

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA “THE RAPE OF LUCRECE”

ANALYSIS OF THE DIDACTIC PROPOSAL “THE RAPE OF LUCRECE”

Elena Lilián Latorre¹ - María Angelina Cazorla²

Fecha de recepción: 20- 04- 2024.

Fecha de aceptación y versión final: 21- 06- 2024.

Resumen

Este análisis descriptivo se concentra en las acciones superadoras de las dificultades de lectura comprensiva y criticidad de los estudiantes de educación superior y examina una propuesta diseñada en el marco de la cátedra Culturas IV del profesorado en lengua-cultura inglesa. El análisis se sustenta en la premisa de la lectura y la escritura como prácticas necesarias para potenciar el pensamiento crítico promovidas a través de acciones de enseñanza ajustadas a diferentes momentos de práctica y objetivos de aprendizajes esperados.

La propuesta didáctica analizada está basada en tres elementos fundamentales: (1) el hecho histórico protagonizado por la joven romana Lucrecia en el siglo VI a.C., (2) el poema narrativo histórico *The Rape of Lucrece*, de William Shakespeare, y (3) las expresiones filosóficas de San Agustín de Hipona en torno al caso histórico. La iniciativa didáctica incluye la indagación de situaciones problemáticas similares en la actualidad y el análisis comparativo o contrastivo entre la situación actual y el caso histórico-literario de la joven latina.

La finalidad de esta descripción es el registro exhaustivo de las acciones de enseñanza relacionadas con los momentos de práctica organizados y los objetivos esperados en los aprendizajes de los estudiantes. Como el propósito del estudio realizado no es evaluar producciones de los estudiantes, sino describir las acciones docentes, las conclusiones obtenidas indican que la comprensión lectora y el pensamiento crítico fueron orientados por acciones de desarrolladas en función de momentos de práctica y objetivos de aprendizaje.

Palabras clave: propuesta didáctica, acciones de enseñanza, objetivos de aprendizajes, criticidad.

¹ Licenciada en Lenguas Extranjeras y Profesora en lengua inglesa. Directora del Dpto. de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste y de UDB de Ciencias Sociales e Idiomas del Dpto. de Materias Básicas de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Facultad Regional Resistencia (FRRe). Profesora de la cátedra *Culturas* del Profesorado en inglés del IES San Fernando Rey, Resistencia, Chaco (Argentina). Se desempeña como traductora para la revista *Ñeatá* de la UNNE y ha sido premiada con becas en el extranjero. Correo electrónico: lilianlat@gmail.com /<https://orcid.org/0009-0006-3456-4404>

² Licenciada en Lenguas Extranjeras, Licenciada en Letras y Profesora en Inglés. Directora del Dpto. de Materias Básicas de la UTN, FRRe. Profesora en las cátedras de *Inglés* de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la UNNE y de la FRRe (UTN), y de la cátedra *Literatura de Europa Septentrional* de las carreras en Letras de la Facultad de Humanidades (UNNE). Ha sido premiada con becas e intercambios en el extranjero. Correo electrónico: angelinacazorla@hotmail.com /<https://orcid.org/0000-0002-5661-7283>

Abstract

Drawing from the difficulties generally highlighted in relation with higher education students' reading comprehension and thinking abilities, this descriptive paper concentrates on the analysis of a teaching proposal designed within the English teacher training college chair Cultures IV. The analysis is built on the assumption that reading and writing are necessary practices to enhance critical thinking through teaching actions that adjust to different moments of practice and fit the projected students learning aims.

The analyzed teaching initiative is based on (1) the historical event involving Lucretia, a young lady from the 6th Century BC Ancient Rome, (2) William Shakespeare's historical narrative poem *The Rape of Lucrece*, and (3) Saint Augustine's philosophical expressions around Lucretia's case. The teaching proposal also includes an exploration of similar current problematic situations leading to either a comparative or contrastive analysis of both cases: Lucretia's and the current case selected by the students attending the course.

This examination aims to comprehensively record the project's teaching actions in relation with both the organized moments of practice and the learning objectives expected from the students. Since this study's purpose was not to assess the students' productions, but to describe the teacher's actions, the conclusions drawn from the analysis indicate that reading comprehension and critical reasoning were carefully guided by the teaching actions developed in terms of both the moments of practice and the projected learning aims.

Keywords: didactic proposal, teaching actions, learning aims, critique.

1. Introducción

La educación superior lingüística y literaria demanda, en los estudiantes, la criticidad frente a los textos abordados y, en los docentes, la orientación a la profundización lectora y criticidad esperadas, especialmente cuando se trata de lecturas de complejidad problemática. En tal sentido, las propuestas curriculares de la formación académica en letras y en lengua inglesa incluyen el abordaje obligatorio de obras del poeta y dramaturgo inglés William Shakespeare (1564-1616), cuya producción desatada en Londres a fines del siglo XVI e inicios del XVII ha cautivado al mundo por más de cuatrocientos años.

Si bien son escasos los registros de la educación formal del poeta, existe clara evidencia de sus nutridos conocimientos históricos y culturales de la Época Clásica tanto en su producción dramática como en su versificación. Con relación a esa época, precisamente, la proyección didáctica analizada incorpora el poema narrativo *The Rape of Lucrece*, que describe la historia de la joven romana Lucrecia, quien es físicamente violentada por el príncipe etrusco Tarquinio. Para su producción poética, Shakespeare (1992) toma los relatos históricos del historiador romano Livio y los traduce en un poema de 1855 versos.

La narrativa se ubica temporalmente en la Edad Antigua e involucra a una joven cuya castidad es culturalmente resaltada como un tesoro preciado. Lucrecia forma parte de la familia Bruto y pertenece a la tribu latina, mientras que su agresor forma parte de la familia real y pertenece a la tribu etrusca dominante en la ciudad romana del siglo VI a.C. El escrito deja ver los valores culturales de la época y la acción del victimario sobre su víctima, quien decide darse muerte de su propia mano. El acontecimiento histórico resulta en el levantamiento del pueblo, la expulsión del tirano de Roma y la fundación de la República.

De especial relevancia para las cátedras Culturas IV y Literatura de Europa Septentrional, el proyecto toma la versificación shakespeariana y la historia que le dio origen e introduce fragmentos de la filosofía agustiniana a modo articulación transversal. A través de la historia de Lucrecia, la iniciativa se propuso problematizar una pluralidad de cuestiones que trascienden al hecho histórico y a la ficción porque se materializan en realidades actuales. Algunos de los problemas presentados a través de la lectura fueron la vulneración de las víctimas, las relaciones de poder y las formas de organización política.

A partir de los problemas que encausaron la propuesta de enseñanza, se plantearon diferentes objetivos de potenciación del pensamiento crítico. Principalmente, estos consistieron en el reconocimiento de la vulneración y cosificación de la víctima, la exploración de los valores culturales implícitos en el desarrollo de la historia, la reflexión en torno al rol otorgado a la mujer en las culturas etrusco-greco-romanas, la identificación de formas y relaciones de poder a partir de la relación entre la víctima y su victimario, y la contrastación entre las formas de organización política reflejadas en el hecho histórico.

En la educación superior, las dificultades propias de la lectura de textos complejos en una lengua diferente a la lengua del entorno y la seriedad de las problemáticas abordadas ponen en evidencia la necesidad de acciones didácticas que promuevan tanto la comprensión textual como el pensamiento crítico. Por ese motivo, esta indagación se propone identificar las acciones docentes en los distintos momentos de práctica de la propuesta didáctica “The Rape of Lucrece” en conformidad con los objetivos de aprendizajes deseados para los estudiantes de la cátedra Culturas IV del profesorado en inglés.

2. Implementación de la propuesta didáctica

El contexto de implementación de la propuesta didáctica fue el 4to año del Profesorado en inglés del IES San Fernando Rey, con un total de diez estudiantes participantes, mientras que la tarea involucró distintas prácticas de lectura, socialización y escritura en la lengua meta a través de actividades de variada complejidad. La primera acción consistió en la recuperación de ideas en torno a contenidos desarrollados previamente: la vida, la educación, las obras y el contexto del escritor inglés William Shakespeare y, así también, las diferencias culturales entre el rol de la mujer etrusca y el rol de la mujer romana (latina).

A modo de prelectura, dos reconocidas obras del arte pre barroco y rococó fueron presentadas a los estudiantes con el propósito de obtener de ellos un torbellino de ideas en torno a las escenas reflejadas en ambas imágenes: Tarquin and Lucretia de Tizianoⁱ (1488/90-1576) y Lucretiaⁱⁱ de Andrea Casali (1705-1784). La primera visualiza a la joven Lucrecia siendo atacada por el hijo del rey etrusco, mientras que la segunda exhibe a la joven dándose muerte de su propia mano con una daga. A partir de la prelectura pictórica, las tradiciones artísticas pre barroca y rococó fueron brevemente introducidas por la docente.

Seguidamente, la narrativa poética shakespeariana fue presentada y, sobre esta base, los estudiantes fueron dirigidos a la dedicatoria realizada por el autor a su mecenasⁱⁱⁱ. La actividad continuó con una acción de establecimiento del contexto a partir de un primer acercamiento al argumento que acompaña a la poesía shakespeariana. El objetivo de este acercamiento inicial no consistió en la lectura pormenorizada del texto, sino en la identificación del vocabulario nuevo en la lengua meta, de los escenarios en que la historia se produce (identificación de lugares), y de los personajes involucrados (identificación de personas).

Posteriormente, una segunda lectura del argumento presentó como propósito la obtención de información concreta orientada por una serie de interrogantes preparados con antelación y el trabajo de escritura inicial consistente en la toma de notas. A continuación, una tercera lectura fue propuesta, en primer lugar, para la inferencia de los valores culturales implícitos y, en segundo lugar, para la comprensión de la situación política del contexto. Su propósito consistió en la potenciación de las capacidades de pensamiento crítico y de expresión del pensamiento propio a través del intercambio oral.

Luego de las lecturas del argumento inicial, escritura de notas e intercambio oral, los estudiantes procedieron a la lectura extensiva de la poesía shakespeariana, cuya extensión es de 1855 versos en la lengua original del autor, con el propósito de escritura cooperativa de una wiki a través del aula virtual de la clase con la condición de contribución de todos. Como resultado de su lectura, los estudiantes extrajeron momentos clave en la narrativa y los explicaron en la wiki indicando los versos explicados. Algunos de los momentos seleccionados fueron la ejecución del crimen y el sufrimiento de la víctima.

En una segunda clase presencial de esta propuesta didáctica, la iniciativa planteó una articulación transversal interdisciplinaria con la filosofía medieval a través del análisis de extractos de uno de sus mayores exponentes: San Agustín de Hipona (354-430). Esta lectura filosófica vinculada con el hecho histórico reflejado en la literatura shakespeariana de estudio también fue realizada enteramente en inglés y su propósito consistió en aportar nuevas ideas y posibilitar la reflexión en torno a la violencia, la lujuria, la santidad del cuerpo, la vergüenza, la venganza y el crimen sobre el propio cuerpo.

El abordaje de los extractos de la filosofía agustiniana inició con la identificación del filósofo, la contextualización de su obra fundamental *The City of God* y la reflexión previa sobre la decisión final de la joven romana Lucrecia a través de preguntas orientadoras. Luego, a partir de la lectura de los extractos seleccionados, los estudiantes respondieron dos series de preguntas. La primera serie se encaminaba a la obtención de información concreta y al reconocimiento de conceptos presentes en el texto filosófico en inglés, mientras que la segunda se orientaba a la reflexión crítica sobre el pensamiento del Santo.

En función de la escritura cooperativa realizada enteramente en la wiki, los estudiantes formaron pequeños grupos de trabajo que se abocaron a escribir y diseñar intercambios dialógicos con base en los contenidos de la wiki elaborada previamente con el objetivo de traducir la producción propia al género dramático. Como condición de participación necesaria, todos los estudiantes debían incorporarse a un grupo y cada grupo debía seleccionar distintas secciones de la producción de la wiki y proponer diálogos para una posterior compatibilización del guion junto con los otros grupos y una eventual escenificación teatral.

Finalmente, con la resultante de todas las acciones de lectura, escritura y oralidad realizadas, para la siguiente y última clase de este proyecto, los estudiantes debían indagar acerca de situaciones actuales relacionables con los temas desarrollados a través de las lecturas y escrituras en torno al caso de Lucrecia. Con la información indagada y las reflexiones propias del análisis histórico-literario y filosófico compartidas durante esta clase, los estudiantes se comprometieron en la escritura procesual de un ensayo. El proceso inició en la producción de un bosquejo revisable y culminó en la escritura del ensayo.

3. Fundamentación

Si la educación superior es un campo de aprendizaje mediado por la lectura y producción de formas textuales complejas, la comprensión de estas es una condición de contribución a la permanencia y el éxito académico de los estudiantes (Fernández, Izuzquiza & Laxalt, 2004). Sin embargo, el conocimiento de las palabras en un texto no garantiza la comprensión del mensaje que un autor comunica. Debido a esto, la propuesta didáctica analizada presenta acciones destinadas a la comprensión textual que se sustentan en la concepción de la lectura como un proceso de construcción del sentido del texto escrito.

Además, cabe recordar que la práctica de la lectura no es un producto definitivo y absoluto adquirido en la educación básica y no se limita a una forma de decodificación universal aplicable a todos los textos existentes. En este sentido, Fernández et al. (2004) plantean que la enseñanza de la lectura también es una obligación de la formación académica. Las autoras hacen hincapié en que las prácticas vinculadas con la capacidad lectora no siempre forman parte de los hábitos de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, estas deben ser incorporadas a las acciones de enseñanza de la educación superior.

La lectura es un proceso que se amplía y enriquece constantemente porque el sentido de un texto es construido en la interacción entre el texto y el lector. En ella, el texto presenta las características inherentes a su ámbito de producción y el lector pone en juego sus competencias lingüístico-discursivas y sus experiencias previas en la disciplina. Entonces, existen dos premisas clave que deben ser tenidas en cuenta: la comprensión lectora no se reduce a la decodificación de un texto escrito y el éxito en la lectura no es una competencia independiente del material que se lee (Carlino, Iglesia & Laxalt, 2013).

Los textos se producen dentro de algún marco comunicativo como, por ejemplo, el marco científico de una disciplina, o el estilo literario de un autor particular. Esto implica que la comunidad lectora debe conocer el marco de comunicación de un escrito para comprenderlo sin mayores dificultades. Precisamente, en este sentido, los estudiantes universitarios requieren de las orientaciones que les permitan empaparse de las lecturas propias del nivel educativo. Estas orientaciones consisten en la realización de intervenciones y acciones docentes conductoras de la comprensión de los textos complejos.

A su vez, Cartolari & Carlino (2011) ponen sobre relieve los procesos sociocognitivos subyacentes a la lectura. Las autoras retoman la noción de nivel epistémico (Wells, 1987) para explicar el papel de la lectura y la escritura en la actividad cognitiva. El nivel epistémico, como nivel de comprensión del propio conocimiento fundamental para el aprendizaje en la formación académica, es activado de manera efectiva cuando la lectura es encaminada bajo ciertas condiciones y realizada en conformidad con ciertos propósitos orientativos facilitadores de la comprensión, del análisis y de la sinapsis con otros saberes.

En efecto, los saberes nuevos y la capacidad crítica son construidos sobre la base de los saberes existentes y las relaciones con ellos. Esto se extiende a la concepción de la lectura como un proceso que resalta la importancia del para qué leer (Carlino, 2003). Entonces, la lectura no puede ser desvinculada de los propósitos que un lector tiene al momento de realizarla: lee para confirmar o refutar hipótesis generadas, para encontrar información específica, para establecer relaciones con otras situaciones problemáticas, etc. Es decir, no lee para repetir lo que dice un autor sin entenderlo, sino para pensar.

Por su parte, las prácticas –o los quehaceres– de la escritura también son instrumentos intelectuales que potencian el aprendizaje reflexivo y crítico. Ante esto, y a partir de su aproximación a otras investigaciones existentes, Cartolari & Carlino (2011) señalan que las tareas que contribuyen al aprendizaje son aquellas que involucran actividades de análisis, reflexión crítica y elaboración más compleja del conocimiento. Las investigadoras rescatan que las acciones de enseñanza deben lograr que los procesos de interpretación y producción sean observables a través de la interacción dialógica o de la escritura.

4. Método y resultados de indagación

El método de investigación responde a un análisis descriptivo de los momentos de práctica, mientras que el objeto de estudio fue constituido por las acciones de enseñanza (Edelstein, 2011). La recolección de los datos fue realizada a partir de la lectura de las fichas programáticas de consignas y actividades preparadas por la docente a modo de proyección previa de la secuencia didáctica a implementarse y también a partir de la observación directa de la ejecución de esta secuencia con sus desempeños reales en el aula durante las tres semanas de la implementación del proyecto.

Para el ordenamiento y análisis de los datos obtenidos, se establecieron tres categorías generales: momentos de desarrollo de la secuencia didáctica, acciones de enseñanza y objetivos de aprendizajes. Luego, si bien los momentos de práctica no estaban discriminados en las fichas docentes leídas, al efecto de esta investigación, ellos fueron identificados y categorizados de la siguiente manera: (1) prácticas de prelectura o de relevamiento de los conocimientos previos de los estudiantes, (2) prácticas de lectura (identificación de información, análisis y reflexión, oralidad) y (3) prácticas de escritura.

Una vez establecidas las categorías de los momentos de práctica, la indagación registró las acciones de enseñanza vinculadas a cada categoría particular y a los objetivos de aprendizaje deducidos. Mientras que los objetivos de aprendizaje de cada momento de práctica (prelectura, lectura y escritura) fueron deductivamente reconocidos a partir de los propósitos de enseñanza relevados directamente de las fichas de la proyección docente, las acciones de enseñanza fueron identificadas y registradas en la evolución de las preguntas docentes espontáneamente formuladas durante las clases.

Los tres tipos de momentos de práctica fueron triangulados con las acciones de enseñanza y con los objetivos de aprendizaje. En esa triangulación, el momento de lectura se caracterizó por acciones de enseñanza destinadas al logro de distintos instantes vinculados con niveles de lectura ejecutados a través de la lectura y la relectura. Originalmente, los datos obtenidos se encontraban en inglés debido a que el material de lectura se encontraba en inglés y las clases fueron desarrolladas completamente en esa lengua. No obstante, para esta publicación, ellos fueron volcados en español en la tabla a continuación:

Tabla 1.

Triangulación de los momentos de clase, las acciones docentes y los objetivos de aprendizajes.

Momentos de desarrollo	Acciones de enseñanza	Objetivos de aprendizaje
<p>Prelectura: Relevamiento de conocimientos previos</p>	<p>La acción de enseñanza consiste en la formulación de preguntas de relevamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo y dónde vivió William Shakespeare? ¿Cuál fue su educación? ¿A qué se dedicó durante el aislamiento de la peste de Londres? • ¿Cómo se concebía a la mujer en la cultura etrusca? ¿Cuál era la diferencia con la cultura latina? 	<p>Refrescar los conocimientos previos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • William Shakespeare • El rol de la mujer etrusca y la mujer romana.
<p>Prelectura: Lectura de imágenes</p>	<p>La acción de enseñanza consiste en la formulación de preguntas orientadoras de la lectura del género pictórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ocurre en esta escena? • ¿Quiénes creen que son estas personas? • ¿Con qué momento histórico relacionan esta pintura? • ¿Con qué lugar? ¿Por qué? ¿Cuál es el título de la pintura? • ¿Qué pueden inferir a partir de este título? • ¿Qué elementos de la pintura muestran la clase social del perpetrador y de la víctima? • ¿Qué relaciones de poder podrían existir? • ¿Qué emociones se expresan en la pintura? 	<p>Interpretar -o proponer ideas- en torno a las obras pictóricas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Tarquinio y Lucrecia”, de Tiziano Vecellio (ca. 1571) • “Lucrecia”, de Andrea Casali (1750) <p>Producir un torbellino de ideas en torno a las situaciones observadas en las pinturas e introducirse en el tema.</p> <p>Plantear expectativas e hipótesis previas a la lectura de la narrativa poética.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ocurre en la segunda escena? • ¿Cuál podría ser la relación entre esta pintura y la pintura leída anteriormente? • ¿Cómo se llama la joven en esta obra? • ¿Qué hace? ¿Por qué creen que hace esto? • ¿Cómo pudo haber sido su vida? ¿Qué intereses puede tener o haber tenido? • ¿Cómo creen que puede estar conformada su familia? ¿Cuáles podrían haber sido las expectativas de su familia con relación a ella? • ¿Cuáles podrían haber sido las expectativas de la sociedad con relación a esta joven o a las jóvenes mujeres en general? <p>La acción de enseñanza consiste en derivar brevemente la atención hacia las tradiciones artísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el autor de la primera pintura? ¿Cuándo creen que vivió? ¿Qué colores observan en la pintura? • ¿Quién es el autor de la segunda pintura? ¿Cuándo creen que vivió? ¿Qué diferencias observan en cuanto a los colores y matices de ambas? 	<p>Reconocer rasgos o características prominentes de las tradiciones artísticas observadas.</p>
<p>Lectura</p>	<p>La acción de enseñanza consiste en la orientación de la lectura para la obtención de información concreta.</p> <p>Lectura de la dedicatoria del autor a su mecenas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién dedica Shakespeare su escrito? ¿Por qué lo hace? <p>La acción de enseñanza consiste en el establecimiento de propósitos diferenciados para cada lectura realizada por los estudiantes.</p> <p>Primera lectura del argumento introductorio de la versificación shakespeariana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este es un primer acercamiento al argumento, no se trata de una lectura detallada aún. A partir de un recorrido 	<p>Identificar la importancia de los mecenas para la producción artística del período isabelino.</p> <p>Reconocer el contexto en que se desarrolla la historia de la lectura.</p> <p>Inferir los valores culturales implícitos en el argumento introductorio del poema.</p> <p>Comprender la situación política del argumento del poema.</p>

	<p>rápido por el argumento, ¿pueden identificar vocabulario desconocido o asociado a una época?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nombres de personas, lugares y grupos pueden encontrar? <p>Segunda lectura del argumento introductorio del poema (lectura intensiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el perpetrador? ¿A qué grupo de poder pertenece? • ¿Cuál es el apodo del rey? ¿Por qué es llamado así? ¿Cómo obtuvo su gobierno? ¿Cómo describirían su gobierno? • ¿Dónde se encuentra el ejército al iniciar la historia y por qué se encuentra allí? • ¿Qué ocurre durante la reunión entre los hombres en el campamento y con qué realidad se encuentran luego? • ¿Qué palabras usa el poeta para describir las emociones del príncipe? • ¿Qué siente Lucrecia después de la partida del príncipe, qué hace inmediatamente y a quiénes acude? • ¿Cuál es la vestimenta de Lucrecia cuando su familia acude a ella? ¿Qué revelación realiza la joven, qué demanda de su familia y qué hace finalmente? • ¿Qué decide hacer la familia luego de la tragedia? ¿Cómo reacciona el pueblo y cuál es el efecto político de la situación ocurrida? <p>Lectura para interpretar el texto entre líneas (preguntas orientadoras del pensamiento crítico):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué expectativas tienen los hombres cuando hablan de sus esposas mientras están en el campamento? ¿Qué sugiere esto acerca de la cultura? • ¿Cuál es el contraste entre Lucrecia y las otras damas? ¿Este contraste reafirma o refuta sus ideas previas? Expliquen su razonamiento. • ¿Por qué la víctima permite la entrada del perpetrador a su hogar? ¿Cuál es la 	<p>Posicionarse críticamente frente a los valores culturales y a la situación política reflejada en la historia de Lucrecia.</p> <p>Identificar distintos momentos en la versificación shakespeariana en la lengua meta.</p>
--	--	--

	<p>relación de poder entre ellos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué la joven usa vestimenta especial durante la trágica mañana? • ¿Qué sentimientos se despiertan en el pueblo cuando ven el cuerpo de la joven fallecida? • ¿Qué conocen acerca del gobierno del padre del perpetrador? ¿Cómo lo describirían? • ¿Qué forma de gobierno se establece a partir del levantamiento del pueblo? ¿Cuál es la diferencia entre el gobierno bajo el mandato de la familia real y el gobierno bajo el mandato del pueblo? <p>Lectura extensiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo virtual: A partir de su conocimiento del argumento, ¿qué esperan del poema? • ¿Qué momentos pueden identificar y explicar a través de la lectura del poema? 	
<p>Escritura</p>	<p>La acción de enseñanza consiste en la orientación de la escritura a partir de la formulación de consignas de escritura individual y colectiva.</p> <p>Primera tarea de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe los elementos fundamentales del argumento. <p>La lectura intensiva del argumento involucra la toma de notas que sirven a los estudiantes para recordar lo leído y compartir la información oralmente con el resto del grupo.</p> <p>Segunda tarea de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en la construcción de una wiki. <p>La lectura extensiva del poema involucra el uso de las notas tomadas anteriormente y la explicación de los momentos clave en el poema a través de una wiki construida cooperativamente de manera virtual.</p> <p>A medida que los estudiantes leen el poema y escriben la wiki, deben considerar este interrogante:</p>	<p>Obtener información concreta y tomar notas para agilizar la memoria y favorecer el pensamiento.</p> <p>Tomar notas de ideas no expresadas de manera explícita en la lectura.</p> <p>Explicar cooperativamente los momentos clave en el poema de Shakespeare.</p> <p>Proponer reformulaciones de manera respetuosa y cuidadosa de la producción ajena.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué modificaciones harías, de manera respetuosa, a la producción propia y ajena? 	
<p>Prelectura (lectura de títulos y referenciación)</p>	<p>Contextualización del filósofo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el autor de estos extractos? • ¿Qué saben o recuerdan de este autor aquellos que ya cursaron filosofía? • ¿Cuál es el título de la obra? • Con base en el título, ¿qué esperan encontrar en la obra? • Con base en los subtítulos, ¿qué esperan encontrar en estos fragmentos de la obra? • ¿Cuál creen que podría ser la relación entre el caso de Lucrecia y este escrito filosófico? <p>Reflexión previa (escritura de al menos una respuesta a la pregunta presentada):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lucrecia es inocente del crimen cometido sobre ella. Ella es una víctima del hijo del rey. Entonces, ¿por qué termina con su vida? Escribe al menos una razón. 	<p>Reconocer uno de los mayores exponentes de la filosofía medieval.</p> <p>Plantear expectativas e hipótesis previas a la lectura del pensamiento filosófico.</p>
<p>Lectura</p>	<p>La acción de enseñanza nuevamente consiste en la orientación de la lectura a través de la formulación de preguntas.</p> <p>Lectura para obtener información concreta de los fragmentos de la obra agustiniana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo define la pureza? • ¿Cuál es el único caso en que la pureza puede ser destruida? • Cuando el filósofo aborda el caso de Lucrecia, ¿cuáles son las otras víctimas en quienes se concentra? <p>Lectura para interpretar el texto entre líneas (preguntas orientadoras del pensamiento crítico):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué paralelismo entre el homicidio y el suicidio presenta a partir de su análisis del caso de Lucrecia? • ¿Qué ideas presenta con relación a la contaminación y la santidad del cuerpo? 	<p>Conceptualizar nociones sociológicas a partir de un pensamiento filosófico.</p> <p>Reconocer el rol de los valores culturales e identificar el papel de la opinión pública en la vulneración de las víctimas.</p> <p>Explorar el posicionamiento del filósofo en torno a la noción de suicidio.</p> <p>Inferir la problemática atacada por el desarrollo filosófico en el tiempo en que</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué quiere decir el filósofo cuando dice que <i>“la santidad del cuerpo no consiste en la integridad de sus partes”</i>? • Conforme a este planteamiento filosófico, ¿cuál creen que es papel de la opinión pública en la decisión de Lucrecia? • ¿Qué problema de su entorno hace visible el filósofo cuando señala el caso de Lucrecia? 	<p>se produjo.</p>
<p>Escritura</p>	<p>Nuevamente, la acción de enseñanza consiste en la orientación de la escritura a partir de la formulación de consignas de escritura para la toma de notas individuales y la escritura colectiva.</p> <p>Aquí, la lectura intensiva del texto filosófico involucra, en primer lugar, la toma de notas de la información concreta y, en segundo lugar, la toma de notas de las reflexiones propias para la socialización oral con el resto del grupo.</p> <p>Para la tarea de escritura final, que puede desarrollarse de manera individual o en parejas, los estudiantes atienden a estas indicaciones orientativas:</p> <p>Selecciona y analiza una situación problemática comparable con el caso de Lucrecia.</p> <p>Por ejemplo, violencia, poder político, relaciones de poder, vergüenza, opinión pública, pronunciamiento del pueblo, u otro que consideres importantes.</p> <p>Tus acciones esperadas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultar publicaciones académicas relacionadas con el tema elegido. • Escribir un bosquejo inicial de ideas que retome la información que obtuviste con tu indagación actual y la información de tus notas desarrolladas en clase en torno al caso de Lucrecia. • Proponer un título provisorio que sea significativo o guarde relación directa con el contenido de tu bosquejo. • Pensar una oración tesis. • Elaborar un párrafo introductorio que 	<p>Indagar acerca de situaciones de vulneración de víctimas en la vida real.</p> <p>Reconocer relaciones de poder que presentan formas de violencia implícita/explicita.</p> <p>Comparar o contrastar la situación actual indagada con el caso de Lucrecia.</p> <p>Construir, deconstruir y volver a construir la producción propia todas las veces que sea necesario analizando los argumentos presentados, el formato discursivo (introducción, desarrollo y conclusión) y la construcción discursiva al interior de cada párrafo y de cada oración (usos de marcadores discursivos y relaciones gramaticales).</p>

	<p>presente el contenido a desarrollar a través de tu oración tesis.</p> <ul style="list-style-type: none">• Producir un desarrollo argumental en diferentes párrafos que expliquen, profundicen, y comparen o contrasten nociones abordadas con la historia de Lucrecia o derivadas de ellas con el caso actual.• Consultar las normas de referenciación en caso del uso de citas o ideas que no son propias.• Verificar la utilización de conectores o elementos formales de transición.• Exponer el posicionamiento propio en una conclusión que demuestre la toma de conciencia de los valores involucrados en las situaciones analizadas.• Constatar que el escrito se ajusta a las condiciones de presentación (formato, fuente, interlineado, límites de páginas).	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Las acciones de enseñanza de prelectura recuperan conocimientos previos y contextualizan la lectura en espacios pensados para despertar el interés de los estudiantes y promover la anticipación de la lectura del texto a través de la lectura de imágenes, títulos, subtítulos y fragmentos. La concepción que subyace a esta práctica de enseñanza consiste en que la lectura es un proceso de construcción del sentido del texto escrito y este proceso inicia antes de la lectura misma. Este análisis da cuenta de la contextualización del texto y la recuperación de saberes y experiencias previas como base fundacional del proceso lector.

Para la indagación, las acciones de enseñanza de los momentos de práctica de lectura fueron organizadas en instantes con diferentes propósitos: el instante de aproximación a la lectura o lectura rápida cuyo propósito es la obtención de datos, el instante de lectura exhaustiva cuyo propósito es la obtención de información concreta o precisa y el instante de lectura entre líneas cuyos propósitos son la inferencia, la reflexividad y la criticidad sobre los implícitos en el texto. Epistemológicamente, esta forma de enseñanza concibe el proceso de lectura como un ciclo de avances y retrocesos de lectura y relectura.

Por su parte, el análisis muestra que las acciones de enseñanza de las prácticas de escritura implican a los alumnos en niveles progresivos que evolucionan con la lectura en momentos diferentes. En esta propuesta didáctica, el primer nivel implica a los estudiantes en la toma individual de notas mientras que el segundo los implica en el uso de las notas tomadas para la escritura cooperativa y la revisión

constante de la producción propia y ajena. Esta forma de enseñanza se sostiene teóricamente en la noción de niveles epistémicos de los procesos sociocognitivos producidos en la interacción de la lectura con la escritura.

5. Reflexiones finales

La complejidad y la especificidad de los textos de circulación en los ámbitos de formación académica resultan en la necesidad de atención a las prácticas que posibiliten que los estudiantes se apropien de los contenidos de estudio, construyan su capacidad reflexiva y establezcan relaciones que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico. Por su parte, la complejidad del abordaje de los textos parece incrementarse cuando se trata de escritos originales producidos en una lengua que no es la lengua de pertenencia y no forma parte del contexto inmediato de los estudiantes.

La propuesta de enseñanza analizada apela a diversas estrategias que permiten vivenciar las prácticas puestas en juego para el aprendizaje; por ejemplo, la experiencia sensorial con las obras renacentista y rococó en términos de lectura de imágenes. Si bien las respuestas de los estudiantes no constituyen el objeto de análisis de este estudio, es válido aportar que el interés y la interpretación textual fueron favorecidos por la experiencia sensorial dando lugar a la exploración de las piezas artísticas, que interpelaron a los estudiantes y originaron una pluralidad de anticipaciones de lectura.

De la misma manera, las acciones diseñadas para los momentos de lectura, escritura y oralidad demuestran el grado de progresión previsto para la producción de los estudiantes. La contextualización oral y las metas de identificación de la información relevante facilitan la comprensión de una propuesta de lectura cuyo entorno es distante en términos históricos, sociales y lingüísticos. A su vez, las preguntas orientadoras de una lectura profunda –más allá de las palabras escritas– y las consignas de escritura fundamentada intentan propiciar las conexiones críticas esperadas.

A partir de la aproximación a los géneros pictóricos y literarios, las acciones de enseñanza conductoras de la propuesta didáctica analizada establecen las condiciones de comprensión de la lectura compleja, de problematización del tema central y de comparación-contrastación con situaciones de la realidad instrumentadas como elementos disparadores del análisis, de la reflexión y de la criticidad. La forma de enseñanza desarrollada se sustenta en una concepción constructivista de la capacidad crítica sobre la base de un aprendizaje procesual e interaccional de lectura y escritura.

En conclusión, la dinámica de la intervención didáctica estudiada evidencia la articulación constante entre la motivación y los propósitos de lectura y escritura. La iniciativa de enseñanza valora la complejidad de las prácticas académicas y, al mismo tiempo, atiende a sus condiciones didácticas. Las acciones de enseñanza en cada momento de práctica son orientadoras tanto del proceso de lectura como del de escritura de textos complejos dando cuenta de la naturaleza procesual de estos, que

se construyen sobre la experiencia, los conocimientos previos, las expectativas y los propósitos establecidos.

6. Referencias bibliográficas

- Augustine, A. (1871). *The City of God* (Rev. Marcus Dods, M.A., Translator). Edinburgh: T&T Clark, pp.26-30. (Original publication: *De Civitate Dei*).
https://www.gutenberg.org/files/45304/45304-h/45304-h.htm#Page_1
- Carlino, P. (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura". *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2), 17-23.
- Carlino, P., Iglesia, P. & I. Laxalt (2013). "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas". *Revista de docencia universitaria*, 11 (1), 105-135.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3927>
- Cartolari, M. & P. Carlino (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis*, 3(7), 67-86.
<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741004.pdf>
- Casali, Andrea (1750). *Lucretia* [oil on canvas]. Museum of Fine Arts. Budapest, Hungary.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de <https://ifd9-sgo.infod.edu.ar/sitio/campo-de-la-practica/upload/EDELSTEIN CAPITULO 5 FORMAR Y FORMARSE EN LA ENSEÑANZA 2.pdf>
- Fernández, G., Uzuzquiza, M. & Laxalt, I. (2004). *El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer*. Textos en Contexto, 6. Buenos Aires, Argentina: Lectura y vida. Recuperado de https://campus.ingenieria.uner.edu.ar/pluginfile.php/23965/mod_folder/content/0/textos%20en%20contexto.pdf?forcedownload=1
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, 18 (1/2), 109-123.
https://www.academia.edu/5877768/Apprenticeship_in_literacy
- Shakespeare, W. (n.d.). *The Rape of Lucrece* (B. Mowat, & P. Werstine, Eds.). *The Folger Shakespeare*. <https://www.folger.edu/explore/shakespeares-works/lucrece/read/poem/>
- Vecelli, Titian (1571). *Tarquin and Lucretia* [oil on canvas]. Fitzwilliam Museum. Cambridge, England.

Notas

ⁱ Esta obra renacentista de Tiziano Vecellio (1485/90-1576) presenta el despertar del interés por la Época Clásica como interés propio del Renacimiento y al mismo tiempo despliega la sensación de interrupción de la acción como característica del arte barroco posterior. En su obra actualmente exhibida en el Museo Fitzwilliam de Cambridge, Tiziano visualiza a Lucrecia, la joven miembro de la nobleza romana, siendo físicamente violentada por el príncipe etrusco Tarquinio: <https://fitzmuseum.cam.ac.uk/explore-our-collection/highlights/914>

ⁱⁱ Esta obra de Andrea Casali (1705-1784) enmarcada en la tradición rococó denota cierta dulzura percibida en los rasgos faciales de la protagonista, cuya figura iluminada es resaltada por las ondulaciones estilísticas de las telas. Si bien no se encuentra en exhibición, la obra se halla en el Museo de Bellas Artes de Budapest y representa el momento en que Lucrecia se quita la vida luego del crimen sobre ella: <https://www.szepmuveszeti.hu/mutargyak/9887/>

ⁱⁱⁱ Esta lectura se propuso recapturar los conocimientos previos, o desarrollados anteriormente, en torno al rol de los mecenas para el apoyo de la producción artística a través de métodos de financiamiento privado característicos del momento sociohistórico en que el poema fue escrito a modo de recuperación de elementos culturales del período isabelino.