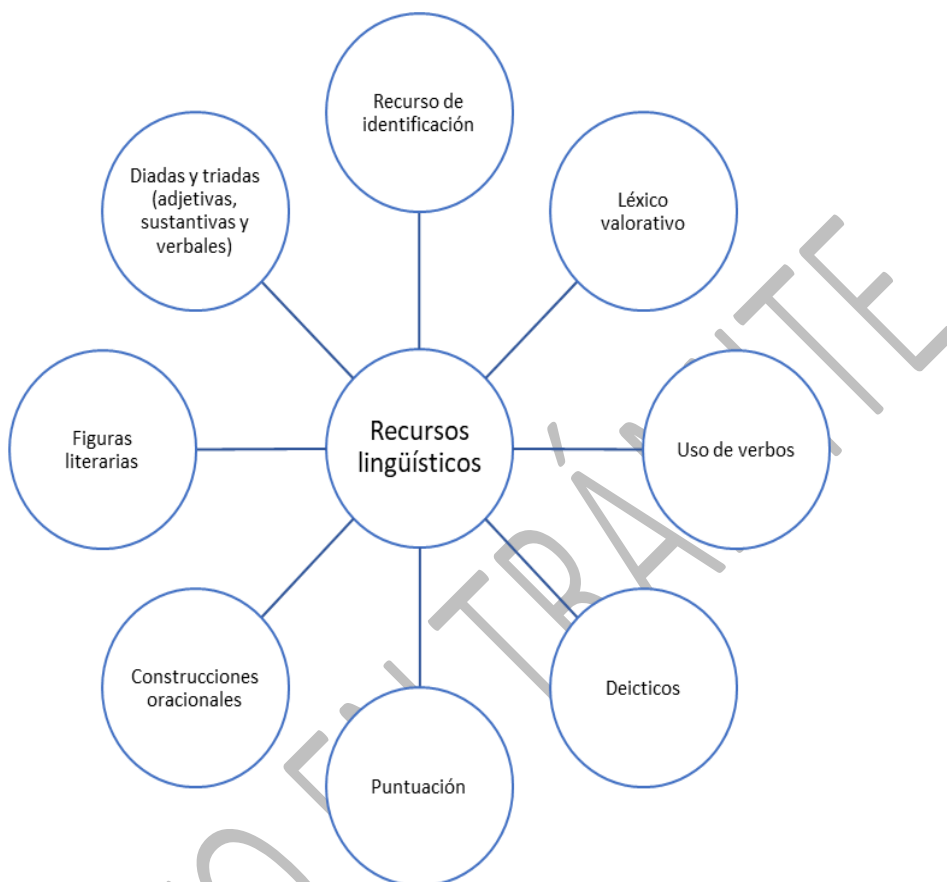
- ¿Qué tema me gustaría tratar en el cuento?
- ¿Qué experiencias tengo respecto del tema?
- ¿Con qué reacciones asocio el tema?
- ¿Qué recursos literarios puedo utilizar para potenciar el tema y los efectos que busco generar en el lector?

A continuación, el docente presenta los criterios que guían el proceso de escritura del cuento:

CRITERIOS	BUEN DESEMPEÑO
Organización	El cuento presenta 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	El cuento presenta una línea de acción bien definida, desarrollada por medio de acciones orientadas hacia el desenlace de forma coherente.
Desarrollo de personajes y ambientes	Los personajes y ambientes son nombrados o aludidos, están bien caracterizados por medio de descripciones o acciones. El ambiente aporta el marco a la historia. Es fácil para el lector visualizarlos y describirlos.
Creatividad y efecto estético	El cuento presenta un tema original o una visión novedosa sobre algo ya realizado (giro artístico). El narrador presenta una voz y un 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 la gramática son correctas. Utiliza un vocabulario adecuado al tipo de texto, siguiendo las convenciones lingüísticas del registro escogido.

Para apoyar la actividad, el docente puede mostrar un esquema con los principales recursos literarios; por ejemplo: estructuras narrativas: relato enmarcado, relato circular, narraciones paralelas. Disposiciones de la narración: *ab ovo*, *in media res*, *in extrema res*. Tipos de narrador, etc.

También es interesante recordar a los estudiantes los recursos lingüísticos que están disponibles con un esquema como el siguiente:



Es importante destacar que los recursos se utilizan intencionalmente, es decir, que cumplen propósitos; de ahí la importancia de su selección y combinación. Para ello, durante el monitoreo de la actividad, el profesor puede preguntar:

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

Una vez terminado el proceso de planificación, el docente puede generar una instancia para que los alumnos presenten a otros su trabajo y recojan las sugerencias. Para optimizar el intercambio, puede pedirles que después de escuchar al compañero le entreguen:

- Un recurso que podría enriquecer la narración.
- Una idea nueva.

Los estudiantes desarrollarán sus borradores del cuento, integrando los elementos planificados en las etapas anteriores enriquecidos con los aportes de los compañeros.

Las rúbricas y pautas de evaluación son elementos que orientan el trabajo de los jóvenes y establecen criterios y estándares para la tarea.

Una vez que han desarrollado su borrador, pueden pedir a los compañeros que revisen nuevamente el texto, guiados por los indicadores de la pauta y así, a partir de estas nuevas sugerencias, realizar el proceso de reescritura.

A modo de cierre, se reúnen en grupos de cuatro o cinco compañeros para comentar sus experiencias como cuentistas.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

- Una vez escritos los textos, el docente debe retroalimentar respecto de los recursos literarios y lingüísticos (selecciones léxicas, construcciones oracionales determinadas, uso de ciertos modos y tiempos verbales, etc.) para que el texto logre el efecto deseado.
- Se sugiere los siguientes indicadores para guiar la evaluación formativa:
 - Relacionan las obras leídas y su experiencia personal.
 - Describen el efecto estético producido por el uso de determinados recursos en la obra literaria.
 - Explican su experiencia de lectura a partir del efecto estético que generó en ellos la obra.
 - Desarrollan una postura, interpretación o análisis fundamentado a partir de conexiones con otras lecturas, discusiones en clases, experiencias personales, etc.
 - Construyen un texto que ajustan en distintos momentos del proceso, a partir de su propósito comunicativo y de la comunicabilidad del texto.
 - Aplican estrategias al desarrollar el proceso de escritura, en función de su propósito comunicativo y del mensaje por comunicar.
 - Organizan sus ideas e información por medio de distintos recursos, según los propósitos de escritura y el género discursivo.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Biografía y vida:

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/q/queneau.htm>

Queneau, Raymond. *Ejercicios de estilo*

http://marlajacarilla.es/RECURSOS/IMAGE/EJERCICIOS_DE_ESTILO.pdf

Actividad de Evaluación

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

El propósito es que los estudiantes elaboren un comentario literario sobre un texto; puede ser un cuento, un poema o un fragmento de novela, seleccionado por ellos o por el docente. Para escribir el comentario literario, aplican los conocimientos adquiridos y las habilidades de análisis que han trabajado durante la unidad, reflexionando sobre el efecto estético y la relación de este con los recursos empleados por el autor, para luego elaborar una interpretación fundamentada en el análisis.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 2: Reflexionar sobre el efecto estético de las obras leídas, evaluando:

- Cómo la obra dialoga con las experiencias personales del lector y sus puntos de vista sobre diversas problemáticas del ser humano (afectos, dilemas éticos, conflictos, etc.).
- Cómo los recursos y técnicas literarias de la obra inciden en el efecto estético producido.

OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Relacionan las obras leídas y su experiencia personal.
- Describen el efecto estético producido por el uso de determinados recursos en la obra literaria.
- Explican su experiencia de lectura a partir del efecto estético que les produjo la obra y la conexión de esta con su mundo personal como lector.
- Desarrollan una postura, interpretación o análisis fundamentado a partir de conexiones con otras lecturas, discusiones en clases, experiencias personales, etc.
- Construyen texto que ajustan en distintos momentos del proceso, a partir de su propósito comunicativo y de la comunicabilidad del texto.
- Aplican estrategias al desarrollar el proceso de escritura en función de su propósito comunicativo y del mensaje por comunicar.
- Organizan sus ideas e información por medio de distintos recursos, según los propósitos de escritura y el género discursivo.

DURACIÓN

6 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

ESCRITURA DE UN COMENTARIO LITERARIO

Los estudiantes leen un fragmento de un texto literario; puede ser un cuento, un poema o un fragmento de novela. Realizan el análisis, identificando uso y efecto estético de los recursos empleados por el autor, para luego elaborar una interpretación. La interpretación se fundamenta en el análisis realizado.

Es importante, para realizar el comentario, tener presente una estructura semejante a la que se ha utilizado durante la unidad en las diversas actividades, así como la presentada para trabajar la lectura complementaria en clases. Primero localizar el texto, luego, analizar los recursos lingüísticos y literarios empleados por el autor, y proponer para ello una interpretación.

Secuencia

Localización del texto

- Nombrar al autor y hacer una breve mención de aquellos datos biográficos o sobre su obra que sean más relevantes para comentar el texto.
- Contexto histórico-cultural: La época en la que se escribió la obra, el movimiento literario al que pertenece la obra y sus principales características.
- Género literario: 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.
- Tema y resumen del 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 la comprensión del texto, su tipo y propósito, así como sus posibles contextos; por ejemplo, cultural, temporal, relación con los receptores.
- Se explica la relación que existe entre el uso de determinado recurso lingüístico y el efecto que esto genera en el lector. Esto se respalda con referencias al texto. Por ejemplo, se intenta averiguar por qué el autor se sirve de esa figura retórica en concreto y qué nos quiere transmitir al emplearla.

Reflexionar sobre el contenido y la forma:

- Cómo se relacionan y efectivamente expresan los propósitos y el punto de vista del autor.
- Relacionar la información proporcionada al interior del texto con los propios marcos de referencia conceptual y experiencial. Requiere que los lectores consulten su experiencia o conocimiento para comparar, contrastar o hipotetizar diferentes perspectivas o puntos de vista.
- Por último, para terminar el comentario del texto literario, es necesario plantear una conclusión en la que se incluyan los aspectos más relevantes mencionados con anterioridad en el comentario, así como una breve valoración crítica sobre el fragmento, la obra y, si se quiere, también el autor.

Unidad 2

Elaborar y comunicar interpretaciones literarias

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

En esta unidad, se espera que los estudiantes propongan distintas interpretaciones para obras literarias, profundizando en ellas por medio de la investigación, y que produzcan textos (orales, escritos o audiovisuales) para comunicar sus análisis y posturas sobre temas, y explorar creativamente con el lenguaje. Algunas preguntas que pueden orientar el desarrollo de la unidad son: ¿cómo la interpretación puede cambiar la percepción de una obra literaria?, ¿cómo razonamos cuando elaboramos una interpretación?, ¿por qué las personas a menudo difieren en sus apreciaciones acerca de la literatura y el arte?, ¿cómo contribuye el intercambio de ideas y puntos de vista a comprender las obras literarias?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1: Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando:

- La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra.
- Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.

OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

OA 9. Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura:

- Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad.
- Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas.
- Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo.
- Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.

Actividad 1

Analizar textos para construir interpretaciones

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

Interpretar textos literarios a partir del análisis de los recursos presentes en él, evidenciando cómo estos contribuyen a construir el sentido de las obras. Para ello, el docente modela el análisis de los recursos literarios presentes en el cuento de Borges, *El otro*, y en conjunto con los estudiantes, se elabora una interpretación del texto.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1: Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando:

- La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra.
- Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.

ACTITUD

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

DURACIÓN

6 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para motivar el tema de la lectura sugerida sobre el doble, el docente puede plantear la siguiente pregunta:

¿Cómo crees que reaccionarías si un día te encontraras, frente a frente, con tu doble?

Conexión interdisciplinaria:
Historia, Geografía y Ciencias Sociales OA d.-

Se puede ampliar la conversación, aludiendo a distintos referentes del cine y la literatura que abordan este tema. (Ver Recursos para el docente).

Los estudiantes leen en voz alta, mientras el profesor monitorea el proceso para regular la participación y guiar la comprensión, generando puentes entre un alumno y otro para dar fluidez a la actividad.

A continuación, el docente modela el análisis del texto literario, aplicando como criterio de análisis el uso de recursos lingüísticos. Para ello, puede explicitar los siguientes pasos:

- Localizar/identificar las palabras y frases clave y el significado que adquieren en el texto: denotativo, connotativo o figurativo.
- Analizar cómo esa elección de la palabra específica da forma al significado y tono (del texto).
- Analizar cómo las opciones de un autor sobre cómo estructurar el texto, ordenar los eventos dentro de él y manipular el tiempo, crean efectos como misterio, tensión, sorpresa.
- Analizar el punto de vista particular o la experiencia cultural reflejadas en una obra literaria.
- Integrar los conocimientos e ideas.

Luego de realizar una lectura completa del texto, en este caso el cuento *El otro*, el docente puede ayudar a identificar el tema respondiendo a la pregunta: ¿de qué habla el texto?

A continuación, ya que es el objetivo de esta actividad, los alumnos realizan una lectura detallada del primer párrafo para identificar las palabras y frases clave, y el significado que adquieren en el texto: denotativo, connotativo o figurativo.

- El hecho ocurrió el mes de febrero de 1969, al norte de Boston, en Cambridge. No lo escribí inmediatamente, porque mi primer propósito fue olvidarlo para no perder la razón. Ahora, en 1972, pienso que si lo escribo, los otros lo leerán como un cuento y, con los años, lo será tal vez para mí. Sé que fue casi atroz mientras duró y más aún durante las desveladas noches que lo siguieron. Ello no significa que su relato pueda conmover a un tercero.

La primera oración de este cuento nos indica un tiempo y un lugar específico donde habría ocurrido un hecho determinado. El término “hecho”, así como las referencias a mes, año y lugar concreto, dan la apariencia de objetividad y verosimilitud. Es decir, hace que el relato de ficción tome la apariencia de un texto propio del género informativo, especialmente de la noticia. Se responde las preguntas dónde y cuándo ocurrió el hecho, pero siguen abiertas las conjeturas sobre qué sucedió, a quién y por qué. De este modo, se plantea una intriga al lector y busca así involucrarlo en el relato.

La oración siguiente, sin embargo, se contrapone a la primera, mostrando marcas de subjetividad, ya que el narrador en primera persona es protagonista y advierte que el hecho generó en él miedo a la locura: “No lo escribí inmediatamente, porque mi primer propósito fue olvidarlo, para no perder la razón”.

A continuación, plantea el tema de la dificultad de distinguir el difuso límite entre discurso objetivo y subjetivo (verdad versus ficción), ya que a tres años del hecho “pienso que si lo escribo, los otros lo leerán como un cuento y, con los años, lo será tal vez para mí”. De este modo, enfatiza lo ambiguo del relato autobiográfico y la relatividad que encierra el discurso, incluso para el narrador de su propia vida.

Así, se destaca cómo la elección de la palabra “hecho” se contrapone al término “cuento”, problematizando la oposición binaria verdad- ficción.

- Si analizamos solo en este primer párrafo cómo el narrador manipula el tiempo del relato, encontramos que establece de inmediato una laguna temporal de tres años entre que ocurrió el “hecho” y su disposición a narrarlo, lo que genera en el lector el efecto de tensión e intriga.
- El punto de vista del narrador en este cuento está en primera persona y totalmente implicado en su relato; así, es también protagonista.
- Una vez analizado este primer párrafo, podemos hacer una valoración de este. Es decir: primero identifiqué términos clave y luego les atribuí un significado: “hecho” asociado a lo objetivo, real, en oposición a “cuento” entendido como ficticio o irreal.

Después de la fase de modelamiento, los estudiantes pueden realizar una práctica guiada de análisis de los recursos lingüísticos empleados por el autor, en este cuento u otro texto literario. Lo importante es que tengan la oportunidad de ejercitar el análisis, aplicando la estrategia paso a paso, orientados por compañeros y el profesor.

ORIENTACIONES AL DOCENTE

Doppelgänger es el vocablo alemán para el doble fantasmagórico de una persona viva. La palabra proviene de *doppel*, que significa "doble", y *gänger*, traducida como "andante". Su forma más antigua, acuñada por el novelista Jean Paul en 1796, es *Doppeltgänger*, 'el que camina al lado'. El término se utiliza para designar a cualquier doble de una persona, comúnmente en referencia al "gemelo malvado" o al fenómeno de la "bilocación".

El tema ha sido tratado desde muy diversas perspectivas y las variaciones literarias son infinitas, hasta el punto de emerger bajo figuras que en un primer momento no reconocemos como dobles. Desdoblamientos (Jeckyll/Hyde), dobles idénticos ("William Wilson"), el caso de Orlando (sobre el que escribió Virginia Woolf), anfitriones y disfraces (Zeus en la mitología griega), son numerosísimos los autores que se han vistos tentados por el tema y lo han tratado en cuentos y novelas.

Algunos indicadores sugeridos para guiar la evaluación formativa de la actividad:

- Explican por qué y cómo el uso de determinados recursos incide en la interpretación de la obra.
- Explican cómo se relaciona la obra con otros referentes de la cultura y el arte.
- Interpretan obras literarias, integrando distintos criterios de análisis.
- Analizan obras literarias a partir del aporte que hacen los recursos literarios a la interpretación.
- Aplican las convenciones del género y las características de la audiencia en la producción de textos.
- Establecen relaciones intertextuales al interpretar obras literarias.
- Comunican e integran los hallazgos de sus investigaciones en la producción de textos (orales, escritos o audiovisuales).

RECURSOS

Borges, Jorge Luis: *El otro*

<http://lamaquinadeltiempo.com/online/borges-2/>

Dos alter egos en la literatura por Sonia Rico

<https://www.culturamas.es/blog/2016/12/21/dos-alter-egos-en-la-literatura/>

Otros textos literarios que abordan el tema del doble:

- Jenaro Prieto: *El socio*.
- Fedor Dostoievski: *El doble*
- Gustav Meyrink: *El golem*
La noche de Walpurgis.
- E.T.A. Hoffmann: *Los elixires del diablo*, *El hombre de arena*, *Los dobles* y *La promesa*.
- R. L. Stevenson: *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*
- Henry James: *El rincón feliz*.
- Giovanni Papini: *Dos imágenes en un estanque*
- Edgar Allan Poe: *William Wilson* y *Morella*
- Stanislav Lem: *Solaris*
- Italo Calvino: *El vizconde demediado*
- José Saramago: *El hombre duplicado*.
- Mario Benedetti: *El otro yo*.
- Gabriel García Márquez: *Diálogo del espejo*
- Carlos Fuentes: *Chac Mool* y *Aura*.
- Julio Cortázar: *Lejana*, *La noche boca arriba*, *Axolotl*, *El otro cielo*, *Las armas secretas* y, por supuesto, *Rayuela* (Traveler es el *doppelgänger* de Oliveira).
- Adolfo Bioy Casares: *La invención de More* y *La trama celeste*
- Jorge Luis Borges:
Borges y el tema del doble, Carlos Yusti
Las ruinas circulares, *El inmortal*, *Borges y yo*, *El otro*.

EL OTRO

Jorge Luis Borges

El hecho ocurrió el mes de febrero de 1969, al norte de Boston, en Cambridge. No lo escribí inmediatamente porque mi primer propósito fue olvidarlo, para no perder la razón. Ahora, en 1972, pienso que si lo escribo, los otros lo leerán como un cuento y, con los años, lo será tal vez para mí. Sé que fue casi atroz mientras duró y más aún durante las desveladas noches que lo siguieron. Ello no significa que su relato pueda conmover a un tercero.

Serían las diez de la mañana. Yo estaba recostado en un banco, frente al río Charles. A unos quinientos metros a mi derecha había un alto edificio, cuyo nombre no supe nunca. El agua gris acarreaba largos trozos de hielo. Inevitablemente, el río hizo que yo pensara en el tiempo. La milenaria imagen de Heráclito. Yo había dormido bien, mi clase de la tarde anterior había logrado, creo, interesar a los alumnos. No había un alma a la vista.

Sentí de golpe la impresión (que según los psicólogos corresponde a los estados de fatiga) de haber vivido ya aquel momento. En la otra punta de mi banco, alguien se había sentado. Yo hubiera preferido estar solo, pero no quise levantarme en seguida para no mostrarme incivil. El otro se había puesto a silbar. Fue entonces cuando ocurrió la primera de las muchas zozobras de esa mañana. Lo que silbaba, lo que trataba de silbar (nunca he sido muy entonado), era el estilo criollo de *La tapera* de Elías Regules. El estilo me retrajo a un patio, que ha desaparecido, y la memoria de Álvaro Melián Lafinur, que hace tantos años ha muerto. Luego vinieron las palabras. Eran las de la décima del principio. La voz no era la de Álvaro, pero quería parecerse a la de Álvaro. La reconocí con horror.

Me le acerqué y le dije:

–Señor, ¿usted es oriental o argentino?

–Argentino, pero desde el catorce vivo en Ginebra –fue la contestación.

Hubo un silencio largo. Le pregunté:

– ¿En el número diecisiete de Malagnou, frente a la iglesia rusa?

Me contestó que sí.

–En tal caso –le dije resueltamente– usted se llama Jorge Luis Borges. Yo también soy Jorge Luis Borges.

Estamos en 1969, en la ciudad de Cambridge.

–No –me respondió con mi propia voz un poco lejana.

Al cabo de un tiempo insistió:

–Yo estoy aquí en Ginebra, en un banco, a unos pasos del Ródano. Lo raro es que nos parecemos, pero usted es mucho mayor, con la cabeza gris.

Yo le contesté:

–Puedo probarte que no miento. Voy a decirte cosas que no puede saber un desconocido. En casa hay un mate de plata con un pie de serpientes, que trajo de Perú nuestro bisabuelo. También hay una palangana de plata, que pendía del arzón. En el armario de tu cuarto hay dos filas de libros. Los tres de volúmenes de *Las mil y una noches* de Lane, con grabados en acero y notas en cuerpo menor entre capítulo, el diccionario latino de Quicherat, la *Germania* de Tácito en latín y en la versión de Gordon, un *Don Quijote de la casa Garnier*, las *Tablas de Sangre* de Rivera Indarte, con la dedicatoria del autor, el *Sartor Resartus* de Carlyle, una biografía de Amiel y, escondido detrás de los demás, un libro en rústica sobre las costumbres sexuales de los pueblos balcánicos. No he olvidado tampoco un atardecer en un primer piso en la plaza Dubourg.

–Dufour –corrigió.

–Está bien. Dufour. ¿Te basta con todo eso?

–No –respondió–. Esas pruebas no prueban nada. Si yo lo estoy soñando, es natural que sepa lo que yo sé. Su catálogo prolijo es del todo vano.

La objeción era justa. Le contesté:

–Si esta mañana y este encuentro son sueños, cada uno de los dos tiene que pensar que el soñador es él. Tal vez dejemos de soñar, tal vez no. Nuestra evidente obligación, mientras tanto, es aceptar el sueño, como hemos aceptado el universo y haber sido engendrados y mirar con los ojos y respirar.

–¿Y si el sueño durara? –dijo con ansiedad.

Para tranquilizarlo y tranquilizarme, fingí un aplomo que ciertamente no sentía. Le dije:

—Mi sueño ha durado ya setenta años. Al fin y al cabo, al recordarse, no hay persona que no se encuentre consigo misma. Es lo que nos está pasando ahora, salvo que somos dos. ¿No querés saber algo de mi pasado, que es el porvenir que te espera?

Asintió sin una palabra. Yo proseguí un poco perdido:

—Madre está sana y buena en su casa de Charcas y Maipú, en Buenos Aires, pero padre murió hace unos treinta años. Murió del corazón. Lo acabó una hemiplejía; la mano izquierda puesta sobre la mano derecha era como la mano de un niño sobre la mano de un gigante. Murió con impaciencia de morir, pero sin una queja. Nuestra abuela había muerto en la misma casa. Unos días antes del fin, nos llamó a todos y nos dijo: “Soy una mujer muy vieja, que está muriéndose muy despacio. Que nadie se alborote por una cosa tan común y corriente”. Norah, tu hermana, se casó y tiene dos hijos. A propósito, ¿en casa como están?

—Bien. Padre siempre con sus bromas contra la fe. Anoche dijo que Jesús era como los gauchos, que no quieren comprometerse, y que por eso predicaba en parábolas.

Vaciló y me dijo:

—¿Y usted?

—No sé la cifra de los libros que escribirás, pero sé que son demasiados. Escribirás poesías que te darán un agrado no compartido y cuentos de índole fantástica. Darás clases como tu padre y como tantos otros de nuestra sangre.

Me agradó que nada me preguntara sobre el fracaso o éxito de los libros.

Cambié. Cambié de tono y proseguí:

—En lo que se refiere a la historia... Hubo otra guerra, casi entre los mismos antagonistas. Francia no tardó en capitular; Inglaterra y América libraron contra un dictador alemán, que se llamaba Hitler, la cíclica batalla de Waterloo. Buenos Aires, hacia mil novecientos cuarenta y seis, engendró otro Rosas, bastante parecido a nuestro pariente. El cincuenta y cinco, la provincia de Córdoba nos salvó, como antes Entre Ríos. Ahora las cosas andan mal. Rusia está apoderándose del planeta; América, trabada por la superstición de la democracia, no se resuelve a ser un imperio. Cada día que pasa, nuestro país es más provinciano. Más provinciano y más engreído, como si cerrara los ojos. No me sorprendería que la enseñanza del latín fuera reemplazada por la del guaraní.

Noté que apenas me prestaba atención. El miedo elemental de lo imposible y, sin embargo, cierto lo amilanaba. Yo, que no he sido padre, sentí por ese pobre muchacho, más íntimo que un hijo de mi carne, una oleada de amor. Vi que apretaba entre las manos un libro. Le pregunté qué era.

—*Los poseídos* o, según creo, *Los demonios* de Fyodor Dostoievski —me replicó no sin vanidad.

—Se me ha desdibujado. ¿Qué tal es?

No bien lo dije, sentí que la pregunta era una blasfemia.

—El maestro ruso —dictaminó— ha penetrado más que nadie en los laberintos del alma esclava.

Esa tentativa retórica me pareció una prueba de que se había serenado.

Le pregunté qué otros volúmenes del maestro habían recorrido.

Enumeró dos o tres, entre ellos *El doble*.

Le pregunté si al leerlos distinguía bien los personajes, como en el caso de Joseph Conrad, y si pensaba proseguir el examen de la obra completa.

—La verdad es que no —me respondió con cierta sorpresa.

Le pregunté qué estaba escribiendo y me dijo que preparaba un libro de versos que se titularía *Los himnos rojos*. También había pensado en *Los ritmos rojos*.

— ¿Por qué no? —le dije—. Podés alegar buenos antecedentes. El verso azul de Rubén Darío y la canción gris de Verlaine.

Sin hacerme caso, me aclaró que su libro cantaría la fraternidad de todos los hombres. El poeta de nuestro tiempo no puede dar la espalda a su época. Me quedé pensando y le pregunté si verdaderamente se sentía hermano de todos. Por ejemplo, de todos los empresarios de pompas fúnebres, de todos los carteros, de todos buzos, de todos los que viven en la acera de los números pares, de todos los afónicos, etcétera. Me dijo que su libro se refería a la gran masa de los oprimidos y parias.

—Tu masa de oprimidos y de parias —le contesté— no es más que una abstracción. Sólo los individuos existen, si es que existe alguien. El hombre de ayer no es el hombre de hoy, sentenció algún griego. Nosotros dos, en este banco de Ginebra o de Cambridge, somos tal vez la prueba.

Salvo en las severas páginas de la Historia, los hechos memorables prescinden de frases memorables. Un hombre a punto de morir quiere acordarse de un grabado entrevisto en la infancia; los soldados que están por entrar en la batalla hablan del barro o del sargento. Nuestra situación era única y, francamente, no estábamos preparados. Hablamos, fatalmente, de letras; temo no haber dicho otras cosas que las que suelo decir a los periodistas. Mi alter ego creía en la invención o descubrimiento de metáforas nuevas; yo en las que corresponden a afinidades íntimas y notorias y que nuestra imaginación ya ha aceptado. La vejez de los hombres y el ocaso, los sueños y la vida, el correr del tiempo y del agua. Le expuse esta opinión, que expondría en un libro años después.

Casi no me escuchaba. De pronto dijo:

—Si usted ha sido yo, ¿cómo explicar que haya olvidado su encuentro con un señor de edad que en 1918 le dijo que él también era Borges?

No había pensado en esa dificultad. Le respondí sin convicción:

—Tal vez el hecho fue tan extraño que traté de olvidarlo.

Aventuró una tímida pregunta:

—¿Cómo anda su memoria?

Comprendí que, para un muchacho que no había cumplido veinte años, un hombre de más de setenta era casi un muerto. Le contesté:

—Suele parecerse al olvido, pero todavía encuentra lo que le encargan.

—Estudio anglosajón y no soy el último de la clase.

Nuestra conversación ya había durado demasiado para ser la de un sueño.

Una brusca idea se me ocurrió.

—Yo te puedo probar inmediatamente —le dije— que no estás soñando conmigo. Oí bien este verso, que no has leído nunca, que yo recuerde.

Lentamente entoné la famosa línea:

—L'hydre - univers tordant son corps écaillé d'astres.

Sentí su casi temeroso estupor. Lo repitió en voz baja, saboreando cada resplandeciente palabra.
–Es verdad –balbuceó–. Yo no podré nunca escribir una línea como ésa.
Hugo nos había unido.

Antes, él había repetido con fervor, ahora lo recuerdo, aquella breve pieza en que Walt Whitman rememora una compartida noche ante el mar, en que fue realmente feliz.
–Si Whitman la ha cantado –observé– es porque la deseaba y no sucedió. El poema gana si adivinamos que es la manifestación de un anhelo, no la historia de un hecho.

Se quedó mirándome.
–Usted no lo conoce –exclamó–. Whitman es capaz de mentir.
Medio siglo no pasa en vano. Bajo nuestra conversación de personas de miscelánea lectura y gustos diversos, comprendí que no podíamos entendernos.

Éramos demasiado distintos y demasiado parecidos. No podíamos engañarnos, lo cual hace difícil el dialogo. Cada uno de los dos era el remedo caricaturesco del otro. La situación era hartamente anormal para durar mucho más tiempo. Aconsejar o discutir era inútil, porque su inevitable destino era ser el que soy. De pronto recordé una fantasía de Coleridge. Alguien sueña que cruza el paraíso y le dan como prueba una flor. Al despertarse, ahí está la flor. Se me ocurrió un artificio análogo.

–Oí –le dije–, ¿tenés algún dinero?
–Sí – me replicó–. Tengo unos veinte francos. Esta noche lo convidé a Simón Jichlinski en el Crocodile.
–Dile a Simón que ejercerá la medicina en Carouge, y que hará mucho bien... ahora, me das una de tus monedas.

Sacó tres escudos de plata y unas piezas menores. Sin comprender, me ofreció uno de los primeros. Yo le tendí uno de esos imprudentes billetes americanos que tienen muy diverso valor y el mismo tamaño. Lo examinó con avidez.

–No puede ser –gritó–. Lleva la fecha de mil novecientos sesenta y cuatro. (Meses después, alguien me dijo que los billetes de banco no llevan fecha.)
–Todo esto es un milagro –alcanzó a decir– y lo milagroso da miedo. Quienes fueron testigos de la resurrección de Lázaro habrán quedado horrorizados.

No hemos cambiado nada, pensé. Siempre las referencias librescas.
Hizo pedazos el billete y guardó la moneda.

Yo resolví tirarla al río. El arco del escudo de plata perdiéndose en el río de plata hubiera conferido a mi historia una imagen vívida, pero la suerte no lo quiso.
Respondí que lo sobrenatural, si ocurre dos veces, deja de ser aterrador. Le propuse que nos viéramos al día siguiente, en ese mismo banco que está en dos tiempos y en dos sitios.

Asintió en el acto y me dijo, sin mirar el reloj, que se le había hecho tarde. Los dos mentíamos y cada cual sabía que su interlocutor estaba mintiendo. Le dije que iban a venir a buscarme.
– ¿A buscarlo? –me interrogó.

–Sí. Cuando alcances mi edad, habrás perdido casi por completo la vista. Verás el color amarillo y sombras y luces. No te preocupes. La ceguera gradual no es una cosa trágica. Es como un lento atardecer de verano.

Nos despedimos sin habernos tocado. Al día siguiente no fui. El otro tampoco habrá ido.

He cavilado mucho sobre este encuentro, que no he contado a nadie. Creo haber descubierto la clave. El encuentro fue real, pero el otro conversó conmigo en un sueño y fue así que pudo olvidarme; yo conversé con él en la vigilia y todavía me atormenta el encuentro.

El otro me soñó, pero no me soñó rigurosamente. Soñó, ahora lo entiendo, la imposible fecha en el dólar.

DECRETO EN TRÁMITE

Actividad 2

Construyendo interpretaciones literarias

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

Se busca que los estudiantes formulen interpretaciones de textos literarios, analizado cómo contribuyen tanto los recursos lingüísticos utilizados por el autor como las relaciones intertextuales que establece la obra con otros referentes del arte y la cultura, a la construcción de sentido de la obra. A partir de la interpretación del texto literario, pueden producir un texto oral o audiovisual para comunicar su formulación.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1: Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando:

- La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra.
- Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.

OA 6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).
- *El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

ACTITUD

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

DURACIÓN

6 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para modelar la actividad, se propone la lectura en voz alta de dos textos literarios: *Preámbulo para dar cuerda a un reloj*, de Julio Cortázar, y el poema *Considerando en frío*, de César Vallejo.

PREÁMBULO A LAS INSTRUCCIONES PARA DAR CUERDA AL RELOJ

Julio Cortázar

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj, te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan –no lo saben, lo terrible es que no lo saben–, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo, pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

Disponible en

<http://www.xtec.cat/~jgenover/prova/instrucciones.pdf>

CONSIDERANDO EN FRÍO

César Vallejo

Considerando en frío, imparcialmente,
que el hombre es triste, tose y, sin embargo,
se complace en su pecho colorado;
que lo único que hace es componerse
de días;
que es lóbrego mamífero y se peina...
Considerando
que el hombre procede suavemente del trabajo
y repercute jefe, suena subordinado;
que el diagrama del tiempo
es constante diorama en sus medallas
y, a medio abrir, sus ojos estudiaron,
desde lejanos tiempos,
su fórmula famélica de masa...
Comprendiendo sin esfuerzo
que el hombre se queda, a veces, pensando,
como queriendo llorar,
y, sujeto a tenderse como objeto,
se hace buen carpintero, suda, mata
y luego canta, almuerza, se abotona...
Considerando también
que el hombre es en verdad un animal
y, no obstante, al voltear, me da con su tristeza en la cabeza...

Examinando, en fin,
 sus encontradas piezas, su retrete,
 su desesperación, al terminar su día atroz, borrándolo...
 Comprendiendo
 que él sabe que le quiero,
 que le odio con afecto y me es, en suma, indiferente...
 Considerando sus documentos generales
 y mirando con lentes aquel certificado
 que prueba que nació muy pequeñito...
 le hago una seña,
 viene,
 y le doy un abrazo, emocionado.

¡Qué más da! Emocionado... Emocionado...

Disponible en
<https://www.poesi.as/apz56016.htm>

Para analizar los textos, el docente puede proponer una tabla comparativa orientada por preguntas. A continuación, se ofrece un posible resultado del análisis:

PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREÁMBULO PARA DAR CUERDA A UN RELOJ	CONSIDERANDO EN FRÍO
¿Qué tema se aborda en el texto? ¿Qué marcas del texto les permite afirmar esto?	El tiempo en la vida del ser humano. A lo largo del texto se repiten alusiones a la temporalidad: El uso del reloj como símbolo del tiempo. La descripción del reloj como un símbolo del tiempo: “[...] la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj”.	El trabajo y la rutina en el contexto de la vida urbana. A lo largo del texto se repiten alusiones al tema; por ejemplo: “que lo único que hace es componerse / de días / que es lóbrego mamífero y se peina...” “procede suavemente del trabajo”
Explique qué significan las siguientes expresiones en el contexto de la interpretación.	“Cuando te regalan un reloj te regalan [...] un calabozo de aire.”: el regalo de la prisión que quita la libertad de ser. “[...] te regalan un pedazo frágil y precario de ti mismo [...]”: el reloj como símbolo del tiempo que debilita la posibilidad de la identidad propia del individuo. “[...] la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj [...]”: el símbolo del deber de mantener una rutina.	“Considerando también / que el hombre es en verdad un animal / y, no obstante, al voltear, me da con su tristeza en la cabeza...” representa la conmoción del hablante al constatar la naturaleza del ser humano (animal) y su frustración frente a su realidad.
¿Qué quiere decir el autor sobre el tema?	Se desarrollan ideas acerca del tema del ser humano como prisionero del tiempo:	Se desarrollan ideas acerca del tema de la vida del ser humano como prisionero de rutinas y burocracias:

¿Qué elementos o marcas del texto hacen pensar esto?	<p>“calabozo de aire” (encierro). “necesidad de darle cuerda todos los días” (restricción). “la obsesión de atender a la hora exacta” (constante). “miedo de perderlo” (dependencia). “a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj”.</p>	<p>“que lo único que hace es componerse de días; / que es lóbrego mamífero y se peina...” “y, sujeto a tenderse como objeto, / se hace buen carpintero, suda, mata / y luego canta, almuerza, se abotona...” “su desesperación, al terminar su día atroz, borrándolo...”</p>
Explique qué efecto genera el uso contextualizado de determinado recurso.	<p>Serie de descripciones: “[...] te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que su marca es mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes”. La descripción aporta a la idea del reloj como objeto del consumo y del ser humano involucrado y alineado por el valor comercial otorgado al objeto. El reloj pasa a ser más importante que la persona misma.</p>	<p>Repetición de verso “Considerando...” refuerza la perspectiva de empatía hacia la situación del ser humano. La expresión es usada para hacer una presentación de un caso o de sus antecedentes. Uso de puntos suspensivos al final de cada estrofa. Genera el efecto de continuidad, de ideas no cerradas frente al problema planteado sobre el ser humano. Antítesis “le odio con afecto”: demuestra la doble reacción frente a la situación humana, en que el hablante siente empatía, pero rechazo por la realidad experimentada por el ser humano.</p>
¿Qué postura se adopta el hablante y/o narrador en cada texto frente al tema?	<p>Advertencia: “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj”. “Piensa en esto: cuando te regalan un reloj, te regalan un pequeño infierno florido [...]”.</p>	<p>Se progresa desde una mirada de distanciamiento frente a la situación humana (“Considerando en frío...”) hacia una mirada de empatía al constatar a lo largo del poema la situación deshumanizada, desprovista de valor y de libertad del ser humano (“le hago una seña, / viene, / y le doy un abrazo, emocionado. / ¡Qué más da! Emocionado... Emocionado...”).</p>
¿Qué ideas podemos observar en común entre estos textos? Elaboren un concepto que sintetice estas semejanzas.	<p>Ambos textos abordan la idea del ser humano convertido en objeto o en “prisionero” de la sociedad. Del tiempo y del consumo (<i>Preámbulo...</i>), y de la rutina y el trabajo (<i>Considerando en frío</i>). El ser humano subyugado a su rutina. O, en términos más generales, los problemas del ser humano en la vida urbana.</p>	

Luego, los estudiantes trabajan de manera guiada o independiente en la escritura de una interpretación de uno de los dos textos, en la cual integren los distintos elementos analizados para atribuir un significado global a lo leído. Una estrategia para ello es tomar el título y explicar qué significa o cómo el texto da cuenta de ese título.

Para planificar su escritura, usan la pauta de lectura propuesta. Una vez escrito el texto, se reúnen con un compañero y los intercambian para revisar y complementar sus interpretaciones.

Al término de la actividad, el docente propone una autoevaluación, donde cada uno identifica en qué nivel se encuentra su desempeño y qué aspectos necesita profundizar. Este ejercicio también permitirá al profesor tomar acciones de mejora.

Para autoevaluarse, los jóvenes usarán la escala de metacognición que se presenta a continuación:

ESCALA DE METACOGNICIÓN
<p>Nivel 1. Estoy partiendo. Necesito ayuda, porque logro trabajar solo algunos aspectos superficiales o explícitos del contenido de los textos.</p> <p>Nivel 2. Casi lleigo. Necesito algo más de práctica, porque hay algunos aspectos que no logro identificar independientemente, sobre todo los que no se identifican a simple vista.</p> <p>Nivel 3. Lo logro independientemente, pero me cuestan algunos elementos más complejos o textos más complejos, aunque me doy cuenta cuando trabajo con otro compañero.</p> <p>Nivel 4. Domino muy bien los criterios y puedo ayudar a mis compañeros a resolver dudas.</p>
<p>¿Qué dudas persisten sobre la interpretación de textos literarios?</p> <p>¿Qué estrategias me han servido para mejorar mis interpretaciones?</p>

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Entre de los recursos del texto que conducen a la interpretación, los estudiantes podrían mencionar, por ejemplo, un símbolo, técnicas de escritura, figuras literarias, selección léxica, uso de tiempos y modos verbales, uso de adjetivos y sustantivos, entre otras alternativas.

Algunos indicadores que se pueden utilizar para guiar la evaluación formativa de esta actividad son, los estudiantes:

- Explican por qué y cómo el uso de determinados recursos incide en la interpretación de la obra.
- Explican cómo se relaciona la obra con otros referentes de la cultura y el arte.
- Interpretan obras literarias, integrando distintos criterios de análisis.
- Analizan obras literarias a partir del aporte que hacen los recursos literarios a la interpretación.
- Aplican las convenciones del género y las características de la audiencia en la producción de textos.
- Establecen relaciones intertextuales al interpretar obras literarias.
- Comunican e integran los hallazgos de sus investigaciones en la producción de textos (orales, escritos o audiovisuales).

RECURSOS PARA EL DOCENTE

Cuentos:

- *Baby H.P.*, Juan José Arreola
- *Conducta en los velorios*, Julio Cortázar
- *Continuidad de los parques*, Julio Cortázar
- *El árbol*, María Luisa Bombal
- *¡Diles que no me maten!* Juan Rulfo
- *El inmortal*, Jorge Luis Borges
- *Embargo*, José Saramago
- *Felicidad clandestina*, Clarice Lispector

Poesía sugerida

- Belli, Gioconda, *Fuego soy, apartado y espada lejos.*
- Berenguer, Carmen, *Naciste pintada.*
- Dickinson, Emily, *Poesías completas.*
- Lihn, Enrique, *La musiquilla de las pobres esferas.*
- Neruda, Pablo, *Residencia en la tierra.*
- Rubio, Rafael, *Mala siembra.*
- Varela, Blanca, *Valses y otras falsas confesiones.*
- Wislawa Szymborska, *Poesía no completa.*
- Zurita, Raúl, *Canto a su amor desaparecido.*

Actividad 3

Interpretación de novela gráfica

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad tiene como propósito analizar los recursos presentes en la lectura multimodal de una novela gráfica, *Persépolis*, y comprender cómo dialogan las obras literarias con otros lenguajes y referentes de la cultura y el arte.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1. Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando:

- La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra.
- Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.

ACTITUD

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

DURACIÓN

6 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El profesor presenta como motivación de la actividad un video que explica el surgimiento y desarrollo del expresionismo alemán en el cine. (Ver en recursos: *Expresionismo alemán/ Historia del cine Ep. 3*).

Luego guía una conversación sobre el video, con preguntas como: ¿dónde y por qué surge este movimiento?, ¿qué características del movimiento se destacan?

A continuación, introduce la novela gráfica que van a leer, *Persépolis*, mostrando un fragmento de la película del mismo nombre. Ver en recursos *Persépolis*, (fragmento):

Los estudiantes observan y analizan las imágenes, considerando los siguientes criterios:

CRITERIOS DE ANÁLISIS	
Uso del color	¿Qué colores predominan en las imágenes y qué significado se le puede atribuir a ello?
Uso de la luz	¿Cómo se usa la luz en las imágenes y cómo incide esto en el sentido del texto?
Planos	¿Qué planos se utiliza para la presentación de las imágenes?, ¿cómo afecta el uso de determinados planos en el significado de la imagen?
Personajes y perspectivas	¿Hacia dónde miran los personajes a lo largo de la historia?
Símbolos	¿Qué símbolos puedo reconocer?, ¿con qué frecuencia los veo?, ¿qué significan?
Relación entre imágenes y texto	¿Cómo se relacionan las imágenes con el texto? ¿Qué función cumplen las imágenes en el relato? ¿Cómo nos damos cuenta de esto? ¿Qué características de las imágenes apoyan esta función? ¿Cómo afectan las imágenes a la manera en que leemos y entendemos el texto?
Relación de la obra con otros referentes de la cultura y el arte	Por ejemplo: ¿Qué autores, músicos, movimientos artísticos, religiones, sistemas filosóficos, teoría políticos, religiones?

A partir de las respuestas dadas en cada uno de los criterios, los estudiantes relacionan cómo las características vistas del expresionismo alemán están presentes en el video.

En grupo de tres integrantes, leen las primeras páginas de la novela guiados por las preguntas de análisis.

Luego escriben una interpretación del texto, integrando los elementos del análisis, y fundamentan con ejemplos del texto.

Finalmente, cada equipo presenta su interpretación al curso. El profesor retroalimenta las presentaciones y cierra la actividad, reflexionando con el curso en torno a los aprendizajes surgidos y una pregunta como:

¿De qué modo las relaciones intertextuales que se establecen con otros referentes del arte y la cultura enriquecen el análisis y la interpretación de un texto?

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Algunos indicadores de evaluación sugeridos para guiar la evaluación formativa:

- Explican por qué y cómo el uso de determinados recursos incide en la interpretación de la obra.
- Explican cómo se relaciona la obra con otros referentes de la cultura y el arte.
- Interpretan obras literarias, integrando distintos criterios de análisis.
- Analizan obras literarias a partir del aporte que hacen los recursos literarios a la interpretación.

RECURSOS

Expresionismo alemán/ Historia del cine Ep. 3

<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=Klv4kDQ0IO4>

Persépolis, fragmento de la película en:

<https://www.youtube.com/watch?v=GRNKnGK5u8>

Artículo: *Persépolis, una mujer entre varias culturas. Análisis de una novela gráfica que narra las dificultades de quienes viven en entornos culturales hostiles*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3966866>

Mineduc. *¿Qué leer, cómo leer? Lecturas de juventud. Actas del II Seminario Internacional*

<https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/08/Actas-II-Seminario-Qu%C3%A9-Leer-C%C3%B3mo-Leer.pdf>

Mineduc. *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*

http://odas.educarchile.cl/interactivos/ver_para_leer.pdf

Actividad 4

Investigar: literatura, arte y cultura

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad tiene como propósito analizar los recursos presentes en la lectura multimodal de una novela gráfica, *Persépolis*, y comprender cómo dialogan las obras literarias con otros lenguajes y referentes de la cultura y el arte.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 9. Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura:

- Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad.
- Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas.
- Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo.
- Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.

ACTITUD

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

DURACIÓN

6 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La literatura como expresión artística aporta a la construcción del imaginario de una cultura por medio de la presentación de personajes tipo, descripción de espacios y prácticas sociales, abordaje de temas y conflictos, entre otros aspectos.

Para introducir la actividad, el docente presenta una película de interés y actualidad para los estudiantes y explica el argumento, luego señala los referentes literarios y artísticos que están presentes en la película. Ejemplo: *El diario de Bridget Jones*, una película británica basada en la novela homónima de Helen Fielding, novela que, a su vez, está basada en el trabajo de Jane Austen, *Orgullo y prejuicio*.

A partir de este ejemplo, el profesor invita a los alumnos a realizar una investigación para profundizar en los referentes de la cultura y el arte que se pueden encontrar en una determinada novela gráfica o película que tengan sus antecedentes en textos literarios clásicos.

Es importante que el docente oriente el trabajo de investigación con instrucciones y sugerencias específicas sobre cómo abordarlo, por ejemplo:

- a. Fuentes por consultar: cuáles y cuántas (se recomienda sugerir criterios de búsqueda para garantizar la veracidad y calidad de la información que circula en internet).
- b. Formas de organización del trabajo y de los tiempos (distribución de roles, tareas y tiempos al interior de los grupos).
- c. Productos intermedios y producto final: elaboración de resúmenes, construcción conjunta de la bibliografía solicitada, elaboración de índice del producto final, determinación de las características de este producto.
- d. Presentación final: qué es (reporte audiovisual: presentación oral apoyada en imágenes impresas; presentación oral con apoyo visual; video, entre otros recursos), qué contiene (respuesta a las interrogantes con evidencias del cuento leído), qué lo caracteriza (tiempo, recursos, calidad de la escritura, entre otros).

Es recomendable que el docente explique, durante el transcurso de la actividad, cuáles son las características del reporte de investigación solicitado y cómo será evaluado, de modo de orientar desde los criterios de evaluación el trabajo y los aprendizajes esperados. Para ello, se sugiere entregar la rúbrica propuesta en la Evaluación y aplicarla en conjunto con los estudiantes durante el proceso de revisión de borradores, en una modalidad de coevaluación o autoevaluación, de manera que puedan identificar los aspectos fuertes de sus investigaciones y aquellos que pueden mejorar.

Para la presentación de los reportes y como cierre de la actividad, se sugiere retomar, antes de las presentaciones grupales, el concepto de comunidad de lectores como un espacio en el que se comparten lecturas e interpretaciones.

ORIENTACIONES AL DOCENTE

Algunos indicadores de evaluación que pueden orientar el proceso de evaluación formativa:

- Evalúan la confiabilidad de las fuentes.
- Comunican el producto del proceso de investigación de manera escrita y oral, respetando los códigos éticos.
- Aplican estrategias para procesar la información.

Actividad de Evaluación

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

El propósito es que los estudiantes elaboren un guion para un cortometraje a partir del análisis de una obra literaria. Se espera que la escritura del guion dé cuenta del desarrollo de un proceso de organización de las ideas y la información, así como del desarrollo de una interpretación de la obra, integrando conexiones con otras lecturas y referentes de la cultura y del arte.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1: Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando:

- La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra.
- Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.

OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Desarrollan una postura, interpretación o análisis fundamentado a partir de conexiones con otras lecturas, discusiones en clases, experiencias personales, etc.
- Construyen un texto que ajustan en distintos momentos del proceso, a partir de su propósito comunicativo y de la comunicabilidad del texto.
- Aplican estrategias al desarrollar el proceso de escritura, en función de su propósito comunicativo y del mensaje por comunicar.
- Organizan sus ideas e información por medio de distintos recursos, según los propósitos de escritura y el género discursivo.

DURACIÓN

6 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Los estudiantes participarán en una mesa de trabajo para planificar su guion a partir del análisis de una obra literaria sugerida por el docente u otra de su interés. En esta primera tarea, encontrarán la estructura que les servirá de base para construir algo nuevo.

Para construir la interpretación, utilizan los elementos analizados, proponiendo una nueva organización de ellos.

Luego transforman el texto literario analizado e interpretado en una nueva creación, porque cambia la forma de escritura. Ejemplo: la transformación del cuento al guion.

En este sentido, para guiar y retroalimentar al estudiante, es importante tener presente la taxonomía de creatividad, ya que el pensamiento creativo puede ocurrir en varios niveles, que involucran desde la imitación como una réplica idéntica hasta la introducción de variaciones (donde aparecen algunas modificaciones), la combinación (mezcla dos trabajos en uno nuevo), la transformación (traducir un trabajo existente a un medio o representación diferente) y finalmente la creación original.

DECRETO EN TRÁMITE

Unidad 3

Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Esta unidad tiene como objetivo central que los estudiantes analicen críticamente los géneros discursivos surgidos en comunidades digitales y, de este modo, reflexionen sobre los problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

OA 4 Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.), considerando:

- Influencia del contexto sociocultural.
- Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad.
- Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia.
- Modos de razonamiento y calidad de la evidencia para sostener opiniones.
- Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

OA 5 Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

OA 9 Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura:

- Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad.
- Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas.
- Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo.
- Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia.

Actividad 1

Análisis crítico de comunidades digitales

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad busca que los estudiantes lean noticias y artículos informativos para que analicen críticamente los géneros discursivos que surgen en distintas comunidades digitales, evaluando cómo este género se relaciona con los intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de determinada comunidad digital.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4: Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (*post*, *tweet*, fotografías y videos, comentarios en foros, *memes*, etc.), considerando:

- Influencia del contexto sociocultural.
- Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad.
- Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia.
- Modos de razonamiento y calidad de la evidencia para sostener opiniones.
- Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

ACTITUD

Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

DURACIÓN

6 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para comenzar esta unidad se sugiere trabajar con los estudiantes conceptos clave como géneros discursivos, comunidades digitales, y activar sus conocimientos con preguntas como: ¿qué intereses, motivaciones, características y temas comparten los miembros de determinadas comunidades digitales?

Conexión interdisciplinar:
Educación ciudadana OA 6- 3°

A continuación, se propone la lectura en voz alta de una noticia y su análisis, para comprender cómo se relacionan los temas compartidos y las características de los participantes de determinada comunidad digital con un género discursivo.

Antes de la lectura, se sugiere que los estudiantes lleguen a definir la figura del *influencer* por medio de preguntas como las siguientes: ¿qué *influencers* conocen?, ¿cómo definen el rol de un *influencer*?, ¿qué motiva a una persona a convertirse en *influencer*?, ¿qué espera la sociedad del comportamiento de un *influencer*?, ¿cuándo un *influencer* es reprobado por sus seguidores?

Un *influencer* es aquella persona que destaca en algún tema en la que adquiere un alto grado de credibilidad en las redes sociales, lo que le convierte en un potencial prescriptor para las marcas.

La siguiente noticia fue publicada por el medio La Vanguardia, el 27.03.2019, con el titular: *La influencer vegana con legiones de fans que fue sorprendida comiendo pescado*:

LA INFLUENCER VEGANA CON LEGIONES DE FANS QUE FUE SORPRENDIDA COMIENDO PESCADO

Yovana Mendoza ha dado explicaciones en su canal de Youtube tras el aluvión de críticas

Yovana Mendoza, más conocida como Rawvana, acumula desde 2013 millones de seguidores en sus redes sociales, quienes comparten con ella un estilo de vida basado en el veganismo. Sus publicaciones en Youtube o Instagram giran en torno a imágenes y vídeos con recetas crudiveganas, tratamientos de desintoxicación o consejos de belleza que rechazan el consumo de todo producto de origen animal.

La imagen saludable de esta californiana (San Diego) de origen mexicano ha llevado a muchas marcas a interesarse por ella para promocionar sus productos en escenarios de ensueño, pero Rawvana acaba de decepcionar a sus seguidores –más de tres millones repartidos entre sus dos cuentas– tras ser cazada en Bali comiendo un plato de pescado.

Una amiga suya, la también *influencer* colombiana Paula Galindo (@pautips en las redes sociales), con quien Rawvana compartía el viaje a esta isla de Indonesia, fue quien cometió un aparente desliz al publicar en su cuenta de Instagram un vídeo en el que la californiana aparecía a punto de consumir un filete de pescado. En las imágenes, Rawvana trata de tapanlo con el brazo, pero sus seguidores vieron como la *influencer* traicionaba su credibilidad.

Pocos días después de que el vídeo de Paula Galindo se hiciera viral, Yovana Mendoza quiso pedir disculpas a sus legiones de fans con el siguiente mensaje a través de Youtube: “Lamento mucho la manera en que se tuvieron que enterar del cambio reciente que hice en mi dieta, los alimentos que empecé a agregar debido a condiciones de salud”.

Rawvana también ha explicado que en los últimos años sufría anemia, que su intestino estaba repleto de bacterias y que había llegado a perder el período menstrual. De hecho, por prescripción médica, debe consumir huevos y pescado desde el pasado mes de enero. “La razón por la que no había compartido esto es porque necesitaba tiempo para sanarme, para sentirme bien, para comprobar y después compartirlo con ustedes”, afirma.

Aún con todo, la *influencer* ha anunciado que retomará la dieta crudivegana en cuanto su salud se lo permita. “Desde hace unas semanas me siento mejor, con energía, pero quiero regresar a la alimentación que he compartido con ustedes”, dice.

Como era de esperar, las críticas en las redes sociales no han tardado en lloverle a la *influencer*. “Rawvana comiendo pescado... No la dejo de seguir por eso, sino por falsa”, “Pido una devolución de mi dinero por los libros que compré”, “¡Sos nefasta Rawvana! Seguiste lucrándote con algo que sabías que hacía mal. ¿Sabes qué es eso? Eso es ser mala persona” son solo algunos de los comentarios.

Después de la lectura, el docente puede guiar una conversación con los estudiantes a partir de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué intereses, motivaciones, características y temas comparten los seguidores de Rawvana en Instagram?
- ¿Qué marcas textuales puedes señalar que indiquen que Rawvana es una *influencer*?
- ¿Qué aspectos de Rawvana le critican sus seguidores?
- ¿Qué actitud adopta Rawvana ante sus fans?
- ¿Estás de acuerdo con las críticas que le hacen los seguidores a Rawvana? Fundamenta tu respuesta.

Para profundizar en el análisis de lo que los participantes de una comunidad esperan de sus influencers, se sugiere leer y analizar un artículo sobre Spotify, ya que es una comunidad con más de 207 millones de usuarios (2019) en el mercado de la música en *streaming*.

- ¿Qué tipos de discursos pueden influir en las audiencias por medio de sus argumentaciones?
- ¿Qué rol juegan el enunciador en su contexto y el tipo de relación con la audiencia para incidir en ella?
- ¿Por qué es importante reconocer el contexto en el que se produce una opinión y aquel en el que se recibe? Fundamenten su respuesta.
- Cómo puede la audiencia detectar en los discursos falacias, sesgos, manipulación de la información, creencias infundadas, estereotipos o clichés, etc.

LOS INFLUENCERS DE SPOTIFY: ¿QUIÉN ARMA TUS PLAYLISTS PREFERIDAS?

Carlos Romero De Paula

Anteriormente, ya les contamos sobre los *youtubers* más populares con sus exorbitantes ganancias, y sobre los *instagrammers*, que usan sus decenas de millones de seguidores para llevar sus carreras a nuevos niveles, en el caso de los famosos, o para poder, básicamente, viajar por el mundo teniendo todo pago y haciéndose millonarios en el trayecto. Y cómo olvidar a los famosos *floggers*, que usaron sus perfiles de Fotolog (RIP) para estallar a la fama, conseguir miles de personas que los “*effeaban*” y hacer apariciones en distintos eventos.

La masividad de público que los sigue (o seguía), algunos hasta el punto de idolatrarlos, los convierte, además, en *influencers*: personas que, con un comentario, el uso de una prenda, una frase, un estilo o una aparición, crean tendencias.

Pero siguiendo con la lista, hay una categoría de la que muchos probablemente jamás hayan escuchado. En el año 2008, se lanzó al mercado Spotify, una aplicación multiplataforma empleada para la reproducción de música vía *streaming* (reproducción continua y “en vivo”, sin necesidad de descargas). La aplicación permite, entre otras cosas, la búsqueda de canciones por título, artista, álbum, o directamente reproducir una *playlist* creada por los mismos usuarios (o crearla y compartirla con los demás).

Cualquier persona, dependiendo de la intención, puede incluir en una lista de reproducción todas las canciones que quiera, segmentándolas, por ejemplo, por estados de ánimo, para viajes, para cantar en la ducha, para una previa con amigos o para ordenar la casa. Pero ¿sabías que hay personas a las que les pagan por crear estas listas o para incluir sus temas en las mismas? Estos son comúnmente conocidos como *playlisters*.

Sus usuarios tienen decenas de miles de seguidores y cada una de sus listas, cientos de miles de reproducciones. El DJ Tommy Muñoz es el embajador de Sony Music en Spotify. Su lista “Party 2018 by Tommy Muñoz” tiene más de 45.000 seguidores en la plataforma.

Pero no todos son como él, que tienen un trasfondo en la escena musical. Un clásico ejemplo es el de Maxi Jayat. Como encargado de musicalizar sus juntadas con amigos, decidió un día compartir su *playlist* “La Previa Argentina”, para que todos pudieran acceder a la misma... hasta que Tommy Muñoz comenzó a seguirlo en Spotify, y el número subió de 150 a casi 30.000. Y por supuesto que esto vino acompañado de mensajes de artistas, discográficas y representantes que se contactaban con él para que incluyera sus canciones en la misma a cambio de una suma, que oscilaba entre US\$ 5 y US\$ 10 por mes.

Pedro Espinal es otro *playlister* que actualiza su lista para que sus seguidores disfruten de su selección. Actualmente, “Cachengue (otoño 2018)” tiene casi 50.000 seguidores, y manifestó que con él también se contactaron, y le ofrecían entre US\$ 10 y US\$ 20.

Y si no consideramos canción por canción, sino que directamente trabajan con una marca o una discográfica, pueden llegar a embolsar mucho más de \$10.000 por armar las listas. Pero como si el incentivo económico no fuera ya suficiente, su calidad de *influencers* hace que muchas veces quienes se contactan con ellos, sea para hacerles escuchar fragmentos de los nuevos singles a lanzar, para escuchar sus opiniones al respecto y ver si podría llegar a pegar entre la audiencia.

Pero hay algo en lo que, por lo general, todos están de acuerdo, y es que por la plata, no negocian sus gustos musicales ni obligarían a otros a escuchar canciones que ellos no aprueban. Y por supuesto que eso se traduce en una fiel y cada vez mayor base de seguidores, que día a día no dudan en volver a darle *play* a sus listas.

El docente guía una conversación sobre los efectos que pueden tener los discursos de los *influencers* en las audiencias y en la instalación de sentidos comunes. Esta conversación busca que los estudiantes analicen los efectos que tienen en la sociedad, y el rol que cumplen en la interacción social.

Los estudiantes se reúnen en grupos de tres o cuatro integrantes para sintetizar y profundizar las reflexiones surgidas durante la actividad. Pueden guiarse por la siguiente pauta:

DIMENSIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS	APUNTES
Enunciador	<p>¿Cómo puede el enunciador elaborar un discurso que inflencie a la audiencia? ¿Qué estrategias discursivas utiliza?</p> <p>¿Qué recursos lingüísticos y no lingüísticos puede usar?</p> <p>¿Qué ideas y creencias sobre el mundo transmite en su discurso?</p> <p>¿Qué espera respecto de la reacción de la audiencia?</p>	
Interlocutor o audiencia	<p>¿Qué posibilidades tiene la audiencia de responder al discurso? ¿Sobre qué aspectos podría responder?</p> <p>¿Qué efectos tiene que no reconozca la estrategia discursiva del enunciador?</p>	
Comunidad en que se inserta	<p>¿Cómo pueden detectar los auditores aspectos engañosos o débiles en la argumentación?</p> <p>¿Qué información podría ser “invisible” para la audiencia?</p> <p>¿Por qué puede suceder eso?</p>	
Sociedad	<p>¿Cómo impacta el surgimiento y la difusión de argumentaciones engañosas en una comunidad?</p> <p>¿Qué consecuencias podrían tener estas argumentaciones en sus acciones o formas de actuar en la sociedad?</p> <p>¿Qué podrían hacer los individuos de la sociedad para que estos discursos no proliferen en ella?</p>	

El docente organiza una puesta en común con las respuestas de los distintos grupos.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Se sugiere los siguientes indicadores de evaluación formativa:

- Explican cómo el contexto sociocultural se relaciona con los géneros discursivos de distintas comunidades digitales
- Evalúan cómo determinado género discursivo se relaciona con los intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de determinada comunidad digital.
- Analizan el posicionamiento del enunciador de un discurso presente en una comunidad digital.
- Identifican las evidencias utilizadas en los discursos de comunidades digitales.
- Fundamentan una postura ética sobre la participación en comunidades digitales.

RECURSOS PARA EL DOCENTE

La influencer vegana con legiones de fans que fue sorprendida comiendo pescado

<https://www.lavanguardia.com/comer/al-dia/20190327/461291731805/rawvana-influencer-vegana-sorprendida-comiendo-pescado.html>

Los influencers de Spotify: ¿Quién arma tus playlists preferidas?

<https://milenico.com.ar/2018/05/18/los-influencers-de-spotify-quien-arma-tus-playlists-preferidas/>

DECRETO EN TRÁMITE

Actividad 2 Analizar el posicionamiento del enunciador

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad tiene como propósito analizar críticamente géneros discursivos, profundizando en el posicionamiento del enunciador en un discurso presente en una comunidad digital.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4 Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.), considerando:

- Influencia del contexto sociocultural.
- Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad.
- Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia.
- Modos de razonamiento y calidad de la evidencia para sostener opiniones.
- Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

ACTITUD

Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

DURACIÓN

6 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para introducir el tema, se sugiere hacer una lluvia de ideas sobre los conocimientos y opiniones que los estudiantes tienen acerca de las “noticias falsas”

El docente propone la siguiente tabla para que los jóvenes identifiquen los componentes de la situación de enunciación de una columna de opinión. Se sugiere realizar una lectura conjunta del texto y completar la tabla de modo plenario. A continuación, se ilustran respuestas posibles de la tabla.

Contextualización

Enunciador/emisor	Tomás Pérez-Acle: Biólogo computacional, investigador Fundación Ciencia & Vida y profesor, Centro Interdisciplinario de Neurociencia de Valparaíso, U. de Valparaíso
Receptores	Receptor ideal: Receptores reales: Lectores del diario
Tema que se abordará	Las noticias falsas en la era digital
Contexto en el que se presenta	Columna de opinión enviada al diario electrónico https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/la-ira-el-miedo-y-las-fake-news/887552/ Fecha: 04/11/2019

Columna de opinión

LA IRA, EL MIEDO Y LAS FAKE NEWS

Tomás Pérez-Acle

Biólogo computacional, investigador Fundación Ciencia & Vida y profesor, Centro Interdisciplinario de Neurociencia de Valparaíso, U. de Valparaíso

“Miente, miente que algo queda” dice un viejo refrán que es tan antiguo como la mentira misma. Utilizado a lo largo de los años por variopintos personajes históricos como el faraón Ramsés, Alejandro Magno y Voltaire, hace referencia a una técnica propagandística que busca establecer como cierta una propuesta falsa.

El mismo Goebbels, ministro de propaganda de Hitler, acuñó su propia versión indicando que “si se dice una mentira suficientemente grande, y se repite continuamente, la gente comenzará a creerla”.

Pese a la derrota nazi, la idea de la mentira sistemática como estrategia de propaganda subsistió. Hoy la podemos reconocer en el periodismo amarillista y en las políticas de postverdad. En ambos casos, el objetivo es el mismo: desinformar o engañar a las personas de forma deliberada, apelando no a los argumentos, sino a las emociones. Si bien es un fenómeno de larga data, el reinado de las redes sociales ha creado un terreno fértil para las noticias falsas o *fake news*.

Mientras que para producir una noticia falsa a través de los medios tradicionales se requiere de la acción concertada desde fotógrafos hasta editores, para hacerlo en las redes sociales sólo hace falta un teléfono inteligente y una conexión a internet.

Hoy, más del 66% de las personas del mundo posee un dispositivo móvil con conexión a internet. Por ende, producir noticias, sean estas falsas o no, es tan habitual que muchos “caza noticias” reportan directo desde sus dispositivos móviles. Esta hiperconexión ha creado un fenómeno nuevo donde nuestra vida digital está compuesta mayoritariamente de quienes piensan como nosotros, creando la llamada “cámara de eco digital” (*Tornberg P, PLoS One 2018*).

Más aún, a pesar de nuestra conexión continua, cuando buscamos información en la red tendemos a buscar sólo aquello que confirme nuestras creencias, guiados por sesgo de confirmación (*Waldrop MM, PNAS 2017*). Este comportamiento se extrema en el caso de los más jóvenes, para quienes, querámoslo o no, la vida digital cobra tanta o más relevancia que la física. Esta es la vía de expresión, comunicación y

entretenimiento preferida, siendo además la fuente fundamental de información. De este modo, las redes sociales crean el escenario ideal para la dispersión de *fake news*, mutando y reproduciéndose de forma vertiginosa.

¿Cuánto más rápido se mueve una *fake news* respecto de una noticia verdadera? Un trabajo reciente publicado en la revista *Science* (Vosoughi S, et al 2018) estudió la dispersión de aproximadamente 126.000 *fake news* en EE.UU. (entre 2006 y 2017) a través de redes sociales. La conclusión fue lapidaria: mientras que una noticia verdadera llega en promedio a 1.000 personas, una *fake news* llega fácilmente a 100.000, y lo hace en un tiempo menor. Este comportamiento, concluyen los investigadores, se debe a que las *fake news* explotan la sorpresa, basándose en las emociones, principalmente la ira y el miedo.

Al ser tocados emocionalmente por una *fake news*, necesitamos hacer algo y creemos que, al compartirla, nos hacemos parte de la solución. Es así como, al moverse, éstas lo hacen resonando en nuestras cámaras de eco, remarcando su veracidad: “Si todo el mundo lo dice, ¡debe ser verdad!”.

En las pocas ocasiones en que tratamos de validar una noticia, buscamos “fuentes externas” que muchas veces pertenecen a nuestras cámaras de eco, o peor aún, son fuentes seleccionadas por nuestro sesgo de confirmación. Estas características convierten a las *fake news* en un fenómeno de comunicación que puede influenciar nuestra vida de manera brutal. Ejemplo de esto son los movimientos antivacunas o el terraplanismo. Por un lado, negando toda la evidencia científica, las *fake news* han promovido que las vacunas causan condiciones como el autismo. Por el otro, se argumenta que una conspiración mundial nos ha convencido que la tierra es redonda.

Lamentablemente, desde que comenzó el estallido social, las *fake news* se han apoderado de nuestras redes sociales y lo han hecho apelando a la ira y al miedo, como armas fundamentales. Así, amplifican la exaltación de nuestra sociedad, nutriéndose de la indignación provocada por la falta de visión política y la violencia impune.

En este escenario, nadie gana. Si queremos lograr el tan anhelado nuevo pacto social que proyecte a Chile a un desarrollo justo, hay que reconocer y descartar las *fake news*. Para esto, es fundamental resistir la tentación de viralizar todo lo que nos llega, particularmente aquello que nos causa emociones profundas. Debemos aplicar pensamiento crítico, luchando contra nuestro sesgo de confirmación para salir de nuestras cámaras de eco, y así buscar fuentes externas que nos entreguen una mirada amplia. Así daremos un pequeño pero necesario paso para abrir el camino conducente al diálogo. Un diálogo que permita corregir las injusticias que nos llevaron a la actual crisis social, sentando las bases para un nuevo Chile: el Chile de todos.



A continuación, los estudiantes se reúnen en grupos de tres para iniciar una fase de análisis de la columna, por medio de una pauta de preguntas. Es importante que el docente modele el análisis, abordando un aspecto de la pauta: en este caso, el posicionamiento del emisor. Para esto, primero debe identificar el propósito del autor por medio de pregunta como:

- ¿Qué desea lograr el emisor por medio del texto?
- ¿Es evidente su propósito para los lectores o deben inferirlo?
- ¿Qué palabras o elementos del texto (marcas textuales) permiten reconocer este elemento?

ACCIONES DEL DOCENTE	VERBALIZACIÓN DE SU PENSAMIENTO
<p>El docente seleccionará un aspecto de la pauta de análisis: posicionamiento del emisor.</p> <p>El docente demostrará cómo se trabaja la identificación del posicionamiento del emisor.</p> <p>El docente modela la identificación del propósito implícito por medio de la inferencia.</p>	<p>Para detectar el posicionamiento del emisor, me pregunto:</p> <p>¿El autor es sexista?</p> <ul style="list-style-type: none"> No, habla en general de persona, y de “el Chile de todos”. <p>¿Hay rasgos de xenofobias?</p> <ul style="list-style-type: none"> No, pero nombra al régimen nazi y cita a “Goebbels, ministro de propaganda de Hitler”. <p>¿Hay rasgos etnocentristas?</p> <ul style="list-style-type: none"> No. <p>¿Es respetuoso de todas las entidades?</p> <ul style="list-style-type: none"> Habla de periodismo amarillista. Cita como ejemplo de agrupaciones que influyen nuestra vida de manera brutal a los movimientos antivacunas y el terraplanismo. <p>¿Qué palabras ha elegido para enfrentarse a las controversias?</p> <ul style="list-style-type: none"> Solo en este párrafo, seleccionamos: <i>“Lamentablemente, desde que comenzó el estallido social, las fake news se han apoderado de nuestras redes sociales y lo han hecho apelando a la ira y al miedo, como armas fundamentales. Así, amplifican la exaltación de nuestra sociedad, nutriéndose de la indignación provocada por la falta de visión política y la violencia impune”.</i> ¿Cuáles son los estereotipos culturales que maneja? El personaje histórico, poderoso y manipulador: <i>“Utilizado a lo largo de los años por variopintos personajes históricos como el faraón Ramsés, Alejandro Magno y Voltaire” y luego Goebbels y Hitler”.</i> <p>Caza noticias, joven dependiente de la vida digital que reporta en directo desde sus dispositivos móviles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>“...más jóvenes para quienes, querámoslo o no, la vida digital cobra tanta o más relevancia que la física. Esta es la vía de expresión, comunicación y entretenimiento preferida, siendo además la fuente fundamental de información”.</i> <p>¿Qué aspectos religiosos, políticos, ¿educativos, sociales y culturales presupone que todos tenemos o compartimos?</p> <ul style="list-style-type: none"> Supone que todos los chilenos queremos resolver corregir las injusticias por medio del diálogo, y cambiar el país. <i>“Así daremos un pequeño pero necesario paso para abrir el camino conducente al diálogo. Un diálogo que permita corregir las injusticias que nos llevaron a la actual crisis social, sentando las bases para un nuevo Chile: el Chile de todos”.</i>

A continuación, los estudiantes completan otros aspectos del análisis, a partir de preguntas como las siguientes. Se sugiere que esta actividad se desarrolle en parejas. El docente monitorea el trabajo, orientándolos para que todas sus respuestas estén basadas en evidencia textual por medio del subrayado.

Se ilustra en la tabla específicamente la respuesta esperada para el posicionamiento del autor.

Análisis y evaluación del texto

ASPECTO	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RESPUESTAS
Intenciones implícitas o explícitas del emisor	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué desea lograr el emisor por medio del texto? ¿Es evidente su propósito para los lectores o deben inferirlo? ¿Qué palabras o elementos del texto (marcas textuales) permiten reconocer este elemento? 	
Tratamiento del tema por el enunciador y veracidad de la información	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo es la posición del emisor respecto del tema? ¿Se nota que lo conoce? ¿No lo conoce? ¿Se interesa? La información presentada por el emisor (datos, nombres, autoridades), ¿es comprobable o está respaldada? ¿Qué palabras o elementos del texto (marcas textuales) permiten reconocer este elemento? 	
Presentación de ideologías, creencias y puntos de vista	<ul style="list-style-type: none"> ¿De dónde provienen las ideas del emisor? ¿En qué cree? ¿Qué piensa? ¿Cuál es su opinión respecto del tema? ¿Estas respuestas son evidentes o el emisor debe inferirlas? ¿Qué palabras o elementos del texto (marcas textuales) permiten reconocer este elemento? 	
Posicionamiento del emisor frente a la audiencia	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se sitúa el emisor con respecto a la audiencia? ¿Desde una postura superior? ¿Desde la igualdad? ¿Desde la inferioridad o el desconocimiento? ¿De dónde proviene la jerarquía del emisor respecto de su audiencia? ¿Es un experto en el tema? ¿Es una persona moralmente superior? ¿Es un representante de la audiencia? ¿Qué palabras o elementos del texto (marcas textuales) permiten reconocer este elemento? 	<p>Respecto de la audiencia, el emisor toma una postura de superioridad que deriva de su conocimiento del tema. Esto se relaciona con la intención comunicativa del texto: enjuiciar y criticar, considerando que la crítica implica la convicción de que el otro está equivocado o haciendo mal las cosas y como él es quien detecta el error podría, eventualmente, “mejorar” aquello que critica.</p> <p>El uso del lenguaje culto y la inclusión de conceptos específicos, “cámara de eco digital”, también evidencian la superioridad cultural que desea mostrar el emisor.</p>

Para concluir el análisis, los alumnos comparten sus hallazgos en una reflexión plenaria.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Se sugieren los siguientes indicadores para guiar la evaluación formativa:

- Explican cómo el contexto sociocultural se relaciona con los géneros discursivos de distintas comunidades digitales.
- Evalúan que determinado género discursivo se relaciona con los intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de determinada comunidad digital.
- Analizan el posicionamiento del enunciador de un discurso presente en una comunidad digital.
- Identifican las evidencias utilizadas en los discursos de comunidades digitales.
- Fundamentan una postura ética sobre la participación en comunidades digitales.

RECURSOS

La ira, el miedo y las fake news

<https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/la-ira-el-miedo-y-las-fake-news/887552/>

Las 22 técnicas de lectura crítica: Daniel Cassany

<https://pdiaz048.wordpress.com/2013/10/01/las-22-tecnicas-de-lectura-criticadaniel-cassany/>

Las 22 técnicas de lectura crítica: Daniel Cassany

I. Mundo del autor

1. Identificar el propósito
 - ¿Qué quiere el autor
 - ¿Qué desea cambiar?
2. Descubrir las conexiones
 - ¿Dónde y cuándo se sitúa el texto?
 - ¿A quién se refiere?
3. Retratar al autor
 - ¿Qué sabes del autor?
 - ¿Cómo se le valora en mi comunidad?
 - ¿Por qué escribe?
4. Descubrir el idiolecto del autor
 - ¿Cómo utiliza la escritura?
 - ¿Hay alguna variedad geográfica, social o generacional?
 - ¿Hay rastros de algún registro lingüístico?
 - ¿Hay algún tic o muletilla en la escritura del autor?
5. Rastrear la subjetividad del autor
 - ¿Qué se puede inferir del discurso?
 - ¿Que nos dice de sí mismo el autor?
6. Detectar posicionamiento

- ¿El autor es sexista?
- ¿Hay rasgos de xenofobias?
- ¿Hay rasgos etnocentristas?
- ¿Es respetuoso de todas las entidades?
- ¿Qué palabras ha elegido para enfrentarse a las controversias?
- ¿Cuáles son los estereotipos culturales que maneja?
- ¿Qué aspectos religiosos, políticos, educativos, sociales y culturales presupone que todos tenemos o compartimos?

7. Descubre lo oculto

8. Dibujar el mapa sociocultural

- ¿Qué expone el texto acerca del tema que trata?
- ¿Qué oculta del tema?

II Analizar el género discursivo

9. Identificar el género:

- ¿Qué tipo de texto se está leyendo?
- ¿El autor utiliza los recursos convencionales o criterios del género?
- ¿Sigue una tradición establecida?

Algunos criterios para determinar el género son:

- denominación
- ámbito: ¿en qué circunstancias se utiliza?
- función: ¿para qué sirve?
- cuáles normas o tradiciones determinan?
- autoría: ¿quién escribe? ¿cómo se presenta?
- audiencia: ¿a quién se dirige el texto? ¿a un individuo, a un grupo determinado?
- contenido: ¿cómo se ha elaborado y se representa el conocimiento?
- estructura y estilo
- citas y polifonía: ¿las referencias a otros textos son implícitas o explícitas? ¿las citas son extensas? ¿cómo se presentan? En el texto no se presentan citas, ¿cómo se presenta el acuerdo y el desacuerdo?

10. Enumerar a los contrincantes

- ¿Contra quién escribe el autor?
- ¿Qué personas se oponen a sus deseos y pensamientos?
- ¿Qué grupos o personas coinciden con el autor?

11. Hacer un listado de voces (citas)
¿Cuáles son las citas literales, indirectas o encubiertas?
12. Analizar las voces (citas) incorporadas
¿Cómo se reproduce lo dicho por otra persona: de manera directa, indirecta, ¿mixta?
¿Se usa la ironía, el sarcasmo?
13. Leer los nombres propios
¿Cómo se denominan los protagonistas?
¿Qué lugares y épocas se mencionan?
14. Verificar la solidez y la fuerza del discurso
¿De qué tipo son los razonamientos?
¿El autor apela a los sentimientos o a las argumentaciones?
¿Los ejemplos son pertinentes?
¿Los datos son claros, actualizados, pertinentes y tienen una fuente identificable?
15. Hallar las palabras disfrazadas
¿Hay algún vocablo particular?
¿Alguna palabra adquiere un significado diferente al usual?
¿Hay metáforas, comparaciones, sentidos figurados?
¿Cómo se utiliza el lenguaje?
16. Analizar la jerarquía informativa
¿Cuáles son los datos destacados y cuales se presentan como detalles?
¿Cuáles son los datos indiscutibles y los matizados?
¿Los centrales y los marginales?

III Predecir las interpretaciones

17. Definir los propios propósitos
¿Qué buscas en el texto como propio lector?
¿Qué esperas encontrar en él?
¿Encontraste lo que buscabas?
18. Analiza la sombra del lector
¿Qué datos expone (¿porque el autor ha decidido que el lector no sabe y que deben explicársele?)
¿A quién se dirige el texto?
¿Cuál es el perfil del destinatario del texto?
¿Por qué se dirige a este tipo de lector y no a otro?
¿Qué presupone que el lector sabe o no sabe?

19. Acuerdos y desacuerdos
20. Analizar la posible lectura que otros hagan del texto
¿Cómo van a leer el texto?
21. Identificar partes más controvertidos del texto
¿Cuáles son las partes más controvertidas del texto?
¿Qué efecto causan en su conjunto?
22. Meditar las reacciones frente al texto
¿Qué se hará con el texto?

DECRETO EN TRÁMITE

Actividad 3

Argumentar en redes sociales

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes analicen cómo el contexto y las convenciones culturales de las comunidades inciden en las formas de argumentar, comparando argumentaciones surgidas en redes sociales, espacio en el que se suelen plantear controversias cuando se trata de algún tema complejo y extendido en una sociedad. Se espera que se analicen las condiciones comunicativas que caracterizan la particular manera en que se despliega la interacción y la argumentación en estos espacios, identificando la presencia de la descalificación, los tipos de evidencia y conocimiento que se emplean, las formas de legitimar contenidos en un discurso, etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4: Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.), considerando:

- Influencia del contexto sociocultural.
- Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad.
- Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia.
- Modos de razonamiento y calidad de la evidencia para sostener opiniones.
- Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

ACTITUDES

Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

DURACIÓN

3 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Los estudiantes se dividen en grupos de trabajo. Luego determinan un tema sobre el cual buscarán las interacciones en redes sociales, que sea controversial o que esté en la agenda pública. Posteriormente, buscan intercambios que presenten opiniones en redes sociales (*Twitter* o foros de opinión en plataformas periodísticas, por ejemplo) sobre el tema.

Conexión interdisciplinaria:
Historia, Geografía y Ciencias Sociales
OA e

A continuación, cada grupo analiza los intercambios en las redes sociales según los siguientes criterios:

CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Tipo de comentario	Descalificación o insulto sin argumentación, argumentos sin evidencias, presencia únicamente de tesis sin argumentación, argumentaciones desarrolladas, comentarios que no exponen un punto de vista. También es posible que aparezcan otras formas discursivas, como narraciones, explicaciones, etc.
Tipos de argumentos empleados	De popularidad, gradualismo, consecuencias, ignorancia, opinión experta, causa, generalización, analogía, etc.
Formas de legitimación de contenidos	Alusión a creencias compartidas sobre el mundo, estereotipos extendidos, datos de estudios o encuestas, comentarios de figuras públicas o de otros medios de prensa etc.

Los grupos sistematizan su análisis en un organizador que evidencie los hallazgos. Luego, en plenario o reuniéndose con otro grupo, discuten para establecer conclusiones sobre los siguientes puntos:

- Relaciones entre las situaciones comunicativas en redes sociales y los tipos de comentarios.
- Relaciones entre las situaciones comunicativas en redes sociales y tipos de argumentos y formas de legitimación de contenidos empleados.
- Diferencias entre los tipos de comentarios, de argumentos y formas de legitimar los contenidos en redes sociales y en argumentaciones cotidianas. Posibles razones de estas diferencias.

ORIENTACIONES AL DOCENTE

Se sugiere los siguientes indicadores para guiar la evaluación formativa:

- Explican cómo el contexto sociocultural se relaciona con los géneros discursivos de distintas comunidades digitales
- Evalúan, determinado cómo el género discursivo se relaciona con los intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de determinada comunidad digital.
- Analizan el posicionamiento del enunciador de un discurso presente en una comunidad digital.
- Identifican las evidencias utilizadas en los discursos de comunidades digitales.
- Fundamentan una postura ética sobre la participación en comunidades digitales.

Para lograr el propósito de esta actividad, es central que los estudiantes comprendan que las formas de legitimar contenidos varían según el ámbito de participación, la comunidad en la que se desarrolla la argumentación, los propósitos que se persigue, entre otros factores. Por ello, deben centrarse en caracterizar las convenciones comunicativas de las redes sociales para que reflexionen sobre las maneras en que se legitiman los argumentos en los discursos.

Actividad 4

Reflexionar: problemas éticos en las comunidades digitales

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

En esta actividad, se propone que los estudiantes lean y analicen el primer capítulo de un ensayo sobre la exhibición de la intimidad en la escena contemporánea y los diversos modos que asume el yo en las redes sociales, a través de blogs, y sitios como YouTube y Facebook, entre otros. El propósito es reflexionar sobre los problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4: Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.), considerando:

- Influencia del contexto sociocultural.
- Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad.
- Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia.
- Modos de razonamiento y calidad de la evidencia para sostener opiniones.
- Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

ACTITUDES

Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

DURACIÓN

6 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El docente puede proponer preguntas como las siguientes para guiar la lectura del primer capítulo del ensayo *La intimidad como espectáculo* de Paula Sibila.

Conexión interdisciplinaria
Ciencias para la ciudadanía:
OA i.

- ¿Cuál es el propósito de la autora al citar a F. Nietzsche y a Lola Copacabana al inicio del ensayo?
- ¿Cuál es la crítica que plantea la autora?
- ¿Cuál es el propósito de plantear esta crítica?
- ¿Cómo debe ser entendido el ensayo?
- ¿Cómo interpretas la referencia a la revista *Time* que publicó en su portada un espejo?
- ¿Cómo se vincula la referencia a Narciso con la participación en las redes sociales?

LA INTIMIDAD COMO ESPECTÁCULO

Paula Sibila

Capítulo I

EL SHOW DEL YO

Me parece indispensable decir quién soy yo. [...] La desproporción entre la grandeza de mi tarea y la pequeñez de mis contemporáneos se ha puesto de manifiesto en el hecho de que ni me han oído ni tampoco me han visto siquiera. [...] Quien sabe respirar el aire de mis escritos sabe que es un aire de alturas, un aire fuerte. Hay que estar hecho para ese aire; de lo contrario, se corre el peligro nada pequeño de resfriarse.

FRIEDRICH NIETZSCHE

Mi personaje es atractivo por diferentes motivos; de hecho, [en mi blog] tengo como público a las madres, a las chicas de mi edad, los hombres maduros, los estudiantes de Derecho, entre otros. Además, a la gente le gusta como escribo. [...] Creo que soy honesta y cero pretenciosa. La gente revalora que uno sea honesto y sabe que lo que lee es verdad, que no es una pose. [...] No soy una *delikatessen* (para pocos), sino un Big Mac (para muchos).

LOLA COPACABANA

¿Cómo se llega a ser lo que se es? Esto se preguntaba Nietzsche en el subtítulo de su autobiografía escrita en 1888, significativamente titulada *Ecce Homo* y redactada en los meses previos al "colapso de Turín". Después de ese episodio, el filósofo quedaría sumergido en una larga década de sombras y vacío hasta morir "desprovisto de espíritu", según algunos amigos que lo visitaron. En los chispazos de ese libro, Nietzsche revisaba su trayectoria con la firme intención de decir "quién soy yo". Para eso, solicitaba a sus lectores que lo escucharan, porque él era alguien, "pues yo soy tal y tal, ¡sobre todo, no me confundáis con otros!". Está claro que atributos como la modestia y la humildad quedan radicalmente ausentes de ese texto, lo cual no sorprende en alguien que se enorgullecía de ser lo contrario a "esa especie de hombres venerada hasta ahora como virtuosa"; en fin, nada extraño en alguien que prefería ser un sátiro antes que un santo. Tal actitud, sin embargo, motivó que sus contemporáneos vieran en la obra de Nietzsche una mera evidencia de la locura. Sus fuertes palabras, eso tan "inmenso y monstruoso" que él tenía para decir, se leyeron como síntomas de un fatídico diagnóstico sobre las fallas de carácter de ese yo que hablaba: megalomanía y excentricidad, entre otros epítetos de igual calibre.

¿Por qué comenzar un ensayo sobre la exhibición de la intimidad en Internet, al despuntar el siglo XXI, citando las excentricidades de un filósofo megalómano de fines del XIX? Quizás haya un motivo válido

que permanecerá latente a lo largo de estas páginas e intentará reencontrar su sentido antes del punto final. Por ahora, bastará tomar algunos elementos de esa provocación que viene de tan lejos, como una tentativa de disparar nuestro problema.

Calificadas en aquel entonces como enfermedades mentales o desvíos patológicos de la normalidad ejemplar, hoy la megalomanía y la excentricidad no parecen disfrutar de esa misma demonización. En una atmósfera como la contemporánea, que estimula la hipertrofia del yo hasta el paroxismo, que enaltece y premia el deseo de "ser distinto" y "querer siempre más", son otros los desvaríos que nos hechizan. Otros son nuestros pesares, porque también son otros nuestros deleites, otras las presiones que se descargan cotidianamente sobre nuestros cuerpos, y otras las potencias –e impotencias– que cultivamos.

Una señal de los tiempos que corren surgió de la revista Time, todo un icono del arsenal mediático global, al perpetrar su ceremonia de elección de la "personalidad del año" que concluía, a fines de 2006. De ese modo, se creó una noticia rápidamente difundida por los medios masivos de todo el planeta, y luego olvidada en el torbellino de datos inocuos que cada día se producen y descartan. La revista estadounidense repite ese ritual hace más de ocho décadas, con la intención de destacar "a las personas que más afectaron los noticieros y nuestras vidas, para bien o para mal, incorporando lo que ha sido importante en el año". Así, nadie menos que Hitler fue elegido en 1938, el ayatolá Jomeini en 1979, George W. Bush en 2004. ¿Y quién ha sido la personalidad del año 2006, según el respetado veredicto de la revista Time? ¡Usted! Sí, usted. Es decir: no sólo usted, sino también yo y todos nosotros. O, más precisamente, cada uno de nosotros: la gente común. Un espejo brillaba en la tapa de la publicación e invitaba a los lectores a que se contemplasen, como Narcisos satisfechos de ver sus personalidades resplandeciendo en el más alto podio mediático.

¿Qué motivos determinaron esta curiosa elección? Ocurre que usted y yo, todos nosotros, estamos "transformando la era de la información". Estamos modificando las artes, la política y el comercio, e incluso la manera en que se percibe el mundo. Nosotros y no ellos, los grandes medios masivos tradicionales, tal como ellos mismos se ocupan de subrayar. Los editores de la revista resaltaron el aumento inaudito del contenido producido por los usuarios de Internet, ya sea en los blogs, en los sitios para compartir videos como YouTube o en las redes de relaciones sociales como MySpace y Facebook. En virtud de ese estallido de creatividad –y de presencia mediática– entre quienes solían ser meros lectores y espectadores, habría llegado "la hora de los amateurs". Por todo eso, entonces, "por tomar las redes de los medios globales, por forjar la nueva democracia digital, por trabajar gratis y superar a los profesionales en su propio juego, la personalidad del año de Time es usted", afirmaba la revista.

Durante las conmemoraciones motivadas por el fin del año siguiente, el diario brasileño O Globo también decidió ponerlo a usted como el principal protagonista de 2007, al permitir que cada lector hiciera su propia retrospectiva a través del sitio del periódico en la Web. Así, entre las imágenes y los comentarios sobre grandes hitos y catástrofes ocurridos en el mundo a lo largo de los últimos doce meses, aparecían fotografías de casamientos de personas "comunes", bebés sonriendo, vacaciones en familia y fiestas de cumpleaños, todas acompañadas de epígrafes del tipo: "Este año, Pedro se casó con Fabiana", "Andrea desfiló en el Sambódromo", "Carlos conoció el mar", "Marta logró superar su enfermedad" o "Walter tuvo mellizos".

¿Cómo interpretar estas novedades? ¿Acaso estamos sufriendo un brote de megalomanía consentida e incluso estimulada por todas partes? ¿O, por el contrario, nuestro planeta fue tomado por un aluvión repentino de extrema humildad, exenta de mayores ambiciones, una modesta reivindicación de todos nosotros y de cualquiera? ¿Qué implica este súbito enaltecimiento de lo pequeño y de lo ordinario, de lo cotidiano y de la gente común? No es fácil comprender hacia dónde apunta esta

extraña coyuntura que, mediante una incitación permanente a la creatividad personal, la excentricidad y la búsqueda de diferencias, no cesa de producir copias descartables de lo mismo.

¿Qué significa esta repentina exaltación de lo banal, esta especie de satisfacción al constatar la mediocridad propia y ajena? Hasta la entusiasta revista Time, pese a toda la euforia con que recibió el ascenso de usted y la celebración del yo en la Web, admitía que este movimiento revela "tanto la estupidez de las multitudes como su sabiduría". Algunas joyitas lanzadas a la vorágine de Internet "hacen que nos lamentemos por el futuro de la humanidad", declararon los editores, y eso tan sólo en razón de los errores de ortografía, sin considerar "las obscenidades o las faltas de respeto más alevosas" que suelen abundar en esos territorios.

Por un lado, parece que estamos ante una verdadera "explosión de productividad e innovación". Algo que estaría apenas comenzando, "mientras que millones de mentes que de otro modo se habrían ahogado en la oscuridad, ingresan en la economía intelectual global". Hasta aquí, ninguna novedad: ya fue bastante celebrado el advenimiento de una era enriquecida por las potencialidades de las redes digitales, bajo banderas como la cibercultura, la inteligencia colectiva o la reorganización rizomática de la sociedad. Por otro lado, también conviene prestar oídos a otras voces, no tan deslumbradas con las novedades y más atentas a su lado menos luminoso. Tanto en Internet como fuera de ella, hoy la capacidad de creación se ve capturada sistemáticamente por los tentáculos del mercado, que atizan como nunca esas fuerzas vitales pero, al mismo tiempo, no cesan de transformarlas en mercancía. Así, su potencia de invención suele desactivarse, porque la creatividad se ha convertido en el combustible de lujo del capitalismo contemporáneo: su protoplasma, como diría la autora brasileña Suely Rolnik.

No obstante, a pesar de todo eso y de la evidente sangría que hay por detrás de las maravillas del marketing, especialmente en su versión interactiva, son los mismos jóvenes quienes suelen pedir motivaciones y estímulos constantes, como advirtió Gilles Deleuze a principios de los años noventa. Ese autor agregaba que les corresponde a ellos descubrir "para qué se los usa"; a ellos, es decir, a esos jóvenes que ahora ayudan a construir este fenómeno conocido como Web 2.0. A ellos también les incumbiría la importante tarea de "inventar nuevas armas", capaces de oponer resistencia a los nuevos y cada vez más astutos dispositivos de poder: crear interferencias e interrupciones, huecos de incomunicación, como una tentativa de abrir el campo de lo posible desarrollando formas innovadoras de ser y estar en el mundo.

Quizás este nuevo fenómeno encarne una mezcla inédita y compleja de esas dos vertientes aparentemente contradictorias. Por un lado, la festejada "explosión de creatividad", que surge de una extraordinaria "democratización" de los medios de comunicación. Estos nuevos recursos abren una infinidad de posibilidades que hasta hace poco tiempo eran impensables y ahora son sumamente promisorias, tanto para la invención como para los contactos e intercambios. Varias experiencias en curso ya confirmaron el valor de esa rendija abierta a la experimentación estética y a la ampliación de lo posible. Por otro lado, la nueva ola también desató una renovada eficacia en la instrumentalización de esas fuerzas vitales, que son ávidamente capitalizadas al servicio de un mercado que todo lo devora y lo convierte en basura.

Es por eso que grandes ambiciones y extrema modestia parecen ir de la mano, en esta insólita promoción de ustedes y yo que se disemina por las redes interactivas: se glorifica la menor de las pequeñeces, mientras pareciera buscarse la mayor de las grandezas. ¿Voluntad de poder y de impotencia al mismo tiempo? ¿Megalomanía y escasez de pretensiones? En todo caso, puede ser inspirador preguntarse por la relación entre este cuadro tan actual y aquellas intensidades "patológicas" que inflamaban la voz nietzschiana a fines del siglo XIX, cuando el filósofo alemán incitaba a sus lectores a que abandonasen su humana pequeñez para ir más allá. Inclusive más allá del propio maestro, que no quería ser santo ni profeta ni estatua, proponiendo a sus seguidores que

se arriesgasen, que lo perdieran para encontrarse y, de ese modo, que ellos también fuesen alguien capaz de llegar a ser "lo que se es". ¿Cuál es la relación de este yo o de este usted, tan ensalzados hoy en día, con aquel alguien de Nietzsche?

Algo sucedió entre uno y otro de esos eventos, un acontecimiento que tal vez pueda aportar algunas pistas. El siglo pasado asistimos al surgimiento de un fenómeno desconcertante: los medios de comunicación de masa basados en tecnologías electrónicas. Es muy rica, aunque no demasiado extensa, la historia de los sistemas fundados en el principio de *broadcasting*, tales como la radio y la televisión, medios cuya estructura comprende una fuente emisora para muchos receptores. Pero a principios del siglo XXI hizo su aparición otro fenómeno igualmente perturbador: en menos de una década, las computadoras interconectadas mediante redes digitales de alcance global se han convertido en inesperados medios de comunicación. Sin embargo, estos nuevos medios no se encuadran de manera adecuada en el esquema clásico de los sistemas *broadcast*. Y tampoco son equiparables con las formas *low-tech* de comunicación tradicional –como las cartas, el teléfono y el telégrafo–, que eran interactivas *avant la lettre*. Cuando las redes digitales de comunicación tejieron sus hilos alrededor del planeta, todo cambió raudamente, y el futuro aún promete otras metamorfosis. En los meandros de ese ciberespacio a escala global germinan nuevas prácticas difíciles de catalogar, inscriptas en el naciente ámbito de la comunicación mediada por computadora. Son rituales bastante variados, que brotan en todos los rincones del mundo y no cesan de ganar nuevos adeptos día tras días.

Primero fue el correo electrónico, una poderosa síntesis entre el teléfono y la vieja correspondencia, que sobrepasaba claramente las ventajas del fax y se difundió a toda velocidad en la última década, multiplicando al infinito la cantidad y la celeridad de los contactos. Enseguida se popularizaron los canales de conversación o chats, que rápidamente evolucionaron en los sistemas de mensajes instantáneos del tipo MSN o Yahoo Messenger, y en las redes sociales como MySpace, Orkut y Facebook. Estas novedades transformaron a la pantalla de la computadora en una ventana siempre abierta y conectada con decenas de personas al mismo tiempo. Jóvenes de todo el mundo frecuentan y crean ese tipo de espacios. Más de la mitad de los adolescentes estadounidenses, por ejemplo, usan habitualmente esas redes. MySpace es la favorita: con más de cien millones de usuarios en todo el planeta, crece a un ritmo de trescientos mil miembros por día. No es inexplicable que este servicio haya sido adquirido por una poderosa compañía mediática multinacional, en una transacción que involucró varios centenares de millones de dólares.

Otra vertiente de este aluvión son los diarios íntimos publicados en la Web, para cuya confección se usan palabras escritas, fotografías y videos. Son los famosos *weblogs*, fotologs y videologs, una serie de nuevos términos de uso internacional cuyo origen etimológico remite a los diarios de abordaje mantenidos por los navegantes de otrora. Es enorme la variedad de estilos y asuntos tratados en los blogs de hoy en día, aunque la mayoría sigue el modelo confesional del diario íntimo. O mejor dicho: diario éxtimo, según un juego de palabras que busca dar cuenta de las paradojas de esta novedad, que consiste en exponer la propia intimidad en las vitrinas globales de la red. Los primeros blogs aparecieron cuando el milenio agonizaba; cuatro años después existían tres millones en todo el mundo, y a mediados de 2005 ya eran once millones. Actualmente, la blogósfera abarca unos cien millones de diarios, más del doble de los que hospedaba hace un año, según los registros del banco de datos Tecnorati. Pero esa cantidad tiende a duplicarse cada seis meses, ya que todos los días se engendran cerca de cien mil nuevos vástagos, de modo que el mundo ve nacer tres nuevos blogs cada dos segundos.

A su vez, las *webcams* son pequeñas cámaras fumadoras que permiten transmitir en vivo todo lo que ocurre en las casas de los usuarios: un fenómeno cuyas primeras manifestaciones llamaron la atención en los últimos años del siglo XX. Ahora ya son varios los portales que ofrecen *links* para miles de

webcams del mundo entero, como Camville y Earthcam. Hay que mencionar, además, los sitios que permiten exhibir e intercambiar videos caseros. En esta categoría, YouTube constituye uno de los furros más recientes de la red: un servicio que permite exponer pequeñas películas gratuitamente y que ha conquistado un éxito estruendoso en poquísimo tiempo. Hoy recibe cien millones de visitantes por día, que ven unos setenta mil videos por minuto. Después de que la empresa Google lo comprara por una cifra cercana a los dos mil millones de dólares, YouTube recibió el título de "invención del año", una distinción también concedida por la revista Time a fines de 2006. Existen, además, otros sitios menos conocidos que ofrecen servicios semejantes, como MetaCafe, Bliptv, Revver y SplashCast.

Además de todas estas herramientas –que constantemente se diseminan y dan a luz innumerables actualizaciones, imitaciones y novedades–, existen otras áreas de Internet donde los usuarios no son sólo los protagonistas, sino también los principales productores del contenido, como los foros y grupos de noticias. Un capítulo aparte merecería los mundos virtuales como Second Life, cuyos millones de usuarios suelen pasar varias horas por día desempeñando diversas actividades *on-line*, como si tuvieran una vida paralela en esos ambientes digitales.

En resumen, se trata de un verdadero torbellino de novedades, que ganó el pomposo nombre de "revolución de la Web 2.0" y nos convirtió a todos en la personalidad del momento. Esa expresión fue acuñada en 2004, en un debate en el cual participaron varios representantes de la cibercultura, ejecutivos y empresarios del Silicon Valley. La intención era bautizar una nueva etapa de desarrollo *on-line*, luego de la decepción provocada por el fracaso de las compañías puntocom: mientras la primera generación de empresas de internet deseaba vender cosas, la Web 2.0 "confía en los usuarios como codesarrolladores". Ahora la meta es "ayudar a las personas para que creen y compartan ideas e información", según una de las tantas definiciones oficiales, de una manera que "equilibra la gran demanda con el autoservicio". Sin embargo, también es cierto que esta peculiar combinación del viejo eslogan "hágalo usted mismo" con el flamante nuevo mandato "muéstrese como sea", está desbordando las fronteras de internet. La tendencia ha contagiado a otros medios más tradicionales, inundando páginas y más páginas de revistas, periódicos y libros, además de invadir las pantallas del cine y la televisión.

Pero ¿cómo afrontar este nuevo universo? La pregunta es pertinente, porque las perplejidades son incontables, acuciadas por la novedad de todos estos asuntos y la inusitada rapidez con que las modas se instalan, cambian y desaparecen. Bajo esta rutilante nueva luz, por ejemplo, ciertas formas aparentemente anacrónicas de expresión y comunicación tradicionales parecen volver al ruedo con su ropaje renovado, como los intercambios epistolares, los diarios íntimos e incluso la atávica conversación. ¿Los e-mails son versiones actualizadas de las antiguas cartas que se escribían a mano con primorosa caligrafía y, encapsuladas en sobres lacrados, atravesaban extensas geografías? Y los blogs, ¿podría decirse que son meros *upgrades* de los viejos diarios íntimos? En tal caso, serían versiones simplemente renovadas de aquellos cuadernos de tapa dura, garabateados a la luz trémula de una vela para registrar todas las confesiones y secretos de una vida. Del mismo modo, los fotologs serían parientes cercanos de los antiguos álbumes de retratos familiares. Y los videos caseros que hoy circulan frenéticamente por las redes quizá sean un nuevo tipo de postales animadas, o tal vez anuncien una nueva generación del cine y la televisión. Con respecto a los diálogos tipeados en los diversos messengers con atención fluctuante y ritmo espasmódico, ¿en qué medida renuevan, resucitan o le dan el tiro de gracia a las viejas artes de la conversación? Evidentemente, existen profundas afinidades entre ambos polos de todos los pares de prácticas culturales recién comparados, pero también son obvias sus diferencias y especificidades.

En las últimas décadas, la sociedad occidental ha atravesado un turbulento proceso de transformaciones que alcanza todos los ámbitos y llega a insinuar una verdadera ruptura hacia un nuevo horizonte. No se trata apenas de internet y sus mundos virtuales de interacción multimedia. Son innumerables los indicios de que estamos viviendo una época limítrofe, un corte en la historia, un pasaje de cierto "régimen de poder" a otro proyecto político, sociocultural y económico. Una transición de un mundo hacia otro: de aquella formación histórica anclada en el capitalismo industrial, que rigió desde fines del siglo XV hasta mediados del XX –y que fue analizada por Michel Foucault bajo el rótulo de "sociedad disciplinaria"–, hacia otro tipo de organización social que empezó a delinarse en las últimas décadas. En este nuevo contexto, ciertas características del proyecto histórico precedente se intensifican y ganan renovada sofisticación, mientras que otras cambian radicalmente. En ese movimiento se transforman también los tipos de cuerpos que se producen cotidianamente, así como las formas de ser y estar en el mundo que resultan "compatibles" con cada uno de esos universos.

¿Cómo influyen todas estas mutaciones en la creación de "modos de ser"? ¿Cómo alimentan la construcción de sí? En otras palabras, ¿de qué manera estas transformaciones contextuales afectan los procesos mediante los cuales se llega a ser lo que se es? No hay duda de que esas fuerzas históricas imprimen su influencia en la conformación de cuerpos y subjetividades: todos esos vectores socioculturales, económicos y políticos ejercen una presión sobre los sujetos de los diversos tiempos y espacios, estimulando la configuración de ciertas formas de ser e inhibiendo otras modalidades. Dentro de los límites de ese territorio plástico y poroso que es el organismo de la especie *homo sapiens*, las sinergias históricas –y geográficas– incitan algunos desarrollos corporales y subjetivos, al mismo tiempo que bloquean el surgimiento de formas alternativas. ¿Pero qué son exactamente las subjetividades? ¿Cómo y por qué alguien se vuelve lo que es, aquí y ahora? ¿Qué es lo que nos constituye como sujetos históricos o individuos singulares, pero también como inevitables representantes de nuestra época, compartiendo un universo y ciertas características idiosincrásicas con nuestros contemporáneos? Si las subjetividades son formas de ser y estar en el mundo, lejos de toda esencia fija y estable que remita al ser humano como una entidad ahistórica de relieves metafísicos, sus contornos son elásticos y cambian al amparo de las diversas tradiciones culturales. De modo que la subjetividad no es algo vagamente inmaterial, que reside "dentro" de usted –personalidad del año– o de cada uno de nosotros. Así como la subjetividad es necesariamente *embodied*, encarnada en un cuerpo; también es siempre *embedded*, embebida en una cultura intersubjetiva. Ciertas características biológicas trazan y delimitan el horizonte de posibilidades en la vida de cada individuo, pero es mucho lo que esas fuerzas dejan abierto e indeterminado. Y es innegable que nuestra experiencia también está modulada por la interacción con los otros y con el mundo. Por eso, resulta fundamental la influencia de la cultura sobre lo que se es. Y cuando ocurren cambios en esas posibilidades de interacción y en esas presiones culturales, el campo de la experiencia subjetiva también se altera, en un juego por demás complejo, múltiple y abierto.

Por lo tanto, si el objetivo es comprender los sentidos de las nuevas prácticas de exhibición de la intimidad, ¿cómo abordar un asunto tan complejo y actual? Las experiencias subjetivas se pueden estudiar en función de tres grandes dimensiones o tres perspectivas diferentes. La primera se refiere al nivel singular, cuyo análisis enfoca la trayectoria de cada individuo como un sujeto único e irrepetible; es la tarea de la psicología, por ejemplo, o incluso del arte. En el extremo opuesto a este nivel de análisis estaría la dimensión universal de la subjetividad, que engloba todas las características comunes al género humano, como la inscripción corporal de la subjetividad y su organización por medio del lenguaje; su estudio es tarea de la biología o la lingüística, entre otras disciplinas. Pero hay un nivel intermedio entre esos dos abordajes extremos: una dimensión de análisis que podríamos denominar particular o específica, ubicada entre los niveles singular y universal de la experiencia subjetiva, que busca detectar los elementos comunes a algunos sujetos, pero no necesariamente inherentes a todos los seres humanos. Esta perspectiva contempla aquellos elementos de la

subjetividad que son claramente culturales, frutos de ciertas presiones y fuerzas históricas en las cuales intervienen vectores políticos, económicos y sociales que impulsan el surgimiento de ciertas formas de ser y estar en el mundo. Y que las solicitan intensamente, para que sus engranajes puedan operar con mayor eficacia. Este tipo de análisis es el más adecuado en este caso, pues permite examinar los modos de ser que se desarrollan junto a las nuevas prácticas de expresión y comunicación vía internet, con el fin de comprender los sentidos de este curioso fenómeno de exhibición de la intimidad que hoy nos intriga.

En ese mismo nivel analítico –ni singular ni universal, sino particular, cultural, histórico–, Michel Foucault estudió los mecanismos disciplinarios de las sociedades industriales. Esa red micropolítica involucra todo un conjunto de prácticas y discursos que actuaron sobre los cuerpos humanos de Occidente entre los siglos XV y XX, apuntando a la configuración de ciertas formas de ser y evitando cuidadosamente el surgimiento de otras modalidades. Así fueron engendrados ciertos tipos de subjetividades hegemónicas de la Era Moderna, dotadas de determinadas habilidades y aptitudes, pero también de ciertas incapacidades y carencias. Según Foucault, en esa época se construyeron cuerpos "dóciles y útiles", organismos capacitados para funcionar de la manera más eficaz dentro del proyecto histórico del capitalismo industrial.

Pero ese panorama ha cambiado bastante en los últimos tiempos, y varios autores intentaron cartografiar el nuevo territorio, que todavía se encuentra en pleno proceso de reordenamiento. Uno de ellos fue Gilles Deleuze, quien recurrió a la expresión "sociedades de control" para designar al "nuevo monstruo", como él mismo ironizó. Ya hace casi dos décadas, el filósofo francés describió un régimen apoyado en las tecnologías electrónicas y digitales: una organización social basada en el capitalismo más desarrollado de la actualidad, donde rigen la sobreproducción y el consumo exacerbado, el marketing y la publicidad, los servicios y los flujos financieros globales. Y también la creatividad alegremente estimulada, "democratizada" y recompensada en términos monetarios.

Algunos ejemplos pueden ayudar a detectar los principales ingredientes de este nuevo régimen de poder. Uno de los fundadores de YouTube, significativamente presente en el encuentro del Forum Económico Mundial, declaró que la empresa pretende compartir sus ganancias con los autores de los videos exhibidos en el sitio. Así, el usuario de internet que decida mostrar una película de su autoría en el famoso portal "va a recibir parte de las ganancias publicitarias conseguidas con la exhibición de su trabajo". De hecho, otros sitios similares implementaron tal sistema, y ya hace tiempo que compensan con dinero a sus colaboradores más populares. MetaCafe, por ejemplo, asumió el compromiso de pagar cinco dólares por cada mil exhibiciones de una determinada película. Uno de los beneficiados fue un especialista en artes marciales que facturó decenas de miles de dólares con un brevísimo video en el cual aparece haciendo acrobacias, titulado *Matrix for real*, que en pocos meses fue visto por cinco millones de personas.

Las operadoras de teléfonos móviles también empezaron a remunerar las películas que sus clientes filman con sus propios celulares. Respondiendo a diversas promociones y campañas de marketing, los usuarios envían los videos al sitio de la compañía telefónica, donde el material queda disponible para quien desee verlo. Los mismos clientes se ocupan de divulgar sus obras entre sus contactos; en algunos casos reciben créditos por cada película bajada, que luego pueden gastar en otros servicios de la misma empresa. En Brasil, por ejemplo, una de esas compañías ofrece diez centavos de crédito por cada *download* de las películas realizadas por sus clientes, monto que sólo se puede retirar una vez que la cifra haya superado doscientas veces ese valor. Una joven de 18 años figuraba entre las primeras en el ranking de esa empresa, cuyo servicio lleva el nombre de Claro Vídeo-Maker, y llegó a recaudar unos cien reales con sus creaciones. ¿De qué se trata? Imágenes que registran un campamento con un grupo de amigos, por ejemplo, y otras escenas de la vida adolescente. Una competidora de esa compañía telefónica decidió parafrasear un célebre manifiesto de las vanguardias

artísticas locales para promover su servicio, parodiando en clave bien contemporánea la famosa convocatoria del Cinema Novo de los años sesenta: "una idea en la cabeza, su Oí en la mano... y mucho dinero en el bolsillo". De modo semejante, con el anzuelo de la recompensa monetaria por la creatividad de los usuarios, la empresa estimula que las películas grabadas con el teléfono portátil de sus clientes se envíen al sitio *Você Na Tela*; todo, por supuesto, usando la conexión que la misma firma provee y factura. Así, mientras vocifera: "¡Usted en la pantalla!", agrega que "hay gente dispuesta a pagar para ver"; y, en rigor, no parece faltar a la verdad.

Pero los ejemplos son innumerables y de lo más variados. Ese esquema que combina, por un lado, una convocatoria informal y espontánea a los usuarios para "compartir" sus invenciones y, por el otro, las formalidades del pago en dinero por parte de las grandes empresas, parece ser "el espíritu del negocio" en este nuevo régimen. La red social Facebook, por ejemplo, también decidió compensar monetariamente a quienes desarrollen recursos "innovadores y sorprendentes" para incorporar al sistema. Por eso, diseñar pequeños programas y otras herramientas para ese sitio se transformó en una auspiciosa actividad económica, que incluso llegó a motivar la apertura de cursos específicos en institutos y universidades como la prestigiosa Stanford.

Algo similar ocurre con algunos autores de blogs que son descubiertos por los medios tradicionales debido a su notoriedad conquistada en internet, y se los contrata para publicar libros impresos (conocidos como *books*, fusión de *blog* y *book*) o columnas en revistas y periódicos. De esta manera, estos escritores comienzan a recibir dinero a cambio de sus obras. Un caso típico es la brasileña Clarah Averback, que publicó tres libros basados en sus blogs, uno de los cuales fue adaptado para el cine. La autora defiende abiertamente su opción: "Ahora voy a escribir libros, basta de gastar mis historias". Sin embargo, su blog cambia de nombre y de dirección, pero sigue allí, siempre actualizado, como una ventana más para promover los otros productos de su marca. Su perfil se parece demasiado al de la argentina Lola Copacabana, quien se considera "harta de los blogs", pero agradece el hecho de haber sido descubierta, ya que desde entonces puede cobrar por hacer lo que le gusta. "Escribo los mejores mails del mundo", afirma sin falsa modestia y con escaso riesgo de suscitar acusaciones de megalomanía o excentricidad, al tiempo que confiesa ser "prostituta de las palabras", ya que "disfruto escribir, que me paguen por favor por escribir".

Estos pocos ejemplos ilustran la forma en que opera el mercado cultural contemporáneo. Son sumamente ávidos los dispositivos de poder que entran en juego, ávidos por capturar cualquier vestigio de "creatividad exitosa" para transformarlo velozmente en mercancía. Para "ponerla a trabajar al servicio de la acumulación de plusvalía", diría Suely Rolnik. Sin embargo, esa táctica suele ser ardientemente solicitada por los mismos jóvenes que generan dichas creaciones, tal vez sin comprender exactamente "para qué se los usa", como intuyera Deleuze hace más de quince años, antes incluso de que la ya vetusta Web 1.0 llegara a popularizarse. En la página inicial de Second Life, por ejemplo, entre vistosos cuerpos tridimensionales y fragmentos de paraísos virtuales, no hay mucho espacio para sutilezas: constantemente se notifica la cantidad de usuarios que se encuentran online en el momento; al lado de esa cifra, con idéntico formato y propósito, el sitio informa la cantidad de dólares gastados por los parroquianos del mundo virtual en las últimas veinticuatro horas.

A su vez, la empresa que administra MySpace anunció el lanzamiento de su nuevo servicio de publicidad dirigida, para cuya implementación no sólo recurre a los datos personales que componen los perfiles de sus usuarios, sino también a eventuales informaciones rastreadas en sus blogs sobre gustos y hábitos de consumo. En la primera etapa de esta experiencia, la compañía clasificó a sus millones de usuarios en diez categorías diferentes, según sus intereses manifiestos –como autos, moda, finanzas y música–, con el fin de que cada uno de ellos recibiera publicidad acorde con sus potencialidades como consumidor. Pero esa primera clasificación fue sólo el comienzo, según la propia empresa admitió, destacando la novedad de la propuesta y las grandes expectativas que despierta.

"Ahora los anunciantes disponen de mucho más que simples datos demográficos extraídos de los formularios de inscripción", explicó un miembro de la firma. Consideran además que no se trata de nada intrusivo para los usuarios, ya que éstos pueden optar por hacerse amigos de las empresas que les agradan. "Muchos jóvenes no parecen tener instintos de protección de la privacidad", justificó otro especialista, mientras preveía lucros millonarios para el naciente *behavioral targeting* o envío de publicidad en función del comportamiento. Un representante de MySpace ilustró el optimismo que rodea estas iniciativas con el ejemplo de una usuaria de la red social a quien le gusta la moda y "escribe en su blog acerca de las tendencias de la temporada, incluso llega a contarnos que necesita un par de botas nuevas para el otoño". La conclusión parece obvia: "¿Quién no querría ser el anunciante capaz de venderle esos zapatos?".

Razones similares motivaron que el valor de Facebook se calculase en quince mil millones de dólares, tan sólo tres años después de su nacimiento como el despreocupado hobby de un estudiante universitario. A fines de 2007, cuando esta otra red de relaciones ya contaba con más de cincuenta millones de usuarios y crecía más rápido que cualquiera de sus competidoras, ocupó espacio en los noticieros porque dos grandes empresas del área, Google y Microsoft, disputaron por la compra de una fracción mínima de su capital: el 1,6%. Finalmente, la dueña de Windows venció la pugna: tras desembolsar más de doscientos millones de dólares, justificó la transacción aludiendo al potencial que el creciente número de usuarios del servicio representaba en términos publicitarios. Al día siguiente de esa apuesta aparentemente desmesurada, el mercado financiero aprobó la jugada: las acciones de Microsoft subieron. Pocas semanas más tarde, Facebook inauguró un proyecto presentado como "el santo grial de la publicidad", capaz de convertir a cada usuario de la red en un eficaz instrumento de marketing para decenas de compañías que venden productos y servicios en internet.

Este novedoso sistema permite rastrear las transacciones comerciales realizadas por los usuarios de la gran comunidad virtual, a fin de alertar a sus amigos sobre el tipo de productos que éstos compraron o comentaron. Según la empresa, la intención de esta estrategia es "proveer nuevas formas de conectarse y compartir información con los amigos", permitiendo que "los usuarios mantengan a sus amigos mejor informados sobre sus propios intereses, además de servir como referentes confiables para la compra de algún producto". El nuevo mecanismo de marketing también posibilita otras novedades: si un usuario compra un paquete turístico, por ejemplo, la agencia de viajes puede publicar una foto del turista como parte de su "aviso social", con el fin de estimular a sus conocidos para que compren servicios similares. "Nada influye más en las decisiones de una persona que la recomendación de un amigo confiable", explicó el director y fundador de Facebook. "Empujar un mensaje sobre la gente ya no es más suficiente", agregó, "hay que lograr que el mensaje se instale en las conversaciones". Así, tras haber comprobado que las recomendaciones de los amigos constituyen "una buena manera de generar demanda", la nueva generación de anuncios publicitarios intenta poner ese valioso saber en práctica: "Los avisos dirigidos no son invasivos, porque se pueden integrar mejor a las conversaciones que los usuarios ya mantienen unos con otros".

En algunos casos, los mismos autores de blogs se convierten en protagonistas activos de las campañas publicitarias, como ocurrió con la línea de sandalias Melissa, comercializada por una marca brasileña. Bien al tono de los nuevos vientos que soplan, la firma prefiere no hablar de campaña publicitaria, sino de un "proyecto de comunicación y *branding*". La empresa eligió a cuatro jóvenes cuyos fotologs tenían cierto éxito entre las adolescentes brasileñas, y las nombró sus "embajadoras". Además de divulgar la marca en sus fotologs, las chicas colaboraron en el proceso de creación del calzado, aportando tanto sus propias ideas y gustos como las opiniones dejadas por los visitantes de sus sitios. Con esa estrategia, la compañía anunciante pretendía agradar a un segmento de su público: la nueva generación de mujeres adolescentes. Fue un éxito: las cuatro jóvenes se convirtieron en celebridades de internet y sus fotologs recibieron más de diez mil visitantes por semana. Sin saber para qué se las

estaba usando —o peor: tal vez sabiéndolo muy bien—, las adolescentes expresaron su satisfacción por participar en un proyecto que privilegió a "chicas comunes" en vez de a profesionales. "A las modelos, además de que no son reales, a veces no les gusta lo que venden", explicó una de ellas.

Pero no es sólo por todos esos motivos que se hace evidente la inscripción, en este nuevo régimen de poder, de la parafernalia que compone la Web 2.0 y que nos ha convertido en las personalidades del momento. Por cierto, semejante despropósito habría resultado impensable en el contexto histórico descrito por Foucault, donde la celebridad se reservaba a unos pocos muy bien elegidos. Las cartas y los diarios íntimos tradicionales denotan una filiación directa con esa otra formación histórica, la "sociedad disciplinaria" del siglo XIX y principios del XX, que cultivaba rígidas separaciones entre el ámbito público y la esfera privada de la existencia, reverenciando tanto la lectura como la escritura silenciosa y en soledad. Solamente en ese magma moderno, cuya vitalidad quizás se esté agotando hoy en día, podría haber germinado ese tipo de subjetividad que algunos autores denominan *homo psychologicus*, *homo privatus* o personalidades introdirigidas.

En este siglo XXI que está comenzando, en cambio, se convoca a las personalidades para que se muestren. La privatización de los espacios públicos es la otra cara de una creciente publicitación de lo privado, una sacudida capaz de hacer tambalear aquella diferenciación de ámbitos antes fundamental. En medio de los vertiginosos procesos de globalización de los mercados, en el seno de una sociedad altamente mediatizada, fascinada por la incitación a la visibilidad y por el imperio de las celebridades, se percibe un desplazamiento de aquella subjetividad "interiorizada" hacia nuevas formas de autoconstrucción. En un esfuerzo por comprender estos fenómenos, algunos ensayistas aluden a la sociabilidad líquida o a la cultura somática de nuestro tiempo, donde aparece un tipo de yo más epidérmico y dúctil, que se exhibe en la superficie de la piel y de las pantallas. Se habla también de personalidades alterdirigidas y no más introdirigidas, construcciones de sí orientadas hacia la mirada ajena o exteriorizadas, no más introspectivas o intimistas. E incluso se analizan las diversas bioidentidades, desdoblamientos de un tipo de subjetividad que se apuntala en los rasgos biológicos o en el aspecto físico de cada individuo. Por todo eso, ciertos usos de los blogs, fotologs, webcams y otras herramientas como MySpace y YouTube, serían estrategias que los sujetos contemporáneos ponen en acción para responder a estas nuevas demandas socioculturales, banalizando nuevas formas de ser y estar en el mundo.

Sin embargo, pese al veloz crecimiento de estas prácticas y a la euforia que suele acompañar todas estas novedades, siempre espolgadas por el alegre entusiasmo mediático, hay datos que conspiran contra las estimativas más optimistas sobre la "inclusión digital" o el "acceso universal". Hoy, por ejemplo, sólo mil millones de los habitantes de este planeta poseen una línea de teléfono fijo; de ese total, menos de un quinto tiene acceso a internet por esa vía. Otras modalidades de conexión amplían esos números, pero de todos modos siguen quedando afuera de la web por lo menos cinco mil millones de terráneos. Lo cual no causa demasiado asombro si consideramos que el 40% de la población mundial, casi tres mil millones de personas, tampoco dispone de una tecnología bastante más antigua y reconocidamente más basilar: el inodoro.

La distribución geográfica de esos privilegiados que poseen contraseñas para acceder al ciberespacio es todavía más elocuente de lo que insinúa la mera cantidad: el 43% en América del Norte, el 29% en Europa y el 21% en buena parte de Asia, incluyendo los fuertes números del Japón. De modo que en esas regiones del planeta se concentra nada menos que el 93% de los usuarios de la red global de computadoras y, por lo tanto, de aquellos que disfrutan de las maravillas de la Web 2.0. El magro porcentaje restante salpica las amplias superficies de los "países en desarrollo", repartido de la siguiente forma: el 4% en nuestra América Latina, poco más del 1% en Oriente Medio y menos todavía en África. Así, a contrapelo de los festejos por la democratización de los medios, los números sugieren que las brechas entre las regiones más ricas y más pobres del mundo no están disminuyendo. Al contrario, quizás paradójicamente, al menos en términos regionales y geopolíticos, esas

desigualdades parecen aumentar junto con las fantásticas posibilidades inauguradas por las redes interactivas. Hasta el momento, por ejemplo, sólo el 15% de los habitantes de América Latina tienen algún tipo de acceso a Internet. Constataciones de esa índole llevaron a formular el concepto de tecno-apartheid, que intenta nominar esta nueva cartografía de la Tierra como un archipiélago de ciudades o regiones muy ricas, con fuerte desarrollo tecnológico y financiero, en medio del océano de una población mundial cada vez más pobre.

Ese escenario global se replica dentro de cada país. En la Argentina, por ejemplo, se calcula que son más de quince millones los usuarios de internet, lo cual representa el 42% de la población nacional, pero las conexiones residenciales no pasan de tres millones; la mayor parte de los argentinos accede esporádicamente, a partir de cibercafés o locutorios. Casi dos tercios de ese total se concentran en la ciudad o en la provincia de Buenos Aires; mientras en esas zonas los accesos por banda ancha tienen una penetración del 30%, en las provincias más pobres del norte del país esa opción ni siquiera abarca al 1%. En Brasil, por su parte, ya existen casi cuarenta millones de personas con acceso a internet, la mayoría concentrada en los sectores más acomodados de las áreas urbanas. De esa cantidad, sólo tres cuartos cuentan con conexiones residenciales, y de hecho son apenas veinte millones los que se consideran "usuarios activos"; es decir, aquellos que se conectaron por lo menos una vez en el último mes. Los números han crecido mucho y ya representan un quinto de la población nacional mayor de quince años de edad; sin embargo, conviene explicitar también lo que esos números braman en sordina: son 120 millones los brasileños que —¿aún?— no tienen ningún tipo de acceso a la red. Si bien en números absolutos el país ocupa el primer lugar de América Latina y el quinto del mundo, si las cifras se cotejan con el total de habitantes, Brasil se encuentra en el puesto número 62 del elenco mundial, y es el cuarto en el ya relegado subcontinente.

A la luz de estos datos, parece obvio que no es exactamente "cualquiera" quien tiene acceso a internet. Aunque dos tercios de los ciudadanos brasileños nunca hayan navegado por la web y muchos de ellos ni siquiera sepan de qué se trata, seis millones de blogs son de esa nacionalidad, posicionando a Brasil como el tercer país más bloguero del mundo. Sin embargo, tampoco es un detalle menor el hecho de que dos tercios de esos autores de diarios digitales residan en el sudeste del territorio nacional, que es la región más rica del país.

Por todos esos motivos, habría que formular una definición más precisa de aquellos personajes que resultaron premiados con tanto glamour como las personalidades del momento: usted, yo y todos nosotros. De persistir las condiciones actuales —¿y por qué no habrían de persistir?—, dos tercios de la población mundial nunca tendrán acceso a internet. Más aún: buena parte de esa cantidad de gente "común" ni siquiera oírá hablar en toda su vida sobre los blogs ni sobre los rutilantes YouTube, Second Life o MySpace, por ejemplo. Esos miles de millones de personas que, no obstante, habitan este mismo planeta, son los "excluidos" de los paraísos extraterritoriales del ciberespacio, condenados a la gris inmovilidad local en plena era multicolor del marketing global. Y lo que quizás sea más penoso en esta sociedad del espectáculo, en la que sólo es lo que se ve: en ese mismo gesto, también se los condena a la invisibilidad total.

De modo que es imposible desdeñar los lazos incestuosos que atan estas nuevas tecnologías con el mercado, institución omnipresente en la contemporaneidad, y muy especialmente en la comunicación mediada por computadoras. Lazos que también las amarran a un proyecto claramente identificable: el del capitalismo actual, un régimen histórico que necesita ciertos tipos de sujetos para abastecer sus engranajes —y sus circuitos integrados, y sus góndolas y vitrinas, y sus redes de relaciones vía web—, mientras repele activamente otros cuerpos y subjetividades. Por eso, antes de investigar las sutiles mutaciones en los pliegues de la intimidad, en la dialéctica de lo público-privado y en la construcción de modos de ser, hay que desnaturalizar las nuevas prácticas comunicativas. Algo que sólo se logrará si desnudamos sus raíces y sus derivaciones políticas.

Lejos de abarcarnos a todos nosotros como un conjunto armónico, homogéneo y universal, cabe recordar que tan sólo una porción de la clase media y alta de la población mundial marca el ritmo de esta revolución del usted y del yo. Un grupo humano distribuido por los diversos países de nuestro planeta globalizado, que, aunque no constituya en absoluto la mayoría numérica, ejerce una influencia de lo más vigorosa en la fisonomía de la cultura global. Para eso, cuenta con el inestimable apoyo de los medios masivos en escala planetaria, así como del mercado que valoriza a sus integrantes –y solamente a ellos– al definirlos como consumidores; tanto de la web 2.0 como de todo lo demás. Es precisamente ese grupo el que ha liderado las metamorfosis de lo que significa ser alguien a lo largo de nuestra historia reciente. En ese mismo sentido, se impone otra aclaración: la riqueza de las experiencias subjetivas es inmensa, sin duda alguna. Son incontables y muy variadas las estrategias individuales y colectivas que siempre desafían las tendencias hegemónicas de la construcción de sí. Por eso, puede ocurrir que ciertas alusiones a los fenómenos y procesos analizados en este ensayo parezcan reducir la complejidad de lo real, agrupando una diversidad incommensurable y una riquísima multiplicidad de experiencias bajo categorías amorfas como "subjetividad contemporánea", "mundo occidental", "cultura actual" o "todos nosotros". Sin embargo, la intención de este libro es delinear ciertas tendencias que se perfilan fuertemente en nuestra sociedad occidental y globalizada, con un énfasis especial en el contexto latinoamericano, cuyo origen remite a los sectores urbanos más favorecidos en términos socioeconómicos: aquellos que gozan de un acceso privilegiado a los bienes culturales y a las maravillas del ciberespacio. La irradiación de estas prácticas por los diversos medios de comunicación, a su vez, impregna los imaginarios globales con un denso tejido de valores, creencias, deseos, afectos e ideas. Ese tipo de categorías algo indefinidas y generalizadas son comparables –y por eso muchas veces comparadas, incluso en estas páginas– con aquello que en el apogeo de los tiempos modernos cristalizó en nociones igualmente genéricas y vagas, como "sensibilidad burguesa" y "hombre sentimental" o, más específicamente todavía, homo psychologicus y personalidades introdirigidas.

De regreso al yo y al usted que se han convertido en las personalidades del momento, retorna la pregunta inicial: ¿cómo se llega a ser lo que se es? En este caso, por lo menos, internet parece haber ayudado bastante. A lo largo de la última década, la red mundial de computadoras viene albergando un amplio espectro de prácticas que podríamos denominar "confesionales". Millones de usuarios de todo el planeta –gente "común", precisamente como usted o yo– se han apropiado de las diversas herramientas disponibles online, que no cesan de surgir y expandirse, y las utilizan para exponer públicamente su intimidad. Así es como se ha desencadenado un verdadero festival de "vidas privadas" que se ofrecen impudicamente ante los ojos del mundo entero. Las confesiones diarias están ahí, en palabras e imágenes, a disposición de quien quiera husmear; basta apenas con hacer clic. Y, de hecho, todos nosotros solemos dar ese clic.

Junto con estas curiosas novedades, vemos astillarse algunas premisas básicas de la autoconstrucción, la tematización del yo y la sociabilidad moderna, y es justamente por eso que resultan significativas. Estos rituales tan contemporáneos son manifestaciones de un proceso más amplio, de una atmósfera sociocultural que los envuelve, que los hace posibles y les concede un sentido. Porque este nuevo clima de época que hoy nos engloba parece impulsar ciertas transformaciones que llegan a rozar la mismísima definición de usted y yo. La red mundial de computadoras se ha convertido en un gran laboratorio, un terreno propicio para experimentar y diseñar nuevas subjetividades: en sus meandros nacen formas novedosas de ser y estar en el mundo, que a veces parecen saludablemente excéntricas y megalománicas, mientras que otras veces –o al mismo tiempo– se empantanar en la pequeñez más rastrera que se pueda imaginar. En todo caso, no hay duda de que estos flamantes espacios de la web 2.0 son interesantes, aunque más no sea porque se presentan como escenarios muy adecuados para montar un espectáculo cada vez más estridente: el show del yo.

Actividad de Evaluación

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

El propósito es que los estudiantes elaboren un ensayo sobre problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4. Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.), considerando:

- Influencia del contexto sociocultural.
- Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad.
- Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia.
- Modos de razonamiento y calidad de la evidencia para sostener opiniones.
- Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

OA 6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:

- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia.
- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

*El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Desarrollan una postura, interpretación o análisis fundamentado a partir de conexiones con otras lecturas, discusiones en clases, experiencias personales, etc.
- Construyen texto que ajustan en distintos momentos del proceso, a partir de su propósito comunicativo y de la comunicabilidad del texto.
- Aplican estrategias al desarrollar el proceso de escritura, en función de su propósito comunicativo y del mensaje por comunicar.
- Organizan sus ideas e información por medio de distintos recursos, según los propósitos de escritura y el género discursivo.

DURACIÓN

6 horas pedagógicas.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para la elaboración del ensayo, se sugiere algunos temas que se hayan abordado durante la unidad, todos vinculadas a los problemas éticos asociados a la participación en diversas comunidades digitales: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

La actividad de evaluación se puede realizar en pequeños grupos o en parejas. Los estudiantes discutirán para consensuar algunos temas y preguntas de investigación, de modo que puedan orientar la actividad a desarrollar la escritura.

Se sugiere que el docente los motive para que, una vez elegida la idea de base, desarrollen un mapa mental u otro organizador con las ideas que desean comunicar por medio de su ensayo.

Para guiar la escritura, se puede presentar una pauta de preguntas, como la siguiente:

GUÍA PARA LA ESCRITURA DEL ENSAYO		
SECCIÓN	PREGUNTAS ASOCIADAS	IDEAS PARA LA ESCRITURA
Documentación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ideas incluiré en mi ensayo? • ¿Con qué otros textos las puedo complementar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar de ensayos sobre el tema. • Tomar notas y apuntes que servirán para elaborar el escrito.
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el propósito de mi ensayo? • ¿Quién es mi destinatario? • ¿En qué idea del ensayo voy a basar mi postura? • ¿Cómo voy a introducir el tema? • ¿Qué estrategia(s) y recurso(s) utilizaré para “capturar” la atención del lector? • ¿Qué estilo utilizaré en mi escritura? 	<ul style="list-style-type: none"> • El propósito de este ensayo es... • El tema que trata es... • Una idea interesante para ser revisada... • La idea con la que deseo polemizar... • El problema humano que refleja la idea seleccionada tiene que ver con....
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se presenta el tema en la vida según mi postura? • ¿Qué razones puedo dar para apoyar mi postura? 	<ul style="list-style-type: none"> • La forma en la que se presenta este tema/idea es... • En la vida cotidiana, el tema/la idea se aprecia... • Las razones que llevan a sostener esta idea... • Una perspectiva frente al tema es esta apunta a... Un ejemplo de esto es... • A partir de lo anterior, se puede afirmar que... • El tema se resuelve..., lo que, según mi perspectiva, tiene sentido porque ...
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué reflexiones en torno al mundo y al ser humano se plantean a partir del tema o idea? ¿Qué otros aspectos dejan abiertos? • ¿Cómo se puede sintetizar lo expuesto en este ensayo? 	<ul style="list-style-type: none"> • En términos generales, el tema invita al lector a... • El tema motiva reflexiones como... • El tema me hace pensar que/en... • El tema deja preguntas abiertas como las siguientes... porque...

Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo debe ser el lenguaje que utilizaré? 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar lenguaje formal, evitando el humor, los clichés, el vocabulario coloquial y el sarcasmo. • Enriquecer con frases lexicalizadas (Ver en Recursos para el docente).
----------	---	---

Además de la pauta de escritura, el docente puede sugerir estrategias concretas para superar las dificultades que se presenten durante el proceso de escritura. A continuación, se ofrece ejemplos de problemas comunes y sugerencias para abordarlos. Se propone, además, tener a la vista una lista de conectores.

PROBLEMA	SUGERENCIAS
¿Cómo puedo partir mi ensayo?	Puede partir con: <ul style="list-style-type: none"> • Una o varias preguntas retóricas • Una cita textual • Una anécdota • Una conceptualización • La tesis • El propósito
¿Cómo puedo conectar mis ideas entre párrafos?	Un buen uso de conectores servirá para este propósito, fijándose en la función de cada uno; por ejemplo: introducir tesis o argumentos. Adicionalmente se puede utilizar frases lexicalizadas para enriquecer el texto. (Ver en Recursos para el docente).

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Se recomienda destinar una clase para la escritura del borrador, para resolver dudas, recibir sugerencias y retroalimentación por parte del profesor durante el proceso de escritura.

RECURSOS Y SITIOS WEB

	3	2	1	0
Introducción	Explica el tema del ensayo y su importancia, y plantea la tesis en forma precisa.	Explica el tema del ensayo y su importancia, y plantea la tesis, pero esta no tiene relación con el tema.	Presenta solo el tema o solo la tesis.	No delimita el tema ni plantea la tesis.
Desarrollo	Apoya la tesis con 3 argumentos consistentes y pertinentes.	Apoya la tesis con 2 argumentos consistentes y pertinentes.	Apoya la tesis con 1 argumento consistente y pertinente.	No hay argumentos que apoyen la tesis.
Citas	Demuestra manejo de información mediante 3 citas.	Demuestra manejo de información a través de 2 citas.	Demuestra manejo de información a través de 1 cita.	No incluye citas en su ensayo.
Fuentes	Informa 3 fuentes de las citas, detallando autor, título del texto y número de página (a pie de página).	Informa, de manera incompleta, 3 fuentes o, en forma correcta, 2 fuentes de las citas (a pie de página).	Informa, de manera incompleta, dos fuentes o, en forma correcta, 1 fuente de las citas (a pie de página).	No informa fuente de las citas.
Conclusión	La redacción de la conclusión considera estos tres aspectos: resume las ideas principales, confirma la tesis y proyecta el tema.	La redacción de la conclusión incluye solo 2 de los siguientes aspectos: resume las ideas principales, confirma la tesis o proyecta el tema.	La redacción de la conclusión incluye solo 2 de los siguientes aspectos: resume las ideas principales, confirma la tesis o proyecta el tema.	El ensayo no presenta conclusión.
Coherencia y cohesión	Desarrolla el tema del ensayo de manera coherente y cohesionada. Todas las ideas están bien articuladas entre sí y redactadas en forma correcta.	El 75% de las ideas están bien articuladas entre sí y redactadas en forma correcta.	El 50% de las ideas están bien articuladas entre sí y redactadas en forma correcta.	El 25% de las ideas o menos están bien articuladas entre sí y redactadas en forma correcta.
Secuencia y conectores	Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico y están apoyados en elementos de conexión explícitos y apropiados.	Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico. Hace poco uso de elementos de conexión explícitos, lo que dificulta seguir el pensamiento del autor.	Algunos de los argumentos y evidencias no presentan ni orden lógico ni cohesión, lo que otorga al escrito un carácter confuso que distrae al lector.	Los argumentos y evidencias no presentan ni un orden lógico ni una estructuración clara. Tiene muchos problemas de cohesión.
Gramática ortografía, puntuación, léxico y registro	El texto tiene una adecuada gramática, ortografía, puntuación y edición. El texto tiene un registro académico.	El texto tiene un uso aceptable de la gramática. Presenta algunos errores ortográficos, de puntuación y/o edición. Algunas escogencias léxicas y gramaticales no corresponden al registro académico.	El texto presenta un uso deficiente de la gramática, la ortografía y puntuación. La edición es descuidada. El texto hace poco uso del registro académico.	El texto está plagado de errores gramaticales, ortográficos, de puntuación. y/o edición. El registro no es apropiado.
TOTAL: 27 puntos = 100%				

Tabla de síntesis de conectores según función

Conectores indicadores de una premisa

<ul style="list-style-type: none"> • Del examen anterior se advierte (u observa) que... • Como es indicado por • La razón es que • Por las siguientes razones • Se puede inferir de 	<ul style="list-style-type: none"> • Se puede deducir de • En vista de que • Conforme a • Dado que • A causa de • Porque • Se puede derivar de 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sigue de • Como muestra • En ese contexto • Bajo esa tesitura • En ese tenor • En tal caso • Puesto que 	<ul style="list-style-type: none"> • Ya que • Como • En tanto que • Dado que • Por cuanto • Viendo que • A juzgar por
--	---	--	--

Conectores conclusivos o indicadores de conclusiones

<ul style="list-style-type: none"> • Por lo tanto • Por ende • Así • De ahí que • En consecuencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Por consiguiente • Se desprende que • Como resultado • Ello autoriza a concluir que • De lo que se sigue que 	<ul style="list-style-type: none"> • Luego • De lo que se concluye que • Lo cual apunta hacia la conclusión de que • De ello resulta necesario admitir • Así es dable llegar a la conclusión de que. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consecuentemente (o consiguientemente) • Entonces • Entonces es fuerza concluir que • De ahí que deba arribarse a la conclusión de que
--	--	---	---

Conectores de reafirmación o resumen

<ul style="list-style-type: none"> • En efecto • Efectivamente • Cierto es que • Ciertamente 	<ul style="list-style-type: none"> • En síntesis • En breve • Dicho en forma breve • Para terminar 	<ul style="list-style-type: none"> • En otros términos • En suma • En resumidas cuentas 	<ul style="list-style-type: none"> • En fin • Total • Después de todo • Al fin y al cabo
--	--	--	--

Conectores aditivos o adicionadores de argumentos

<ul style="list-style-type: none"> • Asimismo (o Así mismo) • Además • También 	<ul style="list-style-type: none"> • Igualmente • De igual manera 	<ul style="list-style-type: none"> • De igual modo • Del mismo modo • De manera similar 	<ul style="list-style-type: none"> • De modo semejante • Adicionalmente • A mayor abundamiento
---	---	--	---

Conectores organizadores o divisores de argumentos

<ul style="list-style-type: none"> • Por una parte • Por otra parte • Por un lado • Por otro lado • En un aspecto • En otro aspecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciado bajo un enfoque "x" • A su vez • En primer lugar • Primeramente • En segundo término 	<ul style="list-style-type: none"> • A su vez • En primer lugar • Así mismo • Igualmente • De igual modo • De igual manera 	<ul style="list-style-type: none"> • Del mismo modo • Por otra parte • A su vez • En primer lugar. • Visto como "z" • Por otra parte
---	--	--	--

Conectores diferenciadores o modalizadores de argumentos

<ul style="list-style-type: none"> De hecho (o de facto) 	<ul style="list-style-type: none"> De derecho (o de iure) En realidad 	<ul style="list-style-type: none"> A decir verdad, en esencia... 	<ul style="list-style-type: none"> En el fondo
---	---	---	---

Conectores contraargumentativos

<ul style="list-style-type: none"> Pero Empero Mas Aunque 	<ul style="list-style-type: none"> Sin embargo Aún así Pese a todo 	<ul style="list-style-type: none"> No obstante Con todo Aun cuando 	<ul style="list-style-type: none"> Eso sí Si bien A pesar de todo
---	---	---	--

Conectores de contraste o para contrastar puntos de vista

<ul style="list-style-type: none"> En cambio Por el contrario Al contrario 	<ul style="list-style-type: none"> De todos modos A pesar de todo Pese a todo 	<ul style="list-style-type: none"> Si bien Si bien es cierto Si bien es cierto que ... [tampoco lo es menos que...] 	<ul style="list-style-type: none"> Si bien Antes bien De todas maneras De todas formas
---	--	--	--

Conectores de reafirmación síntesis o resumen

<ul style="list-style-type: none"> En efecto En breve Dicho en forma breve 	<ul style="list-style-type: none"> Para terminar Después de todo Al fin y al cabo 	<ul style="list-style-type: none"> En otros términos En suma En resumidas cuentas 	<ul style="list-style-type: none"> En fin Total
---	--	--	---

Conectores consecutivos, de causas o conclusiones intermedias (no finales)

<ul style="list-style-type: none"> De manera que Por lo que Por lo tanto Por ende Así que Así pues Por eso De ahí que En consecuencia Por consiguiente Por esa razón Así pues Pues Por tanto En consecuencia Por consiguiente Por ende Luego resulta necesario dejar establecido que... 	<ul style="list-style-type: none"> Consecuentemente (o consiguientemente) Se desprende que Luego Entonces Resulta que A causa de Ya que Puesto que Por lo tanto Lo cual prueba que Por esta razón De ello puede inferirse que De ahí que deba arribarse a la conclusión de que Lo cual muestra (o prueba) que... 	<ul style="list-style-type: none"> Como resultado se concluye que Así es dable llegar a la conclusión de que.. Ello autoriza a concluir que De lo que se sigue que De lo que se concluye que Lo cual apunta hacia la conclusión de que De ello resulta necesario admitir Luego 	<ul style="list-style-type: none"> Entonces Luego entonces Resulta que A causa de Ya que Por ello Por eso Por ese motivo Por tal motivo Dicho motivo Lo cual significa (o implica) que Lo cual permite (o autoriza a) inferir que Se advierte (u observa) que Entonces es fuerza concluir que
---	--	--	---

Conectores ejemplificativos o de ejemplificación

• Es decir	• Por ejemplo	• En otras palabras	• Como si • Como
------------	---------------	---------------------	---------------------

Conectores reformuladores rectificativos

• Mejor dicho • Más bien	• Dígase que	• Aclarase que	• Es de aclararse que
-----------------------------	--------------	----------------	-----------------------

Conectores reformuladores explicativos

• O sea • Es decir	• Esto es • A saber	• Dicho en otras palabras	• O en otros términos significa que
-----------------------	------------------------	---------------------------	-------------------------------------

Unidad 4

Evaluar y producir géneros discursivos

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Se espera que los estudiantes elaboren argumentos aplicando críticamente los distintos recursos en el análisis y producción.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3 Analizar críticamente textos de diversos géneros discursivos no literarios orales, escritos y audiovisuales, considerando:

- La influencia de los contextos socioculturales de enunciador y audiencia.
- Las características del género discursivo al que pertenece el texto.
- Las relaciones establecidas entre las ideas para construir razonamientos.
- La selección y la veracidad de la información.

OA5 Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

OA 7 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

ACTITUDES

Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político y medioambiental, entre otros.

Actividad 1

Analicemos un discurso multimodal

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Se espera que los estudiantes adquieran herramientas de evaluación crítica de los discursos, analizando, a partir de diferentes criterios, discursos presentados en distintos soportes.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA3 Analizar críticamente textos de diversos géneros discursivos no literarios orales, escritos y audiovisuales, considerando:

- La influencia de los contextos socioculturales de enunciador y audiencia.
- Las características del género discursivo al que pertenece el texto.
- Las relaciones establecidas entre las ideas para construir razonamientos.
- La selección y la veracidad de la información.

OA5 Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

ACTITUDES

Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político y medioambiental, entre otros.

DURACIÓN

4 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se sugiere que el docente proyecte el video de un experimento social para introducir conceptos de: grupos humanos, estereotipo y etiquetas sociales.

Posteriormente los estudiantes conversarán sobre la proyección guiados por algunas preguntas:

- ¿Qué emociones les provocó el video? ¿Por qué?
- ¿Qué conclusiones pueden sacar a partir de él?

- ¿Qué recursos se utilizan en el video para generar efectos en el receptor? ¿Cuáles son esos efectos?

Los estudiantes analizarán la Charla TED: *El peligro de una sola historia* de la escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Los estudiantes desarrollarán un análisis guiado por tres criterios:

1° Situación de enunciación

2° Uso de los recursos lingüísticos y no lingüísticos

3° Estructura interna de la argumentación.

Se recomienda que el profesor organice la sala en tríos grupos de manera que distribuya equitativamente los tres tipos de análisis. A modo de ilustración se ejemplificarán algunas respuestas esperadas para cada tabla de análisis.

Análisis de la situación de enunciación

TEMA	¿CUÁL ES EL TEMA DE LA ARGUMENTACIÓN?	LA VISIÓN ÚNICA DE LA REALIDAD
Finalidad	¿Para qué argumenta? ¿Qué desea conseguir?	Convencer a los receptores de su postura incorporando elementos emotivos, ya que su discurso está enunciado desde su propia experiencia de vida. Advierte a los observadores acerca de los peligros que tiene para las sociedades la visión única de la realidad.
Participantes	¿Quién es el enunciador y quiénes los receptores?	Enunciadora: Chimamanda Adichie. Escritora nigeriana contemporánea. Auditorio global: observadores de Charla TED en todo el mundo. Receptor ideal: culto, instruido en el ámbito literario. A pesar de ser un discurso unidireccional desde la enunciadora a la audiencia, los receptores pueden comentar o expresar sus opiniones mediante la plataforma virtual.
Contexto	¿En qué situación se encuentran?	Formal, en espacio virtual, web.
Canal	¿Cuál es el medio que permite la transmisión del mensaje?	Audiovisual.

Análisis de los recursos lingüísticos y no lingüísticos

RECURSOS	EJEMPLOS	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	FUNCIÓN DEL RECURSO
Recursos no lingüísticos	Apariencia y gestualidad	Cabeza cubierta con un pañuelo a la usanza tradicional. Vestuario y maquillaje sencillo. Sonríe. Mirada al público. Gesto de hacer las comillas con las manos, etc.	Reconocimiento a su cultura. Demostrar sobriedad. Conectarse con los receptores. Ilustrar que está usando una expresión irónica.
Recursos lingüísticos	Léxico utilizado	Selección estratégica de palabras: uso de “peligro” y no “desafíos” o “problemas”, por ejemplo.	Relaciona la palabra con su propósito, que es advertencia.
	Uso estratégico de verbos y pronombres	Predominio de 1ª persona.	Transmitir una experiencia personal, generar empatía.
	Expresiones valorativas	“mi pobre madre”, “gran lástima”, “auténticamente africanos”, “grandes sueños”, “inmigrante abyecto”.	
	Recursos retóricos (interrogaciones, reiteraciones, etc.)	¿Qué hubiera sido si antes de mi viaje a México yo hubiese seguido los dos polos del debate sobre inmigración, el de Estados Unidos y el de México?, ¿y si mi madre nos hubiera contado que la familia de Fide era pobre y trabajadora?, ¿y si tuviéramos una cadena de TV africana que transmitiera diversas historias africanas en todo el mundo? Las historias importan, muchas historias importan. “fallida infraestructura, nuestro fallido gobierno”.	
	Modalizadores discursivos	De hecho Creo que Es cierto que	

Análisis de la estructura de la argumentación

	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS
Tesis	¿Cuál es su postura? ¿Qué piensa respecto del tema?	La emisora plantea que es necesario que las personas conozcan las distintas perspectivas que configuran la realidad.
Argumentación	¿Desde dónde construye su posicionamiento?, ¿cómo le da validez a su postura?, ¿cuáles son las razones presentadas por la emisora?	Argumenta desde su experiencia personal. Utiliza anécdotas, también apela al conocimiento compartido (por ejemplo: en el caso de los mexicanos). Además, incluye alusiones a particulares de la literatura occidental y nigeriana. <ul style="list-style-type: none"> • Cuando tenemos una sola historia, nuestra visión es restringida y no permite conectarnos con los demás. • La historia única genera y transmite visiones simplistas y estereotipadas. • Las historias son contadas por quienes tienen el poder. • La historia única acarrea consecuencias negativas para la sociedad.

Una vez que los estudiantes hayan completado la tabla asignada, se recomienda generar grupos de expertos. Es decir, que cada trío tendrá un integrante que haya analizado una de las tres tablas.

Los jóvenes comparan los tres análisis para evaluar cómo cada uno de ellos profundiza en la construcción del discurso, respondiendo a la pregunta:

¿Cuál de los tres análisis permite evaluar críticamente el discurso?

ORIENTACIONES AL DOCENTE

- El docente deberá explicitar que el proceso de análisis desde distintos criterios permite avanzar hacia el análisis de perspectivas.
- La actividad permite que el estudiante emplee conocimientos disciplinares como recursos lingüísticos y no lingüísticos, situación de enunciación etc., pero, a la vez, le permite que precise los recursos al ponerlos en uso.
- Se sugiere que el profesor ajuste la actividad propuesta a los intereses y necesidades de los alumnos para decidir si realiza uno, dos o los tres análisis propuestos.

Algunos indicadores sugeridos para guiar la evaluación formativa:

- Identifican el propósito, la estrategia discursiva.
- Identifican tesis.
- Emiten juicios sobre la pertinencia de los recursos usados en los textos en relación con el propósito.
- Explican los recursos usados por el emisor para posicionarse ante la audiencia.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Video de motivación: El video danés que recuerda lo fácil que es encasillar a las personas

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

EL PELIGRO DE UNA SOLA HISTORIA

Chimamanda Adichie

Cuento historias. Y me gustaría contarles algunas historias personales sobre lo que llamo "el peligro de una sola historia". Crecí en un campus universitario al este de Nigeria. Mi madre dice que comencé a leer a los dos años, creo que más bien fue a los cuatro años, a decir verdad. Fui una lectora precoz y lo que leía era literatura infantil inglesa y estadounidense.

También fui una escritora precoz. Cuando comencé a escribir, a los siete años, cuentos a lápiz con ilustraciones de crayón que mi pobre madre tenía que leer, escribí el mismo tipo de historias que leía. Todos mis personajes eran blancos y de ojos azules, que jugaban en la nieve, comían manzanas (risas) y hablaban seguido sobre el clima: "Qué bueno que el sol ha salido." (risas). Esto, a pesar de que vivía en Nigeria y nunca había salido de Nigeria, no teníamos nieve, comíamos mangos y nunca hablábamos sobre el clima, porque no era necesario.

Mis personajes bebían cerveza de jengibre, porque los personajes de los libros que leía bebían cerveza de jengibre. No importaba que yo no supiera qué era. (Risas). Muchos años después, sentí un gran deseo de probar la cerveza de jengibre, pero esa es otra historia.

Creo que esto demuestra cuán vulnerables e influenciables somos ante una historia, especialmente en nuestra infancia. Porque yo sólo leía libros en que los personajes eran extranjeros, estaba convencida de que los libros, por naturaleza, debían tener extranjeros y narrar cosas con las que yo no podía identificarme. Todo cambió cuando descubrí los libros africanos. No había muchos disponibles y no eran fáciles de encontrar como los libros extranjeros.

Gracias a autores como Chinua Achebe y Camara Laye, mi percepción mental de la literatura cambió. Me di cuenta de que personas como yo, niñas con piel color chocolate, cuyo cabello rizado no se podía atar en colas de caballo, también podían existir en la literatura. Comencé a escribir sobre cosas que reconocía.

Yo amaba los libros ingleses y estadounidenses que leí, avivaron mi imaginación y me abrieron nuevos mundos, pero la consecuencia involuntaria fue que no sabía que personas como yo podían existir en la literatura. Mi descubrimiento de los escritores africanos me salvó de conocer una sola historia sobre qué son los libros.

Mi familia es nigeriana, convencional, de clase media. Mi padre era profesor, mi madre era administradora y teníamos, como era costumbre, personal doméstico de pueblos cercanos. Cuando cumplí ocho años, un nuevo criado vino a casa, su nombre era Fide. Lo único que mi madre nos contaba sobre él era que su familia era muy pobre. Mi madre enviaba batatas y arroz, y nuestra ropa vieja, a su familia. Cuando no me acababa mi cena, mi madre decía "¡Come! ¿No sabes que la familia de Fide no tiene nada?". Yo sentía una gran lástima por la familia de Fide.

Un sábado, fuimos a visitarlo a su pueblo; su madre nos mostró una bella cesta de rafia teñida hecha por su hermano. Estaba sorprendida, pues no creía que alguien de su familia pudiera hacer algo. Lo único que sabía es que eran muy pobres y era imposible verlos como algo más que pobres. Su pobreza era mi única historia sobre ellos.

Años después, pensé sobre esto cuando dejé Nigeria para ir a la universidad en Estados Unidos. Tenía 19 años. Había impactado a mi compañera de cuarto estadounidense, preguntó dónde había aprendido a hablar inglés tan bien y estaba confundida cuando le dije que en Nigeria el idioma oficial resultaba ser el inglés. Me preguntó si podría escuchar mi "música tribal" y se mostró por tanto muy decepcionada cuando le mostré mi cinta de Mariah Carey. (Risas). Ella pensaba que yo no sabía usar una estufa.

Me impresionó que ella sintiera lástima por mí incluso antes de conocerme. Su posición por omisión ante mí, como africana, se reducía a una lástima condescendiente. Mi compañera conocía una sola historia de África, una única historia de catástrofe; en esta única historia, no era posible que los africanos se parecieran a ella de ninguna forma, no había posibilidad de sentimientos más complejos que lástima, no había posibilidad de una conexión como iguales.

Debo decir que, antes de ir a Estados Unidos, yo no me identificaba como africana. Pero allá, cuando mencionaban a África, me hacían preguntas, no importaba que yo no supiera nada sobre países como Namibia; sin embargo, llegué a abrazar esta nueva identidad y ahora pienso en mí misma como africana. Aunque aún me molesta cuando se refieren a África como un país. Un ejemplo reciente fue mi, de otra forma, maravilloso vuelo desde Lagos, hace dos días, donde hicieron un anuncio durante el vuelo de Virgin sobre trabajos de caridad en "India, África y otros países". (Risas).

Así que después de vivir unos años en Estados Unidos como africana, comencé a entender la reacción de mi compañera. Si yo no hubiera crecido en Nigeria y si mi impresión de África procediera de las imágenes populares, también creería que África es un lugar de hermosos paisajes y animales, y gente incomprensible, que libran guerras sin sentido y mueren de pobreza y sida, incapaces de hablar por sí mismos, esperando ser salvados por un extranjero blanco y gentil. Yo veía a los africanos de la misma forma en que, como niña, vi la familia de Fide.

Creo que esta historia única de África procede de la literatura occidental. Ésta es una cita tomada de los escritos de un comerciante londinense, John Locke, que zarpó hacia África Occidental en 1561 y escribió un fascinante relato sobre su viaje. Después de referirse a los africanos negros como "bestias sin casas", escribió: "Tampoco tienen cabezas, tienen la boca y los ojos en sus pechos".

Me río cada vez que leo esto y hay que admirar la imaginación de John Locke. Pero lo importante es que representa el comienzo, donde el África subsahariana es lugar de negativos, de diferencia, de oscuridad, de personas que, como dijo el gran poeta Rudyard Kipling, son "mitad demonios, mitad niños".

Comencé a entender a mi compañera estadounidense, que durante su vida debió ver y escuchar diferentes versiones de esta única historia, al igual que un profesor, quien dijo que mi novela no era "auténticamente africana". Yo reconocía que había varios defectos en la novela, que había fallado en algunas partes, pero no imaginaba que había fracasado en lograr algo llamado autenticidad africana. De hecho, yo no sabía qué era la autenticidad africana. El profesor dijo que mis personajes se parecían demasiado a él, un hombre educado, de clase media. Mis personajes conducían vehículos, no morían de hambre; entonces, no eran auténticamente africanos.

Debo añadir que yo también soy cómplice de esta cuestión de la historia única. Hace unos años, viajé desde Estados Unidos a México. El clima político en Estados Unidos entonces era tenso, había debates sobre la inmigración. Y como suele ocurrir en Estados Unidos, la inmigración se convirtió en sinónimo de mexicanos. Había historias infinitas donde los mexicanos se mostraban como gente que saqueaba el sistema de salud, escabulléndose por la frontera, que eran arrestados en la frontera, cosas así.

Recuerdo una caminata en mi primer día en Guadalajara mirando a la gente ir al trabajo, amasando tortillas en el mercado, fumando, riendo.

Recuerdo que primero me sentí un poco sorprendida y luego me embargó la vergüenza. Me di cuenta de que había estado tan inmersa en la cobertura mediática sobre los mexicanos, que se habían convertido en una sola cosa, el inmigrante abyecto. Había creído en la historia única sobre los mexicanos y no podía estar más avergonzada de mí. Es así como creamos la historia única, mostramos a un pueblo como una cosa, una sola cosa, una y otra vez, hasta que se convierte en eso.

Es imposible hablar sobre la historia única sin hablar del poder. Hay una palabra del idioma igbo que recuerdo cada vez que pienso sobre las estructuras de poder en el mundo y es "nkali", es un sustantivo cuya traducción es "ser más grande que el otro". Al igual que nuestros mundos económicos y políticos, las historias también se definen por el principio de nkali. Cómo se cuentan, quién las cuenta, cuándo se cuentan, cuántas historias son contadas en verdad depende del poder.

El poder es la capacidad no sólo de contar la historia del otro, sino de hacer que esa sea la historia definitiva. El poeta palestino Mourid Barghouti escribió que, si se pretende despojar a un pueblo, la forma más simple es contar su historia y comenzar con "en segundo lugar". Si comenzamos la historia con las flechas de los pueblos nativos de Estados Unidos y no con la llegada de los ingleses, tendremos una historia totalmente diferente. Si comenzamos la historia con el fracaso del Estado africano, y no con la creación colonial del Estado africano, tendremos una historia completamente diferente.

Hace poco di una conferencia en una universidad donde un estudiante me dijo que era una lástima que los hombres de Nigeria fueran abusadores como el personaje del padre en mi novela. Le dije que acababa de leer una novela llamada *Psicópata americano* (Risas) y era una verdadera lástima que los jóvenes de Estados Unidos fueran asesinos en serie. (Risas) (Aplausos) Obviamente, estaba algo molesta cuando dije eso. (Risas).

Jamás se me habría ocurrido que sólo por haber leído una novela donde un personaje es un asesino en serie, de alguna forma él era una representación de todos los estadounidenses. Ahora, no es porque yo sea mejor persona que ese estudiante, sino que, debido al poder económico y cultural de Estados Unidos, yo había escuchado muchas historias sobre Estados Unidos. Leí a Tyler y Updike, Steinbeck y Gaitskill, no tenía una única historia de Estados Unidos.

Hace años, cuando supe que se esperaba que los escritores tuvieran infancias infelices para ser exitosos, comencé a pensar sobre cómo podría inventar cosas horribles que mis padres me habían hecho. (Risas) Pero la verdad es que tuve una infancia muy feliz, llena de risas y amor, en una familia muy unida.

Pero también tuve abuelos que murieron en campos de refugiados, mi prima Polle murió por falta de atención médica, mi amiga Okoloma murió en un accidente de avión, porque los camiones de bomberos no tenían agua. Crecí bajo regímenes militares represivos que daban poco valor a la educación, por lo que mis padres a veces no recibían sus salarios. En mi infancia, vi la jalea desaparecer del desayuno, luego la margarina, después el pan se hizo muy costoso, luego se racionó la leche; pero, sobre todo, un miedo político generalizado invadió nuestras vidas.

Todas estas historias me hacen quien soy, pero si insistimos sólo en lo negativo, sería simplificar mi experiencia y omitir muchas otras historias que me formaron. La historia única crea estereotipos y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos. Hacen de una sola historia la única historia.

Es cierto que África es un continente lleno de catástrofes, hay catástrofes inmensas como las violaciones en el Congo y las hay deprimentes, como el hecho de que hay 5.000 candidatos por cada vacante laboral en Nigeria. Pero hay otras historias que no son sobre catástrofes y es igualmente importante hablar sobre ellas.

Siempre he pensado que es imposible comprenderse con un lugar o una persona sin entender todas las historias de ese lugar o esa persona. La consecuencia de la historia única es ésta: roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana, enfatiza nuestras diferencias en vez de nuestras similitudes.

¿Qué hubiera sido si, antes de mi viaje a México, yo hubiese seguido los dos polos del debate sobre inmigración, el de Estados Unidos y el de México? ¿Y si mi madre nos hubiera contado que la familia de Fide era pobre y trabajadora? ¿Y si tuviéramos una cadena de TV africana que transmitiera diversas historias africanas en todo el mundo? Es lo que el escritor nigeriano Chinua Achebe llama "un equilibrio de historias".

¿Y si mi compañera de cuarto conociera a mi editor nigeriano, Mukta Bakaray, un hombre extraordinario, que dejó su trabajo en un banco para ir tras sus sueños y fundar una editorial? Se decía comúnmente que los nigerianos no leen literatura; él no estaba de acuerdo, pensaba que las personas que podían leer, leerían si la literatura estaba disponible y era asequible.

Después de que publicó mi primera novela, fui a una estación de TV en Lagos para una entrevista. Una mujer que trabajaba allí como mensajera me dijo: "Realmente me gustó tu novela, no me gustó el final; ahora debes escribir una secuela y esto es lo que pasará...". (Risas). Siguió contándome sobre qué escribiría en la secuela. Yo no sólo estaba encantada sino conmovida, estaba ante una mujer de las masas de nigerianos comunes, que no se suponían eran lectores. No sólo había leído el libro, se había adueñado de él y sentía que era justo contarme qué debería escribir en la secuela.

¿Y si mi compañera de cuarto conociera a mi amiga Fumi Onda, la valiente conductora de un programa de TV en Lagos, determinada a contarnos las historias que quisiéramos olvidar? ¿Si mi compañera de cuarto conociera la cirugía cardíaca hecha en un hospital de Lagos la semana pasada? ¿Si conociera la música nigeriana contemporánea? Gente talentosa cantando en inglés y pidgin, en igbo, yoruba y Ijo, mezclando influencias desde Jay-Z a Fela a Bob Marley hasta sus abuelos. ¿Y si conociera a la abogada que recientemente fue a la corte en Nigeria para cuestionar una ridícula ley que requería que las mujeres tuvieran la aprobación de sus esposos para renovar sus pasaportes? ¿Y si conociera Nollywood, lleno de gente creativa haciendo películas con grandes limitaciones técnicas? Estas películas son tan populares que son el mejor ejemplo de que los nigerianos consumen lo que producen. ¿Y si mi compañera de cuarto conociera a mi ambiciosa trenzadora de cabello, quien acaba de iniciar su negocio de extensiones? ¿O sobre el millón de nigerianos que comienzan negocios y a veces fracasan, pero siguen teniendo ambiciones?

Cada vez que regreso a casa, debo confrontar las causas de irritación usuales para los nigerianos: nuestra fallida infraestructura, nuestro fallido gobierno. Pero me encuentro con la increíble resistencia de un pueblo que prospera a pesar de su gobierno y no por causa de su gobierno. Dirijo talleres de escritura en Lagos cada verano y es impresionante ver cuánta gente se inscribe, cuántos quieren escribir, contar historias.

Mi editor nigeriano y yo creamos un fondo sin fines de lucro llamado Fondo Farafina. Tenemos grandes sueños de construir bibliotecas, reformar las bibliotecas existentes y proveer libros a las escuelas estatales que tiene sus bibliotecas vacías, y de organizar muchos talleres de lectura y

escritura, para todos los que quieran contar nuestras muchas historias. Las historias importan. Muchas historias importan. Las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden dar poder y humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad rota.

La escritora estadounidense Alice Walker escribió esto sobre su familia sureña que se había mudado al norte. Les dio un libro sobre la vida sureña que dejaron atrás: "Estaban sentados, leyendo el libro, escuchándome leer y recuperamos una suerte de paraíso". Me gustaría terminar con este pensamiento: cuando rechazamos la historia única, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso. Gracias. (Aplausos)

Traducción de Beverly Pérez Rego Revisión de Emma Gon

Transcripción interactiva disponible en:

http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

Actividad 2

Análisis crítico de una editorial

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Se espera que los estudiantes apliquen criterios de análisis crítico a una editorial relacionada con un tema de interés social, para reflexionar sobre cómo los medios de comunicación influyen en los hábitos de consumo en la sociedad.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3 Analizar críticamente textos de diversos géneros discursivos no literarios orales, escritos y audiovisuales, considerando:

- La influencia de los contextos socioculturales de enunciador y audiencia.
- Las características del género discursivo al que pertenece el texto.
- Las relaciones establecidas entre las ideas para construir razonamientos.
- La selección y la veracidad de la información.

ACTITUD

Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político y medioambiental, entre otros.

DURACIÓN

6 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se recomienda una actividad en plenario para que los estudiantes analicen críticamente una editorial. Para guiar el análisis crítico, se sugiere completar una pauta como la siguiente. La editorial seleccionada corresponde a: Consumo con límites, del diario español de El País.

A modo de ejemplo, se ofrece algunas respuestas de los alumnos.

CRITERIO	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS
Situación de enunciación	<p>¿Quiénes son los enunciadores? ¿Quiénes son los receptores reales del texto? ¿Cuáles son los receptores ideales del medio? ¿Cuándo se publicó? ¿Dónde se encuentra? ¿Para qué se escribió?</p> <p>¿Piensan que el enunciador tuvo en mente estos receptores al elaborar la editorial? ¿Por qué?</p>	<p>Título: Consumo con límites. Tema: Hábitos de consumo. La editorial es del diario español El país. https://elpais.com/elpais/2019/11/29/opinion/1575052235_959510.html. Los emisores son el comité editorial del diario. El diario está dirigido a los españoles; sin embargo, por su carácter de periódico virtual, realmente es leído por personas de todas partes. Se escribió con el propósito de hacer un llamado a las instituciones encargadas de regular el comercio en las ciudades españolas, para que intervengan en el problema que plantean los emisores. Pienso que el comité editorial tuvo en cuenta los alcances del texto, principalmente porque trata un tema que preocupa de modo transversal a las distintas sociedades; esto se evidencia al tomar como referente el Black Friday norteamericano.</p>
Conocimiento del medio	¿Qué sé yo sobre el medio?	<p>El País es un diario español, fundado en 1976. Se redacta fundamentalmente en español. Es el diario de mayor difusión de España. Su sede está en Madrid. Tiene una versión global digitalizada, la que es la versión más consultada del mundo. Pertenece al grupo PRISA. Es considerado como un periódico democrático, surgido cinco meses después de la muerte de Francisco Franco.</p>
Contexto sociocultural	<p>¿En qué contexto se enmarca la editorial?, ¿cómo el contexto influye en las ideas del enunciador? ¿cómo influye en la audiencia?</p>	
Género discursivo	<p>¿A qué género discursivo pertenece? ¿qué caracteriza las editoriales? ¿cómo se reflejan las características de este tipo de textos?</p>	
Construcción de razonamientos	¿Cuál es la postura del emisor respecto del tema que le preocupa?, ¿Qué argumentos usa el enunciador para sostener su postura?	
Selección y veracidad de la información	<p>¿Qué criterios de selección de información utiliza el editor?, ¿la información presentada es veraz?</p>	

Los estudiantes evalúan el medio de comunicación analizado guiados por las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera la editorial refleja lo que ustedes saben de este medio de comunicación?
- ¿Cómo podría ser abordado el mismo tema en otro medio de comunicación? Escojan un medio que conozcan y expliquen a lo menos tres diferencias que se deberían producir.

Se recomienda que el docente explicita los criterios que guíen la respuesta a las preguntas anteriores:

- ✓ la claridad de la respuesta y la pertinencia respecto del tema.
- ✓ la relación de las respuestas con las características de la línea editorial de cada medio.
- ✓ la solidez de la fundamentación expresada por medio de razones y ejemplos concretos.

ORIENTACIONES AL DOCENTE

- El importante que el docente tenga presente que algunos de los criterios de evaluación de las preguntas de cierre responden a las características de la línea editorial.
- Algunos indicadores sugeridos para guiar la evaluación formativa son:
 - Relacionan los contextos socioculturales de enunciador y audiencia en el género discursivo.
 - Identifican el propósito, la estrategia discursiva.
 - Identifican la tesis.
 - Evalúan fuentes a partir de criterios de veracidad, actualidad, etc.

RECURSOS Y SITIOS WEB

CONSUMO CON LÍMITES

El llamado Black Friday, o día especial de grandes descuentos comerciales, ha arraigado con fuerza en las pautas de consumo español en los últimos cinco años. Lo que en Estados Unidos se concibió como una solución, más o menos imaginativa, para dar salida a los stocks sin vender después del Día de Acción de Gracias, en España se entiende como un día especial de descuentos para captar la atención y el dinero de los potenciales compradores. Es, por decirlo así, el día del gran despilfarro. El Viernes Negro inicia la carrera del consumismo navideño que acaba el Día de Reyes y que se purga durante todo el mes de enero con la famosa cuesta financiera que sufren las familias.

La práctica del Black Friday plantea tensiones económicas y energéticas que, hasta hoy, las autoridades municipales y estatales no han considerado con suficiente atención. Los pequeños comercios se encuentran, como en el caso de los horarios de apertura, en situación de inferioridad, puesto que no pueden competir con las grandes superficies en la carrera por ofrecer oportunidades. No es obligado, ni siquiera tiene por qué ser razonable, compartir una visión idealizada de las tiendas de barrio; pero lo cierto es que la implantación de un consumo masivo espasmódico, movido por grandes descuentos, produce cambios económicos, sociales y urbanísticos que convendría analizar.

El consumo compulsivo, espoleado por rebajas teóricamente fabulosas, plantea además problemas de defensa de los consumidores, impulsados a adquirir productos que a veces no tienen las debidas garantías o cuyos precios están trucados de inicio. Y, por añadidura, el consumo concentrado y masificado acumula un coste energético (transporte, producción acelerada de artículos que requieren un consumo elevado de energía) incompatible con el proyecto a largo plazo de una sociedad guiada por los principios de eficiencia energética y bajas emisiones de gases tóxicos a la atmósfera. Las organizaciones ecologistas han denunciado con insistencia esta contradicción; el fondo de su protesta es razonable y sería un error echar en saco roto sus advertencias.

No se trata de mutilar el Black Friday o cualquier otra campaña de rebajas masivas, sino de regular de manera firme y precisa las rebajas interminables para limitar sus efectos indeseables. Por lo tanto, los ayuntamientos de las grandes ciudades –el de Madrid, el primero– tienen la responsabilidad de debatir a fondo las consecuencias urbanísticas, energéticas o sociológicas de la extensión de grandes campañas comerciales. El equilibrio de las ciudades, y por supuesto el energético, es delicado; exponerlo a las consecuencias de una competencia intensiva a la baja de los precios sin un marco regulatorio básico parece una temeridad.

https://elpais.com/elpais/2019/11/29/opinion/1575052235_959510.html

Actividad 3

Planifiquemos una argumentación

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Se espera que los estudiantes adquieran herramientas de evaluación crítica de los discursos argumentativos a partir de un ejercicio de planificación de un argumento en un tema de interés.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 3 Analizar críticamente textos de diversos géneros discursivos no literarios orales, escritos y audiovisuales, considerando:

- La influencia de los contextos socioculturales de enunciador y audiencia.
- Las características del género discursivo al que pertenece el texto.
- Las relaciones establecidas entre las ideas para construir razonamientos.
- La selección y la veracidad de la información.

OA 5 Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

ACTITUDES

Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político y medioambiental, entre otros.

DURACIÓN

6 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Los estudiantes indagarán en las redes sociales y los medios las portadas o tendencias del día (*trending topics*) por medio de una lluvia de ideas. Del listado, seleccionarán un tema para argumentar y autoevaluarán su selección con una pauta que servirá, además, para planificar su argumentación.

Se sugiere que el docente medie la aplicación de la pauta, señalando que, si la mayoría de las respuestas son afirmativas, quiere decir que el tema tiene potencial y puede avanzar a responder la cuarta columna. Si las respuestas son negativas, el estudiante deberá hacer otra propuesta.

Planificación de argumentación

INDICADORES	SÍ	NO	RESPUESTA DEL ESTUDIANTE
¿El tema seleccionado es controversial?			
¿Por qué?, ¿cuál es la controversia?			
¿Tengo una postura clara respecto del tema?			
¿Cuál es? ¿Cómo la puedo formular mejor?			
¿Tengo claro mi propósito respecto de este tema?			
¿Cuál es?			
¿Puedo apoyar mi postura con algunos argumentos?			
¿Cuáles?, ¿cuántos?			
¿Necesito investigar para dar más fuerza a mi postura?			
¿Qué debo investigar?			
¿Mi postura aporta al debate sobre el tema?			
¿Por qué?			

Los estudiantes investigarán sobre el tema seleccionado para elaborar las razones y evidencias de su argumentación. Dependiendo de los temas, el docente puede sugerir que busquen datos, palabras de expertos, textos fundacionales, leyes y decretos, etc. que servirán como evidencias para apoyar sus tesis.

Para construir los argumentos, es importante guiar a los estudiantes para que evalúen críticamente el argumento construido. Se sugiere guiar la evaluación crítica en dos aspectos:

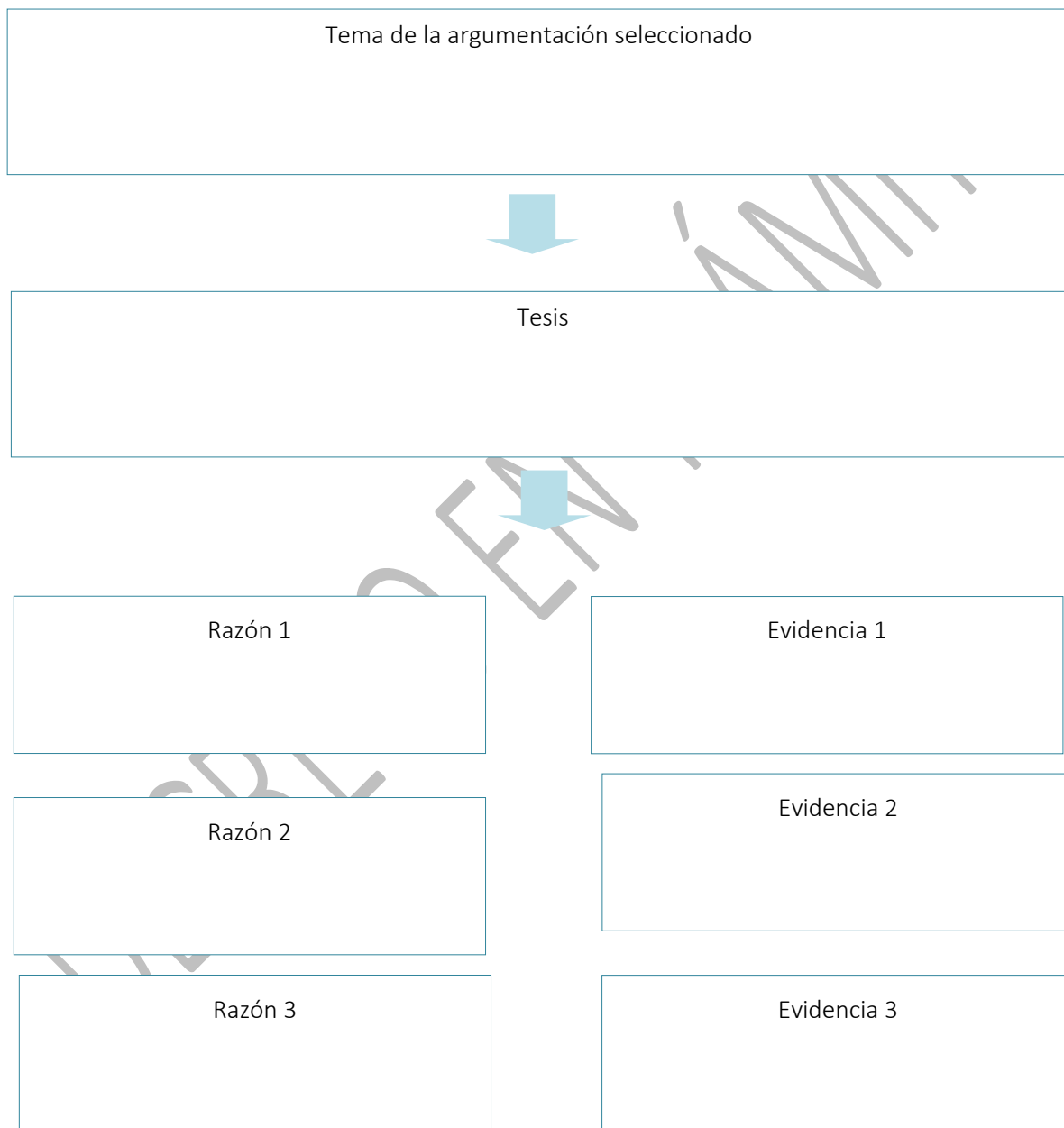
Primero: aplicar criterios de validación de las fuentes de información.

Segundo: cumplir con los requisitos de validez de construcción de textos argumentativos, como relevancia, pertinencia y suficiencia. Para evaluar los argumentos, los estudiantes pueden responder algunas preguntas como:

- **Pertinencia:** ¿Se relacionan directamente con el tema de mi tesis?

- **Suficiencia.** Los argumentos presentados, ¿apoyan en su conjunto la totalidad de los aspectos declarados en la tesis?
- **Relevancia:** ¿Mis argumentos abordan aspectos esenciales para sostener la tesis?

Se sugiere utilizar un organizador gráfico para guiar el desarrollo del texto argumentativo. Se podría utilizar uno como el siguiente:



Se recomienda, para ayudar al proceso de escritura, los estudiantes tengan a la vista una tabla como la siguiente:

RECURSOS LINGÜÍSTICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	EJEMPLOS DE SELECCIÓN DE RECURSOS
Uso de modalizadores	¿Qué grados de certeza tengo respecto de mi postura?	Dependiendo de la respuesta, podría optar por: Es indudable que... o Hasta cierto punto... En cierto modo... etc.
Selección léxica	¿Cómo selecciono estratégicamente las palabras que voy a usar en mi argumentación a partir del propósito que deseo lograr?	¿Utilizaré la expresión “alza de precios” o “correcciones del mercado”? ¿Usaré “indigentes” o “personas en situación de calle”?
Uso de verbos	¿Qué modos y tiempos verbales son los más adecuados para enunciar mi tesis y argumentos?	Se encuentra en... (impersonal) Deberían... (Condicional) Está (indicativo) Solucionen (subjuntivo)
Expresiones valorativas	¿Qué expresiones utilizaré para valorar ideas, mostrar acuerdo, desacuerdo o neutralidad respecto del tema?	Usaré: “Una alternativa viable”, “Una respuesta común”, “las condiciones desfavorables”.

Los estudiantes integrarán los recursos y la estructura argumentativa en la construcción del organizador gráfico. Para guiar su construcción, se presenta una rúbrica:

Rúbrica para organizador gráfico de la argumentación

CATEGORÍA	LOGRADO	EN DESARROLLO	POR LOGRAR
Tesis	La postura está enunciada por medio de una afirmación debatible formulada a partir del tema. Es precisa y clara.	La postura se expresa en una afirmación debatible. Esta contiene el tema. Es bastante clara y precisa.	La postura presenta una afirmación no debatible, poco clara o imprecisa.
Razonamientos	Los razonamientos de su postura son pertinentes, relevantes y suficientes.	La mayor parte de los razonamientos son pertinentes, relevantes y suficientes.	La mayor parte de sus razonamientos no son pertinentes, relevantes ni suficientes.
Evidencias	Ofrece evidencias pertinentes, relevantes y suficientes para todos sus razonamientos.	Ofrece evidencias pertinentes, relevantes y suficientes para la mayor parte de sus razonamientos.	No ofrece evidencias pertinentes, relevantes ni suficientes. No distingue entre razonamiento y evidencia.
Recursos lingüísticos	Presenta variedad de recursos lingüísticos y estos se encuentran combinados en función del propósito de la argumentación.	Presenta algunos recursos lingüísticos y estos se encuentran relacionados con el propósito de la argumentación.	Los recursos lingüísticos son escasos o no se relacionan con el propósito de la argumentación.

Los estudiantes presentarán en plenario sus argumentaciones y sus compañeros las evalúan, utilizando los criterios de la rúbrica. Los jóvenes evaluados podrían modificar sus organizadores a partir de las observaciones y propuestas de sus compañeros.

ORIENTACIONES PARA EL DOCENTE

Algunos indicadores sugeridos para la evaluación formativa son:

- Relacionan los contextos socioculturales de enunciador y audiencia en el género discursivo.
- Identifican el propósito, la estrategia discursiva.
- Identifican tesis.
- Evalúan fuentes a partir de criterios de veracidad, actualidad, etc.
- Emiten juicios sobre la pertinencia de los recursos usados en los textos en relación con el propósito.
- Explican los recursos usados por el emisor para posicionarse ante la audiencia.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Sitio para examinar *Trending Topics*: Tredinalia Chile

<https://www.tredinalia.com/twitter-trending-topics/chile/chile-today.html>

Actividad 4

Produzcamos un diálogo argumentativo

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

Se espera que los estudiantes desarrollen un ejercicio de escritura que les permita participar y comprender diálogos argumentativos, haciendo un uso estratégico de los distintos recursos discursivos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5 Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

OA 7 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

ACTITUDES

Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.

DURACIÓN

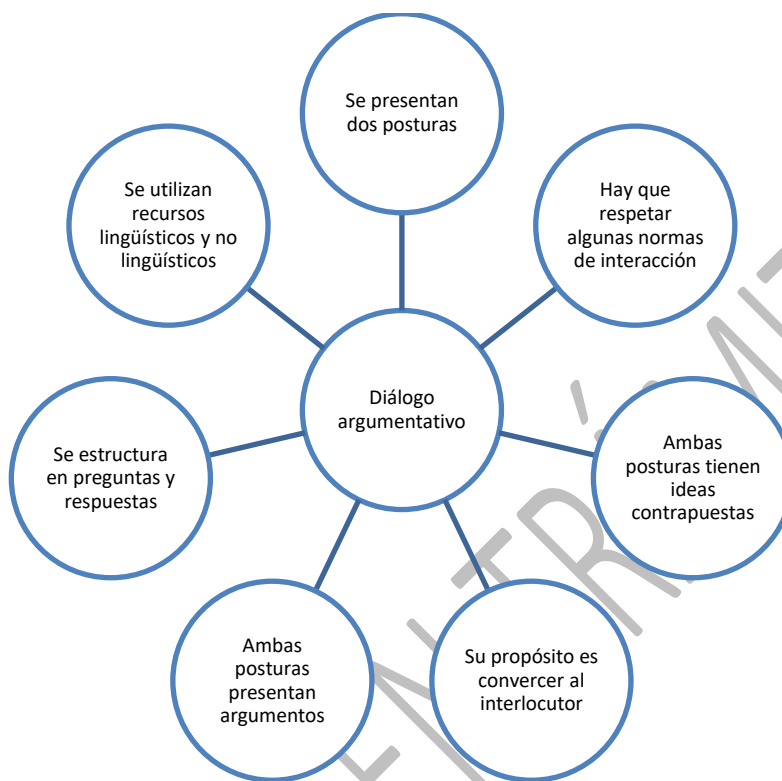
6 horas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para iniciar la actividad, se sugiere que los estudiantes desarrollen alguna de las siguientes tareas:

- ✓ Conversen acerca de los diálogos cotidianos en los que es necesario argumentar, por ejemplo, en el ámbito escolar o doméstico.
- ✓ Observen escenas de alguna película o programa en el que se dialogue argumentativamente.
- ✓ Analicen un diálogo argumentativo.

Posteriormente identifican las características de los diálogos argumentativos mediante una lluvia de ideas orientada por el docente, quien puede registrar las ideas en la pizarra. Se sugiere utilizar un organizador gráfico descriptivo. Se ilustra la organización de las ideas:



Los estudiantes se organizarán en parejas. Para asegurar que las argumentaciones sean auténticas, se sugiere que el docente los oriente para que seleccionen temas vinculados con sus respectivas comunidades, de modo que puedan contribuir a solucionar controversias reales.

Los alumnos participarán en un diálogo preliminar oral para poner en común sus posturas y argumentos iniciales. De este modo, podrán reconocer las debilidades de su argumentación y podrán iniciar la fase de investigación.

Pauta de preguntas para evaluar diálogo preliminar

- ¿Dejé clara mi postura respecto del tema?
- ¿Pude presentar argumentos válidos para sostener mi postura?
- ¿Pude responder preguntas de mi interlocutor?
- ¿Entregué ejemplos, datos, cifras, palabras de expertos, entre otros recursos, para dar más solidez a mi postura?
- ¿Utilicé estratégicamente el lenguaje para convencer a mi interlocutor?

Aspectos débiles

Propuesta de mejoras

A partir del reconocimiento de las debilidades, los estudiantes investigarán sobre el tema para fortalecer sus posturas. El docente puede sugerir que esquematicen sus argumentaciones en un organizador como el de la actividad anterior antes de redactar sus diálogos.

El profesor puede modelar la escritura por medio de un ejemplo:

ARGUMENTOS EN EL BOSQUE

Hansel y Gretel se internaron en el bosque con un destino preciso, pero irrelevante para nuestros intereses. Ellos quizá sean los mismos que protagonizaron el cuento que leíamos de chicos pero, de serlo, es obvio que han cambiado. Parecen especialmente interesados en involucrarse en largas discusiones teóricas sobre los temas más diversos. Quizá se internen en los bosques sólo por ese motivo. Parecen creer que la vegetación incentiva la agudeza filosófica. Echemos un vistazo a alguno de esos diálogos.

HANSEL: Gretel.

GRETEL: ¿Qué, Hansel?

HANSEL: ¿Me permitís que te transmita una mala impresión?

GRETEL: ¿Cuál?

HANSEL: Creo que nos perdimos.

GRETEL: ¡Ay, Hansel! ¿Cómo podés decirme que nos perdimos si no hacemos más que caminar hacia adelante desde hace dos horas?

HANSEL: Justamente. Hace dos horas que caminamos. Un gran roble presidió nuestra entrada al bosque y caminamos derecho en la dirección que indicaba la más larga de sus ramas. Dos horas de caminar pisando este suelo musgoso, sorteando espinillos y madrigueras, sintiendo el frío que trae la proximidad de la noche. Caminamos, caminamos, caminamos y, finalmente, nos perdimos.

GRETEL: Ése no es un argumento, estimado Hansel. Eso no es más que un cuento, un relato de nuestras penurias; lo que yo te pido es una razón que sostenga tu afirmación de que estamos perdidos.

HANSEL: Tal vez no sea un argumento, estimada Gretel. Pero sin duda el relato no deja de mostrar que la que debe argumentar a favor de la idea de que no estamos perdidos sos vos.

GRETEL: ¿Por qué?

HANSEL: Porque es obvio que, si dos personas caminan durante dos horas por un bosque sin llegar a ninguna parte, entonces lo más probable es que esas personas estén perdidas.

Se recomienda que, en el proceso de escritura, el docente presente indicaciones específicas para la construcción del diálogo; por ejemplo:

- ✓ Recuerden contextualizar el diálogo, describiendo brevemente la situación inicial, el tema o algún aspecto que sea relevante conocer de antemano. Sugiero partir con una afirmación o pregunta problemática que sirva para “arrancar” el diálogo como:
 - “Encuentro injusto que los profesores den oportunidades a algunos alumnos y a otros no”.
 - “Los mayores de 16 años deberíamos ser nuestros propios apoderados”.
 - “¿Por qué no podemos elegir los libros que leemos en el colegio?”

- ✓ Procuren que los diálogos sean equitativos en torno a los turnos de habla.
- ✓ Integren preguntas y contrapreguntas.
- ✓ Desarrollen los argumentos con claridad.
- ✓ Integren recursos lingüísticos y no lingüísticos tanto en los diálogos como en las acotaciones.

Los estudiantes compartirán sus diálogos con la clase. Además, realizarán una actividad de autoevaluación; en ambas instancias podrán detectar aspectos logrados y débiles en sus diálogos y podrán reformular sus producciones.

Para guiar la actividad, se sugiere una pauta como la siguiente.

ASPECTOS A EVALUAR	LOGRADO	EN DESARROLLO	POR LOGRAR
¿Presenté el contexto en el que se enmarca el diálogo?			
¿Formulé claramente mi tesis?			
¿Utilicé estratégicamente los recursos lingüísticos y no lingüísticos?			
¿Alterné turnos de habla por medio de preguntas y respuestas y estos fueron equitativos entre ambos interlocutores?			
¿Presenté razones y evidencias para apoyar mis argumentos?			
¿Otros?			

Los estudiantes, en parejas, leerán sus diálogos frente a sus compañeros, quienes utilizarán la pauta para coevaluar el trabajo.

A modo de cierre, se sugiere que opinen acerca de la actividad, identificando el aporte para su formación personal y académica, las dificultades y desafíos que esta representó y su contribución a la resolución de las controversias abordadas.

OBSERVACIONES AL DOCENTE

- Las normas de interacción que rigen el diálogo tienen relación con la apertura al diálogo, el intercambio entre los turnos de habla para que el diálogo sea equilibrado y que ningún interlocutor monopolice el diálogo, la necesidad de que la información aportada sea pertinente al tema, relevante y clara.

Algunos indicadores que se propone para guiar la evaluación formativa son:

- Emiten juicios sobre la pertinencia de los recursos usados en los textos en relación con el propósito.
- Explican los recursos usados por el emisor para posicionarse ante la audiencia.
- Integran en sus textos recursos persuasivos para cumplir propósitos determinados e influir en la audiencia.
- Aplican selectivamente un amplio repertorio de recursos lingüísticos y no lingüísticos.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Ejemplos de diálogos argumentativos escritos por alumnos

<https://eventos.cch.unam.mx/congresosimposioestrategias/memorias/11Simposio/11Simposio09Ponencias/41A2009PONENSIMPODIALOGOSARGUMENTHARADA.pdf>

Actividad de evaluación

Escribamos una proclama

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

Se espera que los estudiantes apliquen los diferentes recursos discursivos estratégicamente, ajustándolos a requisitos propios de un nuevo género: la proclama.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 7 Usar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al producir textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*; y la forma en dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo, léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Integran en sus textos recursos persuasivos para cumplir propósitos determinados e influir en la audiencia.

DURACIÓN

3 horas

DESARROLLO DE ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

El docente puede apoyar a sus estudiantes a partir de un ejemplo.

Elección de un tema

Los estudiantes seleccionarán un tema sobre el que desean proclamarse. Se recomienda que exploren posibles temas por medio de un organizador:



Una vez elegido el tema, planificarán su proclama:

Tema elegido	
Propósito de la proclama	
Ideas que deseo comunicar	
Recursos lingüísticos y no lingüísticos que voy a utilizar	

Los estudiantes escribirán sus borradores, integrando la información planificada. Para el proceso de escritura, pueden orientarse por las preguntas de la pauta.

PREGUNTAS ORIENTADORAS	RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS
¿La proclama deja en claro su propósito comunicativo?	
¿La proclama emana de un contexto o entorno particular y este se ve expresado en el texto?	
¿La proclama evidencia las características principales positivas del carácter del emisor? (perseverancia, valor, integridad, etc.)	
¿La proclama incluye un compromiso personal?	
¿La proclama refleja un estado emocional específico vinculado con el contexto en el que se emite?	
¿La proclama hace uso estratégico de recursos persuasivos?	
¿La proclama incluye una invitación a la acción?	
¿La proclama es breve?	

Los jóvenes compartirán sus proclamas con un compañero, quien utilizará la pauta para hacer sugerencias y comentarios sobre el trabajo.

Adicionalmente, el docente brindará orientaciones específicas para complementar el trabajo de los alumnos frente a las dificultades que puedan encontrar:

DIFICULTAD	SUGERENCIA
No es evidente el estado emocional	Te sugiero que identifiques la relación entre el momento de tu vida en el que estás escribiendo tu proclama y las emociones que sientes en ese momento, preguntándote: ¿Cómo me siento hoy con respecto al tema que estoy desarrollando? Posibles respuestas: esperanzado, crítico, entusiasmado. Una vez que hayas identificado la emoción, debes seleccionar los recursos más adecuados para comunicarla.
Insuficientes recursos persuasivos	Te sugiero que pienses en el efecto que deseas lograr en tus lectores; por ejemplo: Deseas hacerlos reflexionar → usa una interrogación retórica. Deseas enfatizar un concepto → usa una reiteración. Deseas dejar clara tu postura → usa un modalizador de certeza.

Con estas indicaciones los estudiantes escribirán la versión final de su trabajo. Se recomienda que el docente genere una instancia para que puedan leer en voz alta sus proclamas.

ORIENTACIONES AL DOCENTE

Es importante que los alumnos comprendan que el conocimiento, el uso selectivo y la combinación de los recursos lingüísticos y no lingüísticos les permitirá alcanzar sus propósitos comunicativos en los distintos ámbitos de sus vidas.

RECURSOS Y SITIOS WEB

SIMÓN BOLÍVAR, BRIGADIER DE LA UNIÓN, GENERAL EN JEFE DEL EJÉRCITO LIBERTADOR DE VENEZUELA, A LOS VENEZOLANOS

NADA ME ES tan satisfactorio como haber venido venciendo tantas dificultades y peligros para daros la libertad de que estabais privados. Lo he conseguido, y defenderé vuestros derechos hasta el último período de mi vida. Se necesitan sacrificios y cuento con vosotros. Ningún interés, ningún deseo debe abrigar todo conciudadano, que no sea el de conservar a toda costa la república. Yo he entrado en esta capital a tiempo que la dilapidación y torpeza del Gobierno español ha agotado todos los recursos, y reducido a la nada los fondos públicos. Aún no ha terminado la guerra, y me he propuesto llevar mis huestes vencedoras dondequiera que haya enemigos de la patria; pero tocando los inconvenientes que resultan de la inmoderada distribución de los premios, entre personas que no los hayan merecido por algún servicio extraordinario al Estado, desde ahora os hago conocer que todo empleado sea militar o político, lo será para servir, y no para presentarse con pomposas decoraciones y para obtener sueldos extraordinarios que debilitaron e hicieron ridícula nuestra república naciente. Una multitud de pretendientes rodean los tribunales, les quitan el tiempo preciso para la organización del Gobierno y paralizan la marcha rápida que deben llevar en las actuales circunstancias. Ciudadanos, desde ahora os anuncio que habrá una reforma saludable en todos los empleos de la república, sea con respecto al número, sea con respecto a los sueldos.



Anexo 1

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 a 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 las oportunidades en 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 o autora	Título
Amado, Jorge	<i>Gabriela, clavo y canela</i> (novela)
Ampuero, Roberto	<i>¿Quién mató a Cristián Kustermann?</i> (novela)
Arlt, Roberto	<i>Los siete locos</i> (novela)
Barros, Pía	<i>Ropa usada</i> (microcuento)
Castellanos, Rosario	<i>Poesía no eres tú: obra poética, 1948-1971</i> (poesía)
Conrad, Joseph	<i>El corazón de las tinieblas</i> (novela)
Cortázar, Julio	<i>Todos los fuegos el fuego</i> (cuento)
Díaz Eterovic, Ramón	<i>El ojo del alma</i> (novela)
Díaz Varín, Stella	<i>Los dones previsibles</i> (poesía)
Droguett, Carlos	<i>Eloy</i> (novela)
Flores, Paulina	<i>Qué vergüenza</i> (cuento)
Gamboa, Alberto	<i>Un viaje por el infierno</i> (narrativa testimonial)
Gómez Morel, Alfredo	<i>El río</i> (novela)
Homero	<i>La odisea</i> (poesía épica)
Huxley, Aldous	<i>Un mundo feliz</i> (novela)
Innocenti, Roberto	<i>La niña de rojo</i> (libro álbum)
Kerouac, Jack	<i>Los vagabundos del Dharma</i> (novela)
Melville, Herman	<i>Bartleby, el escribano</i> (cuento)
Padura, Leonardo	<i>Vientos de Cuaresma</i> (novela)
Parra, Nicanor	<i>Poemas para combatir la calvicie</i> (poesía)
Radrigán, Juan	<i>Hechos consumados</i> (drama)
Rimsky, Cynthia	<i>Ramal</i> (novela)
Skármeta, Antonio	<i>El ciclista del San Cristóbal</i> (cuento)
Stoker, Bram	<i>Drácula</i> (novela)
Valdés, Hernán	<i>Tejas verdes: diario de un campo de concentración en Chile</i> (narrativa testimonial)
Vargas Llosa, Mario	<i>La tía Julia y el escribidor</i> (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 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 suspense, algunos de los temas preferidos por los estudiantes de la Educación Media.

Autor o autora	Título
Austen, Jane	<i>Sensatez y sentimientos</i> (novela)
Belli, Gioconda	<i>Fuego soy, apartado y espada puesta lejos</i> (poesía)
Berenguer, Carmen	<i>Naciste pintada</i> (poesía)
Bolaño, Roberto	<i>Llamadas telefónicas</i> (cuento)
Carver, Raymond	<i>¿De qué hablamos cuando hablamos de amor?</i> (cuento)
Choderlos de Laclos, Pierre	<i>Las relaciones peligrosas</i> (novela)
Denevi, Marco	<i>Rosaura a las diez</i> (novela)
Depestre, René	<i>Hariana en todos mis sueños</i> (novela)
Dickinson, Emily	<i>Poesías completas</i> (poesía)
Galemiri, Benjamín	<i>El coordinador</i> (drama)
Highsmith, Patricia	<i>Carol</i> (novela)
Kincaid, Jamaica	<i>Autobiografía de mi madre</i> (novela)
Lihn, Enrique	<i>La musiquilla de las pobres esferas</i> (poesía)
Lihn, Enrique	<i>La pieza oscura</i> (poesía)
Lispector, Clarice	<i>La hora de la estrella</i> (novela)
Loynaz, Dulce María	<i>Jardín</i> (novela)
Maturana, Andrea	<i>No decir</i> (cuento)
Murakami, Haruki	<i>Tokio Blues</i> (novela)
Neruda, Pablo	<i>Residencia en la Tierra</i> (poesía)
Nettel, Guadalupe	<i>El cuerpo en que nací</i> (novela)
Ocampo, Silvina	<i>La furia y otros cuentos</i> (cuento)

Rubio, Rafael	<i>Mala siembra</i> (poesía)
Sábato, Ernesto	<i>El túnel</i> (novela)
Sanhueza, Leonardo	<i>La edad del perro</i> (novela)
Varela, Blanca	<i>Valses y otras falsas confesiones</i> (poesía)
Vian, Boris	<i>La espuma de los días</i> (novela)
Villalobos, Daniel	<i>El Sur</i> (relato autobiográfico)
Zambra, Alejandro	<i>Formas de volver a casa</i> (novela)
Zurita, Raúl	<i>Canto a su amor desaparecido</i> (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	<i>Cómo me hice monja</i> (novela)
Casanova, Cecilia	<i>Poesía reunida</i> (poesía)
Cervantes, Miguel de	<i>El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha</i> . Capítulos XXI, XXII, XXIII (primera parte), XXV, XXVI (segunda parte) (novela)
Chihuailaf, Elicura	<i>Recado confidencial a los chilenos</i> (ensayo)
Contardo, Óscar	<i>Siútico</i> (ensayo)
Costamagna, Alejandra	<i>Había una vez un pájaro</i> (novela)
De Rokha, Pablo	<i>Canto del macho anciano y otros poemas</i> (poesía)
Díaz, Erwin	<i>Poesía chilena de hoy: de Parra a nuestros días</i> (poesía)
Donoso, José	<i>El lugar sin límites</i> (novela)
Bryce Echenique, Alfredo	<i>La vida exagerada de Martín Romaña</i> (novela)

Eltit, Diamela	<i>El cuarto mundo</i> (novela)
Favilli, Elena y Cavallo, Francesca	<i>Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes</i> (cuento)
Ferré, Rosario	<i>Papeles de Pandora</i> (cuento)
García Lorca, Federico	<i>Poeta en Nueva York</i> (poesía)
Giardinelli, Mempo	<i>Señor con pollo en la puerta y otros cuentos</i> (cuento)
Huenún, Jaime	<i>Reducciones</i> (poesía)
Huidobro, Vicente	<i>Altazor</i> (poesía)
Hustvedt, Siri	<i>El mundo deslumbrante</i> (novela)
Kakfa, Franz	<i>La metamorfosis</i> (novela)
Lange, Francisca (comp.)	<i>Diecinueve (poetas chilenos de los noventa)</i> (poesía)
Lemebel, Pedro	<i>De perlas y cicatrices</i> (crónica)
Marín, Germán	<i>El guarén: historia de un guardaespaldas</i> (novela)
Mistral, Gabriela	<i>Lagar</i> (poesía)
Mouat, Francisco	<i>El empampado Riquelme</i> (crónica)
Moulian, Tomás	<i>El consumo me consume</i> (ensayo)
Neruda, Pablo	<i>Residencia en la Tierra</i> (poesía)
Pacheco, José Emilio	<i>Las batallas en el desierto</i> (novela)
Paz, Octavio	<i>Los hijos de la chingada</i> (ensayo)
Pizarnik, Alejandra	<i>Poesía completa</i> (poesía)
Radrigán, Juan	<i>Cuestión de ubicación</i> (drama)
Rimbaud, Arthur	<i>Una temporada en el infierno - Iluminaciones</i> (poesía)
Salazar, Gabriel	<i>Ser niño huacho en la historia de Chile</i> (artículo)
Uhart, Hebe	<i>Guiando la hiedra</i> (cuento)
Wolff, Egon	<i>Los invasores</i> (drama)

Anexo 2

Rúbricas para la evaluación del proyecto

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 (uhh, 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.