



**“La importancia de la contextualización en el proceso de comprensión lectora. Una mirada desde la literatura de María Luisa Bombal y la perspectiva de género. Proyecto de intervención para el desarrollo de la comprensión”.**

**Alumna: Camila Morales Mora.**

**Profesora Guía: Rebeca Soto Riveros.**

**Tesis para optar al Grado de: Licenciado/a en Educación.**

**Tesis para optar al Título de: Profesor/a de Lengua Castellana y Comunicación.**

Santiago, octubre 2012.

**A mi familia, en especial a Francisco, quien no alcanzó a estar presente físicamente en este proceso. Sé que estuviste de todas formas acompañándome.**

**Mis mayores agradecimientos a todos aquellos que me acompañaron en este proceso.**

**En especial a mis padres; Jacqueline por apoyarme, amarme, aconsejarme y ser siempre incondicional en todo momento, a Carlos por su compañía constante y su entrega de amor, sacrificio y apoyo.**

**A mi hermano Carlos por su racionalidad, amistad y por ser mi compañero incondicional en la vida.**

**A mis abuelos; Francisco, Hortensia, Luis y Elsa; quienes siempre han estado ahí en todo momento para apoyarme y amarme.**

**A Juan Pablo por compartir todo este proceso conmigo, por su tolerancia, comprensión y amor.**

**A mis compañeras; Nicole Vergara, Camila Gaete y Estéfani Díaz, quienes hicieron de este proceso algo grato de llevar.**

**A mis profesores; Gonzalo Rojas y Rebeca Soto por ser grandes guías en todos estos años.**

**Infinitas gracias por siempre acompañarme, sé que siempre estarán junto a mí.  
Con amor, Camila.**

## ÍNDICE

[dedicatoria].....	2
[agradecimientos].....	3
ÍNDICE .....	4
ABSTRACT .....	5
I. ANTECEDENTES .....	6
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
a) OBJETIVOS.....	14
III. MARCO TEÓRICO .....	15
1.1. DEFINICIÓN CONCEPTO DE COMPRESIÓN.....	16
1.2. ETAPAS DEL PROCESO DE LECTURA .....	21
1.3. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO EN LA LECTURA DE OBRAS LITERARIAS .....	26
1.4. DIFICULTADES EN EL PROCESO DE COMPRESIÓN.....	31
1.5. ESTRATEGIAS DE LECTURA.....	36
2. LA OBRA DE MARÍA LUISA BOMBAL: INTERPRETACIÓN DESDE PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	39
2.1. PRESENCIA DE LA TEMÁTICA DE GÉNERO EN ‘LA ÚLTIMA NIEBLA’ .....	42
2.2. LA AMORTAJADA Y EL ÁRBOL; SÍMBOLOS DE ALTERIDAD.....	45
2.3. LA RELEVANCIA DE LO PROPUESTO RESPECTO A LAS TRES NOVELAS DE BOMBAL Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO .....	50
3. LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO CONSTRUCTIVISTA Y METACOGNITIVO.....	51
IV. METODOLOGÍA.....	54
V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	58
VI. CONCLUSIONES.....	112
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	116

## **ABSTRACT**

El presente trabajo trata una de las tantas problemáticas en el subsector de lengua castellana y comunicación, específicamente en el área de literatura: La descontextualización de la obra literaria que afecta el proceso de comprensión.

En la actualidad, la enseñanza de la literatura en la mayoría de los casos carece de contextualización, por lo que los estudiantes no vivencian el proceso de lectura de manera significativa, sino que todo lo contrario, lo hacen de forma mecánica.

A partir de esta realidad es por lo que no desarrollan habilidades superiores de comprensión, tales como la inferencia, análisis, interpretación, reflexión, etc. Sin estas habilidades es muy difícil que el estudiante sea capaz de desarrollar una óptima comprensión lectora.

A partir de esta problemática es que se propone por medio de un proyecto de intervención, consistente en una unidad didáctica y el manual de uso del estudiante, una opción de leer a María Luisa Bombal desde la perspectiva de género, tomando esto último como el contexto de la lectura.

## I. ANTECEDENTES

La enseñanza de la literatura en la escuela se ha ido desplazando a un plano de mínima importancia, pues con el tiempo se ha otorgado mayor relevancia a conformar estudiantes competentes de acuerdo a la sociedad (capitalista, de mercado) en la que viven. En consecuencia, se le ha brindado mayor énfasis al ámbito de la lingüística, es decir, a los aspectos más técnico-instrumentales del subsector de lengua castellana y comunicación, de modo que el educando pueda desarrollarse óptimamente en su futuro. De este modo, se hace evidente la menor relevancia que se le brinda a la literatura –en la mayoría de los casos- en la actualidad.

Como punto a favor de la literatura el Marco Curricular establece, a través de los fundamentos del Ajuste Curricular del año 2009, que esta debe trabajarse de manera contundente, por lo que, “el Ajuste busca hacer un énfasis en cuanto a su presencia. La intención es que no aparezca descontextualizada y que se evite un uso utilitario al punto de ponerla exclusivamente al servicio de la enseñanza de las letras o conjuntos silábicos (como ocurre usualmente en primer ciclo de educación básica), ni de las teorías literarias o del estudio de los tipos de discurso (como se observa en la enseñanza media). La literatura encuentra su propio espacio en cuanto es un constructo verbal y, por tanto, cultural, cargado de sentido” (MINEDUC, 2009: 4).

Con el argumento citado, queda en evidencia que la realidad de las escuelas que han sido observadas, es totalmente distinta, puesto que casi lo único que tiene que ver con el área de literatura, es la lectura de obras literarias utilizadas y denominadas como complementarias. De este modo, se demuestra la poca importancia que se le otorga a la reflexión, interpretación, inferencias, etc., es decir, el estudiante no alcanza a realizar procesos complejos respecto a lo leído, ya que las evaluaciones se basan netamente en controles de lecturas que buscan solo saber si es que el joven realizó o no su lectura, relegando a un segundo plano el desarrollo de su comprensión y pensamiento.

De acuerdo a lo planteado por Mansilla, “el espacio de la literatura es el espacio del extrañamiento, de la duda, la problematización, lo irónico, las preguntas sin una respuesta establecida o definida. Decir lo que el lenguaje se resiste a decir o lo que nuestro sistema ideológico se resiste aceptar” (Mansilla, 2003:29)

Se visualiza entonces lo fundamental que es la literatura en la vida de las personas, pues estas se humanizan y convierten en seres críticos y reflexivos en una sociedad carente de aquellas características. Esta carencia se hace evidente en la escuela, ya que, generalmente en esta institución predomina un enfoque conductista que espera dirigir a los estudiantes hacia cierto punto en donde sean personas que puedan desarrollarse laboralmente mediante las competencias adquiridas. Si bien, no es negativo salir de la escuela preparados para el mundo laboral, sí es preocupante que la mayoría de los estudiantes de escuelas municipales y particulares subvencionadas, no visualicen otro camino en sus vidas más que el del trabajo inmediatamente luego de la escuela, desplazando la idea y oportunidad de seguir estudiando.

Por lo planteado es que se considera preocupante que los estudiantes no deseen ir más allá, que no tengan inquietudes respecto a su propio futuro, pues nadie –quizás- les explicó que fuera de la escuela existen millones de oportunidades para seguir estudiando, por lo tanto, para seguir creciendo. En el fondo, que los jóvenes tomen consciencia de sus vidas y no sigan un camino porque tienen que hacerlo, porque no ven otra salida o porque es lo que hacen sus padres (que muchas veces suele ocurrir).

Por todo esto se considera que es importante la enseñanza de la literatura, pues esta abre caminos, mentes y puede generar que el lector desee ir más allá de lo que ya conoce. En un principio desde la ficción, desde el descubrimiento de distintas visiones de mundo, para luego reflexionar en torno a su propia vida, luchar por ella y abrirse caminos (al igual como lo hace la literatura).

Con una óptima enseñanza de la literatura, no se tendría que dejar de lado la importancia de la conformación y desarrollo de habilidades que constituyan a una persona

capaz de pensar, opinar y reflexionar respecto a la sociedad en la que se encuentra inmersa. Como el desarrollo de habilidades superiores de comprensión generalmente se ve estancado en la escuela, genera que el estudiante se vea encasillado netamente en el área pragmática-instrumental, siendo que lo que establece el Marco Curricular y los Planes y Programas se dirige hacia un aspecto totalmente distinto al ejecutado en la realidad, es decir, un enfoque cognitivista-constructivista.

En consecuencia, se puede decir que la enseñanza de la literatura en las escuelas es de carácter fundamental, ya que puede jugar un papel importante en el proceso del estudiante, de modo tal que este expanda sus expectativas y visiones de mundo. Sin embargo, esto no ocurrirá si es que solo se trabaja aisladamente una obra literaria, sin un contexto con el cual interactúe y dialogue.

Si bien posee gran importancia leer distintas obras literarias, también es importante tener una base que las sostenga y le brinde sentido a su lectura. Es en base a esto que Mansilla plantea que “la necesidad de la lectura literaria es que genere diálogo entre el texto literario y el ‘texto de la vida’ (Mansilla, 2003:34). En este sentido, el texto de la vida puede ser tomado en cuenta como algún tipo de realidad que nos rodee, desde donde pueda surgir algún contexto que le brinde sentido a la obra literaria, a su lectura y que por ende, se genere el diálogo recientemente enunciado entre obra literaria y vida. Es decir, para que la lectura de la obra literaria sea significativa, debe tener algún tipo de base que la sustente, un trasfondo que le brinde sentido y trascendencia en la vida del lector.

Simultáneamente, el Marco Curricular plantea la importancia de trabajar arduamente el área de literatura, por ende, las obras literarias deben ser tratadas en relación a un contexto que la respalde y le brinde sentido. “(...) se intenta lograr una lectura más rica, que progrese a través de los años de escolaridad incorporando paulatinamente elementos intratextuales, intertextuales y extratextuales que contribuyan a la construcción del sentido de lo leído”. (MINEDUC, 2009: 4)

Esto es bastante distinto a lo que ocurre realmente en las escuelas, ya que, como se mencionó previamente se le da mayor importancia a lo pragmático-instrumental, dejando de lado el aspecto hermenéutico y reflexivo, que es lo que propone el currículum.

Sobre la base de estos planteamientos respecto al ámbito de la literatura, se aplicó un diagnóstico a estudiantes y docentes del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna<sup>1</sup>, que intentaba reflejar la realidad de la escuela y corroborar si es que existía un trabajo con la literatura, si es que se contextualizaba a los estudiantes, generando así un adecuado trabajo y desarrollo en esta área.

El diagnóstico consistió en dos cuestionarios (uno para docentes y uno para estudiantes), además de una entrevista que se aplicó solo a los jóvenes. La cantidad de estudiantes entrevistados es de ocho jóvenes, los que fueron elegidos al azar entre los dos 3ºs medios. Las profesoras consultadas fueron tres de las cuatro que hay en el colegio.

Las respuestas de ambos sectores –mayoritariamente- coincidían, pues estas se basaban en que sí se contextualizaba la obra literaria, esta era relacionada con distintas épocas y situaciones, que en el fondo, respaldaran la lectura que se estaba realizando.

No obstante, este consenso quedó relegado, pues, en la conversación con los estudiantes, ellos ni siquiera recordaban el nombre del libro que habían leído recientemente y que había sido evaluado (controlado) hace menos de una semana de aplicado el diagnóstico.

Algunos decían que sí existía un buen trabajo en literatura, que las obras literarias sí eran contextualizadas, sin embargo, al momento de preguntarles cómo ocurría esto, de qué forma era tratado por la docente, no podían explicar cómo era, por lo que, se puede deducir, no fue significativo para ellos y tampoco lo sabían.

Paralelamente, otros estudiantes respondían que no existía dicho tratamiento de lo literario, y que finalmente lo que se hacía era leer la obra literaria clase a clase en voz alta,

---

<sup>1</sup> Liceo Municipal ubicado en la comuna de La Florida.

preocupándose de este modo, netamente, en leerla fluida y adecuadamente y no en comprenderla ni menos interpretarla y analizarla.

Luego de esto, se llegó a la conclusión de que las obras literarias eran trabajadas aisladamente y para practicar la fluidez lectora, dejando de lado una parte bastante importante del proceso, es decir comprender, interpretar; realizar un proceso complejo cognitivo en cuanto a la comprensión y reflexión.

Es decir, no se consideraban los conocimientos previos de los estudiantes, tampoco se le brindó importancia al contexto de recepción, es decir, a cómo perciben los lectores la obra leída, es decir, cómo la interpreta, la lectura que le da en la época en que la lee y por lo tanto, la significación de dicha lectura para su vida. Esto produce que el problema de comprensión se acreciente, pues, si bien puede existir cierto trabajo respecto a contexto de producción, si es que no se liga con la propia realidad del estudiante resultaría imposible el desarrollo de habilidades complejas de comprensión, pues la lectura no estaría siendo significativa para la persona que la lea.

Esto refleja el gran problema de la enseñanza de la literatura en Chile, que es bastante severo, pues, en la mayoría de los casos, el estudiante no lee, no se interesa por la lectura porque no se encanta con ella, no se inserta en el mundo presente en la obra literaria ni mucho menos se imagina aquellos viajes que pueden realizar al concentrarse en la lectura de algún libro vinculándola a su propia vida.

Esta responsabilidad recaería en el/la docente, pues al no otorgársele mayor relevancia a esta área (literaria), genera que sus estudiantes no se interesen por el tema. Esto se ve reflejado en la desmotivación que prima en el ambiente, la que es compartida tanto por profesores/as, como por los mismos estudiantes, los que no se dan cuenta de la inmensidad de posibilidades que existen en la literatura, posibilidades que pueden dirigir al lector hacia lo ideal; la lectura frutiva y hacia un sinfín de maneras de conocer el mundo.

## **II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Considerando el contexto previamente expuesto, el presente proyecto se centra en el siguiente problema pedagógico (que no es el único existente en el proceso de comprensión lectora): *La descontextualización de la obra literaria impide el desarrollo y surgimiento de habilidades cognitivas de comprensión complejas, tales como la inferencia y la interpretación, que requieren de un conocimiento previo o contextual.* De este modo, no solo se deja de lado el aprendizaje y desarrollo del estudiante, sino que también lo planteado por el Marco Curricular.

Sin duda este es un problema pedagógico, pues esta carencia se da en la escuela, donde se le brinda mayor énfasis –generalmente- a un procesamiento superficial de la información, es decir, que no se le exige mayor reflexión o desarrollo al estudiante, dejando de lado el procesamiento profundo de la información, que apunta hacia la interpretación, el análisis, la imaginación, la creación, etc.

Se considera, por lo tanto, que las principales causas por las que este problema se genera, derivan a partir del desinterés del docente por contextualizar la obra producto de las dificultades metodológicas que implica, tanto la preparación de la clase como la evaluación de la misma; también la elaboración y aplicación de controles de lectura que no dejan espacio para el desarrollo de ideas que puedan surgir de los estudiantes; además de la instrumentalidad –pragmatismo- en que está inserto el subsector de lengua castellana y comunicación y la escasa relevancia que los establecimientos en general, le brindan al área de literatura.

El abordaje descontextualizado de la obra literaria y la falta de movilización cognitiva de los estudiantes para la interpretación de dichas obras, genera una serie de efectos indeseados, tales como, el desinterés de los jóvenes frente a la lectura, la ausencia de lectura de la obra literaria, la preferencia de los estudiantes por leer los resúmenes existentes, la nula comprensión de lo leído pues no se trabaja adecuadamente. Además, no se genera un proceso complejo de comprensión en donde el estudiante pueda interpretar, entender, inferir, sentir, crear, que es lo que finalmente aspira la lectura de estas obras. También se le niega la oportunidad al estudiante de comprender y deleitarse con la literatura.

El contexto de recepción es muy importante en el proceso de lectura, ya que, cada persona (lector) se enfrenta a un texto en cierta época, momento o realidad cultural; que generará que a partir de estas nociones el lector le otorgue sentido a su lectura. De hecho, si es que una misma persona lee un libro en distintas épocas o situaciones de su vida, el sentido que la lectura tendrá para el lector, no será el mismo, pues dependerá del momento en que este realice la lectura. Por otro lado, el contexto de producción tiene que ver con el escritor, es decir, cuándo escribió el libro, los procesos sociales, culturales, económicos, etc., que lo rodeaban y que de una u otra forma influyen en su escritura y se perciben en la lectura.

El lector al leer una obra literaria –en este caso- la decodificará de acuerdo a sus propias visiones de mundo y le brindará un sentido propio a su lectura, lo que se complementará con el contexto de producción, generando de este modo un proceso más completo y que, de una u otra forma, puede guiar al estudiante a una comprensión más acabada y significativa del texto leído. Cuando no ocurre esta activación de conocimientos previos (contexto de producción y recepción), es muy difícil que la lectura tenga sentido para el lector/estudiante y es así como surge el problema de la descontextualización, pues no se encuentra un sentido para realizar la lectura, al no otorgársele sentido a la lectura llega la desmotivación, y con todo esto, finalmente, el problema de comprensión.

Con lo dicho no se está planteando la descontextualización como el único problema de comprensión, pero sí como uno importante y significativo. Si es que se enfrenta un estudiante a una lectura sin una noción de contexto, es muy difícil que el educando le brinde sentido a su lectura y por lo tanto, comprenda.

Por lo dicho, este problema es una necesidad de aprendizaje que mayoritariamente a nivel de país no se encuentra cubierta, por lo que desde un punto de vista educativo es totalmente imprescindible abarcarlo mediante la elaboración de un proyecto de intervención pedagógica que contribuya a terminar con este problema, el que sin lugar a dudas, representa una gran desventaja a nivel de enseñanza de la literatura en gran parte de las escuelas del país.

Congruentemente se respalda la idea de que el problema planteado requiere gran atención desde el punto de vista pedagógico, ya que, se necesita un extenso trabajo que se enfoque en colaborar respecto a lo que ocurre en el ámbito de la literatura sobre la descontextualización existente de la obra literaria, pues esto produce un vacío en el estudiante. De este modo, el alumno no logra un aprendizaje significativo que lo inquiete e interese, sino que pasa netamente a ser la lectura mensual, un mero trámite que puede concretarse fácilmente leyendo un resumen. Reforzando de dicho modo, lo superficial del tratamiento de la literatura, el gran problema de la enseñanza del subsector de lengua castellana y comunicación.

Principalmente, la problemática planteada afecta de forma directa a los estudiantes, ya que, al no trabajarse la obra literaria en relación a su contexto los jóvenes no alcanzan a darse cuenta ni a conocer el trasfondo de lo que están leyendo, por lo que la lectura no alcanza a ser significativa, y por ende, no la comprenden y mucho menos reflexionan en torno a sus temáticas, que en gran parte, tienen algún tipo de relación con ellos mismos. La idea de la lectura de obras literarias es que signifique algo para los lectores, y en cierto aspecto la contextualización sirve como estrategia para que la lectura se transforme en significativa para los estudiantes, ya que, estos abordarían la lectura del libro como algo cercano a sus vidas, dándole sus propias interpretaciones desde el momento en el que leen.

Por todo lo dicho, se entiende como inestable la enseñanza de la literatura, pues el trabajo en torno a ella es mínimo, lo que conlleva a una consecuencia principal: los estudiantes no entienden lo que leen, algunos ni siquiera leen de manera acorde a su nivel. Si no se le da la importancia que debe y merece la literatura, esto no evolucionará. Todo depende de cómo se enseñe y de que esta enseñanza posea sentido, que los estudiantes tengan y sean conscientes de algún respaldo que le brinde significación a la obra literaria, de modo que sepan y entiendan por qué están leyendo cierta obra.

El comienzo de la solución de este problema podría surgir en el momento en que los docentes tomen consciencia de la realidad del trabajo y tratamiento que se le da a la

literatura, ya que es a partir de ellos que los estudiantes conocen lo que es dicha área, y si es que los profesores no lo hacen adecuadamente, si no se apasionan por lo que enseñan, difícilmente los estudiantes se apasionarán e interesarán por aprender sobre literatura o por leer en profundidad alguna obra.

Por esta razón, es importante saber y entender que el profesor/a es un guía que debe acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, apoyarlo, dando lo mejor de sí mismo para que los jóvenes se interesen, motiven y aprendan, en este caso sobre la literatura y todas sus posibilidades de representación y manifestación.

Es importante resolver este problema, ya que la contextualización sería una de las formas existentes por la que la enseñanza de la literatura podría volverse significativa y poseería trascendencia para los estudiantes. De este modo, aprenderán, leerán y comprenderán lo leído llevando a cabo reflexiones, inferencias e interpretaciones respecto a cada obra literaria.

Todo sería mucho más sencillo y eficiente, si es que se trabajara la obra literaria en relación a un contexto, que sirva como base para entender situaciones que se dan en las temáticas de los textos literarios.

## **- OBJETIVOS**

En consideración a lo expuesto se establecen los siguientes objetivos a desarrollar en el presente proyecto de intervención.

➤ Objetivo general:

Promover una lectura analítica y reflexiva de obras literarias narrativas en estudiantes de tercero medio, a partir de la utilización de material didáctico que facilite el trabajo de contextualización de las mismas, favoreciendo así el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior en el ámbito de la comprensión lectora.

➤ Objetivos específicos:

- Desarrollar una propuesta didáctica para trabajar textos narrativos desde un contexto (perspectiva de género) que permita una lectura reflexiva y analítica por parte de los estudiantes.
- Generar, a través de un trabajo integrado entre obra literaria y contexto, un gusto por la literatura en los estudiantes, de modo que exista la posibilidad de alcanzar una lectura frutiva.
- Posibilitar, a través de lectura de textos literarios narrativos, la reflexión de los estudiantes en torno a la temática de género.

### III. MARCO TEÓRICO

#### 1.1 Definición concepto de comprensión

El proceso de comprensión es sin duda un punto muy importante en cuanto al desarrollo de habilidades complejas, pues tiene que ver con entender el sentido de un texto a través de la vinculación entre las ideas propuestas dentro de él y el conocimiento previo del lector. Esto quiere decir, que la comprensión se alcanza en el momento en que se desarrollan habilidades tales como inferir, interpretar, analizar, evaluar y reflexionar en torno a las ideas planteadas en el desarrollo de la lectura. Todos estos aspectos, nutren a la comprensión por medio de una lectura acuciosa y profunda, en donde el lector es capaz de ir más allá de lo expresado concretamente en las líneas de un texto y desarrolla la capacidad de pensar respecto a lo leído.

“La comprensión es aquella facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas” (RAE, 2001). En esta definición se observa que la comprensión es catalogada como la aptitud que, en este caso, el lector debe desarrollar para lograr entender lo que está leyendo. Además, “también puede ser entendida como un proceso que implica interrelacionar la información” (Sánchez, 1998); es decir, que cuando el lector comprende crea nexos entre la información-contenido de un texto, de modo que la lectura cobra significado para él en tanto entiende el mensaje.

El concepto de comprensión lectora dentro del aula puede ser definido desde distintas perspectivas, pues existen variadas entidades (colectivas e individuales) que han brindado una noción respecto a él.

De acuerdo al tema que se abordará en esta tesis, es que se toma en cuenta las definiciones desarrolladas por el DEMRE (2004), Sánchez (1998), Defior (1996), SIMCE (2003), y Pérez (2005). Puesto que, en su conjunto, plantean la comprensión lectora como un proceso complejo, donde el lector está implicado directa y activamente.

Por un lado, el DEMRE (2004) plantea que la comprensión lectora es aquella competencia a partir de la que se procesa información implícita y explícita, de modo que el lector pueda extraer, interpretar y evaluar información sobre la base de la lectura realizada. La prueba SIMCE (2003) postula que la comprensión lectora es la capacidad que los estudiantes poseen para identificar la información de un fragmento (comprensión local), relacionar los elementos presentes en un texto (comprensión relacional) y ser capaces de realizar procesos inferenciales sobre el sentido general de este (comprensión global).

Por otro lado, Sánchez (1998) argumenta que la comprensión tiene que ver directamente con interrelacionar las ideas entre sí, además de poder jerarquizarlas mediante los niveles estructurales de comprensión propuestos por el autor tales como microestructura (permite identificar proposiciones y conectarlas entre sí), macroestructura (cuando se identifica idea global que dota de sentido al texto) y superestructura (las diferentes formas de organizar un texto). Por lo demás, es importante también, la etapa superior que se refiere al modelo de situación. Este modelo pertenece al segundo nivel de comprensión y su forma de actuar es integrando la información del texto con el resto de los conocimientos del lector. Es en base a este segundo nivel que se podría decir –según Sánchez- que lo que queda retenido en la mente no es el texto, sino que el mundo o situación que se refiere en él.

Al desarrollar esta etapa superior, el lector podrá responder a preguntas que escapan de lo explícito, de manera tal que la información, por tanto, es utilizada creativamente y responde a un proceso más complejo cargado de inferencias, análisis y reflexiones en torno a lo leído.

Por su parte, Defior (1996) plantea que comprender un texto es un proceso que está totalmente regulado por el lector, puesto que este pone en juego la información previa (conocimiento previo) que posee antes de la lectura al relacionarla con la nueva que está conociendo al leer.

Finalmente, Pérez (2005) plantea que la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión que

alcanza el lector proviene de las experiencias previas acumuladas, las que se complementan a medida que se produce la decodificación de palabras, frases, ideas y párrafos del autor.

Si bien todas las definiciones se relacionan entre sí, es necesario establecer matices entre ellas.

Por un lado, las definiciones otorgadas por la prueba SIMCE y el DEMRE sin duda tienen que ver con lo expuesto sobre comprensión lectora respecto a las habilidades que debieran alcanzarse para poder entender un texto. Sin embargo, se refieren a este concepto desde una manera más técnica, es decir, establecen ideas desde la importancia de aspectos más concretos y de fácil reconocimiento en un texto (identificar, reconocer, etc.) y abarcando de un modo más bien instrumental habilidades que también están implicadas en la comprensión (inferencia, análisis, interpretación, etc.) y que requieren de un trabajo que implique más desarrollo y menos estandarización. No obstante, esto es entendible por la función y carácter más cuantitativo (estandarizado) de cada una, tanto del SIMCE como del DEMRE.

Esta forma de definir comprensión lectora, puede que tenga que ver con la funcionalidad de ambas entidades (SIMCE y DEMRE), ya que, estas se centran en verificar las competencias del lector, es decir, si es que leyó concentradamente y por ende, si es que pudo darse cuenta de detalles presentes en la lectura.

El DEMRE hace referencia a información tanto explícita como implícita que el lector puede extraer de la lectura, la prueba SIMCE enfoca la definición de comprensión en las capacidades que desarrollan los estudiantes al momento de enfrentarse a un texto, es decir, identificar información, relacionar elementos e inferir. Ambas percepciones poseen como idea base que el estudiante sea capaz de desarrollar su comprensión a partir de procesos claros y precisos, en donde no exista la confusión y por ende, puedan comprender acabadamente los textos que leen.

Tanto el SIMCE como el DEMRE se reconocen por su implicancia en evaluaciones basadas en lo cuantitativo, enfocando la importancia por ende, en los resultados que los estudiantes obtengan. Ambas plantean el proceso de comprensión como un factor importante a desarrollar, pero se centralizan más específicamente en el resultado que en si es que el estudiante comprendió realmente lo que leyó.

En base a esto, se justifica que ambas definiciones apunten más a la tecnicidad de la comprensión como reconocer los aspectos explícitos e implícitos, que claramente poseen gran importancia en el proceso, pero no son los únicos implicados, sino que existen algunos más que apoyarían y guiarían el proceso de comprensión, como por ejemplo el *contexto de producción* que se refiere a tomar en cuenta lo que envuelve –tanto situacional como histórica y culturalmente- al texto en el momento de su creación.

Por su parte, Defior menciona que comprender es un proceso mediado por el mismo lector en su contacto con el texto, es decir, que el lector posee un rol activo en su proceso de lectura, generando de este modo la comprensión de manera más directa, pues el lector se daría cuenta que está comprendiendo a través del trabajo con su lectura.

Esta definición se diferencia de lo que establece la prueba SIMCE y el DEMRE, ya que plantea que el lector posee un rol fundamental en la lectura, puesto que en este proceso posiciona su conocimiento previo con el conocimiento que adquirirá.

Lo planteado por Defior (1996) se acerca más a lo que plantea Sánchez (1998) y Pérez (2005), sin embargo no posee el mismo grado de profundidad que los dos últimos, ya que, solo hace referencia a la importancia del conocimiento previo, que si bien es trascendental en el proceso de comprensión, no es lo más allá que se puede llegar, pues este proceso también depende mucho de la situación que envuelva al lector durante su lectura, el diálogo que se genera entre texto y lector, etc.

Todo lo mencionado respecto a estas tres definiciones es totalmente adecuado en cuanto a lo que significa comprender. Sin embargo, parecen más desarrolladas y completas las definiciones otorgadas por Pérez (2005) y Sánchez (1998), puesto que ambos abordan

la idea desde un aspecto más exhaustivo ligado a comprender, como por ejemplo, tomar en cuenta el contexto de la lectura (modelo de situación) –Sánchez (1998).

Por otro lado, este autor también se refiere a la creatividad que puede alcanzar el lector con el solo hecho de comprender, creatividad que se reflejaría en la entrega de respuestas a partir de inferencias, interpretaciones, etc.

Pérez (2005), a su vez, se refiere a la construcción de significados que surgen luego de alcanzar la comprensión lectora, los que se relacionan y complementan con la experiencia previa del lector.

Pareciera ser que estas dos últimas definiciones son más pertinentes para referirse a la comprensión, pues, entregan la idea de la construcción de sentido por parte del lector al momento de leer. Esta elaboración de sentido, sin duda alguna es la base para comprender bien un texto, puesto que la lectura cobra sentido para el lector que se desempeña activamente en su rol. En base a esto último, es que se propone centralizar el análisis en estos dos autores respecto a lo que implica comprender.

Sobre la base de lo planteado respecto a comprensión lectora desde los distintos autores mencionados, es que emerge la siguiente noción sobre este concepto:

*La comprensión lectora surge cuando el lector realiza un proceso cognitivo complejo, ya que, es capaz de interrelacionar las ideas presentes en el texto, inferir lo que no está planteado explícitamente, interpretarlas, reflexionar en torno a ellas y construir una opinión al respecto de lo leído. Se define como un proceso cognitivo complejo, pues, el lector realiza un trabajo acucioso en donde la mente desarrolla una labor en torno a lo leído integrando en ella su propio conocimiento previo.*

Una vez desarrollada la comprensión lectora de una persona, esta se situará en un nivel de madurez cognitiva con el que se enfrentará a la lectura de una manera más activa y directa, estableciendo un entendimiento entre lo que sabe (conocimientos previos) y lo que sabrá (conocimiento nuevo) luego de la lectura de cierto texto.

## 1.2. Etapas del proceso de lectura

Teniendo en cuenta lo mencionado respecto a comprensión lectora, es preciso referirse a las *etapas del proceso de lectura* que se llevan a cabo para alcanzar la comprensión. En consecuencia, es que se abarca lo planteado por Pérez (2005) respecto a esta temática - trabajada por Allende y Condemartín (basada en la taxonomía de Barret)- para referirse a los 5 niveles de lectura a través de los cuales se espera desarrollar una óptima comprensión lectora.

El primer nivel se enfoca en la *comprensión literal*, en donde el lector desarrolla dos capacidades basadas en el *reconocimiento y el recuerdo* de la información que extrae de manera explícita del texto. Con este nivel se desarrollan preguntas que van dirigidas al reconocimiento de localizaciones, nombres, personajes, tiempo, ideas principales, secundarias, relaciones causa-efecto, es decir, a aspectos que en una primera lectura, el estudiante puede extraer sin mayores dificultades. Además, simultáneamente se trabajan preguntas dirigidas al ámbito del recordar, tales como recuerdos de épocas, hechos, lugares, detalles, ideas principales, secundarias, etc.

Sin duda, ambos aspectos (reconocer y recordar) mantienen una estrecha relación que provoca que interactúen en este primer nivel.

En el caso del segundo nivel o etapa de lectura, se encuentra la *reorganización de la información*, a partir de la que se espera que el lector pueda ordenar ideas nuevas de modo tal, que esto suceda mediante procesos de síntesis y clasificación respecto a lo leído.

Es a partir de esta noción que se espera que los lectores puedan trabajar el desarrollo de preguntas destinadas a las clasificaciones, es decir, categorizar personajes, lugares, objetos, bosquejos, resúmenes, síntesis de diversos aspectos adquiridos en base a la lectura realizada (Pérez, 2005: p.123)

Teniendo desarrollados estos dos niveles, es que se considera que el lector es capaz de comprender globalmente y adquirir información objetiva respecto a un texto.

Un tercer nivel –y más avanzado- propuesto por Pérez es el denominado *comprensión inferencial*. Tal como su nombre lo indica, aquí el lector es capaz de extraer información que no se manifiesta literalmente en un texto. El grado de comprensión está en una categoría donde el lector ya puede realizar deducciones basadas en hipótesis personales sobre ciertos aspectos presentes en los textos leídos.

En este nivel, posee gran importancia la relación que se establece al unir la experiencia personal del lector con el texto, pues, de este modo alcanzan reflexiones basadas en la interrelación, que finalmente, comienzan a provocar la conformación de un lector acucioso.

Por ende este nivel dirige su función a que el lector pueda desarrollar su comprensión lectora en base a la inferencia de detalles adicionales que este pueda agregar, además de la inferencia de ideas principales, secundarias y de los rasgos de personajes o características que surjan en el texto (Pérez, 2005: 124).

Aquí surge la capacidad hermenéutica del lector respecto a su lectura, es decir, comienza a interpretar. La interpretación posee relación directa con lo planteado, pues, esta se sitúa aledañamente a las inferencias, reflexiones, y por ende, también a la comprensión de lo leído.

Un cuarto nivel es el referido a la *lectura crítica o juicio valorativo* de un texto, que principalmente se basa en reflexionar profundamente respecto a la temática de una lectura, que establecería una opinión y perspectiva crítica por parte del lector respecto al texto leído. Esta reflexión profunda, se basa netamente en la relación de la información obtenida desde el texto con los conocimientos que posee el lector, extraídos desde otras fuentes externas a la lectura.

Finalmente, el quinto nivel de lectura se denomina *apreciación lectora*, en donde el lector se convierte en receptor de un impacto tanto estético como psicológico respecto al texto

leído. Con este nivel de etapas de lectura desarrollado, es que se puede inferir, que el proceso de comprensión lectora se encuentra en un grado superior, y que por ende, simultáneamente, el lector podría alcanzar una lectura frutiva (finalidad de la literatura).

Sobre la base de lo mencionado respecto a los niveles de lectura propuestos por Pérez (2005), es que resulta interesante y necesario también conocer los niveles planteados por Sánchez (1998), los cuales se resumen en tres etapas (o niveles) que de una u otra forma están en directa relación con los cinco niveles establecidos por Pérez. Es importante conocer los niveles propuestos por Sánchez, ya que de este modo es posible construir un paralelo entre lo planteado por ambos, de modo que entre estos planteamientos se brinden validez por la coherencia entre los respectivos niveles de lectura propuestos.

A propósito de lo mencionado, a continuación se plantean los tres niveles de lectura expuestos por Sánchez (1998).

Una primera etapa (o nivel) genera que el texto pueda ser recordado, resumir las ideas presentes en él o también, contestar preguntas sobre su contenido. El lector que se sitúe en este primer nivel de comprensión entenderá los significados extraídos de un texto como un todo coherente donde cada idea (global y local) en él guardará una indispensable relación. Por tanto, se denomina como comprensión superficial (o texto base), pues presenta habilidades que permiten abordar y captar la información explícita.

El segundo nivel de las etapas de lectura expuesto por Sánchez plantea que al desarrollarse este nivel de comprensión, el lector podrá integrar la información otorgada por el texto con el resto de sus conocimientos, de modo que se entrelace con ellos.

Este nivel es conocido como *modelo de situación*, pues él proporciona la habilidad de que el lector no solo retenga el texto leído literalmente en su mente, sino que también, el mundo o la situación a la que el texto se refiere. Este modelo permite que el lector use la información adquirida de manera creativa, es decir, contestando a preguntas de manera inferencial.

Para Sánchez (1998) un tercer nivel de comprensión, es aquel de naturaleza autorregulatoria, es decir, que el lector se enfrenta de manera individual a la lectura, por lo que, debe sumirse profundamente en ella además de regular por cuenta propia su curso.

Es a partir de este tercer nivel de lectura que surge la habilidad de *metacognición*, la que esencialmente tiene que ver con la reflexión de un individuo (en este caso el lector) respecto al proceso de su propio aprendizaje. Dicho de otro modo, se basa en la autorreflexión sobre la forma de un individuo para aprender.

A partir de lo señalado en el tercer nivel de lectura en donde Sánchez aborda la temática de la autorregulación, es que parece interesante hacer referencia a lo expuesto en Peronard (2005), en donde se plantea metafóricamente la noción de metacognición: sería un “proceso mental en donde un conocimiento, se refleja sobre sí mismo, como la imagen en un espejo” (Peronard, 2005: 64). Esta habilidad provocaría en el lector la capacidad de tomar consciencia de su proceso de lectura y aprendizaje, es decir, que lo llevaría hacia la comprensión lectora de manera directa. De este modo también se lograría alcanzar la lectura frutiva, la conformación de una opinión crítica y la expresión de juicios valorativos en torno a lo leído; aspectos que sin duda están ligados a la autorregulación, pues, uno mismo se da cuenta de lo que está llevando a cabo en la lectura, por ende está comprendiendo y en consecuencia, está desarrollando las habilidades que estos niveles proponen.

Lo expresado puede catalogarse como un proceso complejo y a la vez enriquecedor, puesto que tiene relación con la autorreflexión sobre uno mismo y su desarrollo, una habilidad que a veces cuesta desarrollar con los métodos más convencionales existentes e implementados en nuestra sociedad.

En base a lo revisado hasta el momento, respecto a las etapas de lectura, es que se puede decir que los cinco niveles planteados en Pérez (2005) y los tres niveles establecidos por Sánchez (1998), de una u otra forma, abarcan todo el proceso que sobrelleva leer: Adquirir desde lo más explícito que se pueda encontrar en un texto, hasta desarrollar ampliamente la capacidad de reflexión e interpretación. A medida que los niveles van

avanzando, la complejidad del proceso de lectura va en aumento, lo cual conlleva a la conformación de un lector activo, crítico y reflexivo.

De cada uno de los niveles abordados en este apartado, es posible identificar las siguientes *habilidades de comprensión*:

<b>Habilidades</b>	<b>Pérez (2005)</b>	<b>Sánchez (1998)</b>
	- Reconocer y recordar	- Abordar y captar información explícita
	- Organización de la información	
	- Comprender globalmente un texto	- Relacionar - Identificar ideas centrales
	- Comprensión inferencial - Interpretar	- Realización de inferencias - Interpretaciones
	- Lectura crítica (o juicio valorativo)	- Metacognición (autorreflexión)
	- Apreciación lectora	

En esta tabla se puede verificar la relación entre uno y otro autor, ya que, las habilidades expuestas poseen un símil entre ellas que las relacionan de manera coherente. Además, también se evidencia que las etapas del proceso de lectura se relacionan de manera óptima entre sí, dotadas del mismo sentido que las habilidades de comprensión expuestas.

Por otro lado, pero siguiendo con las habilidades de comprensión es que se puede mencionar lo planteado por los *mapas de progreso de lectura*, específicamente en el sexto nivel<sup>2</sup> donde se expresa como habilidad a desarrollar la “interpretación y reinterpretación de sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción, a partir del cual se espera construir diferentes visiones de mundo” (MINEDUC, 2000: 5).

<sup>2</sup> Se debe recordar que el objetivo del presente trabajo se centra en un 3º año medio correspondiente al sexto nivel del mapa de progreso de lectura.

Mediante lo expresado en este nivel del mapa de progreso se reafirma la coherencia entre las habilidades abordadas por Sánchez y Pérez en los niveles superiores, ya que, sin duda se vislumbra una estrecha relación que respalda el documento proveniente del Ministerio de Educación.

### **1.3. La importancia del contexto en la lectura de obras literarias**

La importancia del contexto se centra en la posibilidad de encontrar en la literatura distintas visiones de mundo existentes en el momento de enunciación y recepción de las obras literarias, es decir, que será el contexto el que brinde la posibilidad de conocer más allá que solo las líneas de las lecturas, ya que, a partir de él el lector podrá inferir e interpretar información que no se encuentra explícita dentro de su lectura, proporcionando de esta forma una base para comprender lo que se leerá.

Se entenderá por contexto de producción aquellas circunstancias en las que se enmarca una obra, es decir, la situación en la que se enuncia, además de las condiciones históricas, sociales, culturales, etc., que encauzan su producción. Al conocer esta información se genera un aporte en cuanto a interpretación para el lector, puesto que muchas veces, la época en la que fue escrita una obra es distinta a la época en la que el lector la lee, por lo tanto, al tener en cuenta estos aspectos contextuales la lectura cobrará más sentido para el lector, pues tendrá en cuenta condiciones que sin el contexto no tendría.

Por otro lado, también existe el contexto de recepción que se trata de la situación en la que el lector lee cierta obra literaria, el momento y época en la que lo hace.

El contexto de recepción de cada lector es distinto, pues cada uno posee vivencias diferentes que producen que signifiquen de manera distinta la lectura que se realiza. También tiene relación con la interpretación de cada uno y la interrelación con el contexto de producción que aporta al desarrollo de dicha interpretación y comprensión.

Teniendo en cuenta lo referido a las etapas de proceso de lectura y a las habilidades de comprensión, es que se puede decir que la contextualización del texto es un factor que debiera ser imprescindible en el proceso de comprensión. Con un trabajo de contextualización el lector no se enfrentaría sin un respaldo a su lectura, ya que contaría con el desarrollo de su conocimiento previo que le permita acceder a los niveles superiores de comprensión (inferir, interpretar, reflexionar, analizar).

Es por esta razón que a continuación, en la siguiente cita entregada por la RAE, se plantea la *contextualización*, tanto de producción como de recepción, como un factor esencial al momento de comprender lo leído:

“El contexto es el entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho” (RAE, 2001). La definición otorgada por la Real Academia de la Lengua Española (RAE) enfatiza el sentido que posee la contextualización en la lectura de obras literarias y a la vez tiene relación con lo que postula el MINEDUC al respecto. Es tal la importancia de la contextualización en el ámbito literario que los Programas de estudio la establecen como un factor a considerar para que el estudiante pueda comprender lo que leerá

El programa de estudio de tercer año medio postula como parte de sus contenidos en el ámbito de la literatura que el estudiante deberá trabajar en torno a:

“Observación de las relaciones de las obras con sus situaciones y contextos de producción y recepción, dando oportunidad para:

a) La selección, en diversas fuentes de información, de antecedentes sobre autores de las obras leídas y contexto en el que ellas se escribieron, considerando especialmente las situaciones sociopolíticas de la época, los sistemas ideológicos y de representación artística, las tendencias estéticas dominantes que se manifiestan en las obras leídas y en otras obras de la literatura y el arte de la época (...)” (MINEDUC, 2000: 18)

Con esta cita se reafirma la importancia de trabajar la literatura sobre la base de un contexto (de producción y recepción), ya que esta sería una de las formas en que el estudiante podría reconocer algún sentido en la lectura de obras literarias. Sin una contextualización de por medio es difícil que el educando desarrolle habilidades complejas de comprensión (inferir, interpretar, evaluar, analizar, etc.), por lo que sería importante e imprescindible que todo docente de lengua castellana y comunicación tenga en cuenta este aspecto y lo trabaje en profundidad simultáneamente a la lectura de sus estudiantes; de este modo el proceso será más atractivo y significativo para el lector, generando así un aprendizaje que lo guíe al desarrollo de las habilidades de comprensión.

Paralelamente, se puede defender el carácter relevante de la implicancia del contexto en relación con la lectura de la obra literaria, con lo propuesto por Van Dijk –y explicado por Mayoral- (1987) “(...) una teoría de la literatura bien fundada comprende tanto una teoría del texto literario como una teoría de los contextos literarios (incluyendo una teoría que las relacione a ambas). Las opiniones que mantienen que la teoría literaria debería centrarse exclusivamente en el <<texto literario>> son injustificadas e ideológicas: no solo son importantes las estructuras del texto literario, sino también sus funciones, así como son investigadas en estudios psicológicos, sociológicos, antropológicos e históricos (...) Se parte del supuesto de que en la comunicación literaria no solo tenemos un texto, sino de que la producción (y la interpretación) de dicho texto son acciones sociales” (Mayoral, 1987: 176)

Evidentemente es importante tomar en cuenta las opiniones aquí planteadas, pues brindan argumentos sólidos respecto a que la contextualización es fundamental al momento de leer, pues es denominada como un proceso al que debe recurrirse para realizar una buena lectura. El lector no solo se queda con lo que lee, sino que necesita entender lo que rodeó a la escritura del texto en cuestión. Es por esto que Van Dijk respalda la importancia del contexto a partir de distintas disciplinas que lo han tomado en cuenta como un factor esencial en el momento de la comprensión, puesto que cumple una función que implica ir más allá del texto literario, y adentrarse en aquellos procesos que envolvieron su escritura.

Sin la contextualización, tanto de producción como de recepción, no surge la comprensión, lo cual es algo bastante problemático y contradictorio en la realidad de la educación. En las escuelas se manifiesta la importancia de la lectura de la obra literaria, sin actuar acordeamente en relación con esta enunciación, ya que, en la mayoría de los casos esto solo es trabajado de manera sistémica en donde enfrentan al estudiante a un control donde se evalúa y verifica si leyó o no su libro, dejando de lado el proceso de comprensión. Es decir, no se establece importancia respecto a la comprensión que de una u otra forma, está completamente ligada a la noción de contextualización.

La contextualización tanto de producción como de recepción es tan importante y esencial en el proceso de comprensión que está ligada a aquellos niveles de comprensión más elevados, tales como el de comprender inferencialmente y en misma medida, también el modelo de situación. Para inferir, el lector necesita tener alguna noción de lo que está leyendo, alguna idea externa a él que lo ayude a extraer información que no se encuentra de manera concreta-explicita entre las líneas de un texto (contexto de producción), además de sus conocimientos previos que aportan también a este proceso inferencial (contexto de recepción).

Si previamente a la lectura de un texto se concretase un proceso de contextualización, es evidente y completamente seguro que la extracción de inferencias sería un trabajo más sencillo para el lector, pues podrá tener ideas respecto a factores de la información textual entregada por la obra.

Por otro lado, la contextualización se hace aun más necesaria para que el lector pueda construir una opinión propia respecto a la lectura realizada, generando de este modo juicios valorativos de carácter crítico. Sin duda, este nivel de comprensión denota cierta complejidad que implica que el lector se encuentre atento, no solo a lo que se encuentra explícitamente en el texto, sino que también a aquella realidad que lo envuelve, que lo respalda y que por ende, le brinda sentido, es decir, su contexto.

Lo recién mencionado tiene que ver también con el proceso de autorregulación, el que se podría desarrollar sin problemas si es que el lector tuviese conocimiento del

contexto, pues a partir de esto podría pensar sobre elementos que escapan del texto y autorreflexionar en torno a ellos, de modo tal que pueda construir ideas sobre lo leído, generando de esta forma la conformación de un lector activo.

Luego de vincular la contextualización con los niveles de comprensión, proponemos que esta es esencial al momento de comprender, puesto que es un proceso clave en el desarrollo de la lectura, ya que, si no se contextualiza no se conocen aspectos importantes que rodean la obra y por ende, se pierde mucha información valiosa que promueve la reflexión en torno a la lectura realizada.

En consecuencia, se considera que la falta de contextualización ‘contribuye’ a que el estudiante no alcance a comprender el texto leído, acrecentando de este modo, las falencias en el área de lenguaje, falencias que radican en la falta de comprensión lectora.

#### **1.4. Dificultades en el proceso de comprensión**

A partir de lo planteado respecto al trabajo de contextualización que debiera ejecutarse en las escuelas, es que se puede decir que surgen las *dificultades de comprensión*, pues al no contextualizar las lecturas, el estudiante no entiende por qué debe leer el texto, no es significativo para él realizar la lectura y por lo tanto no logra desarrollar las habilidades cognitivas de comprensión complejas que se buscan alcanzar.

Las dificultades que surgen en el proceso de comprensión según Sánchez (1998) en una primera instancia se fundan en la imprecisión entre estudiantes y profesores, es decir, en la ausencia de un lenguaje en común. Esto principalmente se da cuando el docente no es capaz de expresar de manera clara en qué está fallando el educando y por el contrario, cuando los estudiantes no son capaces de precisar qué es lo que no están entendiendo.

Por las razones planteadas Sánchez (1998) establece seis tipos de problemas –en palabras de estudiantes- que pueden surgir en la comprensión de un texto:

1. Cuando no conozco el significado de algunas palabras.
2. Perder el hilo.

3. Saber de qué se trata el texto pero no estar seguros de qué es lo que nos quieren decir en él.
4. Vemos los árboles, pero no el bosque
5. Cuando no sé qué es lo que suponen que debo saber.
6. Cuando no sé si he comprendido.

Los seis tipos mencionados revelan diferentes facetas del proceso global implicado en la comprensión (Sánchez, 1998); sin embargo, en esta ocasión solo se abordarán algunos de ellos, los más directos en relación a la problemática de este proyecto de intervención.

Estas dificultades tienen que ver con cómo el lector aborda un texto, ya que, de acuerdo a los seis tipos que surgen se puede decir que están relacionados a la falta de contextualización de –en este caso– la obra literaria. Esto se considera, puesto que, los seis tipos de problemas se enmarcan dentro de una imprecisión constante, pues, el lector (estudiante) no posee claridad de su lectura, de qué debe lograr con ella y si es que realmente está comprendiendo lo necesario.

Por esta razón se puede plantear la idea (no como única causa) de que las seis dificultades pueden surgir porque el estudiante no fue enfrentado a un contexto (ni tampoco a un trabajo profundizado de la lectura), lo que sin duda resulta necesario para poder comprender lo que se está leyendo y por ende, no sentir inseguridad en su proceso de lectura.

Pero tal como ya se mencionó, solo se abordará algunos de los problemas planteados por Sánchez.

*'Perder el hilo'* es uno de los problemas de comprensión. El lector no puede conectar las ideas entre sí, porque simplemente no entiende la relación entre ellas. Según Sánchez (1998) la solución a este inconveniente es la de crear nexos entre las ideas a partir de inferencias, de modo que la conexión entre ellas surja sin problemas.

Las inferencias son habilidades complejas de comprensión, es decir, un lector es capaz de inferir un texto cuando lo comprende, esto quiere decir, que puede hacer deducciones a partir de su lectura y establecer ideas que no aparecen explícitamente. Además, inferir está vinculado con la contextualización, ya que, el lector podrá realizar inferencias sin mayores problemas si puede vincularlo con sus propias experiencias o conocimientos y también podría enriquecerse en determinados casos si conoce el entorno del texto leído, es decir, situaciones que lo rodeaban cuando se escribió, procesos culturales, artísticos, sociales y económicos.

La contextualización le brinda sentido al texto, por lo tanto, las inferencias deberían surgir naturalmente en un lector que conoce el contexto de un texto.

En consecuencia, si es que la solución de ‘perder el hilo’ es poder inferir, entonces, la solución está directamente ligada a poder comprender un texto y considerar su contexto tanto de recepción como de producción, ya que, la inferencia es una habilidad para alcanzar la comprensión. Si alguien es capaz de inferir es porque también pudo interpretar de acuerdo a sus conocimientos previos (contexto de recepción) y al conocimiento de las condiciones que envolvían la obra en el momento en que fue escrita (contexto de producción).

Un tercer problema es *‘saber de qué se trata el texto pero no estar seguro de lo que nos quieren decir en él’*. Principalmente esta dificultad surge cuando el lector no es capaz de extraer la idea global de un texto, es decir, solo entiende idea por idea y no como un todo coherente. Esto también podría ser solucionado si es que existiese un permanente trabajo de contextualización (recepción y producción) de textos, ya que, se podría entender los aspectos internos de la obra literaria (complementados por el sentido que le brinda cada lector) y por lo tanto se entendería como un todo coherente. A partir de esto, extraer la idea global no debería ser un problema.

Es importante mencionar que Sánchez (1998) plantea que aquellas personas con dificultades para captar la idea global de un texto, son aquellos que tienen problemas de comprensión. En base a esto, se podría plantear que si un lector no comprende bien, es

porque no visualiza ni entiende el sentido de un texto, es decir, que tampoco conoce su contexto, por lo que no estaría dándole un sentido propio, generando de este modo una dificultad mayor que puede intervenir en el proceso de comprensión.

*'Vemos los árboles pero no el bosque'* es el cuarto tipo de problema de comprensión planteado por Sánchez (1998) que se refiere a cuando se identifican las distintas ideas globales de un texto, pero en definitiva el lector no es capaz de organizarlas en un esquema global superior. Es decir, no se integran como un todo las ideas globales existentes dentro de un texto.

Este problema, básicamente se podría solucionar si es que el lector pudiera evidenciar las relaciones de causa – efecto dentro de un texto, de modo que entendiera e identificara el nexo entre las distintas ideas globales.

Las relaciones causales serían más sencillas de identificar si es que el lector conociera el contexto de estas, cuándo ocurrió un suceso, porqué ocurrió tal suceso, qué trajo consigo, etc. Es decir, conocer el contexto de dichas relaciones, de modo que pueda identificar el porqué de las causas y finalmente los efectos que ellas trajeron consigo.

Una vez más, nos damos cuenta de la importancia del contexto al momento de enfrentarse a un texto. Contextualizar una obra literaria/texto traería consigo una simplificación en el proceso de lectura que podría llevar a un adecuado desarrollo de la comprensión lectora, dejando atrás tantos problemas que podrían evitarse si es que se contextualizara cada texto.

Un quinto problema establecido por Sánchez (1998) es *'cuando no sé qué es lo que suponen que debo saber'*, el cual se basa en comprender un texto pero no el mundo al que se refiere, es decir, cuando la comprensión no se desarrolla completamente (ni satisfactoriamente), porque quizás el lector podrá manejar de manera correcta de qué se trata un texto y qué quiere decir, pero no conoce el mundo al que se refiere el texto, no entiende qué es lo que lo rodea, porqué se construyó, y por lo tanto no utiliza

creativamente el contenido del texto para una comprensión mayor enfocada en su contextualización.

Este problema tiene relación con el contexto al momento de otorgar importancia al mundo que se refiere cierto texto. Para poder saber a qué mundo se refiere cada texto, es necesario tener en cuenta su contexto (de producción y recepción).

Finalmente, el último problema establecido por Sánchez (1998) es '*cuando no sé si he comprendido*' que se trata de que el lector puede ser consciente de que el texto leído es una respuesta a ciertas inquietudes, pero aun así fuera incapaz de desarrollar una comprensión profunda. Esto básicamente ocurriría porque el lector no tendría plena consciencia de la interacción lector-texto, es decir, no sabría acerca de esta estrecha relación que es necesaria para lograr una comprensión adecuada.

Para resolver este problema es necesario la conformación de un lector activo, que pueda autoevaluarse en su lectura, fijarse metas y un plan de acción. En base a esto es que surgiría un objetivo para la lectura que debiera seguir el lector acucioso y consciente de todo lo que rodea a dicho texto (contexto).

Con los problemas pertinentes ya analizados, no queda más que reiterar la importancia del contexto, tanto de recepción como de producción, en el proceso de comprensión.

De una u otra forma, cada problema podría ser resuelto con aspectos de la contextualización de textos/obras literarias, es decir, es imprescindible la presencia del contexto al momento de leer, ya que es una de las formas a partir de las que la comprensión puede ser acabada y profunda.

De hecho, Escandell (1993: 238-239) a grandes rasgos plantea que es necesario entender que el que emite el texto (autor) lo hace desde una época en donde posee conocimientos de mundos específicos, mientras que el que recibe el mismo texto, es decir, el lector también lo hace desde una época (distinta a la del autor) y teniendo sus propios conocimientos de mundo. Ambos se relacionan al momento en que se realiza la lectura, pues, cuando se lee se encuentran las visiones y concepciones de mundo del autor y del

lector al mismo tiempo, construyendo de este modo el conocimiento de mundo compartido que al fin y al cabo fue generado a partir tanto del contexto de recepción del lector como del contexto de producción de la obra.

Una vez entendido esto, las dificultades de comprensión dentro de las escuelas podrían disminuir. Depende de cada profesor incentivar a sus estudiantes a leer comprensivamente, es decir, está en cada uno de los docentes el dar a conocer los distintos contextos existentes de cada obra literaria, para que la lectura cobre sentido para los estudiantes y en el fondo entiendan por qué deben leer ciertas obras.

### 1.5. Estrategias de lectura

En tanto las dificultades de comprensión planteadas, es que surgen *estrategias de lectura* que ataquen estos problemas abriendo caminos para alcanzar la comprensión lectora.

Por una parte, se pueden plantear como estrategias las propuestas por Solé (1994), ya que, toman en cuenta momentos a partir de los cuales surgen las condiciones necesarias para el proceso de comprensión. Estas son tres: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. En cada una de ellas según Solé (1994) surgen estrategias que sitúan al lector en situaciones cómodas para enfrentarse a la lectura, de modo tal que este pueda comprender lo que está leyendo en un ambiente de tranquilidad y satisfacción respecto a lo que está haciendo.

En el momento ‘antes de la lectura’ el lector debe destinar un tiempo a la preparación anímica, de modo que cuando comience a leer se encuentre preparado y concentrado para este proceso. En este momento el lector debería fijarse su objetivo de lectura, es decir qué es lo que pretende lograr al leer cierto texto. Además, para que el lector se enfrente con más facilidad a un texto es necesario que piense en los conocimientos previos que posee respecto a él, de modo que tenga cierta consciencia a lo que se enfrenta con la lectura y pueda reflexionar en torno a ella, recurriendo de este modo a su contexto de recepción. También es importante que complemente todo lo mencionado

con el otorgamiento de importancia al contexto de producción de la obra a leer, es decir, en qué año se escribió, las situaciones que rodeaban su escritura, los procesos sociales, culturales, artísticos y económicos significativos presentes en la época, etc.

En consecuencia, se podría decir, que en este momento previo a la lectura el estudiante podría poner en práctica su conocimiento respecto al contexto de cierta obra literaria, de modo que este funcione basado en la idea de los conocimientos previos. Teniendo en cuenta el contexto, claramente la lectura se facilitará para quien se enfrente a ella.

Una vez realizado todo este proceso previo a la lectura, el desarrollo de esta será más satisfactorio, pues la comprensión estará mucho más cercana a lograrse.

Por otro lado, en el momento ‘durante la lectura’ hace referencia a cuando el lector realiza la actividad de leer, lo cual no debería ser un problema con la preparación anímica a la que previamente se sometió (activación de conocimientos previos, reconocimiento del contexto de la obra literaria/texto). En este momento, se supone que el estudiante podría realizar inferencias, interpretaciones y análisis con la activación realizada en una primera etapa de los conocimientos previos.

Finalmente, está la instancia de ‘después de la lectura’ en donde el lector debe utilizar aquellos mecanismos que lo conduzcan a la comprensión del texto, mecanismos que tienen que ver con la capacidad de síntesis, generalizaciones y transferencias de significados captados en la lectura. Llevando a cabo todo esto, el lector debiera comprender lo que leyó, alcanzando también habilidades complejas implicadas en este proceso de comprensión, tales como analizar, interpretar, reflexionar, etc.

Todo esto sería aun más sencillo – a propósito de la propuesta de este proyecto de intervención- si es que el lector trabaja en pos de la autorreflexión sobre lo leído (metacognición), es decir, que tome consciencia y por ende se dé cuenta de su proceso de lectura, llegando de este modo a comprender adecuadamente, siendo consciente de que la

contextualización es la estrategia (no la única existente) que estuvo presente en todo el proceso de lectura y que finalmente, los guió hacia la comprensión lectora.

Es en base a estas ideas que Solé (1994) plantea la importancia en la interacción entre el texto y lector, la cual resulta imprescindible al momento de comprender, ya que, el texto expresa sus ideas, mientras que el lector aporta a ellas mediante el conocimiento previo con el que se enfrenta al texto. Esto resulta muy importante, ya que, dota de sentido la relación.

Es importante tener conocimiento de lo que implica el concepto estrategia, ya que, la contextualización se desarrolla como tal:

“Estrategia se define como “la forma o el medio para llegar a un objetivo en concreto” (RAE, 2001).

Por otro lado, y en complementación con lo planteado por Solé (1994), surgen las estrategias de lectura propuestas por Sánchez (1998), las cuales tienen totalmente que ver con las ya mencionadas. Se conocen como metaestrategias, pues abarcan otras más específicas.

Estas son:

- Planificar: ¿qué pretendo con la lectura?
- Supervisar: ¿qué es lo que no entiendo?, ¿qué puedo hacer para entender?
- Evaluar: ¿he entendido?

De las estrategias planteadas por Sánchez se puede decir que generan las mismas instancias que Solé (1994), ya que, en ‘planificar’ debieran fijarse los objetivos de lectura, aparte de la activación de conocimientos previos por parte del lector, y tomar consciencia del contexto de la lectura a realizar, de modo tal que se introduzca en ella de manera activa, clara y directa. Lo mencionado respecto a contextualización podría ser trabajado en base a variados aspectos. Uno de ellos es brindar al estudiante la posibilidad de conocer lo que

sucedía al momento de escribirse la obra literaria y que podría ser relevante para la interpretación de la obra. Mostrar distintos tipos de manifestaciones artísticas relacionadas con el texto, de modo que el lector pueda inferir la relación entre ellos y sus similitudes, etc.

En el ámbito ‘supervisar’, entra en juego la metacognición, pues al darse cuenta de qué es lo que no se entiende y qué se puede hacer para entender, naturalmente se está generando una autorreflexión en torno a la lectura, que en el fondo produce que el lector tome consciencia de su proceso y pueda seguir avanzando en él de manera adecuada y atenta.

Finalmente, la estrategia ‘evaluar’ tiene que ver con evidenciar cómo se produjo el proceso de lectura, de manera tal, que el lector sea capaz de darse cuenta si es que comprendió realmente o no. En este punto en específico es donde el lector acude a la autoevaluación para tener claridad de su proceso.

En base a estas estrategias el estudiante podría autorregular su lectura (metacognición) y provocar de este modo una lectura significativa para él, lo que sin duda resultaría bastante positivo, pues comprendería el texto que está leyendo y a la vez, también sabría qué pasos seguir para leer a consciencia, es decir, para generar finalmente, habilidades complejas de comprensión (inferir, interpretar, analizar, reflexionar, evaluar).

Por lo tanto y luego de lo expresado en este apartado, la estrategia principal que se propone para alcanzar una adecuada comprensión lectora es la contextualización que abarca tanto el contexto de recepción como el de producción. Se considera como un eje importante dentro del proceso de comprensión, pues en base a ella el estudiante podría trabajar y desarrollar habilidades complejas para alcanzar la comprensión lectora.

## **2. La obra de María Luisa Bombal: Interpretación desde la perspectiva de género**

En el siguiente apartado se trabajará con tres obras de la escritora chilena María Luisa Bombal, estas son La Amortajada, El Árbol y La Última Niebla. Esta última será el eje central del análisis que se propondrá en el material didáctico eje del presente proyecto de intervención.

Principalmente la idea es evidenciar la temática de género en las tres novelas de Bombal. Esta autora es reconocida por haber insertado el tema del género en la literatura hispanoamericana de una manera bastante interesante y fuera de lo común.

Lo interesante del tratamiento de género en las obras de Bombal, es que lo hace desde una mirada pasiva de la mujer, es decir, las mujeres de la narrativa bombaliana se encuentran reprimidas en un orden de masculinidad. Sin embargo, esta subalternidad no se desarrolla de manera total en las obras de la escritora chilena, ya que, si bien las mujeres se representan con fracasos amorosos, frustraciones y sumisión, simultáneamente, también tienen acceso a un mundo paralelo, a su propio mundo paralelo que se produce a través de elementos que conducen a vías de escape (sueños, ensoñación, niebla, muerte, música, etc.).

En estas realidades paralelas las protagonistas de Bombal pueden ser realmente quienes desean ser, sin ataduras ni tapujos, se dejan llevar por sus sentimientos e instintos y por lo tanto, dejan de lado a aquella mujer conservadora que deben ser en su vida real.

Lo trascendental de la actitud en los mundos paralelos -en donde viven sus fantasías-, es que la mujer quiere ser objeto de deseo (lo que no ocurre en su vida cotidiana), es decir, dejan atrás aquella carencia afectiva, aquella soledad con la que conviven día a día en la realidad. Por esta razón, en las realidades paralelas las protagonistas de la escritora chilena conocen a amores imaginarios (como en el caso de La Última Niebla) que compensan sus carencias emocionales y las hacen sentir lo que sus maridos no provocan.

Estas realidades ficticias sirven como vías de escape a las heroínas bombalianas, pues son tan infelices en sus vidas que no tienen otra salida que imaginar (a veces sin darse cuenta) ser felices con un hombre que las ame apasionadamente.

Lo interesante de todo esto, es que María Luisa Bombal escribió sus novelas en una época (años 30) en que la mujer no poseía ni voz ni voto –tal como las personajes de sus historias-, en donde el conservadurismo las situaba en una posición retirada de la sociedad dominada por el hombre.

Las novelas de Bombal poseen una gran carga erótica, que si bien se presenta de manera sutil y delicada no dejan de ser un gran avance y atractivo para la literatura. Esto simplemente porque por la década del 30' no era común ni bien visto que se hablara de temas sexuales ni mucho menos del placer que pudiera sentir o querer sentir la mujer. De hecho, el papel de la mujer era el de satisfacer a su marido, el resto no importaba.

Es claro que las historias de Bombal relatan esta misma situación que ocurría en la sociedad de la época en la que fueron escritas dichas novelas. Sin embargo, el factor fantasioso ayudaba a las personajes-narradoras a que escaparan del orden social establecido, y en su mundo de sueños/ensoñación pudieran experimentar el sentir deseos por un hombre, que ellos los sintieran por ellas, además del placer de estar junto a sus respectivos amantes (imaginario en uno de los casos), dejando de lado la insatisfacción que les provocaba la vida vacía que llevaban en realidad. En este sentido:

“(…) las protagonistas de su narrativa compartirán como rasgos comunes la frustración y la soledad. Esta insatisfacción las conducirá, inevitablemente, a llevar una intensa vida interior, a vivir en una ensoñación constante, como búsqueda de un amor imaginario que compense la carencia afectiva de la situación cotidiana real.

Así, en sus obras los personajes femeninos fluctúan, en mayor o menor grado, entre la realidad y la fantasía. Sus heroínas sólo logran realizarse plenamente en el plano ficticio, creando una segunda vida, que pasa a ser tan real como la primera y que llega, a veces, a reemplazarla” (Mayorga, 2002, p. 14).

En base a lo mencionado se reafirma la idea de que las personajes de Bombal son mujeres reprimidas que se liberan a través de sus sueños o bien, por medio de factores que

las saquen de su desdichada realidad. La liberación de estas mujeres, sin duda representa un acto subversivo que rechaza la vida de desdicha, frustración e insatisfacción que llevan, pero de una manera cautelosa.

En este aspecto es donde se centra la grandiosidad de la autora, pues, sin duda es un mensaje de lucha femenino que comienza a forjarse implícitamente en la literatura de Bombal, y digo implícitamente porque es tratado en el ámbito de los sueños, o sea, en la realidad paralela a la cotidiana de las personajes. Sin embargo, es en aquel ámbito (sueños, ensoñación) donde ellas viven intensamente, aman, desean, enloquecen, etc., es decir, que es cuando se abstraen de la realidad cuando realmente pueden ser como quieren, sin pensar en el qué dirán, sin pensar en que pertenecen a un mundo donde no interesa lo que piensen o sientan, un mundo que quieren dejar atrás pues se sienten mejor en el de fantasías, donde conviven codo a codo con sus compañeros, sin diferencias ni recriminaciones que las reduzcan a ciertos límites.

Es en la realidad ficticia donde se conforman como sujeto, es decir, ya no son vistas ni tratadas desde la alteridad, ya no se conforman como el Otro de la sociedad, de los hombres, sino que como personas capaces de llevar sus vidas al límite y donde les plazca, dejando de lado el intento de satisfacer conductas sociales establecidas como normas de comportamiento.

Esta conformación de la mujer, del género femenino en sujeto a través de actos ‘subversivos’ es, sin duda una medida revolucionaria que instaura María Luisa Bombal (sin pertenecer nunca a movimientos feministas) en su literatura.

Se sabe que la autora nunca participó de movimientos feministas, sin embargo sus ideas se acercan a las nociones de mujeres que sí lo eran y escribían sobre esto:

“La sociedad siempre ha sido masculina; el poder político siempre ha estado en manos de los hombres. «La autoridad pública o simplemente social pertenece siempre a los hombres», afirma Lévi-Strauss al final de su estudio sobre las sociedades primitivas. El semejante, el otro, que es también el mismo, con el cual se establecen relaciones de reciprocidad, es siempre, para el varón, un individuo varón (...) las mujeres forman parte de los bienes que estos poseen y que entre ellos constituyen un instrumento de cambio. El error proviene de que se han confundido dos figuras de la alteridad que se excluyen

rigurosamente. En la medida en que la mujer es considerada como lo Otro absoluto, es decir -cualquiera que sea su magia- como lo inesencial, resulta imposible considerarla como otro sujeto” (Beauvoir, S., 1949, p.27).

María Luisa Bombal, conforma a sus protagonistas mujeres como seres esenciales dentro de su narrativa. A partir de esto es que se convierten en sujetos en el mundo de los sueños y la ensoñación, es decir, las vías de escape, quizás entablan un canto de lucha por salir de la alteridad, de lograr una sociedad justa e igualitaria entre ambos géneros.

## **2.1. Presencia de la temática de género en ‘La Última Niebla’**

*La Última Niebla* es la novela en la que se centrará el análisis principal del proyecto de intervención. Tanto *La Amortajada* como *El Árbol* servirán de hilo conductor para demostrar el tratamiento de la temática de género en las obras de Bombal. Temática que es abordada desde la sumisión, lo que es interesante, pues paralelamente, esta sumisión se transforma en subversión en los momentos en que las mujeres bombalianas escapan de su realidad.

La narradora-protagonista de *La Última Niebla* es una mujer innominada, es decir, que no tiene nombre. Teniendo en cuenta esta característica de la protagonista se puede evidenciar la sumisión con la que se enfrenta al mundo y principalmente, a su marido Daniel.

Ante este aspecto (mujer innominada, hombre nominado) surge la primera evidencia del poder masculino, la sumisión del género femenino y por lo tanto, la pasividad característica de las protagonistas de las novelas de Bombal.

En primer lugar, es preciso mencionar que la protagonista de esta historia es prima de Daniel. Se casan por conveniencia, para no quedarse solos en la vida (Daniel era casado y su primera mujer murió, la protagonista en cambio era soltera y por miedo a quedarse en aquella situación, accedió a casarse con su primo).

“-¿Para qué nos casamos?

-Por casarnos –respondo.

Daniel deja escapar una pequeña risa.

-¿Sabes que has tenido una gran suerte al casarte conmigo?

-Sí, lo sé –replico, cayéndome de sueño.

-¿Te hubiera gustado ser una solterona arrugada, que teje para los pobres de la hacienda?

Me encojo de hombros.

-Ese es el porvenir que aguarda a tus hermanas.

Permanezco muda. No me hacen ya el menor efecto las frases cáusticas con que me turbaba no hace aún quince días” (Bombal, M., 2005: 59)

Ante el presente diálogo es evidente que no existe amor en la relación de Daniel y la protagonista. De hecho, es la indiferencia lo que marca este matrimonio.

La protagonista es tan desdichada que no le importa vivir a la sombra de la ex mujer de Daniel, de hecho, ella es consciente de que en los momentos de intimidad junto a su marido, él piensa que está con su primera mujer, la que murió, por lo que invisibiliza a la narradora-protagonista.

La protagonista de *La Última Niebla* se va dando cuenta del paso de los años cuando se mira en un espejo. Esto sin duda la perturba, sobre todo por el hecho de que no ha conocido el verdadero amor, pasión y placer.

A propósito de lo referente al símbolo del espejo y relacionado a su presencia en la novela de Bombal:

“El motivo del espejo da lugar a la aparición del tema del tiempo y su consecuencia, el envejecimiento. Los años, que con su paso lento, acuciante e inexorable van destruyendo la juventud y dejando huellas irreversibles, traen consigo la pérdida de posibilidades de triunfar y de alcanzar la felicidad, factores que Bombal asocia con la idea de la juventud” (Llurba, A., 2002, p.9).

Luego de tomar conciencia del paso del tiempo por su cuerpo, es que se inserta más en su mundo ficticio, lo vive más intensamente y conoce a su amante, aquel hombre con el que siente lo que es el amor, el placer, la pasión. Queda tan subyugada con este encuentro que se enamora inmediatamente de aquel hombre que la sacó de su inerte vida cotidiana.

Sin embargo, es necesario acotar que este encuentro ocurrió en una noche de niebla en donde todo era difuso, el paisaje, las formas, absolutamente todo. La protagonista vivió mucho tiempo ligada al recuerdo de aquella noche en que se encontró con su amante, sin embargo, finalmente se da cuenta que todo fue parte de su imaginación, de un sueño que la llevó a conocer aquello que para ella era desconocido.

La niebla, sin duda actúa como un elemento que mediatiza el actuar de la protagonista.

En una noche de niebla conoce al amante imaginario y en una noche de niebla, varios años después, se da cuenta que aquel encuentro fue parte de su imaginación.

Esto último sin duda desgarró a la protagonista, pues todo aquel momento en el que se sintió deseada, amada, pasó a ser parte de la fantasía. La situación donde se sintió una mujer importante al ser deseada por un hombre solo quedó relegada a un plano paralelo, a una realidad que sin duda la protagonista deseaba anhelante, donde realmente pudo ser libre, convertirse en un sujeto capaz de sentir, actuar y decir sin ataduras establecidas.

Si bien la protagonista de *La Última Niebla* finalmente toma consciencia de que su amante nunca existió en el mundo real, no deja de ser importante lo que ocurrió en el aspecto imaginario, ya que, es allí donde la novela fluye con gran intensidad e importancia. Allí es donde la temática de género actúa deliberadamente, planteando a la protagonista como una mujer que se libera de la desdicha de su cotidianidad.

## 2.2 La Amortajada y El Árbol; símbolos de alteridad

Tanto *La Amortajada* como *El Árbol* son historias –al igual que *La Última Niebla*– de mujeres que llevan sus vidas a la sombras de hombres. Mujeres sumisas y pasivas que se conforman de una u otra forma con la vida que les tocó.

Por un lado, la Amortajada transita por el recuerdo de tres relaciones –desde su lecho de muerte–, una es con Ricardo, una relación bastante intensa, amantes de juventud. Ana María (la amortajada) no olvida a Ricardo, pues lo amó con todas sus fuerzas, llegando a transformarse –quizás– en una obsesión.

Esta relación no fue mutua, Ricardo la tomó en cuenta hasta cuando deseó y posteriormente ya no acudió más a ella.

Ana María quedó destrozada, pero aun así no olvidaba a aquel amor de juventud. Pese a no olvidar a Ricardo, se casó con Antonio. Él al principio de su matrimonio demostraba estar muy enamorado de la protagonista, de hecho, esto lo demuestra cuando ella le confiesa querer irse a la casa de su padre y Antonio accede. Una vez estando en el hogar paterno, Ana María se da cuenta de que realmente sí ama a su esposo, por lo que pide regresar junto a él. Al regreso de Ana María a la casa de su marido, la relación ya no era la misma, de hecho, él ya no era el cariñoso y preocupado hombre con el que se casó la protagonista, sino que al contrario, se transformó en un hombre indiferente con ella.

Ana María vivió con la indiferencia de su marido para siempre, si bien construyó una vida junto a él, formaron una familia, etc., ella nunca se sintió querida, ni deseada, ni mucho menos importante en la vida de su marido. Entre tanto, apareció Fernando, su confidente, el hombre que estaba perdidamente enamorado de la protagonista, pero al que nunca fue correspondido su amor. De hecho, Ana María lo trataba con indiferencia, él siempre se encontraba a sus órdenes, y ella le respondía con desinterés.

Un día que Fernando se fue, sin esperar que ella se decidiera bajar a despedirse, ella sintió aquel vacío que se siente cuando alguien importante te deja. Se dio cuenta que lo

había perdido, que quizás él ya no se encontraba tan interesado en ella. En aquel momento, tomó conciencia de que sí lo quería, que lo necesitaba, a él, a su confidente.

Luego de todo lo vivido por la protagonista y sus hombres (Ricardo, Antonio y Fernando), ella reflexiona en torno a su vida, a sus amores y desamores y no encuentra mejor método que preguntarse a sí misma:

“¿Por qué, por qué la naturaleza de la mujer ha de ser tal que tenga que ser siempre un hombre el eje de su vida?

Los hombres, ellos, logran poner su pasión en otras cosas. Pero el destino de las mujeres es remover una pena de amor en una casa ordenada, ante una tapicería inconclusa”. (Bombal, M., 2005: 93).

La protagonista de *La Amortajada*, reflexiona esto desde su lecho de muerte, lo que valida la idea de que la muerte es otro de los elementos dentro de las obras de María Luisa Bombal que sirve como vía de escape al orden establecido. Una vía de escape en donde la protagonista puede reprochar todo cuanto le plazca, sin tener el deber de callar solo por el hecho de ser mujer, sin estar en la posición del Otro desplazado.

Sobre el tema de la muerte como vía de escape presente en las obras de Bombal:

“(…) si la germinación está siempre asociada a la muerte, esta lo está también a la fecundidad. La muerte detestada aparece como un nuevo nacimiento, y hela entonces bendita” (Beauvoir, S., 1949, p. 61).

Tal como plantea Simone de Beauvoir en *El segundo sexo*, la muerte puede ser considerada como el punto de partida. En el caso de *La Amortajada*, es precisamente cuando ella está muerta que comienza esta reflexión que la posiciona como una persona activa, con ideas y opiniones respecto a lo que le ocurrió en su vida.

La muerte, entonces, en este caso actúa sin duda como un elemento de evasión, en donde la protagonista puede pensarse a sí misma y a los procesos que vivió sin preocuparse en nada más que en ella misma:

“¿Es que todos los que han nacido para amar viven así como ella vivió?, ¿ahogando minuto a minuto lo más vital dentro de sí?” (Bombal, M., 2005: 95)

Con esta última reflexión de Ana María sobre la vida y el amor, es que damos paso a hablar de la última novela implicada en esta tesis, *El Árbol*.

Brígida es la protagonista de *El Árbol*, es una muchacha que se casa con Luis, un amigo de su padre. La protagonista de esta historia siempre fue vista como aquella muchacha incomprendida, su padre estaba seguro que se quedaría sola por ser ‘retardada’ – según él-. Sin embargo, un amigo de toda la vida pidió la mano de Brígida.

Se piensa que Luis se casó con la protagonista, en el fondo, para hacer un favor a su amigo, para que su hija no se quedara soltera y que por ende, pudiera ‘realizarse como mujer’ al estar casada. Sin embargo, pese a haberse casado, Brígida vivió de manera plana, ya que Luis si bien le tenía cariño, nunca la tomó en cuenta como mujer. Brígida era una muchacha joven y Luis era bastante mayor que ella. Él se preocupaba mucho por el qué dirán respecto a su diferencia de edad y por esta razón nunca salía con su mujer.

Brígida se había conformado con la vida que llevaba, se había conformado con no tener hijos, con que Luis no la tomara en cuenta, con su vida monótona dentro de la casa de su esposo. Pasaba días enteros en su cuarto de vestir, el cual era tapado por el gran árbol frente a su ventana. Frente a él solo pensaba en la vida en general, no tenía mayores preocupaciones, solo esperar que su esposo llegara nuevamente a casa y no la tomara tanto en cuenta como a ella le gustaría que fuera.

Brígida escapaba de su realidad por medio de los intervalos musicales, es decir, en toda aquella instancia en que nombra a Beethoven, Chopin, etc., es cuando se traslada a momentos en que no existe preocupación –como su infancia-, los cuales se entrelazan con la realidad que vive la protagonista. “*Pero ella no contesta, no se detiene, sigue cruzando el puente que Mozart le ha tendido hacia el jardín de sus años juveniles*” (Bombal, M., 2005: 121). Si bien no es de carácter explícitamente tormentosa la vida que Brígida lleva, sí la atormenta a ella, puesto que su marido la desplaza a un plano de cierta invisibilidad en donde no se siente importante ni deseada:

“Nunca estás conmigo cuando estás a mi lado –protestaba en la alcoba, cuando antes de dormirse él abría ritualmente los periódicos de la tarde-. ¿Por qué te has casado conmigo?” (Bombal, M., 2005: 123)

Cuando Brígida comenzó a darse cuenta que quizás pudo haber tenido otra vida, con hijos, feliz, fue cuando comenzó a rebelarse contra Luis, el silencio fue la mejor arma con la que demostró el descontento. Esta es una medida implícita de reclamar, Luis sin duda se vio afectado ante tal provocación, ante tal indiferencia.

No fue hasta la tala del árbol que Brígida se dio cuenta de cuan viejo estaba Luis, de sus arrugas, y de que podría haber tenido otro tipo de vida con hijos. De hecho, no concebía la idea de que haya formado su vida sin hijos.

En el momento en que el árbol cayó, fue cuando a Brígida se le salió la venda de los ojos. Fue tal la luz que ingresó por su cuarto de vestir que se ennegueció del impacto para posteriormente reprocharle a Luis la vida que llevaba, tomar sus cosas y marcharse de aquella casa donde había vivido sumida en la indiferencia, la ceguera y la insatisfacción.

A propósito de lo mencionado sobre la toma de consciencia de Brígida respecto a su vida, un análisis de los factores que influyeron:

“La música de Chopin envuelve con su melodía triste y nostálgica, persistente y reiterada, las secuencias finales, uniendo de un modo imperceptible la imagen de la lluvia y del otoño con el sentimiento de soledad y melancolía que invade a la joven cuyo matrimonio de deshoja día a día.

Luis acepta la crisis matrimonial con la misma calma que el árbol recibía <<serenamente la lluvia que lo golpeaba, tranquilo y regular>> y para Brígida todo se transformaba en consonancia con sus vivencias íntimas (...) Habían talado el árbol, la luz de la realidad se había desvanecido y la verdad se le presentaba en toda su crudeza. Comprende, entonces, por qué había abandonado a su marido” (Llurba, 2002: 12)

En esta historia Brígida ocupa el papel de la protagonista, sin embargo, tal como en el resto de las obras de Bombal, es una protagonista que sufre por el desamor, la indiferencia de un hombre. La sumisión en la que se encuentra inmersa a lo largo de la

obra literaria está mediatizada absolutamente por el árbol, elemento que no deja ver la realidad tal cual es y la sitúa en un papel de alteridad en donde no se conforma como un sujeto activo, sino más bien como un objeto que no tiene algo por lo que luchar, vivir, etc.

Una idea que resume de una u otra forma lo ocurrido a Brígida en su matrimonio:

“(…) cuanto mayor es el gusto del hombre por las empresas difíciles, con mayor placer concederá la independencia a la mujer” (Beauvoir, S., 1949: 80)

Luis permanentemente tenía asuntos que resolver de su trabajo y acuerdos por el estilo. Se encontraba siempre tan preocupado en esto que le otorgaba libertad a Brígida para hacer sus cosas, sin embargo, esta libertad era en base al abandono de Luis. Brígida no sentía como provechoso que su esposo no estuviera, entonces, la libertad que entregaba Luis significaba abandono para Brígida, abandono fundado en la indiferencia de su marido y que, por lo tanto, le impedía a la protagonista conformarse como un sujeto en el mundo en el que vivía. Esta no conformación en sujeto la convierte en un ser inesencial que la subsume a la subordinación. Finalmente Brígida se libera y se marcha de aquella casa en donde solo parecía un mueble más.

“La mujer encerrada, o amortajada, en un universo esencial e irrevocablemente gobernado por la lógica masculina; carente de una mirada deseante y presa de un deseo reconocido pero velado de ser amada; aislada en el silencio y la soledad, en la reserva y la obediencia, a un punto tal que sólo el extravío en la fantasía o el abandono por medio de la muerte aparecen como salidas y vías de liberación. Muertas en vida, inexistentes en un universo que sólo las reconoce en la medida en que las rechaza por diferentes, por incomprensibles, estas mujeres encuentran en la posibilidad de una muerte física el escape que les permitiría, idealmente, afirmar su existencia.

Desde este planteamiento, la vida y la muerte intercambian lugares. Lo que las mueve, no obstante, a buscar un lugar propio es la certeza de que, en algún sitio, debe existir el Amor” (Sandez, M., 2002: 22)

Esta última referencia engloba todo lo que conlleva ser mujer en las novelas de María Luisa Bombal. Todas ellas sufren por el desamor, desdicha, insatisfacción, etc., y por lo tanto, para poder subsistir deben buscar permanentemente un modo de escapar de la

realidad a la que pertenecen, ese escape, sin duda, implica que la mujer finalmente se conforme como sujeto y conozca por ende, el amor, el deseo, el placer y la vida en general.

### **2.3 La relevancia de lo propuesto respecto a las tres novelas de Bombal y la perspectiva de género**

La idea de trabajar con las tres obras aludidas de María Luisa Bombal, es para que la lectura de *La Última Niebla* cobre sentido para los estudiantes. La forma en que esta novela sea significativa sería a través de la lectura simultánea de los breves relatos *La Amortajada* y *El Árbol*. El conjunto de lecturas debiera realizarse durante el desarrollo del proyecto de intervención, de modo que el estudiante pueda desarrollar sus trabajos e ideas en base a ideas recientes sobre las lecturas realizadas.

A partir de la lectura de la tríada mencionada es que se pretende que los educandos puedan evidenciar y reflexionar en torno a los factores en común, especialmente en este caso, sobre el tema de género que aparece y reaparece de manera constante en cada una de las obras de Bombal.

Además, es también interesante que puedan tomar consciencia de que las mujeres de la narrativa de Bombal, son realmente libres, felices y plenas en los momentos en que se abstraen de la realidad que las rodea.

El estudiante al concentrarse en un trabajo en pos de estos descubrimientos, es que se conformará como un lector atento, crítico y con una óptima capacidad de comprender lo que lee.

### **3. La importancia del trabajo constructivista y metacognitivo**

La manera en que los educandos podrán darse cuenta de la relación existente entre la temática de género y las obras de Bombal, es mediante un exhaustivo trabajo de contextualización, en donde, los jóvenes serán capaces de poseer un respaldo coherente que dote de sentido su lectura y que por lo demás, los anime a descifrar aquellos acertijos propuestos por Bombal respecto a sus distintos personajes y la importancia del género en ellas. Todo esto basado en el desarrollo del contexto de recepción y por lo tanto, en cómo el estudiante interpreta y significa su lectura; además del contexto de producción que entrega datos de las condiciones del momento en que dicha obra se creó.

De este modo, una vez más vuelve a surgir la enorme importancia de contextualizar la obra literaria, ya que, al no hacerse este trabajo, el estudiante puede solo quedarse con lo que leyó, es decir, sin aquellos aspectos interesantes que hacen de la narrativa de Bombal algo inédito para su época. Si es que se contextualiza la obra literaria, el docente abrirá una inmensa puerta de oportunidades al estudiante de aprender y de disfrutar su lectura.

Depende de cada docente el que sus estudiantes se adentren en las obras literarias, y esto sin duda, se centra en contextualizarlas para abordarlas desde un ámbito más profundo, en este caso la temática de género, y con un mayor interés por parte del estudiantado.

En base a lo trabajado en torno a Bombal, género y comprensión lectora que surge la necesidad de crear una unidad didáctica llena de sentido para los estudiantes, en donde se desplace lo monótono y se le brinde paso a la importancia de que cada educando construya su conocimiento.

Por esta razón, todo será abarcado desde un enfoque constructivista-cognitivista que fomenten este actuar y ayuden en la conformación de un estudiante activo, involucrado en su proceso de enseñanza-aprendizaje y con ansias de participar en la construcción de su propio saber.

“La idea central de Piaget es que el sujeto construye su inteligencia y sus propios conocimientos de una manera activa” (Bronckart, J.P., et. al, 2000: 74).

Lo cierto es que si bien, existe un interés a nivel ministerial por trabajar en base al enfoque constructivista, la mayoría de las escuelas no lo hace, siguiendo por ende las medidas impuestas por el conductismo y academicismo. Esto sin duda es un gran problema, puesto que, el estudiante –si es que se trabaja en pos del constructivismo- aprenderá reflexionando en torno a sus propios conocimientos (metacognición), tomando consciencia de qué es lo malo y lo bueno en su proceso. Esto quiere decir que su aprendizaje se verá realizado de una manera más autónoma y por ende, mucho más significativa.

Por ejemplo, en el caso del trabajo con las novelas de María Luisa Bombal, si es que el docente guía al estudiante para construir y obtener sus propias herramientas para el aprendizaje, el enfrentarse a la lectura será mucho más cercano y significativo, llegando a alcanzar –quizás- que él mismo se haga consciente de cómo es trabajado el género en la narrativa bombaliana, lo que tendría bastante sentido desde una noción constructivista:

“(…) la esencia de la posición constructivista es que el conocimiento sobre la realidad no se recibe ya hecho sino que se construye y es fruto de la interacción del sujeto con lo que le rodea, cuyas propiedades va descubriendo” (Bronckart, J.P., et. al, 2000: 81).

En base a estas premisas es que se desarrollará el trabajo que sigue, de modo que el estudiante sienta interés por aprender y no deba hacerlo solo porque es una obligación.

“(…) el constructivismo propone que es el sujeto (observador) quien activamente construye el conocimiento del mundo exterior, y que la realidad puede ser interpretada en distintas formas. Así, la idea de adquirir un conocimiento ‘verdadero’ acerca de la realidad se desvanece” (Fleixas, G. y Villegas, M., 2000: 20).

Con la presente cita se plantea lo que con este proyecto se busca, es decir, que cada estudiante al comprender lo que lee, pueda interpretarlo según su forma de ver la vida,

según su forma de significar el mundo. Este es el modo que se utilizará para intentar alcanzar una construcción de aprendizaje en el estudiante a través de la lectura de las obras de Bombal en relación a la temática de género.

#### IV. METODOLOGÍA

Tomando en consideración el objetivo general y los objetivos específicos planteados, se confeccionará una propuesta de intervención pedagógica que estará focalizada en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora para el nivel 3º Medio, de acuerdo a lo establecido en el currículum en cuanto a los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) y a los aprendizajes esperados planteados en los Programas de Estudio.

Por tanto, se trabajará desde una perspectiva cognitivo-constructivista, tomando en cuenta también, los principios de la Evaluación para el Aprendizaje.

Estos enfoques (cognitivo-constructivista) se insertan directamente en esta propuesta de intervención, puesto que las sesiones estarán destinadas a un trabajo en conjunto entre los estudiantes y el docente, de modo que sea una clase productiva, basada en los aportes que ambos actores (profesores-educandos) pudiesen brindar, teniendo como principal objetivo que el estudiante pueda construir su propio conocimiento y aprendizaje, el cual estaría mediado por lo cognitivo. En el fondo ambos enfoques tienen que ver con el desarrollo de habilidades del joven, que es lo que se busca alcanzar, para así tener la certeza que podrán realizar procesos complejos de comprensión, que es donde gran parte de los estudiantes y personas en general se encuentran más bien débiles, puesto que, en la mayoría de las escuelas no se trabaja este punto y solo esperan reproducir información a entes pasivos que los escuchan.

Por lo demás, ambos enfoques están en directa relación con lo que se quiere proponer a partir de la tríada que compone la temática principal del proyecto de intervención pedagógica, tríada que se conforma desde *La Última Niebla de Bombal*, *El Árbol* y *La Amortajada*, las que serán abarcadas desde la temática de género. Generando de

este modo, un trabajo en que el estudiante construya su saber, que este sea significativo, y que en consecuencia, comprenda las novelas a trabajar y la relación con su contexto.

La idea es que se genere un trabajo en clases en torno a un constante diálogo entre las novelas y su contexto de recepción y producción, el cual será abarcado desde la perspectiva de género en cuanto a lo social-cultural, tomando en cuenta esta temática en la actualidad y al tratamiento de esta en el momento en que se escribió la obra literaria, de modo que el estudiante conozca distintas perspectivas y formas de manifestación.

La propuesta de intervención está destinada y dirigida a estudiantes de 3º año medio de colegios principalmente municipales, aunque la realidad ha demostrado que el problema de la descontextualización de la obra literaria, no es algo que ocurre netamente en este tipo de colegios, sino que también en los particulares subvencionados y en los particulares. Por lo que, de alguna u otra forma, el proyecto de intervención estaría destinado a cualquier tipo de colegio que se dé cuenta de que trabajando la obra literaria de acuerdo a su contexto, estará ofreciendo y generando un trabajo más significativo para sus estudiantes.

No obstante lo anterior, el dato empírico que demostró que este problema existía surgió desde un colegio municipal, por lo que se tomará este tipo de escuela para enfocar dicho proyecto.

Los estudiantes de estas escuelas, en su mayoría, no sienten el interés suficiente por la lectura, por lo que no se preocupan de realizarla, acuden al recurso fácil, el resumen. Muchas veces, esto ocurre por la falta de herramientas, pues en estas escuelas – generalmente- ingresan jóvenes de escasos recursos y en algunos casos de situación social vulnerable, por lo que no existe una profundización de la enseñanza de la literatura, puesto que se le brinda importancia a otros aspectos más bien instrumentales.

Sin duda alguna, esto es muy injusto para ellos, pues deberían tener las mismas posibilidades de aprender que un estudiante de un colegio particular.

Por otro lado, se puede decir, que muchos de los educandos piensan en salir al mundo laboral inmediatamente luego de la escuela, por lo que se comprende que su realidad es distinta, y por ende se puede ‘entender’ que no se interesen por comprender una obra literaria, si tampoco son incentivados en su hogar o en la propia escuela.

El tiempo de aplicación de la propuesta es de 34 horas pedagógicas puesto que se considera que es un tiempo suficiente para la realización del proyecto de intervención, de modo que puedan desarrollarse las habilidades esperadas, que conlleven a la construcción del aprendizaje del estudiante por medio de situaciones significantes que sobrepasen las competencias y alcancen la comprensión adecuada.

Para la realización del proyecto se consideraron las siguientes etapas:

1. Determinación de la referencia curricular: Objetivos Fundamentales Verticales, Contenidos Mínimos Obligatorios y aprendizaje esperados.
2. Elaboración de la secuencia didáctica: considerando un criterio de progresión en la complejidad de los aprendizajes.
3. Determinación del corpus de textos que integran las lecturas de la propuesta didáctica.
4. Elaboración de las instrucciones de cada etapa.
5. Revisión general de la propuesta.
6. Corrección y edición de la propuesta.

A modo de conclusión, la propuesta de intervención pedagógica posee las siguientes características:

- a. Toma en cuenta la realidad de la comprensión lectora en el país para hacerse cargo de ella y trabajarla.
- b. Otorga énfasis al área relegada del subsector de lengua castellana y comunicación: la literatura.
- c. Promueve interés en los estudiantes respecto a la literatura en cuanto a obra literaria.
- d. Plantea importancia por la reflexión y el desarrollo de ideas de los estudiantes respecto a obras literarias y sus contextos.

## V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### Planificación general.

<b>Curso:</b> III° medio	<b>N° Horas:</b> 30	<b>N° sesiones:</b>
<b>Eje central:</b> Comprensión	<b>Tema del proyecto:</b> Interpretación de obras de María Luisa Bombal desde una perspectiva de género.	<b>15</b> (2 horas pedagógicas cada una)
<b>REFERENCIA CURRICULAR</b>		
<b>Objetivos Fundamentales Verticales (OFV).</b>	8- Leer comprensivamente, interpretando y reinterpreto los sentidos globales de los textos, a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción.	
<b>Contenidos Mínimos Obligatorias (CMO).</b>	<p>8. Reflexión e interpretación de las diversas imágenes de mundo y elementos constitutivos básicos de las obras literarias, tales como: narrador, hablante, tiempo, espacio, elementos simbólicos, para la comprensión de su sentido global y su vinculación con el contexto sociocultural de su producción.</p> <p>9. Reflexión sobre las diversas posiciones estéticas e ideológicas que se manifiestan en los textos leídos, a partir de los contenidos y marcas textuales, identificando tendencias, ideologías o movimientos literarios.</p>	
<b>Objetivo Fundamental Transversal (OFT).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de Sí Mismo.</li> <li>- Desarrollo del Pensamiento.</li> </ul>	
<b>Nivel del Mapa de Progreso de Lectura.</b>	<p>Nivel 6:</p> <p>Lee comprensivamente variados tipos de texto que le permiten construir diferentes visiones de mundo. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción. Identifica recursos expresivos que potencian el sentido general de la obra. Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos.</p>	
<b>Proceso de evaluación.</b>	<p><b>Evaluación diagnóstica:</b> Los estudiantes deberán discutir en torno a la temática referente a los roles de género de la sociedad actual y de la sociedad de los años 30', de modo que luego de esta conversación cada estudiante sea capaz de plantear su postura frente a la pregunta: ¿cuál de las dos épocas se acerca más a tus ideas y convicciones? ¿por qué? Y construir una reflexión en torno a cada rol. El estudiante toma consciencia de sus propias ideas sobre el tema.</p>	

	<p><b>Evaluación de proceso:</b> Interrogando al texto. Los estudiantes deberán establecer preguntas respecto a los textos leídos (escribirlas en tarjetas) y entre sus mismos compañeros deberán ser intercambiadas al azar para posteriormente, responder a las preguntas de acuerdo a lo comprendido.</p> <p><b>Evaluación final:</b> Ensayo sobre género y las obras trabajadas. En base a lo comprendido y aprendido sobre la relación de género y las novelas de Bombal, el estudiante deberá producir un ensayo donde evidencie su comprensión.</p>
--	--

<b>Niveles de logro.</b>	
<b>Nivel</b>	<b>Descripción.</b>
<b>Excelente</b>	Comprende textos literarios narrativos que le permiten construir diferentes visiones de mundo en torno al tema de género. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de la realización de inferencias complejas, integrando, además, el contexto sociocultural de producción de las obras leídas. Evalúa críticamente la validez de los planteamientos presentes en los textos en relación a su propio contexto y el contexto de producción de la obra.
<b>Bueno</b>	Comprende textos literarios narrativos que le permiten reflexionar sobre diferentes visiones de mundo en torno a la perspectiva de género. Interpreta y realiza inferencias sobre los sentidos globales del texto, reconociendo en el contexto sociocultural de producción una base que otorga sentido a su lectura. Evalúa la relación entre los argumentos presentes en el texto en relación a su propio contexto.
<b>Suficiente</b>	Comprende tipos de textos literarios narrativos que le permiten reconocer diferentes visiones de mundo en torno a la perspectiva de género. Interpreta sentidos globales del texto, tomando consciencia de la existencia de un contexto sociocultural de producción. Evalúa su lectura a partir de la relación de esta con su contexto de producción.
<b>Básico</b>	Comprende textos literarios narrativos que le permiten reconocer la presencia de la problemática de género. Reconoce sentidos globales del texto a partir de inferencias y la integración del contexto sociocultural de su producción. Evalúa las ideas presentes en el texto percibiendo la relación con su contexto de producción.

### Planificación de cada sesión.

<b>Sesión 1</b>	
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Analizar la problemática de género desde una perspectiva histórica para vincularla a las temáticas trabajadas en las obras de Bombal.
<b>Inicio</b>	Previamente a ingresar a la temática de las obras de Bombal y de género, se les pregunta a los estudiantes: ¿cuál es el rol de la mujer y el hombre en la sociedad actual?, según tus conocimientos ¿cuál era el rol de la mujer y del hombre alrededor de los años 30?
<b>Desarrollo</b>	Al momento de realizar este preámbulo, se colocarán dos papeles craft en la pizarra. Los estudiantes deberán dibujar 2 figuras de mujer en uno de los papeles y 2 figuras de hombres en el papel restante. Posteriormente, deberán escribir, a partir de una autorreflexión, características que identifiquen a la mujer actual y de principios del siglo XX (década del 30') y hacer lo mismo en el caso del hombre.
<b>Cierre</b>	Luego de conversar sobre las ideas planteadas por los estudiantes sobre los roles tanto de hombre como de mujer se plantea la siguiente pregunta, que apunta a la autorreflexión por parte del estudiante sobre sus propias ideas: ¿cuál de las dos épocas se acerca más a tus ideas y convicciones?, ¿por qué?

#### Material de la clase

- Papeles craft (2), Plumones.

<b>Sesión 2</b>	
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Identificar e interpretar en los fragmentos leídos el rol de la mujer a partir de las acciones y diálogos de los personajes.
<b>Inicio</b>	¿Qué sabemos acerca de María Luisa Bombal? Reflexión en torno a la autora chilena y sus obras.
<b>Desarrollo</b>	Se le entrega a cada estudiante fragmentos de las tres obras a trabajar. Serán leídas en conjunto (a través de una lectura guiada por el docente) de modo que ante alguna duda o inquietud vayan surgiendo en el camino las respuestas. Luego de la lectura de todos los fragmentos se instala la siguiente pregunta: ¿De qué forma son representadas las mujeres de cada fragmento? ¿Cómo lo evidencias? ¿Qué opinión tienes respecto a estas protagonistas? Argumenta.  Si es que es necesario para una mejor comprensión, que el docente se haga cargo nuevamente de la lectura, volverá a leer, de modo que el estudiante tenga todas las posibilidades de comprender los textos de Bombal.
<b>Cierre</b>	El estudiante deberá autorreflexionar en torno a lo leído, de modo que pueda surgir algún tipo de primera interpretación y acercamiento a las lecturas. ¿Qué reflexión podrías realizar en torno al rol de las mujeres de los fragmentos leídos? ¿Cómo es la actitud de cada una de las protagonistas de las obras?, ¿por qué crees que actúan de tal manera?

Material de la clase.

Lengua Castellana y Comunicación  
III° Medio

Guía introductoria  
Conociendo la narrativa bombaliana.

Nombre	
Fecha	

- Es importante que archives esta guía pues te servirá en tu proceso de aprendizaje.

**Desempeños a lograr**

- ✓ Comprender la relación existente entre las obras de M<sup>a</sup> Luisa Bombal.
- ✓ Interpretar y relacionar elementos claves en obras de M<sup>a</sup> Luisa Bombal.
- ✓ Analizar la perspectiva de género presente en las obras de Bombal.
- ✓ Reflexionar sobre las protagonistas de las obras de Bombal.

- **Item I:** *Activación de conocimientos previos.*

Es muy importante que tomes consciencia de los conocimientos con los que te enfrentas a la nueva unidad.

- Responde en el recuadro las preguntas enunciadas, tomando en cuenta solo lo que sabes al respecto.

a) ¿Qué sé acerca de M<sup>a</sup> Luisa Bombal?, ¿conozco alguna de sus obras?, ¿cuáles?

- **Item II:** *Lectura de fragmentos de obras de M<sup>a</sup> Luisa Bombal*

1. La Última Niebla
2. La Amortajada
3. El Árbol

- Es relevante poseer –en primera instancia- cierto conocimiento sobre las novelas a trabajar en esta unidad. Es por esto que a continuación se presentarán fragmentos de las tres obras implicadas, de modo tal que al momento de leerlas completamente, tu lectura posea un sentido ya construido.

## **La Última Niebla (fragmento). María Luisa Bombal**

“(…) Ante el espejo de mi cuarto, desato mis cabellos, mis cabellos también sombríos. Hubo un tiempo en que los llevé sueltos, casi hasta tocar el hombro. Muy lacios y apegados a las sienas, brillaban como una seda fulgurante. Mi peinado se me antojaba, entonces, un casco guerrero que, estoy segura, hubiera gustado al amante de Regina. Mi marido me ha obligado después a recoger mis extravagantes cabellos; porque en todo debo esforzarme en imitar a su primera mujer, a su primera mujer que, según él, era una mujer perfecta.

Me miro al espejo atentamente y compruebo angustiada que mis cabellos han perdido ese leve tinte rojo que les comunicaba un extraño fulgor, cuando sacudía la cabeza. Mis cabellos se han oscurecido. Van a oscurecerse cada día más.

Y antes que pierdan su brillo y su violencia, no habrá nadie que diga que tengo lindo pelo.

La casa resuena y queda vibrando durante un pequeño intervalo del acorde que dos manos han arrancado al viejo piano del salón. Luego, un nocturno empieza a desgranarse en un centenar de notas que van doblando y multiplicándose.

Anudo precipitadamente mis cabellos y vuelvo escaleras abajo”.

### **El Árbol (fragmento). María Luisa Bombal**

“(...) Estoy ocupado. No puedo acompañarte... Tengo mucho que hacer, no alcanzo a llegar para el almuerzo... Hola, sí estoy en el club. Un compromiso. Come y acuéstate... No. No sé. Más vale que no me esperes Brígida.

-¡Si tuviera amigas! –suspiraba ella. Pero todo el mundo se aburría con ella. ¡Si tratara de ser un poco menos tonta! ¿Pero cómo ganar de un tirón tanto terreno perdido? Para ser inteligente hay que empezar desde chica, ¿no es verdad?

A sus hermanas, sin embargo, los maridos las llevaban a todas partes, pero Luis -¿por qué? - ¿por qué no había de confesárselo a sí misma?- se avergonzaba de ella, de su ignorancia, de su timidez y hasta de sus dieciocho años. ¿No le había pedido acaso que dijera que tenía por lo menos veintiuno, como si su extrema juventud fuera en ellos una tara secreta?

Y de noche ¡que cansado se acostaba siempre! Nunca la escuchaba del todo. Le sonreía, eso sí, le sonreía con una sonrisa que ella sabía maquinal. La colmaba de caricias de las que él estaba ausente. ¿Por qué se había casado con ella? Para continuar una costumbre, tal vez para estrechar la vieja relación de amistad con su padre (...) La vida de Luis, por lo tanto, consistía en llenar con una ocupación cada minuto del día. ¡Cómo no haberlo comprendido antes! Su padre tenía razón al declararla retardada”.

### **La Amortajada (fragmento). María Luisa Bombal.**

El amor de Fernando la humilló siempre. La hacía sentirse más pobre. No era la enfermedad que le manchaba la piel y le agriaba el carácter lo que le molestaba en él, ni como a todos, su desagradable inteligencia, altanera y positiva.

Lo despreciaba porque no era feliz, porque no tenía suerte.

¿De qué manera se impuso sin embargo en su vida hasta volvérselo un mal necesario? El bien lo sabe: haciéndose su confidente (...) ¡Sus confidencias! ¡Cuántas veces quiso rehuirlas él también! Antonio, los hijos; los hijos y Antonio. Sólo ellos ocupaban el pensamiento de esa mujer, tenían derecho a su ternura, a su dolor.

Mucho, mucho debió quererla para escuchar tantos años sus insidiosas palabras, para permitirle que le desgarrase así, suave y laboriosamente, el corazón.

Y sin embargo no supo ser débil y humilde hasta lo último.

Ana María, tus mentiras, debí haber fingido también creerlas. ¡Tu marido celoso de ti, de nuestra amistad! (...) La verdad es que Antonio no me quiso nunca.





<b>Sesión 3</b>	
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Reconocer e interpretar elementos (o factores) que influyen en el actuar de las protagonistas.
<b>Inicio</b>	<p>15 minutos de lectura en clases de las novelas de Bombal (se complementan con el conocimiento que cada estudiante tiene a partir de la lectura personal realizada en sus hogares).</p> <p>El profesor(a) pegará en la pizarra tres carteles, cada uno de ellos tendrá escrito un concepto: <b>niebla, mortaja y árbol</b>. Luego, el docente pregunta a los estudiantes por qué cada uno de estos conceptos es relevante en el desarrollo de las tres novelas de Bombal y qué tienen en común entre ellos. A partir de esto, se espera que surjan variadas opiniones al respecto, de modo que los estudiantes verbalicen lo que piensan sobre lo que están leyendo y se den cuenta de la comprensión que están desarrollando al reflexionar entorno a esto.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>El profesor pega en la pizarra imágenes de los tres elementos y con palabras claves alrededor del pizarrón, tales como frustración, desdicha, género (rol de la mujer), sumisión, subordinación, amargura, etc. También se pegarán fragmentos que tengan que ver con las palabras y las imágenes, de modo que el estudiante sea capaz de vincularlos y tomar consciencia de los sentimientos involucrados en el actuar de las protagonistas.</p> <p>Además, a la vez, el docente pegará palabras que distraigan la atención del estudiante, tales como felicidad, amor, tranquilidad, paz, esperanza, etc.</p> <p>Una vez que los estudiantes vean este panorama, el profesor plantea la actividad.</p> <p>Cada estudiante deberá reflexionar en torno a estas palabras y fragmentos para posteriormente consensuar cuáles son las que se acercan a las realidades de las protagonistas bombalianas.</p> <p>Luego, socializan sus ideas con el resto del curso y el docente. Se genera una discusión sobre las distintas elecciones y una vez terminada la conversación, cada estudiante deberá en una hoja responder a la siguiente pregunta:</p> <p>¿Por qué las protagonistas se abstraen de sus realidades a través de los elementos trabajados (niebla, árbol, mortaja)?, ¿qué podrías decir respecto al rol de la mujer que se desarrolla en las obras leídas y el curso que toman sus vidas al abstraerse de sus realidades?</p>
<b>Cierre</b>	Una vez escritos los argumentos de cada estudiante se hace un plenario en donde cada joven, de manera general, cuenta qué es lo que escribió en su informe. Luego de esto, todos opinan respecto al trabajo del resto de los compañeros y se retroalimentan de acuerdo al pensamiento y opinión de cada uno.

## Material de la clase.

- Novelas de M<sup>a</sup> Luisa Bombal (cada estudiante debe tener las 3 obras literarias)
- Hojas blancas
- Tarjetas con características esenciales de personajes de Bombal.
- Imágenes de los tres elementos claves de las obras (mortaja, árbol, niebla)

Frustración

Desdicha

Sumisión

“Respetuosamente maravillados se inclinaron, sin saber que Ella los veía. Porque Ella los veía, sentía. Y es así como se ve inmóvil, tendida boca arriba en el amplio lecho revestido ahora de las sábanas bordadas (...)”

La Amortajada

Amor

Felicidad



Tranquilidad

Esperanza

“Entre la oscuridad y la niebla vislumbro una pequeña plaza. Como en pleno campo, me apoyo extenuada contra un árbol. Mi mejilla busca la humedad de su corteza (...) Un hombre está frente a mí, muy cerca de mí. Es joven (...) Entonces él se inclina sobre mí y rodamos enlazados al hueco del lecho. Su cuerpo me cubre como una grande ola hirviente, me acaricia, me quema (...)”

La Última Niebla

Rol de la mujer

Infelicidad

Amargura

Un estruendo feroz, luego una llamarada blanca que la echa hacia atrás toda temblorosa ¿Es el entreacto? No. Es el gomer, ella lo sabe. Lo habían abatido de un solo hachazo. Ella no pudo oír los trabajos que empezaron muy de mañana (...) Encandilada se ha llevado las manos a los ojos. Cuando recobra la vista se incorpora y mira a su alrededor. ¿Qué mira? ¿La sala de concierto bruscamente iluminada, la gente que se dispersa? No. Ha quedado aprisionada en las redes de su pasado, no puede salir del cuarto de vestir. De su cuarto de vestir invadido por una luz blanca aterradora. Y todo lo veía a la luz de esa fría luz: Luis, su cara arrugada, sus manos que surcan gruesas venas desteñidas, y las cretonas de colores chillones.

El Árbol



<b>Sesión 4</b>	
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Analizar el diferente modo en que cada protagonista de Bombal enfrenta su rol de mujer y su vida.
<b>Inicio</b>	Se comenta la sumisión a la que se exponen cada una de las protagonistas. Se retoma lo visto la clase anterior con respecto a los medios de escape, de abstracción, a través de los que las protagonistas quieren dejar de lado esta sumisión. A partir de esto se espera que se produzca una conversación en torno a los cambios que experimentan las protagonistas bombalianas, sobre todo, aquel cambio en donde se transforman en un sujeto con voz.
<b>Desarrollo</b>	Luego de la conversación, se les entrega a los estudiantes una hoja con fragmentos en donde se evidencia el cambio en la actitud de las protagonistas, de modo que al finalizar la lectura y comentario de estos, sean capaces de caracterizar a cada una de las personajes de acuerdo a su conformación en sujetos.
<b>Cierre</b>	A modo de cierre, cada estudiante toma uno de los fragmentos que haya encontrado más significativo en cuanto a la caracterización de las mujeres bombalianas, escribe un argumento al respecto y luego lo expone al resto de sus compañeros (en la pizarra pega el fragmento escogido).

## Material de la clase.

### Fragmentos que evidencian el cambio de actitud de las protagonistas bombalianas luego de abstraerse de sus respectivas vidas cotidianas.

#### I. “Despavorida ha corrido hacia la ventana.

Le habían quitado su intimidad, su secreto; se encontraba desnuda en medio de la calle, desnuda junto a un marido viejo que le volvía la espalda para dormir, que no le había dado hijos. No comprende cómo hasta entonces no había deseado tener hijos, cómo había llegado a conformarse a la idea de que iba a vivir sin hijos toda su vida. No comprende cómo pudo soportar durante un año esa risa de Luis, esa risa demasiado jovial, esa risa postiza de hombre que se ha adiestrado en la risa porque es necesario reír en determinadas ocasiones.

¡Mentira! Eran mentiras su resignación y su serenidad; quería amor, sí, amor, y viajes y locuras, y amor, amor.

—Pero, Brígida, ¿por qué te vas?, ¿por qué te quedabas? —había preguntado Luis.

Ahora habría sabido contestarle:

—¡El árbol, Luis, el árbol! Han derribado el gomero”. (El Árbol)

#### II. (...) ¿Por qué, por qué la naturaleza de la mujer ha de ser tal que tenga que ser siempre un hombre el eje de su vida?

Los hombres, ellos, logran poner su pasión en otras cosas. Pero el destino de las mujeres es remover una pena de amor en una casa ordenada, ante una tapicería inconclusa.

(...) ¿Es que todos los que han nacido para amar viven así como ella vivió?, ¿ahogando minuto a minuto lo más vital dentro de sí?

(...) Era verdad que sufría; pero ya no la apenaba el desamor de su marido, ya no la ablandaba la idea de su propia desdicha. Cierta irritación y un sordo rencor secaban pervertían su sufrimiento (...) Y el odio vino a prolongar el lazo que la unía a Antonio (...) Cuando él levanta la cabeza, ella advierte asombrada que llora (...) A medida que las lagrimas brotan, se deslizan, caen, ella siente su odio retraerse, evaporarse. No, ya no odia ¿Puede acaso odiar a un pobre ser, como ella destinado a la vejez y a la tristeza?

No. No lo odia. Pero tampoco lo ama. Y he aquí que al dejar de amarlo y odiarlo siente deshacerse el último nudo de su estructura vital. Nada le importa ya (...) ¡Oh esta súbita rebeldía! Este deseo que la atormenta de incorporarse gimiendo: “¡Quiero vivir. Devuélvanme, devuélvanme mi odio!” (...) Resignada, reclina la mejilla contra el hombro hueco de la muerte (...) (La Amortajada)

**III.** (...) Hace varias horas que hemos llegado a la ciudad. Detrás de la espesa cortina de niebla, suspendida inmóvil alrededor de nosotros, la siento pesar en la atmósfera.

Me ahogo. Respiro con la sensación de que me falta siempre un poco de aire para cada soplo (...) Me inclino hacia afuera y es como si no cambiara de atmósfera. La neblina, esfumando los ángulos, tamizando los ruidos, ha comunicado a la ciudad la tibia intimidad de un cuarto cerrado.

Casi sin tocarme, me desata los cabellos y empieza a quitarme los vestidos. Me someto a su deseo callada y con el corazón palpitante. Una secreta aprensión me estremece cuando mis ropas refrenan la impaciencia de sus dedos. Ardo en deseos de que me descubra cuanto antes su mirada. La belleza de mi cuerpo ansía, por fin, su parte de homenaje.

Una vez desnuda, permanezco sentada al borde de la cama. Él se aparta y me contempla. Bajo su atenta mirada, echo la cabeza hacia atrás y este ademán me llena de íntimo bienestar. Anudo mis brazos tras la nuca, trenzo y destrenzo las piernas y cada gesto me trae consigo un placer intenso y completo, como si, por fin, tuvieran una razón de ser mis brazos y mi cuello y mis piernas. ¡Aunque este goce fuera la única finalidad del amor, me sentiría ya bien recompensada!

Se acerca; mi cabeza queda a la altura de su pecho, me lo tiende sonriente, oprimo a él mis labios y apoyo en seguida la frente, la cara. Su carne huele a fruta, a vegetal. En un nuevo arranque echo mis brazos alrededor de su torso y atraigo, otra vez, su pecho contra mi mejilla. (La Última Niebla)



<b>Sesión 5 y 6</b>	
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Evaluar críticamente el comportamiento de los personajes de las obras leídas relacionándolo con el contexto de la obra y el propio.
<b>Inicio</b>	Al inicio de la sesión se les pregunta a los estudiantes qué es lo que recuerdan respecto a aquello que relaciona a las protagonistas de las tres novelas entre sí. La idea es que ya todos los estudiantes dominen la temática de la frustración de las protagonistas en sus vidas. En el caso que les cueste llegar a este concepto, el docente los guía hacia él, de modo que surja la conversación al respecto.
<b>Desarrollo</b>	<p>15 minutos de lectura de fragmentos de las novelas de Bombal.</p> <p>El curso se divide en tres grupos, cada grupo deberá analizar una de las mujeres de las tres novelas. Ej: grupo 1: narradora-protagonista Última Niebla; grupo 2: Brígida; grupo 3: Ana María.</p> <p>Para defender a estas mujeres de sus vidas desdichadas y de frustración, cada grupo deberá defenderlas ante un ‘juez’, ante el cual deberán rendir argumentos sobre la personalidad de cada mujer y por qué debería dejar de vivir en la desdicha. Todos los participantes del grupo deben participar.</p> <p>Ante tal defensa, se espera que se genere una discusión (mediada por el profesor), de modo tal, que en ella surjan argumentos similares y en consecuencia, los estudiantes se den cuenta de que las tres protagonistas son bastante parecidas.</p>
<b>Cierre</b>	Reflexiones en torno a los argumentos que surgieron en cada grupo. ¿Por qué Bombal habrá construido este tipo de personajes?

### **Material de la clase 5.**

- Novelas de M<sup>a</sup> Luisa Bombal (cada estudiante debe tener las 3 obras literarias)
- Pautas por grupo que guíen la discusión de los estudiantes (debe integrar aspecto de género para que se analice la personalidad en común de las protagonistas de las obras de Bombal)

### **Pauta grupal:**

#### **I. Conversar en torno a las siguientes preguntas:**

1. ¿Qué sentimiento en común predomina en la vida cotidiana de cada protagonista?
2. ¿De qué forma se hace evidente el sentimiento en común de las protagonistas?
3. ¿El sentimiento en común identificado es responsable en el cambio de actitud de las protagonistas?, ¿por qué?

- A continuación tu profesor te otorgará una de las protagonistas bombalianas trabajadas. Una vez sabiendo cuál es la protagonista que deberán defender, tendrán que preparar argumentos válidos relacionados a la vida de su protagonista, para que a partir de ellos convencan al juez y liberen a su protagonista de la desdicha de su vida.

Grupo 1: narradora-protagonista Grupo 2: Brígida Grupo 3: Ana María
---

### **La Última Niebla (fragmento)**

(...)Hace varias horas que hemos llegado a la ciudad. Detrás de la espesa cortina de niebla, suspendida inmóvil alrededor de nosotros, la siento pesar en la atmósfera.

La madre de Daniel ha hecho abrir el gran comedor y encender todos los candelabros sobre la larga mesa de familia donde, en una punta, nos amontonamos, entumecidos. Pero el vino dorado, que nos sirven en copas de pesado cristal, nos entibia las venas; su calor nos va trepando por la garganta hasta las sienes.

Daniel, ligeramente achispado, promete restaurar en nuestra casa el oratorio abandonado. Al final de la comida hemos convenido que mi suegra vendrá con nosotros al campo.

Mi dolor de estos últimos días, ese dolor lancinante como una quemadura, se ha convertido en una dulce tristeza que me atrae a los labios una sonrisa cansada. Cuando me levanto, debo apoyarme en mi marido. No sé por qué me siento tan débil y no sé por qué no puedo dejar de sonreír.

Por primera vez desde que estamos casados, Daniel me acomoda las almohadas. A medianoche me despierto, sofocada.

### **El Árbol (fragmento).**

"Mozart, tal vez" —piensa Brígida. Como de costumbre se ha olvidado de pedir el programa.

"Mozart, tal vez, o Scarlatti..." ¡Sabía tan poca música! Y no era porque no tuviese oído ni afición. De niña fue ella quien reclamó lecciones de piano; nadie necesitó imponérselas, como a sus hermanas. Sus hermanas, sin embargo, tocaban ahora correctamente y descifraban a primera vista, en tanto que ella... Ella había abandonado los estudios al año de iniciarlos. La razón de su inconsecuencia era tan sencilla como vergonzosa: jamás había conseguido aprender la llave de Fa, jamás. "No comprendo, no me alcanza la memoria más que para la llave de Sol". ¡La indignación de su padre! "¡A cualquiera le doy esta carga de un infeliz viudo con varias hijas que educar! ¡Pobre Carmen! Seguramente habría sufrido por Brígida. Es retardada esta criatura".

### **La Amortajada (fragmento).**

Es él, él.

Allí está de pie y mirándola. Su presencia anula de golpe los largos años baldíos, las horas, los días que el destino interpuso entre ellos dos, lento, oscuro, tenaz.

—Te recuerdo, te recuerdo adolescente. Recuerdo tu pupila clara, tu tez de rubio curtida por el sol de la hacienda, tu cuerpo entonces, afilado y nervioso.

Fue un otoño en que sin tregua casi, llovía.

Una tarde, el velo plomo que encubría el cielo se desgarró en jirones y de norte a sur corrieron lívidos fulgores.

Recuerdo. Me encontraba al pie de la escalinata sacudiendo las ramas, cuajadas de gotas, de un abeto. Apenas si alcancé a oír el chapaleo de los cascos de un caballo cuando me sentí asida por el talle, arrebatada del suelo.

Eras tú, Ricardo. Acababas de llegar —el verano entero lo habías pasado preparando exámenes en la ciudad— y me habías sorprendido y alzado en la delantera de tu silla.

El alazán tascó el freno, se revolvió enardecido... y yo sentí, de golpe, en la cintura, la presión de un brazo fuerte, de un brazo desconocido.

Y entonces, ¿recuerdas?, me aferré desesperadamente a ti murmurando "Ven", gimiendo "No me dejes"; y las palabras "Siempre" y "Nunca". Esa noche me entregué a ti, nada más que por sentirte ciñéndome la cintura (...) El brusco, el cobarde abandono de su amante ¿respondió a alguna orden perentoria o bien a una rebeldía de su impetuoso carácter?

**II. Reflexionar en torno a las siguientes preguntas, escribir sus respectivas respuestas y a partir de esto, construir la exposición que será clave para la defensa de la protagonista respectiva en el debate.**

1. ¿Cuál es la característica principal de nuestra protagonista?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Existe algo dentro de la obra literaria que la mediatice o condicione?, ¿qué?, ¿de qué modo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Por qué merece escapar de su vida desdichada?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Material de la clase 6.

### Pauta para el desarrollo del debate:

1. Cada integrante del grupo deberá participar en la defensa de su protagonista.
2. La defensa debe ser dentro de un marco de respeto.
3. Los argumentos deben ser válidos y sólidos de modo que puedan convencer al juez.
4. Se deberá respetar al moderador cuando este maneje los tiempos.
5. El planteamiento de los argumentos debe ser de manera objetiva, relacionados siempre a las obras leídas.
6. Cada grupo deberá poseer argumentos que opten a la liberación de sus protagonistas de sus vidas de frustración.
7. El tiempo de cada grupo para exponer sus argumentos girará en el siguiente rango: máximo 15 minutos, mínimo 10 minutos.

- Todos los aspectos planteados en esta pauta serán guía para la evaluación que será basada en la siguiente pauta:

<b>Criterios de evaluación:</b>	<b>Básico (1 punto)</b>	<b>Suficiente (2 puntos)</b>	<b>Bueno (3 puntos)</b>	<b>Excelente (4 puntos)</b>
1. Infiere sentidos globales de la obra a partir de la defensa construida para su protagonista.				
2. Toma en cuenta el contexto presente en la obra para la construcción de argumentos para la defensa de su protagonista.				
3. Relaciona el contexto en el que se encuentra inserto con el contexto de la obra y su protagonista.				
4. Se vislumbra la construcción de visiones de mundo por parte del estudiante respecto al rol de mujer que cumple su protagonista.				
5. Respeta las distintas opiniones entregadas por sus compañeros.				
6. Evalúa críticamente la realidad en la que vive su protagonista.				

<b>Sesión 7 y 8</b>	
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Señalar semejanzas y diferencias entre las mujeres de las obras de Bombal y las que se presentan en otros textos narrativos que problematizan la temática de género.
<b>Inicio</b>	Se plantea que existe una variada cantidad de textos que hacen referencia a la temática de género (rol de la mujer) de distintos modos. Si bien, lo que nos convoca son los escritos de Bombal y la forma en que abordaba dicho tema, es necesario tener conocimiento de otras manifestaciones para así poder reflexionar más profundamente sobre las obras bombalianas.
<b>Desarrollo</b>	Lectura de cuento ‘La Tía Daniela’ de Ángeles Mastretta. Posterior a la lectura los estudiantes deberán analizar cómo se desarrolla la mujer (la tía Daniela) en la obra, de quién depende, quién la mediatiza, etc. Luego deberán evidenciar aspectos en común con las mujeres de las obras de Bombal.
<b>Cierre</b>	Luego de la lectura realizada deberán reflexionar sobre la vida que llevan las mujeres de las obras leídas. ¿Por qué la vida de las mujeres trabajadas gira en torno a un hombre? ¿Son incapaces de llevar sus vidas de forma independiente? ¿Es un constructo social que coarta la forma de ser del género femenino? ¿Qué es lo que más te llama la atención según lo visto de género en relación con las mujeres bombalianas (y en este caso de Mastretta). Se plantea actividad: cada estudiante deberá crear una foto novela en donde la Tía Daniela se encuentre con las 3 protagonistas de Bombal y conversen respecto a sus vidas, sus frustraciones y el por qué creen que llegaron a eso. Cada trabajo será presentado al resto de los compañeros que podrán darse cuenta de la interpretación de cada uno mirando la proyección de la foto novela.

## Material de la clase 7.

### La Tía Daniela

De Mujeres de ojos grandes  
*Un cuento de Ángeles Mastretta*

La tía Daniela se enamoró como se enamoran siempre las mujeres inteligentes: como una idiota. Lo había visto llegar una mañana, caminando con los hombros erguidos sobre un paso sereno y había pensado: "Este hombre se cree Dios". Pero al rato de oírlo decir historias sobre mundos desconocidos y pasiones extrañas, se enamoró de él y de sus brazos como si desde niña no hablara latín, no supiera lógica, ni hubiera sorprendido a media ciudad copiando los juegos de Góngora y Sor Juana como quien responde a una canción en el recreo.

Era tan sabia que ningún hombre quería meterse con ella, por más que tuviera los ojos de miel y una boca brillante, por más que su cuerpo acariciara la imaginación despertando las ganas de mirarlo desnudo, por más que fuera hermosa como la virgen del Rosario. Daba temor quererla porque algo había en su inteligencia que sugería siempre un desprecio por el sexo opuesto y sus confusiones.

Pero aquel hombre que no sabía nada de ella y sus libros, se le acercó como a cualquiera. Entonces la tía Daniela lo dotó de una inteligencia deslumbrante, una virtud de ángel y un talento de artista. Su cabeza lo miró de tantos modos que en doce días creyó conocer a cien hombres.

Lo quiso convencida de que Dios puede andar entre mortales, entregada hasta las uñas a los deseos y las ocurrencias de un tipo que nunca llegó para quedarse y jamás entendió uno solo de todos los poemas que Daniela quiso leerle para explicar su amor.

Un día, así como había llegado, se fue sin despedir siquiera. Y no hubo entonces en la redonda inteligencia de la tía Daniela un solo atisbo de entender qué había pasado.

Hipnotizada por un dolor sin nombre ni destino se volvió la más tonta de las tontas. Perderlo fue una larga pena como el insomnio, una vejez de siglos, el infierno.

Por unos días de luz, por un indicio, por los ojos de hierro y súplica que le prestó una noche, la tía Daniela enterró las ganas de estar viva y fue perdiendo el brillo de la piel, la fuerza de las piernas, la intensidad de la frente y las entrañas.

Se quedó casi ciega en tres meses, una joroba le creció en la espalda, y algo le sucedió a su termostato que a pesar de andar hasta en el rayo del sol con abrigo y calcetines, tiritaba de frío como si viviera en el centro mismo del invierno. La sacaban al aire como a un canario. Cerca le ponían fruta y galletas para que picoteara, pero su madre se llevaba las cosas intactas mientras ella seguía muda a pesar de los esfuerzos que todo el mundo hacía por distraerla.

Al principio la invitaban a la calle para ver si mirando las palomas o viendo ir y venir a la gente, algo de ella volvía a dar muestras de apego a la vida. Trataron todo. Su madre se la llevó de viaje a España y la hizo entrar y salir de todos los tablados sevillanos sin obtener de ella más que una lágrima la noche que el cantador estuvo alegre. A la mañana siguiente le puso un telegrama a su marido diciendo: "Empieza a mejorar, ha llorado un segundo". Se había vuelto un árbol seco, iba para donde la llevaran y en cuanto podía se dejaba caer en la cama como si hubiera trabajado veinticuatro horas recogiendo algodón. Por fin las fuerzas no le alcanzaron más que para echarse en una silla y decirle a su madre: "Te lo ruego, vámonos a casa".

Cuando volvieron, la tía Daniela apenas podía caminar y desde entonces no quiso levantarse. Tampoco quería bañarse, ni peinarse, ni hacer pipí. Una mañana no pudo siquiera abrir los ojos.

-¡Está muerta! - oyó decir a su alrededor y no encontró las fuerzas para negarlo.

Alguien le sugirió a su madre que ese comportamiento era un chantaje, un modo de vengarse en los otros, una pose de niña consentida que si de repente perdiera la tranquilidad de la casa y la comida segura, se las arreglaría para mejorar de un día para el otro. Su madre hizo el esfuerzo de abandonarla en el quicio de la puerta de la Catedral.

La dejaron ahí una noche con la esperanza de verla regresar al día siguiente, hambrienta y furiosa, como había sido alguna vez. A la tercera noche la recogieron de la puerta de la Catedral con pulmonía y la llevaron al hospital entre lágrimas de toda la familia.

Ahí fue a visitarla su amiga Elidé, una joven de piel brillante que hablaba sin tregua y que decía saber las curas del mal de amores. Pidió que la dejaran hacerse cargo del alma y del estómago de aquella náufraga. Era una creatura alegre y ávida. La oyeron opinar. Según ella el error en el tratamiento de su inteligente amiga estaba en los consejos de que olvidara. Olvidar era un asunto imposible. Lo que había que hacer era encauzarle los recuerdos, para que no la mataran, para que la obligaran a seguir viva.

Los padres oyeron hablar a la muchacha con la misma indiferencia que ya les provocaba cualquier intento de curar a su hija. Daban por hecho que no serviría de nada y sin embargo lo autorizaban como si no hubieran perdido la esperanza que ya habían perdido.

Las pusieron a dormir en el mismo cuarto. Siempre que alguien pasaba frente a la puerta oía a la incansable voz de Elidé hablando del asunto con la misma obstinación con que un médico vigila a un moribundo. No se callaba. No le daba tregua.

Un día y otro, una semana y otra.

-¿Cómo dices que eran sus manos? - preguntaba. Si la tía Daniela no le contestaba, Elidé volvía por otro lado.

-¿Tenía los ojos verdes? ¿Cafés? ¿Grandes?

-Chicos - le contestó la tía Daniela hablando por primera vez en treinta días.

-¿Chicos y turbios?- preguntó la tía Elidé.

- Chicos y fieros - contestó la tía Daniela y volvió a callarse otro mes.

- Seguro que era Leo. Así son los de Leo - decía su amiga sacando un libro de horóscopos para leerle. Decía todos los horrores que pueden caber en un Leo. - De remate, son mentirosos. Pero no tienes que dejarte, tú eres de Tauro. Son fuertes las mujeres de Tauro.

- Mentiras sí que dijo - le contestó Daniela una tarde.

-¿Cuáles? No se te vayan a olvidar. Porque el mundo no es tan grande como para que no demos con él, y entonces le vas a recordar sus palabras. Una por una, las que oíste y las que te hizo decir.

-No quiero humillarme.

-El humillado va a ser él. Si no todo es tan fácil como sembrar palabras y largarse.

-Me iluminaron -defendió la tía Daniela.

- Se te nota iluminada - decía su amiga cuando llegaban a puntos así.

Al tercer mes de hablar y hablar la hizo comer como Dios manda. Ni siquiera se dio cuenta cómo fue. La llevó a una caminata por el jardín. Cargaba una cesta con fruta, queso, pan, mantequilla y té. Extendió un mantel sobre el pasto, sacó las cosas y siguió hablando mientras empezaba a comer sin ofrecerle.

- Le gustaban las uvas - dijo la enferma.

- Entiendo que lo extrañes.

Sí - dijo la enferma acercándose un racimo de uvas -. Besaba regio. Y tenía suave la piel de los hombros y la cintura.

-¿Cómo tenía? Ya sabes - dijo la amiga como si supiera siempre lo que la torturaba.

- No te lo voy a decir - contestó riéndose por primera vez en meses. Luego comió queso y té, pan y mantequilla.

- ¿Rico? - le preguntó Elidé.

- Sí - le contestó la enferma empezando a ser ella.

Una noche bajaron a cenar. La tía Daniela con un vestido nuevo y el pelo brillante y limpio, libre por fin de la trenza polvorosa que no se había peinado en mucho tiempo.

Veinte días después ella y su amiga habían repasado los recuerdos de arriba para abajo hasta convertirlos en trivia. Todo lo que había tratado de olvidar la tía Daniela forzándose a no pensarlo, se le volvió indigno de recuerdo después de repetirlo muchas veces. Castigó su buen juicio oyéndose contar una tras otra las ciento veinte mil tonterías que la había hecho feliz y desgraciada.

- Ya no quiero ni vengarme - le dijo una mañana a Elidé -. Estoy aburridísima del tema.

- ¿Cómo? No te pongas inteligente - dijo Elidé-. Éste ha sido todo el tiempo un asunto de razón menguada. ¿Lo vas convertir en algo lúcido? No lo echas a perder. Nos falta lo mejor. Nos falta buscar al hombre en Europa y África, en Sudamérica y la India, nos falta encontrarlo y hacer un escándalo que justifique nuestros viajes. Nos falta conocer la galería Pitti, ver Florencia, enamorarnos en Venecia, echar una moneda en la fuente de Trevi. ¿Nos vamos a perseguir a ese hombre que te enamoró como a una imbécil y luego se fue?

Habían planeado viajar por el mundo en busca del culpable y eso de que la venganza ya no fuera trascendente en la cura de su amiga tenía devastada a Elidé. Iban a perderse la India y Marruecos, Bolivia y el Congo, Viena y sobre todo Italia. Nunca pensó que podría convertirla en un ser racional después de haberla visto paralizada y casi loca hacia cuatro meses.

- Tenemos que ir a buscarlo. No te vuelvas inteligente antes de tiempo - le decía.

- Llegó ayer - le contestó la tía Daniela un mediodía.

- ¿Cómo sabes?

- Lo vi. Tocó en el balcón como antes.

- ¿Y qué sentiste?

- Nada.

-¿Y qué te dijo?

- Todo.

- ¿Y qué le contestaste?

- Cerré.

-¿Y ahora? - preguntó la terapeuta.

- Ahora sí nos vamos a Italia: los ausentes siempre se equivocan.

Y se fueron a Italia por la voz del Dante: "Piovverà dentro a l'alta fantasia."

**I. Analizando el rol de la mujer en el texto narrativo ‘La Tía Daniela’**

**1. ¿Por qué ningún hombre se acercaba a Tía Daniela?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. ¿Cuál fue el factor que influyó en el cambio de actitud de La Tía Daniela?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---









**Material de la clase 8.**

**III.- En base a las reflexiones realizadas, sobre el rol de la mujer, crear una foto novela que incluya a las tres protagonistas bombalianas y a la Tía Daniela.**

**Si es que no alcanzar a finalizar en esta sesión, podrás terminar este trabajo en tu casa y entregarlo en la próxima clase. Aprovecha tu tiempo.**

**Pauta para la realización de una foto novela:**

1. Crear figuras o conseguir imágenes que representen a las protagonistas.
2. Escribir los diálogos en nubes de conversación.
3. Situar a las protagonistas en un ambiente ad-hoc a la situación.
4. Sacar fotografía a cada escena.
5. En una presentación ppt insertar la secuencia temporal de imágenes, de modo que se vea la progresión de la historia que se quiere contar.

- El trabajo será evaluado en base a la siguiente pauta de criterios. Considérala para la creación de tu fotonovela.

**• Pauta criterios de evaluación fotonovela:**

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Básico (1 punto)</b>	<b>Suficiente (2 puntos)</b>	<b>Bueno (3 puntos)</b>	<b>Excelente (4 puntos)</b>
1. Relaciona las visiones de mundo presentes en cada obra trabajada.				
2. Los diálogos demuestran inferencias realizadas, por el estudiante, en torno al rol de la mujer.				
3. Se evidencia comprensión en relación al contexto de las obras.				
4. La fotonovela demuestra las reflexiones realizadas sobre las obras leídas, tomando en cuenta el contexto de recepción de los estudiantes.				

<b>Sesión 9</b>	
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Comparar el tipo de mujer presente en las obras de Bombal con la que se presentan en otros contextos históricos.
<b>Inicio</b>	Se retoma tema de la contextualización, el porqué es importante. Se les entrega un texto que habla del anarquismo femenino. Si bien es una postura quizás algo extrema, es necesaria para poder pensar a las protagonistas de Bombal y su actuar en las novelas.
<b>Desarrollo</b>	Lectura documento. Mientras se va leyendo este artículo, se van estableciendo puentes (vínculos) que trasladen al estudiante a pensar en las personajes de Bombal: ¿tiene alguna similitud lo que se plantea en el artículo con las mujeres de Bombal?, ¿por qué?, ¿cómo puedes reconocerlo?
<b>Cierre</b>	Luego de leer el artículo, el estudiante deberá responder a las preguntas planteadas. La pregunta final será: ¿de qué modo puedes relacionar la mujer que se describe en el artículo que comienza a luchar por sus derechos con las mujeres protagonistas de la narrativa bombaliana? Reflexiona en torno a esto y propón un vínculo con argumentos que lo solventen. Después de que cada estudiante entregue su trabajo, se conversará en torno al tema para que todos tomen consciencia de las ideas de sus respectivos compañeros.

Material de la clase.

**I.- Realiza la siguiente lectura y luego responde las preguntas planteadas. Una vez terminada la actividad entrega tu trabajo para ser evaluado y retroalimentado.**

## La mujer anarquista hacia fines del Siglo XIX y principios del XX en Chile

Jueves, 05 de Mayo de 2011 21:15 | Escrito por C. Skingirl |

La mujer ha sido históricamente ocultada, minimizada y se la ha puesto en un nivel inferior al del hombre, por años, décadas y siglos. El volver a sacar a la luz al género femenino convirtiéndola en un actor social de igual a igual con el hombre, ha sido y sigue siendo una tarea difícil de concretar. La estigmatizada idea de la mujer pasiva, casta, dentro del hogar, ha sido la barrera más grande dentro del desarrollo y el accionar de la conciencia social femenina, ya que ha sido limitada por los hombres, desde los principios por considerarla sin la facultad de ejercer la política.

Durante fines del siglo XIX la mujer cumplió un rol dentro del movimiento anarquista no menor, pero sí de bajo perfil, muchos hombres trataron de incentivar la participación femenina en la lucha social y libertaria, la forma que tenían de hacerlo era a través de la prensa, en la que se escribían artículos muchas veces firmados con nombres de mujeres, aunque quizás algunos sí lo fueran. Es muy difícil también poder comprobar los nombres si estos existieron o no, por la constante persecución política que sufrían. Los nombres firmantes eran falsos.

Algunos de los periódicos difundidos fueron: La Tromba, El Proletario, La Agitación, El Marítimo, Germinal, El Productor, La Batalla, La Voz del Marino, Verba Roja, Acción Directa, El Arrendatario, entre otros. Los escritos de mujeres no fueron pocos, pero afirmar que realmente eran féminas las que escribieron es de una responsabilidad muy grande que requiere un estudio de investigación muy minucioso.

Durante el siglo XIX la historia de las compañeras libertarias que participaron en varios eventos de carácter revolucionario, no se registran en la historiografía clásica, por lo que es un deber, un compromiso y una responsabilidad sacar a la luz dicha historia de garra, compañerismo y combate.

El acercamiento del anarquismo al pueblo fue primeramente a través de obreros trabajadores marítimos, que tenían contacto con extranjeros, sobre todo los provenientes del sur de Europa, también con los obreros trabajadores de imprenta. Esto provocó la expansión del movimiento a través de la palabra, boletines, diarios, etc., llegando a ser parte influyente dentro del movimiento obrero. De esta forma fue que nuestras compañeras empezaron a tomar conciencia sobre todo las trabajadoras ya industrializadas como las costureras, a principios del siglo XX.

Debemos recordar que la mujer tuvo tres formas de emancipación desde el siglo XIX a través de las mujeres artesanales rurales, las urbanas y la industrial. (Como así lo menciona Gabriel Salazar). La última nombrada fue la que se acercó más al pensamiento libertario y a la toma de conciencia de la



condición humana y social a la que estaban expuestas por el "patrón" y también por el hombre en sí. Empezando a organizarse en sindicatos, mutuales o grupos de mujeres.

El boom de la mujer en cuanto a la participación en la lucha social, fue durante el siglo XX donde empezaron a hacerse notar a través de organizaciones como lo fueron: centros femeninos anticlericales Belén de Zarraga, el círculo de lectura de Santiago, el partido cívico femenino, unión femenina de mujeres, MENCH, entre otras que se fueron mostrando a mediados del siglo. Debemos decir que estas agrupaciones eran de un carisma más individual que colectivo y más marcado por la tendencia de género, ya que sus inquietudes apuntaban a temas como: derecho al divorcio, aborto, anticonceptivos (sobre todo el MENCH).

Las organizaciones aludidas apuntaban a una mujer de clase social más alta, mientras las obreras luchaban por mejoras laborales, en sindicatos, mutuales, federaciones empezaron a participar de igual a igual que los hombres a través de los escritos en prensa, como por ejemplo: "Es indudable que la clase trabajadora vive sumida en un marasmo tal que la hace insensible a las manifestaciones de su precaria vida. La masa trabajadora azotada y befada, sufre cual acémila carga todas las injusticias todas las tiranías..."(JULIA AREVALO, Verba Roja, 1919, N°16)

La inquietud de la mujer obrera durante los siglos referidos apuntaba a un cambio social sobre todo laboral, sin dejar de nombrar la posición que ésta tenía bajo su esposo, o en relación con los hijos, que tampoco fue una instancia fácil de sobrellevar, sobre todo porque el ambiente escenográfico de trabajo y vivienda eran paupérrimos.

De esta forma es que empieza a tomar carácter la lucha femenina, la que no para hasta el día de hoy, desembocando en diferentes organizaciones anarquistas, libertarias y feministas, demostrando así, que el despertar de la mujer durante el siglo XIX ha sido la base de la organización femenina actual, dejando en claro la paridad con el hombre en todos los aspectos que requiera la lucha, así mismo si esto implica la vida. "ha germinado en Chile una falange revolucionaria que está dispuesta a regar con su sangre el suelo negro en que pisan los esclavos y los siervos."(EL REBELDE, I de mayo, 1899, tomado de Igor Goicovic Donoso, "La propaganda por los hechos en el movimiento anarquista Chileno 1890-1910).

*Cherry Skingirl*

*Periódico anarquista El Surco*

*<http://www.srhostil.org/elsurco/>*



<b>Sesión 10</b>	
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Complementar su interpretación del contenido global de los textos leídos a partir de interpretaciones de otros (crítica literaria).
<b>Inicio</b>	Una vez teniendo en cuenta la presencia de género en las novelas de Bombal, se les presenta lectura de crítico literario Ignacio Valente, quien escribe respecto a esta novela en el año 1969, época en la cual aun el tema de la mujer era situado en la alteridad.
<b>Desarrollo</b>	15 minutos de lectura de novelas de Bombal. Lectura en conjunto de texto de Valente. Análisis de su postura e idea respecto a la novela de Bombal en relación con una perspectiva de género, que sabemos, se hace presente en la narrativa bombaliana.
<b>Cierre</b>	Cada estudiante realiza su análisis al respecto y lo expone en una mesa redonda. Previamente a cerrar la clase, cada uno de los estudiantes reflexiona en torno al análisis realizado, además conoce qué es lo que piensa el resto de sus compañeros sobre la temática. Luego de conocer las respuestas de sus compañeros, reflexionan sobre sus respuestas y si es que existen puntos en común con las de algunos compañeros.

Material de la clase.

**I. Leer la siguiente crítica literaria de La Última Niebla y analizar de acuerdo a lo visto sobre género.**



## "La última niebla"

por Ignacio Valente

De esta novela corta de M. L. Bombal, publicada en 1935 traducida entretanto a seis idiomas, aparece hoy una cuarta edición, cuya lectura presente no hace sino confirmarla como una obra cumbre dentro de la narrativa chilena de este siglo. Mucha novela se ha escrito desde entonces en el país; se han sucedido las promociones literarias, se han innovado los procedimientos, ha cambiado el mundo circundante del escritor; ya no se escribe así, qué duda cabe: no son los ángeles del sueño ni las hénides del corazón femenino, sino otros dioses, diosencillos terrestres, los que tienen la palabra y el dictado.

Y sin embargo, en este lapso de un tercio de siglo nos cuesta encontrar una obra que pueda trascender como ésta su tiempo y lugar de origen, revelando una carga de experiencia tan pura y universal bajo el sortilegio de un lenguaje narrativo y poético tan denso y perdurable. El relato de esta frustración y delirio femeninos, narrado en primera persona por una mujer nostálgica de entrega, teje con las dos hebras mágicas de la realidad y el sueño la trama de un romance absoluto. Romance nacido de un encuentro fortuito y casi irreal, y proyectado luego sin límites sobre un mundo de alucinada ensoñación, hasta el punto de fundir sin residuo los diversos planos de la realidad y del tiempo. La mujer vive de un recuerdo y quizá de un puro sueño, más reales, sin embargo, que el ominoso presente de su existencia actual. El amante perdido y tal vez inexistente tiene apariciones fugaces en medio de la niebla, rodeado siempre de un halo luminoso y evanescente; viene a llevársela desvanecida, en la tarde de viento; cruza el camino, junto al estanque donde ella se baña, en un carruaje cerrado; viene y se esfuma, en apariciones de consistencia onírica de las que ella misma terminará por dudar. En lo inmediato, resulta inútil separar los hechos positivos y las ilusiones delirantes de este amor, pues la novela, ocurre entera dentro de la conciencia, una conciencia femenina alucinada que jamás se instituye en norma objetiva o exterior de la verdad.

El mundo interior de este proceso narrativo es, pues, el mundo mágico y alterado de la emoción femenina, un mundo sin causalidades ni coherencias de la razón; un mundo trágicamente encantado que la autora sabe iluminar con los más intensos resplandores poéticos. No se piense, sin embargo, en una pura fantasía lírica de inasibles velos: su inserción en la realidad -y con ella su dimensión trágica- viene dada por el contrapunto interno de una historia más pasional, la de Regina y su amante, cuya carnal y palmaria evidencia nutre secretamente los sueños frustrados de la protagonista. La alucinación se sujeta, pues, en un realísimo deseo insatisfecho del corazón de la mujer, si bien esta relación entre ambos dista mucho de ser racionalizada o explicada a la manera causal y externa del análisis psicológico.

Maravilla el desdén que M. L. Bombal se permite hacia lo exterior, descriptivo, pintoresco, explicativo. No hay aquí referencias, antecedentes, introducciones: las personas y cosas que ingresan en este mundo -la casa de campo, el marido, una muchacha muerta, Regina y su amante, en las primeras páginas- aparecen reveladas de modo instantáneo en la situación misma, en el presente de la conciencia que las siente y sueña, en su actualidad poética y emocional. Estamos tan lejos del naturalismo como de la novela psicológica: la poesía -un lirismo profundo de raíces nórdicas- tiene la palabra. Complicados procesos, cuyo desvelamiento ocuparía largas y

doctas explicaciones a la psiquiatría, la fenomenología o el análisis existencial, son iluminados de golpe por la intuición poética que tan bien sabe la autora desplegar en versión narrativa.

De allí la densidad de estas breves setenta páginas. No sobra un adjetivo. Su sintética velocidad deja atrás continuamente al lector; pero no a la manera artificiosa de los cambios de plano o los tiempos intermitentes que prodiga tanta novela actual, sino según la manera fulgurante y espontánea de la poesía, que debe ser releída por una exigencia interna de concentración. El tiempo de este relato posee la maravillosa discontinuidad del transcurso interior, de la duración vital. Hay morosidades y prisas, detenciones y saltos; pero no nos hacen pensar nunca en virtuosismos formales, sino en el propio ritmo natural de la vivencia. En general, no se percibe artificio o trabajo técnico en esta prosa; su esencia poética lo vivifica todo con un ánima encantada que exime de todo aparente trabajo formal.

La orquestación de la naturaleza es siempre funcional y antropomórfica. La lluvia, el paisaje del campo, el vendaval, el otoño, participan expresivamente de la misma respiración interna de los sucesos humanos, los prolongan y revelan. Esta *Einführung*, proyección afectiva sobre lo inanimado, se hace más intensa y central en torno a algunos elementos claves -nunca alegóricos-, de los cuales el primero es la niebla, leit motiv del relato. La niebla es el elemento brumoso que confunde las zonas del ensueño y la realidad; de allí su presencia continua sobre las casa, calles, campos, presencia que confiere una soledad sorda y a la vez un recogimiento íntimo y femenino a las situaciones. La niebla es también la fuerza ciega de lo hostil y resistente, que contraría la luminosidad de los designios humanos, sobre todo de los designios amorosos.

Un relato como éste no podría ser narrado sino en primera persona. Aunque su esencia poética está bien diluida en el transcurso novelístico, apenas hay sin embargo, objetivación o construcción narrativa de personajes y argumentos: prima siempre el flujo interior de la conciencia, que va revelando la secreta entidad de personas y cosas al ritmo de la emoción. Las imágenes líricas tampoco son nunca construcciones deliberadas a partir de elementos inmóviles o abstractos o pensados: son imágenes primarias, silvestres, dinámicas, en estado natural: "Un soplo frío me azota la frente. Sin ruido, tocándome casi, ha pasado sobre mí un pájaro de alas rojizas, de alas de color de otoño. Tengo miedo nuevamente". He aquí un libro que amaría Gastón Bachelard, porque sus imágenes son siempre móviles y prístinas, capaces de irradiación, ontológicas. El lenguaje, por su parte, esta invadido de profundos ritmos, afinidades imaginativas, parentescos verbales, y de un sentido musical espontáneo que termina de conferir su soplo poético a esta excelente prosa narrativa.

La revelación de fondo que nos abre este denso relato se refiere a la esencia de la femeneidad, patentizada con una pureza y condensación que no consiguen los tratados más clásicos sobre el alma de la mujer. El misterio femenino, su fisiognómica -expresión corporal del enigma de la mujer en sus formas y gestos-, sus ánimos tornadizos, su confusión íntima, su emotividad como centro de gravitación de todo su ser, la inmanencia femenina en suma, se nos revelan espléndidamente en la historia de este sueño enamorado, de esta corriente oscura de ensoñación que atraviesa el alma de ciertas mujeres y es más real que todas las realidades tangibles y razonables -viriles- que las circundan. Frente a tanta literatura femenina que huele a reconstitución, que primero interpreta la experiencia con categorías abstractas tomadas del varón y luego retorna a disfrazarse de femenina, y que tratando de iluminar los secretos de la sexualidad y del amor no hace sino revestir narrativamente un conceptuoso y árido y mórbido material de psicología y de clínica, la intuición directa, poética y femenina de María Luisa Bombal se eleva hasta una cima no igualada entre nosotros, y aún significativa en el ámbito de la novela contemporánea toda.

en **El Mercurio**  
5 de octubre de 1969.





<b>Sesión 11, 12 y 13</b>	
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Reflexionar en torno al rol de la mujer en las novelas de Bombal contrastándolo con el rol de la mujer actual.
<b>Inicio</b>	Previamente a comenzar la clase, cada estudiante tendrá 15 minutos de lectura de fragmentos de las tres novelas de Bombal, lo que servirá para que cada uno construya una opinión respecto a lo leído. Luego se plantea la siguiente pregunta al curso: ¿Cómo es el rol femenino dentro de las obras leídas?, ¿el rol femenino se desarrolla de menor o mayor forma en cada novela?
<b>Desarrollo</b>	Luego de planteadas estas preguntas se establece la actividad de las siguientes dos clases: Cada estudiante deberá buscar una parte (que haya sido significativo para él en cuanto al rol de la mujer) de alguna de las tres novelas, extraer un fragmento (que no se lea más allá de 5 minutos de tiempo) y grabar un <u>video narrado</u> con imágenes espontáneas captadas en las calles con una lectura simultánea del extracto escogido.
<b>Cierre</b>	El estudiante será evaluado en base a una pauta de criterios. Cada uno deberá presentar su video ante el curso, explicar por qué eligió la parte de la novela trabajada y qué significó para él realizar este trabajo. Finalmente, cada alumno –en un plenario- responde a la pregunta ¿qué he comprendido respecto al rol de la mujer dentro de las novelas?, ¿por qué? Y antes de cerrar la sesión, el docente plantea la siguiente pregunta: ¿cómo observan ustedes el rol femenino en su curso, en su escuela, en su casa?, de modo que lo visto sobre género basado en las obras literarias, también cobre sentido al pensarlo en sus vidas cotidianas. A partir de esta interrogante, se generará una discusión en torno al tema que espera que los estudiantes tomen consciencia del rol de la mujer en sus círculos cercanos.

### **La Última Niebla (fragmento).**

Me acomete una extraña languidez. Cierro los ojos y me abandono contra un árbol ¡Oh, echar los brazos alrededor de un cuerpo ardiente y rodar con él, enlazada, por una pendiente sin fin...! Me siento desfallecer y en vano sacudo la cabeza para disipar el sopor que se apodera de mí. Entonces me quito las ropas, todas, hasta que mi carne se tiñe del mismo resplandor que flota entre los árboles. Y así, desnuda y dorada, me sumerjo en el estanque. No me sabía tan blanca y tan hermosa. El agua alarga mis formas, que toman proporciones irreales. Nunca me atreví antes a mirar mis senos; ahora los miro. Pequeños y redondos, parecen diminutas corolas suspendidas sobre el agua (...) A la madrugada, agitaciones en el piso bajo, paseos insólitos alrededor de mi lecho provocan desgarrones en mi sueño. Me fatigo inútilmente, ayudando en pensamientos a Daniel. Junto con él, abro cajones y busco mil objetos, sin poder nunca hallarlos.

### **El Árbol (fragmento).**

Por primera vez él la había llamado desde el club a la hora de almuerzo. Pero ella había rehusado salir al teléfono, esgrimiendo rabiosamente el arma aquella que había encontrado sin pensarlo: el silencio. Esa misma noche comía frente a su marido sin levantar la vista, contraídos todos sus nervios. ¿Todavía está enojada, Brígida? Pero ella no quebró el silencio. -Bien sabes que te quiero, collar de pájaros. Pero no puedo estar contigo a toda hora. Soy un hombre muy ocupado Se llega a mi edad hecho un esclavo de mis compromisos.

...  
-¿Quieres que salgamos esta noche?  
...  
-¿No quieres? Paciencia. Dime, ¿llamó Roberto desde Montevideo?  
...  
-¡Qué lindo traje! ¿Es nuevo?  
...  
-¿Es nuevo, Brígida? Contesta, contéstame...  
Pero ella tampoco quebró el silencio.  
Y enseguida lo inesperado, lo asombroso, lo absurdo.  
Luis se levanta de su asiento, tira violentamente la servilleta sobre la mesa y se va de la casa dando portazos.  
Ella se había levantado a su vez, atónita, temblando de indignación por tanta injusticia. “Y yo, y yo – murmuraba desorientada- yo que durante casi un año... cuando por primera vez me permito un reproche... ¡Ah, me voy, me voy esta misma noche! No volveré a pisar nunca más esta casa...”

### **La Amortajada (fragmento)**

De pronto un muro que limita el horizonte le recuerda el cementerio del pueblo y el amplio y claro panteón de familia. Y hacia allá es a donde tiende la marcha. La invade una gran tranquilidad (...) ¡Oh, Dios mío, insensatos hay que dicen que una vez muertos no debe preocuparnos nuestro cuerpo! Ella se siente infinitamente dichosa de poder reposar entre ordenados cipreses, en la misma capilla donde su madre y varios hermanos duermen alineados; dichosa de que su cuerpo se disgregue allí, serenamente, honorablemente, bajo una losa con su nombre.

TERESA ANA MARÍA CECILIA...

### **Material de la clase 11.**

- Novelas de Bombal (cada estudiante extrae un fragmento de la parte más significativa para él en cuanto a rol de la mujer)
- Cámaras para grabar (de fotos o de video)

---

### **Instrucciones para el desarrollo del video:**

#### **Para la realización de tu video narrado ten en cuenta lo siguiente;**

- ¿Cómo es el rol femenino dentro de las obras leídas?
  - ¿El rol femenino se desarrolla de manera activa o pasiva en cada novela? Argumenta.
- Una vez que teniendo claro el fragmento con el que trabajarás, todo el curso tendrá tiempo para pensar en la secuencia de imágenes que utilizará para su video.

#### **Pauta de trabajo para la realización del video narrado (1° sesión):**

1. Seleccionar una de las novelas de Bombal.
2. Elegir una parte significativa en cuanto a género (rol de la mujer).
3. Extraer un fragmento (que no dure más de 5 minutos leído).
4. Establecer secuencia de imágenes a utilizar en el video.

---

### **Material de la clase 12.**

#### **Pauta de trabajo para la realización del video narrado (2° sesión):**

- En esta clase, todo el curso trabajará en la sala de computación para poder editar sus videos (en programa movie maker).
1. Editar video (unir imágenes y cortar partes que no sirvan)
  2. Grabar voz (lectura de fragmento de obra literaria)
  3. Añadir música ad-hoc a la lectura (escogida por cada estudiante)
  4. Unir todos los aspectos señalados previamente y conformar el video narrado.

**Material de la clase 13.**

Data show, Notebook (cada estudiante deberá tener su video en un pendrive o en un cd).

- **Presentación del video de cada estudiante ante el curso.**

**Nota: Tu video será evaluado en base a la pauta de criterios que se presenta a continuación.**

• **Tabla de criterios de evaluación de video poema:**

<b>Criterios</b>	<b>Básico (1 punto)</b>	<b>Suficiente (2 puntos)</b>	<b>Bueno (3 puntos)</b>	<b>Excelente (4 puntos)</b>
1. El fragmento escogido evidencia la temática de género.				
2. Se evidencia, en la realización del video, la influencia del contexto de recepción de cada estudiante.				
3. El video representa una mirada crítica respecto al rol de la mujer en las obras leídas y la sociedad.				
4. En la realización del video, se demuestra que el estudiante comprendió las visiones de mundo planteadas en las obras leídas respecto al rol de la mujer.				
5. Las imágenes demuestran inferencias realizadas por el estudiante respecto a la temática de género (contexto).				

<b>Sesión 14 y 15</b>	
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Enriquecer su interpretación del contenido global de las obras leídas, a partir de información de la vida del autor.
<b>Inicio</b>	Proyección película ‘Bombal’.
<b>Desarrollo</b>	<p>En un primer corte (a los 60 minutos de película), la profesora pregunta si les llama algo de lo que se plantea sobre Bombal y su vida.</p> <p>En la sesión número dos, una vez conocida la vida de la autora (en cierta parte), el estudiante deberá evidenciar si es que existe un vínculo entre Bombal, sus obras, la perspectiva de género, etc. Siempre teniendo en cuenta que lo que importa en esta unidad son las obras literarias y la perspectiva de género (la vida de Bombal es un plus para entender – quizás- ciertos rasgos de las protagonistas de sus obras)</p>
<b>Cierre</b>	<p>Cada estudiante deberá escribir si es que ¿hay algo de Bombal en la conformación de las protagonistas de sus obras literarias?, ¿qué?</p> <p>¿Qué te parece que se haya desarrollado este tipo de obras en una época en donde no era bien visto que una mujer fuera tan decidida y abordara visiones de mundo de carácter transgresor?</p> <p>En la sesión número dos, se generarán reflexiones por parte de los estudiantes (en un plenario) respecto a la personalidad de las protagonistas de Bombal. Finalmente, cada estudiante deberá responder (por escrito), cuál es la obra que más disfrutó y que por ende, más le agradó, con qué protagonista se queda, porqué y como asocias en ella la temática de género.</p>

**Material de la clase 14:**  
**Data show (para ver película)**  
**Notebook.**



**Guía de trabajo en base a película de Bombal (1° parte)**

<b>Nombre:</b>	
<b>Curso:</b>	

Una vez vista la primera parte de la película que habla sobre la vida de Bombal, reflexiona en torno a lo visto y a lo leído en sus obras literarias.

**I.- Responde:**

- ¿Existe algo de Bombal en la conformación de las protagonistas de sus obras literarias?, ¿qué? Justifica tu respuesta.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





**Material de la clase 15.**

**Data show**

**Notebook**



**Guía de trabajo en base a película de Bombal (2º parte)**

<b>Nombre:</b>	
<b>Curso:</b>	

- Una vez terminada la película, el curso en un plenario conversará brevemente en torno a las siguientes preguntas.

**I.- Reflexionando a viva voz...**

1. ¿Existe un vínculo entre Bombal, sus obras, la perspectiva de género, etc? Argumenta con lo aprendido y trabajado en esta unidad.
2. ¿Qué te llamó la atención de la película vista?, ¿por qué?

Una vez terminada la conversación, responde las preguntas de a continuación:

**II.- Trabajo individual:**

1. **¿Cuál es la obra que más disfrutaste y que por ende, más te agradó?, ¿por qué? Justifica.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





### Sesión 16

<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Reflexionar, analizar e interpretar una de las tres obras de M <sup>a</sup> Luisa Bombal trabajadas desde la temática de género, fundamentando sus juicios con la información textual proveniente de otras fuentes.
<b>Inicio</b>	Conversación en torno a la importancia de la perspectiva de género en la literatura bombaliana. Reflexiones al respecto.
<b>Desarrollo</b>	Luego de la conversación, la profesora les da tiempo a los estudiantes para que compongan la hipótesis de sus ensayos. El ensayo debe tratarse de la relación entre las obras de Bombal y la perspectiva de género (el rol de la mujer presente en cada una de las obras). Dependerá de la imaginación, análisis e interpretación de cada estudiante para ver de qué hablará respecto al tema en común.
<b>Cierre</b>	Una vez pensada la hipótesis, cada estudiante se la cuenta al curso. Todos reflexionan (y autorreflexionan) en torno a sus hipótesis, de modo tal que se vayan con más ideas a escribir sus ensayos finales, los que deberán demostrar la comprensión que lograron respecto al trabajo realizado en esta unidad. Tienen 3 días para la escritura de su ensayo.

## Material de la clase.

### Pauta para el diseño de un ensayo

Nombre:	
Curso:	

- **Para la realización de tu ensayo final, toma en cuenta los siguientes pasos a seguir, de modo que su construcción no sea complicada.**

**Antes de cualquier cosa debes saber que un ensayo es un escrito en donde se exponen ideas respecto a cierto tema.**

Algunas de sus características es que pueden contener críticas, puntos de vista, opiniones, reflexiones, etc.

La estructura como se compone un ensayo es: introducción, desarrollo y conclusión.

- La introducción es uno o varios párrafos que inicia el tema a desarrollar en el ensayo. En esta parte se debe interesar al lector por el tema. La introducción puede estar marcada por una pregunta o una reflexión. Es en este momento en donde se plantea la **hipótesis**.

#### **¿Qué es una hipótesis?**

Una propuesta de idea tentativa que el autor desarrollará a lo largo del ensayo

- El desarrollo, tal como el nombre lo dice, es donde se desarrolla ampliamente la temática del ensayo. Es donde se intenta buscar respuestas o explicaciones a la hipótesis planteada.

Es importante tomar en cuenta que el desarrollo debe estar compuesto por varios párrafos que organicen las ideas planteadas.

- La conclusión es el momento en que se da término al ensayo, intentando entregar alguna reflexión, proyección o/y opinión personal respecto a lo desarrollado en el ensayo.

¿Cómo escribir un ensayo?

1. Considerar la estructura básica (introducción, desarrollo y conclusión)
2. Identificar el tema (planteando hipótesis)
3. Enlistar las ideas
4. Ordenar las ideas
5. Redactar el primer borrador
6. Examinar los errores que contenga el borrador
7. Corregir el borrador
8. Redacción final



## VI. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se puede decir que este trabajo de tesis sirvió de mucha ayuda para aprender sobre temáticas importantes implicadas en el aprendizaje de los estudiantes, tales como, la comprensión lectora, la importancia de la contextualización, utilizada como estrategia para alcanzar la comprensión.

Por otro lado, sirvió para establecer una propuesta de lectura de las novelas de María Luisa Bombal, lo cual se considera bastante significativo, ya que en la mayoría de los casos solo se lee la obra literaria sin trabajar con ella y sus aspectos relevantes.

Uno de los aspectos significativos considerados dentro de la narrativa bombaliana, es la temática de género que de una u otra forma se hace presente en cada obra de María Luisa Bombal.

Lo interesante de esta propuesta de lectura es que se originó sobre la idea de evidenciar los aspectos de género de las obras de Bombal, de modo que el estudiante pudiese pensar respecto a las obras de modo distinto, no solo leer por leer, sino que leer porque en la lectura encuentra conocimiento respecto al mundo.

Por otro lado, se destacó la importancia de la comprensión lectora, algo que sin duda es objeto de discusión en el escenario nacional en cuanto a materia de lectura. Este aspecto es de carácter relevante en esta tesis, ya que, la comprensión lectora se obtendría o se alcanzaría gracias a la contextualización de la obra literaria. El problema es que en la mayoría de las escuelas no se utiliza la contextualización como estrategia para alcanzar la comprensión.

Se considera que si es que se utilizara la contextualización como estrategia de comprensión, la lectura sería más significativa para el estudiante, pues estaría en acción el contexto del lector; además también se desarrollaría lo referente a contexto de producción, es decir, todo aquello que envuelve a la obra en el momento de su creación.

Es importante mencionar que ambos tipos de contexto son de carácter fundamental en el desarrollo de la comprensión del estudiante, ya que con su activación, sin duda alguna el educando tendrá y se conformará una base que dote de sentido a la lectura, logrando de este modo un adecuado proceso de comprensión.

La descontextualización de la obra literaria siempre fue un punto de interés en el desarrollo de mi carrera. En cada práctica se vislumbraba carencia de contextualización de obras literarias, por lo tanto, siempre estas giraban en gran parte en torno a la contextualización de lecturas que los estudiantes estuvieran realizando.

Es por esto que esta temática cobró mucho peso y sentido al momento de tener que desarrollar esta tesis, pues, es un aspecto que siempre me interesó e inquietó (por la forma en que es trabajado en las escuelas).

Una vez investigado lo referente a contexto es que el panorama se fue ampliando, ya que, mediante lecturas se llegó a la conclusión de que la contextualización es una estrategia necesaria para la comprensión lectora, de modo que todas aquellas intuiciones de un principio, al final de este proceso se consolidan como verdaderas y relevantes para un proceso tan esencial como lo es la comprensión lectora.

Por otro lado, con la temática de género ocurrió algo similar, ya que, en el proceso académico vivido en los cinco últimos años, cada vez que se debía escribir un ensayo lo situaba en torno a la perspectiva de género, de una u otra forma. Nunca fue algo premeditado, hasta ahora que pensando temáticas de tesis se transformó en una idea concreta.

Lo interesante de trabajar las obras de Bombal en torno a género es que las protagonistas de esta autora se constituyen como mujeres sumisas, desplazadas, frustradas, infelices en sus vidas cotidianas. Mientras que en una realidad paralela se conforman como mujeres que desean, aman, sienten, y actúan como un sujeto capaz de tomar sus propias decisiones.

Otro aspecto interesante es que en esta realidad paralela o en esta abstracción de la realidad, las protagonistas actúan como no pueden hacerlo en la cotidianeidad, de modo que puede considerarse como un acto contestatario de estas mujeres reprimidas que querían liberarse y vivir de acuerdo a sus propios sentimientos y pensamientos y no predominadas por un hombre que coartaba su vida.

Esto cobra mayor relevancia si situamos las obras de Bombal en la época en que fueron escritas, alrededor de mitad de la década del 30', ya que, la autora se transforma en una de las primeras mujeres en latinoamérica en plantear la temática de la mujer que desea librarse de las ataduras sociales.

Además, también sería interesante el trabajo de género analizado desde la escuela, desde la realidad misma vivida dentro del aula. El trato entre compañeros y compañeras, las actitudes que se evidencian dentro de las clases.

Muchas veces se puede observar dentro de la sala de clases que bastantes estudiantes no mantienen una relación de respeto y se denostan mutuamente. Si es que se hiciera un trabajo en torno a la temática de género, se podría situar como un eje importante dentro de la vida de los jóvenes, desarrollando de esta manera un trabajo por el respeto; respeto a uno mismo como persona, como hombre o mujer; respeto a sus compañeros y compañeras, es decir, respeto por aquel que está al costado y que tiene los mismos derechos que uno.

Al comprender la perspectiva de género en la vida misma, cada estudiante entenderá el respeto por la diversidad, lo que lo dirigirá finalmente, a tratar al otro como un igual.

Por todo lo mencionado en esta conclusión, se puede decir que el desarrollo de esta tesis fue un trabajo bastante significativo, muy sacrificado, pero en el que por sobre todo se generó un proceso de aprendizaje bastante relevante.

Todo aspecto desarrollado en este trabajo pretende ser un aporte a todos aquellos que se preocupan por la situación de la enseñanza de la literatura, la que sin duda es carente de significado para los estudiantes. La idea es que la obra literaria sea significativa para todos los jóvenes. Aquí se propone cómo podría ser significativa y todo se resume en contextualizar todo aquello que lea el estudiante.

De esta forma podríamos aportar a una inminente mejora en el proceso y trabajo de comprensión lectora.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- Mansilla, S., (2003). La enseñanza de la literatura como práctica de liberación (Hacia una epistemología crítica de la literatura). Santiago: Ed. Cuarto propio.
- Bombal, M.L., (2005). La Última Niebla. Santiago: Ed. Zig - Zag.
- Bombal, M.L., (2005). El Árbol. Santiago: Ed. Zig – Zag.
- Bombal, M.L., (2005). La Amortajada. Santiago: Ed. Zig – Zag.
- Pérez, M.J., (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. En: revista de educación.
- Mayorga, E., (2002). El recurso de la imaginación en La última niebla de María Luisa Bombal. En: revista Gramma.
- Llurba, A.M., (2002). El mundo mágico de María Luisa Bombal. En: revista Gramma.
- Sandez, M., (2002). El deseo y la otredad en La última niebla de María Luisa Bombal. En: revista Gramma.
- Peronard, M., (2005). La metacognición como herramienta didáctica. En: revista Signos. Madrid.
- Mayoral, J.A., (1987). La pragmática de la comunicación literaria. Madrid: Ed. Arco.
- Sánchez, E., (1998). Comprensión y redacción de textos. Barcelona: Ed. Edebé.
- MINEDUC., (2000). Planes y Programas 3° medio. Santiago.
- MINEDUC., (2009) Ajustes curriculares de lenguaje y comunicación. Santiago.
- Escandell, M., (1993) Introducción a la pragmática. Madrid: Ed. Anthropos.
- Beauvoir, S., (1949) El segundo sexo. París: Ed. Siglo veinte.
- Giglo, A. (1996). *María Luisa* (Biografía de María Luisa Bombal). Santiago: Editorial Sudamericana Chilena.
- Bronckart, J.P. et al (2000). Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de la actualidad. Barcelona: Ed. Horsori.
- Fleixas, G. y Villegas, M., (2000). Constructivismo y psicoterapia. Bilbao: Ed. Desclée de brouwer.
- Solé, I., (1994). Etapas del proceso de lectura. Barcelona: Ed. Graó.
- Mastretta, A., (2004). Mujeres de ojos grandes. (2° ed) Buenos Aires: Ed: Booket.
- Valente, I., (1969, octubre 5). La Última Niebla. Santiago. El Mercurio.
- Skingirl, Cherry., (2011, mayo 5). La mujer anarquista hacia fines del siglo XIX y principios del XX en Chile. Periódico anarquista El Surco. Disponible en [www.srhostil.org/elsurco/](http://www.srhostil.org/elsurco/)