

ARISTAS PEDAGÓGICAS I

An abstract geometric design on a blue background. It features several white dashed lines that intersect at various points. Some of these intersection points are marked with white circles of different sizes. Some lines end in arrowheads, suggesting a sense of direction or flow. The overall composition is dynamic and interconnected.

PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA, ESCRITURA Y LITERATURA

CECILIA CONCEPCIÓN CUAN ROJAS
MARÍA SELENE ALVARADO SILVA
FRANCISCO JAVIER ROMERO LUNA
(EDITORES)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y letras

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Dr. José Alfonso Esparza Ortiz

Rector

Dr. René Valdiviezo Sandoval

Secretario General

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dr. Ángel Xolocotzi Yáñez

Director

Mtro. Francisco Javier Romero Luna

Secretario Académico

Mtra. Mónica Fernández Álvarez

Secretaria Administrativa

Dr. Arturo Aguirre Moreno

Coordinador de Publicaciones

Mtra. Cecilia Concepción Cuan Rojas

Coordinadora del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica

ÁREA DE DIDÁCTICA

Mtro. Francisco Javier Romero Luna

Mtra. Cecilia Concepción Cuan Rojas

Mtra. Dominga Hernández López

Mtra. María de Lourdes García Argüello

Mtra. Berenize Galicia Isasmendi

Mtra. María Yanet Gómez Bonilla

Dr. Osbaldo Germán Quiroz Romero

ÁREA DE COMUNICACIÓN

Dra. María Selene Alvarado Silva

Edición y corrección: Guadalupe Ayala Esteban & Yeni Barranco Santiago

Portada: Gabriela Aguirre Rodríguez

Primera edición: 2016

ISBN: 978-607-525-138-7

© Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

4 Sur 104

Facultad de Filosofía y Letras

Av. Juan de Palafox y Mendoza 228

Puebla, Pue. México C.P. 72000

Hecho en México

Made in Mexico

ÍNDICE

Presentación.....9

PARTE I: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA

1. ¿Cómo ayudar a mejorar la comprensión de lectura en el nivel Medio Superior?

Belén Crisóstomo Miguel.....10

2. Hábito lector en el nivel Medio Superior

María Selene Alvarado Silva

Claudia San Juan Romero.....26

3. Inducción a la lectura a través de la proyección de películas en alumnos de Educación Media Superior, Bachillerato “Agustín Melgar”, Atlixco, Puebla

María Del Socorro Flores Cerón.....34

4. La inmersión tecnológica en el ámbito escolar

Ana Bertha Rubio Hermosillo.....42

5. La lectura en Red para la producción de textos escolares

Carla Mariana Díaz Esqueda

Lizbeth Raquel Flores Ozaine

Oscar Jesús López Camacho.....46

6. La navegación y el naufragio en la Red

Rosa María Zuaste Lugo.....55

7. Lectura analítica: reflexiones y estrategias

	<i>Julia Del Carmen Chávez Ortiz</i>	
	<i>Jorge Arturo Sánchez Jiménez.....</i>	65
8. Leer para aprender Química		
	<i>Guadalupe Mirella Maya López</i>	
	<i>Thelma Beatriz Pavón Silva.....</i>	78
9. Mentes terrestres: estrategias enfocadas en la comprensión lectora para alumnos de primer año de Secundaria		
	<i>Giovanna Madai Avelino Vélez.....</i>	87
10. Método para enseñar a leer: lectura desde fuera hacia adentro de los textos o descubriendo el hilo negro		
	<i>Adriana Ma. Hernández Sandoval.....</i>	97
11. Propuesta de taller de fomento a la lectura para adolescentes en situaciones vulnerables		
	<i>Gerardo Garibay Garduño.....</i>	109
12. Proyecto LEEFAM		
	<i>Laura Armida López Sánchez.....</i>	125
13. Valorar la comprensión lectora en línea ¿Se abren nuevos parámetros para enseñar a leer al alumnado del bachillerato?		
	<i>María Isabel Gracida Juárez.....</i>	138
PARTE II: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA REDACCIÓN		
14. Cátedra leescribir		
	<i>Raquel Olvera.....</i>	148

15. Escribir como profesional de la Química	
<i>Guadalupe Mirella Maya López</i>	
<i>Thelma Beatriz Pavón Silva</i>	164
16. Hilar ideas para redactar un texto expositivo	
<i>Belén Crisóstomo Miguel</i>	175
17. Las redes sociales: un nuevo escenario para redactar	
<i>Sinaí Guerrero Campos</i>	187
18. Practicar la redacción a partir de relatos orales	
<i>Francisco Javier Romero Luna</i>	
<i>Fidela Valle Morales</i>	192
19. Aprender redacción corrigiendo noticias	
<i>Blanca Aidé Estudillo León</i>	208
20. Taller de narrativa pedagógica para favorecer la escritura del docente en formación	
<i>Sofía Iyali Téllez Villalobos</i>	
<i>Rosa Esther Hernández Hdz</i>	215

PARTE III: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA

21. Apreciación literaria y minificción: una experiencia didáctica	
<i>Fernando Sánchez Clelo</i>	227
22. ¡Cuidado! Literatura en contrasentido	
<i>Judith Orozco Abad</i>	

<i>Oscar Jesús López Camacho</i>	238
23. El fenómeno <i>BookTuber</i> como alternativa didáctica en la enseñanza de la literatura	
<i>Fernando A. Turrent Mata</i>	250
24. El microrrelato enredado	
<i>Oscar Jesús López Camacho</i>	257
25. El placer de la literatura	
<i>Rosa María Zuaste Lugo</i>	272
26. Jorge Ibarguengoitia en el aula. Una estrategia didáctica	
<i>Martha Elia Arizmendi Domínguez</i>	
<i>Gerardo Meza García</i>	280
27. Luces, cámara, literatura: Pedro Almodóvar y de cómo <i>La Movida</i> se hizo una forma para aprender el discurso literario español de una nueva Era	
<i>Alma G. Corona Pérez</i>	
<i>Jorge Luis Gallegos Vargas</i>	286
28. Probables causas por las que, actualmente, los alumnos que cursan el cuarto año de la Escuela Nacional Preparatoria difícilmente interpretan un texto literario	
<i>Reyna Cristal Díaz Salgado</i>	293
29. Proyecto de fomento a la lectura y creación literaria para EMS: “Los Cronopios”	
<i>Berenize Galicia Isasmendi</i>	303
30. Una propuesta para el acercamiento a la lectura con diferentes cuentos de Juan José Arreola	

	<i>Cecilia Concepción Cuan Rojas</i>	320
31. Una red narrativa y poética		
	<i>Oscar Jesús López Camacho</i>	331

PRESENTACIÓN

“La enseñanza es: un cuarto de conocimientos y tres cuartos de creatividad” (Anónimo).

Este libro incluye los ensayos que se presentaron en las cuatro mesas de trabajo que conformaron el **IV Foro Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura, la Redacción y la Literatura**, realizado en el mes de septiembre de 2014 en las instalaciones del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

Los 35 textos están organizados en tres ejes temáticos: 1. Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura, 2. Enseñanza-Aprendizaje de la redacción y 3. Enseñanza-Aprendizaje de la Literatura. En ellos se exponen, de manera detallada una serie de propuestas, experiencias, comentarios, análisis y críticas derivadas de la práctica cotidiana de los docentes.

Sin duda, el lector, profesor o estudiante encontrará aquí un importante material de apoyo para mejorar o enriquecer su tarea en el aula.

Agradecemos a todos los participantes por permitirnos compartir sus valiosas aportaciones, estamos seguros que su esfuerzo rendirá fruto cuando un docente, a partir de su creatividad, lleve la teoría a la práctica y logre que sus alumnos adquieran un verdadero “Aprendizaje Significativo”.

Mtra. Cecilia Concepción Cuan Rojas

Mtro. Francisco Javier Romero Luna

Editores

PARTE I: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA

¿Cómo ayudar a mejorar la comprensión
de lectura en el nivel Medio Superior?

Belén Crisóstomo Miguel

Introducción

Carlos Lomas (2005) considera que en el ámbito escolar es necesario el dominio de habilidades de comprensión de textos porque los alumnos se enfrentan con diversos discursos de las disciplinas académicas. Sin embargo, la falta de estas habilidades es uno de los problemas que se observa cotidianamente en las aulas “de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), México ocupa el lugar 48 entre los 66 países de la OCDE en comprensión y análisis de lectura” (García, 2011).

La materia de español tiene un papel importante en los programas educativos, desde la Educación Básica hasta el Nivel Medio Superior, pero aún así, no se han logrado desarrollar las habilidades de lectura que los alumnos necesitan para enfrentarse a cualquier tipo de discurso. Estudiosos como Daniel Cassany, Carlos Lomas, Isabel Solé, entre otros, comparten la idea de que para llegar a la comprensión de un texto es necesario realizar una serie de actividades antes, durante y después de la lectura, así como poseer destrezas para extraer, inferir, comentar e interpretar información.

Para lograr dichas habilidades, es necesario implementar estrategias y actividades que sirvan como guía para entender los textos, los temas deben ser de interés para los estudiantes, es decir, se puede partir de su entorno inmediato como el fútbol, las redes sociales y temáticas que se relacionen con sus materias.

Con el objetivo de dar una solución a este problema el Maestro Daniel Gómez Arazúa, profesor de literatura de la Unidad Académica “Lic. Benito Juárez García”, preparatoria de la BUAP, propuso implementar una hora de lectura a la

semana con sus alumnos para ayudarlos a desarrollar estrategias para comprender un texto. Durante esta experiencia hemos implementado “las lecturas guiadas” para facilitar el proceso de lectura y no utilizar teoría para explicar el tipo de texto, estructura, recursos lingüísticos que se utilizan, etc., porque de acuerdo a la experiencia del profesor titular, a los alumnos no les interesa la teoría debido a que la consideran tediosa y aburrida, además de que ésta no ha sido elaborada con fines didácticos, lo más importante es que mediante las actividades se adquieran de manera implícita los conocimientos y destrezas necesarias para enfrentarse con los textos. En este trabajo se presentarán una serie de estrategias que ayudan a desarrollar las habilidades de comprensión de lectura, así como un par de ejemplos de la secuencia de actividades para trabajar dos tipos de textos.

Debemos estar conscientes de que el desarrollo de la competencia lectora es un proceso lento, así que el enfoque no debe centrarse únicamente en el producto, es decir, en pedir a los alumnos que contesten una serie de preguntas para conocer qué tanto comprenden. Es necesario leer con ellos, así como realizar las actividades y comentar sus inquietudes para evaluar el avance y replantear las estrategias.

Concepciones de la lectura

Para realizar las planeaciones de los diversos textos retomamos dos concepciones sobre comprensión de lectura:

1.- “Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escritor, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, comprender un significado” (Cassany, 2006, p.21).

2.- “Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector” (Colomer, 1991, p.9).

Teniendo en cuenta a estos dos autores, es importante retomar los conocimientos del lector y realizar diversos procesos a lo largo de la lectura para entender un significado. Por este motivo las planeaciones de los textos trabajados incluyen una serie de preguntas que se deben contestar antes de empezar a leer con el objetivo de que los alumnos activen sus conocimientos previos, así como también hay pausas para que el sentido vaya quedando claro. Nuestro enfoque no sólo se basa en entender el contenido del texto, sino que retomando los niveles de comprensión que menciona Daniel Cassany (2006) “podemos leer las líneas (lo literal), entre líneas (lo implícito) y detrás de las líneas (la ideología o el punto de vista, los valores y los presupuestos)”, es necesario desarrollar los tres niveles, sabemos que el último nivel es el de mayor dificultad, motivo por el cual es necesario ir paso a paso y empezar con técnicas básicas para comprender el contenido del texto, una vez que esta habilidad se haya desarrollado es el momento de implementar las lecturas críticas que conduzcan a comprender la ideología.

Estrategias de comprensión de lectura

Carlos Lomas (1999), retomando a Palincsar y Brown, propone tres tipos de estrategias para lograr la comprensión:

- 1.- Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.
 - a) Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder las preguntas: ¿qué tengo que leer?, ¿para qué tengo que leerlo?
 - b) Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate: ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto?, ¿Qué sé acerca de los contenidos afines que me pueden ser útiles?, ¿Qué otras cosas sé que pueden ayudarme- acerca del autor, del género, del tipo de texto...?

2.- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o dificultades para comprender:

c) Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis predicciones y conclusiones: ¿cuál podrá ser el final de esta novela?, ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea?, ¿Cuál podrá ser el significado de esta palabra que me resulta desconocida?, ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?...etc.

d) Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y la recapitulación periódica y la autointerrogación: ¿Qué pretendía explicar en este párrafo –apartado, capítulo-?, ¿Cuál es el hilo de los argumentos expuestos?, ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados?, ¿tengo una comprensión adecuada de los mismos?

e) Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compactibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el “sentido común”. ¿Tiene sentido este texto?, ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan?, ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso aunque sigue una estructura argumental lógica?, ¿Se entiende lo que quiere expresar?, ¿Qué dificultades plantea?...etc.

3.- Las dirigidas a identificar el núcleo, sintetizar y eventualmente resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura:

f) Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial en función de los propósitos que uno persigue; (...); ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?, ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, o por ser poco pertinentes para el objetivo que persigo?

Es importante mencionar que la mayoría de estas estrategias no deben ser presentadas de manera directa a los alumnos porque se enfrentarán con dificultades surgidas de la terminología lingüística, como: ¿qué es un objetivo?, ¿cómo determinó el género?, ¿cómo se construye un argumento?, ¿cómo obtengo las ideas importantes?, etc., debido a estas circunstancias la tarea principal del docente consiste en guiar las lecturas para que sin usar una teoría que explique las características de los géneros textuales, los estudiantes adquirieran habilidades para comprender la cohesión, la coherencia la adecuación¹ de los escritos. Las estrategias planteadas por Carlos Lomas son de gran importancia para comprender la información que proporciona el texto, pero no para realizar una lectura crítica o “leer detrás de las líneas” como lo propone Cassany, para este estudioso leer críticamente es tomar conciencia de la posición del autor frente al fenómeno que describe y para ello es necesario decodificar el texto y recuperar la información implícita.

A continuación describiremos las actividades didácticas retomadas para planear el trabajo de los diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta que se deben trabajar antes, durante y después de la lectura.

- 1.- “Títulos. A partir de algún título (principal, subtítulo, titulares periodísticos) el aprendiz explica de que tratará el texto” (Cassany, 2007).
- 2.- “Preguntas intercaladas. Una variante sugerente de las preguntas de comprensión consiste en introducir preguntas en el interior del texto, que el aprendiz debe responder antes de seguir con la lectura”. (Cassany, 2007).
- 3.- “Recomponer: se puede cortar en pedazos el texto, son también útiles las tareas de reordenar el escrito como si fuera un rompecabezas. Las piezas pueden

¹ Según Daniel Cassany (1993), las características de la coherencia cohesión y adecuación son las siguientes:
Cohesión: Puntuación (signos, mayúsculas...), Nexos (marcadores textuales, conjunciones...), Anáforas (pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones...)

Coherencia: Selección de la información (ideas claras y relevantes), progresión de la información (orden lógico, tema...), estructura del texto (partes, introducción, conclusión...), estructura del párrafo (extensión, unidad...)

Adecuación: selección de la variedad (dialectal o estándar), selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo...), fórmulas o giros estilísticos propios de cada comunicación.

ser los párrafos, las palabras del título, los titulares internos de los diferentes apartados, las fotografías que acompañan el texto, etc.” (Cassany, 2007).

4.-“Textos paralelos, opuestos o relacionados sobre un mismo tema, de modo que el alumnado los compare, se dé cuenta de sus relaciones, semejanzas y diferencias, y pueda experimentar los efectos sociales que provoca el lenguaje”. (Cassany, 2009).

5. “Transferir datos. El estudiante realiza un esquema predeterminado o lo completa, a partir del contenido del texto”. (Cassany, 2007).

6. “Expandir el texto. El estudiante hace suposiciones sobre cómo sería el texto cambiando alguna variable (lugar, momento, situación, protagonista, etc.)” (Cassany, 2007).

7.-“Palabras tachadas. El aprendiz debe inferir cuáles son las palabras tachadas de un texto en el que previamente hemos tachado dos o tres palabras importantes. Para adivinarlas, el aprendiz debe analizar los contextos en que aparecen y deducir su posible valor gramatical y semántico”. (Cassany, 2007).

8.- Resumen con el apoyo de macroreglas. Lucero Lozano (2009) propone trabajar cada párrafo, de acuerdo a los siguientes puntos: ¿De qué trata?, tema e idea global.

9.- Enumeración de características en los textos expositivos.

10. Definición por contexto.

11. “Imágenes. A partir de imágenes relacionadas con el texto (portada, dibujo, foto) el aprendiz explica cómo se imagina el protagonista, la historia, el escrito, etc.” (Cassany, 2007).

12.- “Última frase. Conociendo la última frase (del cuento, de la noticia), el aprendiz conjetura sobre lo que puede ocurrir para llegar a este desenlace” (Cassany, 2007).

13. “Palabras posibles. Conociendo el tema, explicado previamente, el aprendiz hace una lista de palabras que aparecerán en el mismo y otra de las que no aparecerán” (Cassany, 2007).

Ejemplo de dos secuencias de actividades para trabajar textos

La lingüística del texto distingue entre superestructura y macroestructura, la primera refiere al plano del contenido y la segunda al plano formal, retomando estos postulados, es necesario que los alumnos sepan valorar la mayor cantidad de elementos significativos y estructurales que tiene un texto porque de esta manera se facilitará la comprensión.

Los elementos que proponemos para ser valorados de manera general son los siguientes: ideas principales, tema, estructura, género, recursos estilísticos, intención del autor, relación entre los títulos y el contenido, tipo de lenguaje y recursos propios del género (argumentos, ejemplificación, secuencia de ideas, analepsis, prolepsis, narración, etc.). Es obligatoria la orientación del docente para que el alumno logre identificarlos y valorarlos.

Los estudiantes se enfrentan a diversos tipos de textos, los más comunes son los expositivos que “han sido elaborados con la intención de que el lector adquiera el conocimiento expresado en los contenidos de las áreas de las materias y del currículo escolar, de ahí la importancia de leer para aprender y de contribuir desde la educación a la mejora de habilidades de comprensión” (Lomas, 2005, p.338).

En nuestra contribución para ayudar a desarrollar las habilidades de comprensión de lectura, este tipo de textos ha tenido un espacio importante, se decidió utilizar los carteles de “Una mirada a la ciencia” de la Universidad Nacional Autónoma de México porque al ser de difusión científica están redactados de manera que los temas de la ciencia puedan ser accesibles a cualquier tipo de lector, también se trabajó con artículos de las revistas: “Ciencia y Desarrollo” y “¿Cómo ves?”.

En tipo de discurso es de vital importancia el reconocimiento de ideas principales pues se organizan mediante “una lista de propiedades, detalles de un

objeto o una estructura que no se relacionan entre sí” (Lozano, 2009, p.33), para ayudar a obtener las ideas principales es de utilidad, localizar las palabras clave en torno a las cuales gira el texto, por ejemplo en “Los secretos de la buena cocina”, el tercer párrafo dice “uno de los secretos para preparar un buen atole es agitarlo frecuentemente cuando se está calentando..”, debido a que en los párrafos anteriores se han dado características para preparar un buen atole, la idea principal debe girar en torno a éstas, así que las palabras clave son “secretos y agitar” para que la idea completa sea que uno de los secretos del atole es agitar.

A continuación presentamos el desarrollo de actividades del texto completo, en éste trabajamos la mayoría de los elementos que se deben valorar y los tres procesos de lectura (antes, durante y después).

Los secretos de la buena cocina

Antes de la lectura

1. Plantear preguntas previas a la lectura
 - 1.1- ¿Cuáles consideran que son los secretos de la buena cocina?
 - 1.2- ¿Por qué son necesarios los secretos en la buena cocina?

Durante la lectura

2. Empezar a leer sólo algunas partes del texto
 - Leer el párrafo en letra cursiva
 Actividades para trabajar ese párrafo:
 - 1.- Continuar nombrando verbos que describan la preparación de alimentos
 - 2.- ¿Por qué la cocina es un laboratorio?
 - Leer el primero y último párrafo e inferir el contenido del texto
3. Leer el texto completo

Después de la lectura

4. Identificar palabras clave en cada párrafo

Párraf	Párraf	Párrafo 3	Párrafo 4	Párrafo 5	Párrafo 6	Párrafo 7	Párrafo 8	Párrafo 9
--------	--------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

o 1	o 2							
Atole	Hervir	Secretos	Movimiento	Viscosidad	Pastel	Polvo para hornear	Helado	Gelatina
Masa	Mover	Agitar	Corrientes de convección	Agitación	Masa (esponjada y firme)	Sustancias	Grasa de la leche	Coloides
				Mover		Gases	Estabilizantes	Estados de la materia
				Quemar		Volumen		Crema

5. Escribir ideas principales del texto, tomando como referencia las palabras clave

- 1.- El atole es una mezcla.
- 2.- El atole debe hervirse y moverse.
- 3.- Uno de los secretos del atole es agitar.

6. Redactar el resumen

El atole es una mezcla viscosa que debe hervir y ser movido constantemente porque el movimiento favorece las corrientes de convección, por este motivo, agitar es uno de los secretos para evitar que se queme.

7. Elaborar un glosario, consultando las definiciones en un diccionario o intuir el significado por el contexto

Palabras a definir: viscosidad, agitación, estabilizadores y coloides

8. Esquematizar los siguientes elementos

- 1.- Mezcla del atole
- 2.- Sustancias del polvo para hornear
- 3.- Ingredientes del helado

4.- Aportación de la grasa del helado

5.- Aportación de los estabilizadores

- Una vez que se conoce y se ha entendido el texto, se puede deducir el mensaje central (proceso: Inferir)

Trabajando el comentario

9. Una serie de preguntas permitirán valorar el texto y fijar una postura al respecto

1.- ¿Existe relación entre el título del texto y su contenido?

2.- ¿Le haría alguna modificación al título o al texto?

3.- ¿Considera que la información es confiable?, ¿Por qué?

4.- ¿Cuál es la finalidad de empezar el texto como si fuera un relato?

5.- ¿El texto atrajo su atención?, ¿Por qué?

6.- ¿Cuál es el propósito del texto?

10. Entregar un comentario del texto, teniendo en cuenta las respuestas de las preguntas anteriores

Los textos científicos son una excelente herramienta para localizar ideas principales, pero para realizar una lectura crítica es necesario implementar textos argumentativos, debido a que de manera más intencionada los científicos fijan una postura y esconden cierta ideología, estas dos características son las que deben encontrar los alumnos.

Daniel Cassany (2009) en *Prácticas letradas contemporáneas* propone la lectura de crónicas de un partido de fútbol conocido para realizar la tarea crítica, así que retomando esta idea decidimos trabajar tres crónicas del partido de México vs Nueva Zelanda. La justificación para trabajar estos textos es que a la mayoría de los jóvenes les gusta el fútbol, lo que genera que se mantenga la atención e interés por la actividad. El partido de México vs Nueva Zelanda ocurrió la semana anterior a la fecha en que se llevaron las lecturas, de esta manera se trata un tema de actualidad. Los textos trabajados fueron: "México golea 5-1 a

Nueva Zelanda en la Ida del repechaje” de El siglo de Torreón, “México por fin sonrío en 2013 y golea 5-1 a Nueva Zelanda en la ida del Repechaje rumbo a Brasil”, de Televisa Deportes y “México goleó a Nueva Zelanda 5-1” de Al Calor deportivo.

Actividades

1. Leer los textos en equipos de tres personas
2. Discutir:
 - ¿Cuál es la diferencia entre los textos? Tomar en cuenta la estructura, el lenguaje y la información que proporciona cada uno.
 - ¿Qué objetivos persigue cada uno?, ¿Qué palabras hacen evidente el objetivo?

Puntos a tomar en cuenta para delimitar los objetivos	
1.- Diferencias en el título	
2.- ¿Cómo hace referencia a cada uno de los goles?	
3.- ¿Qué características le da a cada jugador?, ¿Quién sobresale?	
4.- ¿Cómo referencia el triunfo?	<p>Crónica 1: “Los locales tendrán una losa muy pesada por levantar”, es decir, México tiene tranquilidad tras este triunfo.</p> <p>Crónica 2: “México no solamente tiene armas futbolísticas, sino también anímicas”, esta oración evidencia que México es un buen equipo capaz de vencer a cualquiera.</p> <p>Crónica 3: “El marcador casi le da el boleto a los locales”, esta crónica no afirma que México ya tenga el pase al mundial, a diferencia de las otras dos.</p>
5.- ¿Qué características de Nueva Zelanda se refieren en cada crónica?	Esta pregunta es necesaria porque las dos primeras crónicas reflejan que el juego de Nueva Zelanda fue muy malo, sin embargo, la tercera hace notar algunos aciertos.
6.- ¿Cómo se refieren al estadio Azteca?,	Crónica 1: No habla del estadio Azteca

<p>¿Qué relevancia tiene?</p>	<p>Crónica 2: El estadio Azteca es un templo del futbol y prácticamente les dio el triunfo. Debido a que Televisa deportes es el autor de esta crónica, es interesante que los alumnos descubran por qué elogian tanto a este lugar.</p>
<p>Crónica 3: El estadio Azteca sólo es el lugar donde se jugó el partido.</p>	
<p>7.- ¿Las crónicas emiten juicios de opinión?, ¿Cómo lo saben?</p>	
<p>8.- ¿Cuál les parece más imparcial?, ¿Por qué?</p>	

3. Interpretar las siguientes oraciones con el objetivo de ver si el contexto del texto es claro y si se entiende el doble sentido

- 1.- Arañaron la pelota y se esforzaron por asustar al tri.
- 2.- México llegó y llegó.
- 3.- México no aflojó el paso.
- 4.- Se vistieron apropiadamente de negro.
- 5.- México no tuvo piedad.
- 6.- México no solamente tiene armas futbolísticas, sino también anímicas.
- 7.-Paúl Aguilar remató en el área chica para acabar con los demonios del tri.
- 8.- La pelota se cuela en la red.
- 9.- Los locales tendrán una losa muy pesada por levantar.

Otros textos argumentativos que fueron trabajados fueron obtenidos en su mayoría de la sección "Ojo de Mosca" de la revista *¿Cómo ves?*, debido a que el tema tratado es la explicación de la ciencia a través de juegos lingüísticos que nos permiten la orientación hacia la comprensión de doble sentido, inferencia de vocabulario en contexto y valoración de argumentos.

De manera general trabajamos 18 textos en los que se han utilizado las estrategias que se consideraron adecuadas, de las mencionadas en el apartado anterior.

Fuente	Sección	Nombre del texto
Revista: "¿Cómo ves?"	Ojo de mosca	1.- Cuando los científicos se equivocan. 2.- Cuando los científicos recapacitan. 3.- La ciencia ajena. 4.- Científicos... ¿locos? 5.- Las dos ciencias
	Investigaciones insólitas.	Lluvia de ratones
Revista: "Ciencia y desarrollo"		1.- DNAliva: Software para el estudio de ADN. 2.- Los cirujanos de hospitales de la Nueva España.
Una mirada a la ciencia		1.- Enemigos de la salud metal 2.- Los secretos de la buena cocina 3.- Flores del sueño 4.- Dislexia
http://www.indagala.org/sites/default/files/articles/Roble.pdf		Juguetes navegantes
Muy interesante		Inconvenientes de las citas por Internet
El siglo de torreón		<i>México golea 5-1 a Nueva Zelanda en la Ida del repechaje</i>
Televisa deportes		México por fin sonríe en 2013 y golea 5-1 a Nueva Zelanda en la ida del Repechaje rumbo a Brasil
Al calor deportivo		México goleó a Nueva Zelanda 5-1
Más alemán que Hitler (Guillermo Fadanelli)		Fue una equivocación
El cuento hispanoamericano		El clis de sol
Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras (Carlos Lomas)		Ulises

El último texto es una propuesta de Carlos Lomas para evaluar la comprensión, las respuestas fueron buenas, la mayoría de los alumnos contestó correctamente y argumentando las respuestas. Cuando empezamos a trabajar con ellos les resultaba difícil localizar las ideas principales, así como sintetizar la información, pero las respuestas planteadas antes de realizar la lectura fueron de gran ayuda para activar conocimientos previos y familiarizarse con los temas, actualmente la mayoría localiza ideas importantes de manera correcta, define palabras por contexto y empiezan a valorar los textos, aunque todavía tienen dificultades, por este motivo, consideramos que en esta etapa la mejor técnica para reforzar las habilidades son los textos paralelos.

Conclusión

El objetivo de la enseñanza de la lengua según Carlos Lomas (2005) es desarrollar la competencia comunicativa, dentro de ésta se encuentra la comprensión de textos, sin embargo, hasta ahora los resultados no han sido favorables. Estamos convencidos de que la mejor manera para lograr esta habilidad es realizando ejercicios con diferentes textos, pero ofreciendo a los alumnos las herramientas necesarias para enfrentarse a ellos. La intervención del docente es indispensable y debe tener presente la evaluación de los procesos que realiza el alumno -esto con el objetivo de modificar actividades-, la orientación de las estrategias, la aclaración de dudas, la discusión, así como la atención de los intereses para saber qué tipos de textos y temas son los más adecuados para lograr el interés. La formación lingüística por parte del profesor también es de gran importancia porque de esta manera sabrá valorar un texto y planear las actividades adecuadas porque a pesar de que pertenezcan al mismo género, la información se presenta de manera diferente.

Bibliografía

Cassany, D., (2006), *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G, (2000), *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

Colomer, T. & Camps, A., (1991), *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid: Celeste.

Lomas, C., (2001), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, España: Paidós.

Lozano, L., (2009), *Competencias en lectura y Redacción*, México: Nueva Editorial Lucero.

Solé, I., (2004), *Estrategias de lectura*, Barcelona: Grao.

Recursos en línea

¿Cómo ves? (s.f.). Recuperado de <http://www.comoves.unam.mx/secciones/ojodemosca>

Al calor deportivo. (s.f.). Recuperado de <http://www.alcalordeportivo.com.mx/noticia/13521/mexico-goleo-a-nueva-zelanda-5-1-cerca-brasil-2014/#.Uoe8FNJdOw0>

Cassany, D. (2007). *Leer para Sophia*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/40270807/Cassany-Leer-Para-Sophia>

_____. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Recuperado de http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/conferencia_DanielCassany.pdf

García, J. (2011). México, reprobado en comprensión de lectura. *El Sol de México*. Recuperado de <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n1970842.htm>

Media, J. (2013). México golea 5-1 a Nueva Zelanda en la Ida del repechaje. *El siglo de Torreón*. Recuperado de <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/933030.mexico-golea-5-1-a-nueva-zelanda-en-la-ida-del-repechaje.html>

UNAMirada a la Ciencia. (s.f.). Recuperado de <http://www.unamiradaalaciencia.unam.mx/>

Vázquez, F. (2013). Reconciliación esperada. *Televisa deportes*. Recuperado de <http://mxm.televisadeportes.esmas.com/futbol/partidos/eliminatory-2014-en-concacaf/24592/mexico-vs-nueva-zelanda/cronica.html#>

Hábito lector en el nivel Medio Superior

María Selene Alvarado Silva
Claudia San Juan Romero

La educación es una actividad a la que se le ha dedicado tiempo y esfuerzo desde el inicio de la humanidad. Antes de entrar de lleno al tema del hábito lector que hoy nos ocupa, daremos un panorama general de la educación en México, así como algunas reflexiones en torno a los últimos cambios. Hasta hace unas décadas aquellas personas que se dedicaban a educar eran consideradas como sabias y eso las hacía ser respetadas por todos. ¿Qué ha ocurrido entonces con esa admiración que las personas de todas las edades sentían por el profesor? ¿Cómo es que hemos devaluado nuestro papel a tal grado de ser considerados sólo un trampolín para conseguir un documento? ¿Por qué ahora que existe una mayor especialización en la profesión, se habla de una menor calidad educativa?

En México, el papel del docente está siendo devaluado frente a la sociedad por quienes no reconocen el esfuerzo que hay detrás de esta profesión a la que no se considera de calidad, situación que nos hace trabajar a contracorriente. Lógico resulta decir que son diversos los factores que motivan al desprestigio de la imagen y el trabajo del maestro. Si bien existe una gran preocupación por educar a los niños y jóvenes de nuestro país, pareciera que las buenas intenciones se pierden en el camino, cuando empiezan a crearse nuevos intereses ya sea de tipo personal, económico o político. Desafortunadamente ha sido el propio educador quien ha dado pie a esta situación, se han olvidado los valores fundamentales de la educación moderna: la capacidad para la comunicación de ideas, el desarrollo del pensamiento científico, el desenvolvimiento de la creatividad, la promoción del pensamiento social entre otros.

La mala remuneración al trabajo docente es una de las razones, y en ocasiones pretextos, por las que se abandonan las aulas para demostrar la inconformidad hacia el sistema político a través de marchas y plantones que parecen no tener fin, creando el descontento y la indignación de los mexicanos al ver como vándalos a aquéllos que son los responsables de la formación de las

nuevas generaciones de profesionistas de nuestro país. Bien ganado tienen el desprestigio quienes están inmersos en estas cuestiones políticas que denigran su profesión; sin embargo, no todos comulgamos con esta ideología y sí existen maestros de verdadera vocación que trabajan arduamente y con entusiasmo por recuperar el reconocimiento de la sociedad como verdaderos profesionales de la educación al atender a las necesidades de sus alumnos.

En la actualidad estamos trabajando con una nueva generación de jóvenes, muy distintos a los de dos décadas atrás. Estos tienen una forma de comunicación inimaginable hace 15 años. Observamos la gran facilidad con la que se comunican con personas que se encuentran a metros de distancia e incluso a miles de kilómetros de ellos. Gracias al internet, tienen un mayor acceso a la información. Este es un momento histórico en el que los estudiantes tienen un nuevo estilo de vida digital que en nada se parece al vivido por generaciones anteriores.

Ahora ya no podemos hablar de la educación propia de una cultura, pues vivimos en un mundo globalizado que exige la participación y actualización de todos por igual, esto conlleva a elaborar una reforma de los métodos educativos que construyan los cimientos para desarrollar un mejor aprendizaje en los alumnos, pero de manera diferente al tradicional, en donde el profesor deje a un lado su papel de informador para ser formador o guía que apoye a los jóvenes para desarrollar o mejorar sus competencias.

A diferencia de la educación impartida en décadas anteriores, donde se promovía el conocimiento teórico, las nuevas generaciones exigen un cambio en el que se promuevan, además del conocimiento antes señalado, las relaciones interpersonales en donde se haga énfasis en el trabajo colaborativo que implique la sensibilidad de las personas, ya que la educación basada en competencias pretende que éstas perduren toda la vida, es decir, es necesario proporcionar a los alumnos un aprendizaje integral aplicable a su vida personal, laboral y social.

No podemos hacer de lado una realidad avasalladora para quienes nacimos en la época de lo que para nosotros fue “la gran revolución en la tecnología”: el invento de la radio, la televisión y el teléfono; nos referimos a la era digital desarrollada en este nuevo siglo y con ella, la aparición de las generaciones de

niños y jóvenes que ahora parecen venir exigiendo una mayor demanda de actividades en las que desarrollen sus conocimientos y habilidades, algo totalmente distinto al antiguo sistema educativo en el que nosotros estuvimos inmersos y por el cual permanecemos anclados en el pasado; sin embargo, es urgente que, como docentes, nos incorporemos al uso de las actuales tecnologías ya que nos estamos enfrentando a generaciones que, con escasa edad, resultan tener un mejor y amplio manejo de la información, que en muchos casos supera en habilidad tecnológica al de los adultos, mas no en otros aspectos como conocimientos, experiencia y madurez.

Es innegable que nos encontramos ante la revolución de la tecnología. A través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los alumnos se enfrentan a un mundo en el que no existe tiempo ni espacio, un mundo en el que pueden interactuar y tener al alcance de la mano y en pocos segundos un sinnúmero de información, esto representa un nuevo alfabetismo: el alfabetismo digital que apoya el desarrollo de las competencias, en donde se ponen en práctica las habilidades, los conocimientos y las actitudes de los educandos, y en donde además se aprende a aprender, a buscar información y a comunicarse con personas de lugares lejanos, mejorando su proceso de integración con la sociedad. No obstante, y a pesar de que parece que ante nosotros se abre un fantástico universo de información, es necesario saber que existen nuevas exigencias para poder hacer frente al correcto manejo de las TIC, se requieren de nuevas competencias que fomenten en el alumno la auto organización y el desarrollo del pensamiento analógico. Por ello, es necesario la capacitación de los docentes, para integrar la tecnología en la enseñanza, de tal forma que se logre despertar en los alumnos el interés por la investigación, desarrollando así sus habilidades creativas, colaborativas y comunicativas, finalidad del enfoque por competencias. Estos beneficios de la tecnología y la comunicación parecen no haberse dado a la par de la transformación del sistema educativo. El siglo XXI requiere de una importante transformación. El estadounidense B. F. Skinner (1904-1990), educólogo y psicólogo de la conducta define a la educación como “aquello que sobrevive cuando lo aprendido se ha olvidado”. Esta definición

encierra la idea de una educación para fomentar las habilidades más que la memoria de los hechos: “A menudo se remarca que un hombre educado probablemente ha olvidado la mayor parte de los hechos adquiridos en la escuela y la universidad” (Martínez, 2011). En las nuevas propuestas educativas, la educación de los niños, jóvenes y adultos debe integrar los temas del conocimiento y habilidades con las actitudes y valores, desarrollando un aprendizaje mediante perspicacia y entendimiento en lugar de la memoria y la repetición, aprendizaje creativo, igualdad y equidad, así como habilidades para el análisis, es decir, educar conforme al desarrollo de competencias.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2011) en línea, el término competencia tiene un significado polisémico; ésta deriva del latín *competentia*, cuyo significado es: “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”.

El término “competencia” se empezó a estructurar en los años sesenta del pasado siglo, bajo dos perspectivas:

- a) La psicología conductual de Skinner, donde a la competencia se le considera como un comportamiento efectivo basado en la conducta observable, efectiva y verificable de las personas.
- b) La lingüística de Chomsky, para quien la competencia lingüística se pone en acción.

Debemos reconocer que las personas aprenden a construir el sentido de su existencia mediante hechos y experiencias ya existentes. El enfoque por competencias busca que el alumno desarrolle sus propias aptitudes o capacidades con la intención de alcanzar un desarrollo integral a lo largo de su vida.

Como todo, en la educación, el desarrollo de las competencias también tiene un lado complejo, pues no es un conocimiento que se posee, no se puede reducir a un solo saber. Podría decirse que el nivel socioeconómico no influye de manera determinada en la adquisición de conocimientos, hay jóvenes que pueden adquirir, sin dificultad sus materiales de trabajo, aprender otros idiomas, realizar viajes, así como acceder fácilmente a las tecnologías, importante campo de desarrollo en la actualidad; sin embargo, seguimos enfrentándonos al problema de

todos los tiempos: la creación de hábitos para potenciar el aprendizaje y el poco interés que los alumnos presentan hacia la lectura y, en general, hacia todo aquello que no implique fiesta y diversión. Esto genera problemas mayores en su desempeño estudiantil desde el momento en que no saben leer y, por lo tanto, no pueden seguir instrucciones básicas al resolver actividades de todo tipo, incluso al contestar exámenes.

El desarrollo de las competencias en los alumnos no se logra trabajando cada una de éstas de manera aislada, sino que debe realizarse a partir de una educación flexible, continua y permanente dentro del marco que señalen los objetivos de la escuela, la sociedad, el entorno económico, político y cultural de los educandos.

Presentamos una metodología que ha funcionado en el nivel medio superior:

- a) Se trabaja la ortografía sin aislarla de su contexto comunicativo.
- b) Se aborda la normativa básica que asegure los contenidos ortográficos.
- c) Se analiza ortográfica y semánticamente un listado de vocabulario que está relacionado con las materias que cursan y con su propio contexto.
- d) Desarrollo de su memoria visual a través de la lectura que al mismo tiempo que les favorece por la información y ampliación de su léxico, puede ser una valiosa fuente para la incorporación de vocabulario básico ortográfico.
- e) Consulta de diccionarios.
- f) Redacción de diferentes tipos de textos que permiten que cada alumno pueda llegar a un dominio de su propio vocabulario, demostrando su nivel ortográfico.
- g) Corrección y autocorrección de textos.

Esta metodología implementada en el grupo para el logro de una lectura eficaz ha dado resultados positivos, y observamos que la mayor parte de los estudiantes se acercan a la lectura porque es un requisito y exigencia para realizar sus actividades escolares, son verdaderamente pocos quienes leen por iniciativa propia. La comprensión de un texto es una actividad compleja que implica la interacción del lector y el texto en un determinado contexto. Durante el trabajo que

se realiza en el salón de clases, se pretende que los alumnos construyan una representación lo más fiel posible a los significados que el texto sugiere; sin embargo, ésta debe enriquecerse con las inferencias, interpretaciones e información adicional que los jóvenes proporcionan al mensaje comunicado dando un matiz especial de su persona al texto leído.

Para llevar a cabo este proceso de lectura, se trabaja en el desarrollo de las competencias básicas en los diferentes niveles de la comprensión lectora: nivel literal, inferencial y de comprensión crítica.

El nivel literal prepara al lector para realizar una interpretación del texto a partir de la información explícita, la atención se centra en aspectos específicos del texto como son: el significado de palabras a partir del contexto; precisar el espacio, tiempo y personajes; recordar pasajes y detalles del texto, reconociendo las secuencias y hechos y organizándolos en forma lógica y ordenada. A los alumnos se les cuestiona sobre ¿qué ocurrió?, ¿a quiénes?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo se llaman los personajes?, ¿qué hechos suceden?

En el nivel inferencial se establecen relaciones entre las distintas partes que conforman el texto para deducir información que no aparece escrita, sino que está implícita. Con esto se pretende que el alumno y establezca relaciones entre sus conocimientos previos y el texto y dé su propia valoración sobre lo leído con la finalidad de predecir resultados, inferir secuencias lógicas, interpretar el lenguaje connotativo y deducir enseñanzas o mensajes. Las preguntas que se formulan en este nivel de comprensión son: ¿Qué pasaría si...? ¿Qué significa...? ¿Cuál es el motivo...? ¿Qué diferencias o semejanzas...? entre otras.

El nivel de comprensión crítica implica la valoración y el planteamiento de juicios por parte del alumno. En este nivel se pretende que el joven aprenda a elaborar argumentos para sustentar sus opiniones. Es importante que durante la clase se abra un espacio para el diálogo con actividades que permitan juzgar el contenido del texto, analizar la intención del autor y emitir juicios respecto al comportamiento de los personajes. Los cuestionamientos que se realizan en este momento son referentes al ¿Qué opinas sobre...? ¿Qué hubieras hecho en caso de...? ¿Crees que es...? ¿Cómo debería ser...?

El trabajo docente requiere de gran responsabilidad y dedicación por parte de quien desea asumir este rol y enfrentar los retos que se presentan a través de las nuevas propuestas pedagógicas que se están estableciendo para la mejora de la calidad educativa en nuestro país. Uno de los grandes retos del profesor que vive en esa cultura de las competencias es la integración de los saberes para el desarrollo de las competencias, pues ellas permitirán que los alumnos tengan logros en su desenvolvimiento personal, familiar y social de forma satisfactoria.

La cultura de las competencias no es una moda, a través de ellas se han globalizado los saberes que brindan la oportunidad de aprender para la innovación y ejercitar el juicio crítico que permitirá tanto al maestro como al alumno: diseñar proyectos de investigación, ejecutar proyectos, descubrir alternativas, actuar con curiosidad y comunicarse efectivamente con quienes les rodean, es por ello que una de las maneras para poder satisfacer esta necesidad social es a través de la continua adquisición de nuevos conocimientos que permitan la relación y la comunicación de los individuos; una de las herramientas y recursos que favorecen este proceso es la lectura.

El hábito de la lectura es algo que se debe inculcar desde la infancia y no debemos dejarlo perder en etapas posteriores, pues es, ante todo, la base de la cultura. A través de ella mejora la ortografía, se hace una interpretación del mundo, se crea un espíritu crítico, aunado a que permite explorar mundos inexplorados, incentiva la imaginación, y es esta última la que favorece el desarrollo del ser humano. Como lo estableciera Albert Einstein: “Lo único que supera al conocimiento es la imaginación”.

La competencia entre países implica cambios profundos en la educación y el pensamiento del profesorado, sabemos que esto no se logrará en poco tiempo, que requiere el paso de varias generaciones; mas no significa que debemos menguar o detener la calidad de la enseñanza; por el contrario, debemos adaptar nuestro trabajo a las necesidades de nuestro entorno, ser innovadores y pensar en que ya no somos los tradicionales maestros que sólo proporcionaban información.

Bibliografía

- Álvarez, M., (1986), *Literatura mexicana e hispanoamericana*, México: Porrúa.
- Andere, E., (2011), *La cultura del aprendizaje: Hogar y Escuela del Siglo XXI*, DF, México.
- Castellanos, A. (s/f). *Metodologías para definir competencias. Diseño curricular con base en competencias profesionales*. Apuntes impresos.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, (111).
- Instituto Politécnico Nacional. (1996). El modelo curricular de educación basada en competencias. Posibilidades y retos para su implantación. *Educación, Investigación y vinculación*, (1).
- Maqueo, A., (2012), *Ortografía*, México: Limusa.
- _____, (2013), *Redacción*, México: Limusa.
- Martínez, R., (2011), *Metodología y taller de investigación*, México: Chicome.
- Mejía, O., (2013), *Literatura I*, México: Patria.
- Montes de Oca, F., (1986), *Teoría y técnica de la literatura*, México: Porrúa.
- Munguía, I., (2002), *Gramática Lengua Española*, México: Larousse.
- Paredes, E., (2011), *Taller de lectura y redacción I*, México: Limusa.
- _____, (2011), *Taller de lectura y redacción III*, México: Limusa.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social*, (16), pp.45-64.

Recursos en línea

- Díaz, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Territorios*. Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewFile/126/pdf_1

Inducción a la lectura a través de la proyección
de películas en alumnos de Educación Media Superior,
Bachillerato “Agustín Melgar”, Atlixco, Puebla

María Del Socorro Flores Cerón

Introducción

El inducir a los niños y jóvenes a la lectura es una tarea ardua de maestros, padres de familia y bibliotecarios, ya que cada vez la tecnología y los aparatos electrónicos son más utilizados que los materiales bibliográficos.

De manera que es importante que en la escuela y en las bibliotecas se elaboren estrategias, las cuales sirvan para provocar en los niños y jóvenes la búsqueda de información en medios electrónicos e impresos, los cuales provoquen la necesidad de leer.

Una estrategia puede ser el cine, ya que en los medios de comunicación y a través de la tecnología pueden verse y escucharse obras literarias hechas audio o películas.

En este escrito se plantea una estrategia de trabajo a través de la proyección de películas, teniendo de manera física los textos en los cuales fueron basadas para ser filmadas, es decir, presentar la novela, el cuento o el documento escrito al momento de la presentación.

El papel de la escuela y la biblioteca en la inducción a la lectura

La escuela y la biblioteca son dos entes que deberían trabajar juntos, ya que la escuela es el lugar en donde se forma a las personas, niños, jóvenes y adultos, es el sitio en el que se requiere que los conocimientos sean ampliados para ser usados en la vida real.

Como señala Bravo (1998), las personas requieren de una formación continua, independientemente de si seguirán estudiando, pues requerirán de una formación práctica una vez que se integren al ámbito laboral. Además en su desarrollo social y cultural necesitarán mejorar sus conocimientos. Por lo que la educación continua es esencial y por lo tanto, debería ser autónoma, de ahí la importancia del desarrollo de las habilidades en la lectura.

La necesidad de saber, de conocer, de aprender, mueve a las personas a la búsqueda de información, a través de los libros y de la tecnología, pero el que en la escuela les sea enseñado a usar la tecnología o a buscar información de una manera adecuada, lleva a que las personas acudan a las bibliotecas a consultar libros o a buscar en la red (Internet) información pertinente y adecuada, misma que les sirva para satisfacer sus necesidades cognitivas.

Por lo que no es necesario que maestros y bibliotecarios sean dirigidos por reglamentos, estatutos y leyes para realizar un trabajo que consiste en la búsqueda de elementos, estrategias que motiven al autoaprendizaje y a la autoformación.

En el caso de la biblioteca y su personal, deben buscar perspectivas que atraigan a sus lectores desde su propio contexto y en la escuela deben buscarse estrategias que motiven a los jóvenes a consultar un libro.

De acuerdo con Federighi (1998), el papel educativo de la biblioteca no lo desempeña el tipo de libros que ésta presta, sino las características de las relaciones educativas que se establecen entre los diferentes elementos implicados.

Aunque la familia es donde puede iniciarse a la lectura, también puede ser el lugar que condene a quien realiza tal gusto, pues acostumbrados a otras actividades, como el ver televisión, cuando alguien lee, podría ser motivo de burla. Lo único que se consigue es que los niños y jóvenes se alejen cada vez más de los libros y que los vean como algo aburrido, que prefieran la televisión, los videojuegos o el cine y que la lectura pase a un término de obligación y de castigo.

El hábito nace de la curiosidad por el placer de leer, “la curiosidad por leer no hay que forzarla, sino despertarla” (Pennac, 2001). Al leer uno mismo se da

cuenta que se aprende más y esa es la finalidad de los libros, porque la lectura hace al hombre culto y letrado, capaz de dar sus argumentos basados en ideas previamente escritas por grandes personajes, además de que ayuda a tener argumento en alguna plática.

Por lo que es importante que la curiosidad por la lectura se despierte en el hogar, en la familia (Yubero, 1996). Los maestros y los padres deben verse como los motivadores a la lectura. Es el hogar el iniciador y la escuela el continuador. El amor por la lectura y los libros debe ser natural.

La tecnología como herramienta para motivar la lectura

Actualmente el uso de la tecnología provoca que haya un reacomodamiento de los conocimientos, actitudes y habilidades de los individuos. Esto debido a que se da un proceso de adaptación y nuevo aprendizaje en el manejo y utilización de la tecnología.

La tecnología puede ser útil para diferentes ámbitos siempre que se le dé el uso adecuado. La tecnología no establece relaciones individuales de la persona con la sociedad, sino que refleja el consumo de personas individuales por parte de la sociedad (Strathern, 1992).

Actualmente los jóvenes y niños tienen más contacto con la tecnología, en el caso de las computadoras e internet, lo utilizan como una herramienta para investigar, de manera que si se implementan programas de lectura puede ser una buena herramienta para desarrollar ese hábito, ya que pueden encontrarse novelas, cuentos y variedad de libros de manera digital o en audio, que por medio de aparatos electrónicos pueden realizarse actividades grupales que motiven a la lectura.

La incorporación de la tecnología en la sociedad provoca que la educación se renueve de manera positiva enseñando un uso adecuado de la tecnología, pues ésta debe servir al usuario para tener conocimiento de las novedades mundiales, por lo que la enseñanza de la búsqueda de información como de la investigación son tareas de la escuela, aunque las bibliotecas también adoptan

este papel. De ahí que la tecnología y los medios audiovisuales, como el cine, sean herramientas útiles para motivar a los niños y jóvenes a la lectura.

Planteamiento

El que los niños y jóvenes lean por sí mismos puede ser un trabajo complicado, sin embargo al realizar tareas, trabajos e investigaciones, ellos leen y seleccionan información de materiales bibliográficos y de páginas de internet.

También, si en el hogar no se les ha provocado el gusto por la lectura y los libros, se complica el trabajo de hacer que los niños y jóvenes lean.

Por lo que, sí en el hogar se cuenta con la televisión, la videocasetera, el aparato reproductor de video o proyector y estos elementos son atractivos medios de entretenimiento, bien podrían ser elementos que acerquen a los niños y jóvenes a la lectura, siempre que se les presente un libro, un cuento o una novela escrita y una película.

De manera que una actividad del hogar, puede ser una actividad para la biblioteca o para la escuela, donde el maestro tenga la iniciativa de implementar una función de cine a la semana o al mes, para motivar a la lectura a través de herramientas electrónicas como la televisión, la video casetera, el reproductor de video o un proyector, una película en CD o DVD y un libro.

El cine a través de una pantalla puede representar la expresión artística más completa ya que incorpora la palabra, los gestos, la música, la imagen. El cine representa una historia imaginada que atrae por la acción, cautiva por su arte, que involucra a través de sus personajes y que atrapa por la de la intriga (Cañete, 2007). Los niños y jóvenes pueden comprender algún mensaje, hechos y consecuencias a través de la imagen y los relatos cinematográficos, por lo que la fuerza del cine está en lo que insinúa, en lo que hace sentir, pensar y actuar, convirtiéndose en una estrategia que lleve a la lectura, buscando en la novela, cuento, leyenda el complemento que tal película dejó en suspenso.

Objetivos

- Animar a la lectura de distintos textos literarios a partir del cine.
- Usar medios electrónicos para hacer ver cómo la literatura es representada en el cine.
- Distinguir que a través del cine y la literatura se puede analizar la misma historia desde diferentes perspectivas.

Procedimiento

Para la realización de esta actividad en la escuela o en la biblioteca, es necesario contar con los elementos electrónicos, como una televisión, un reproductor de videos, proyector, videos de películas que sean obras escritas y un salón en donde pueda realizarse la reproducción del filme.

Para ello en un trabajo previo, el maestro o bibliotecario deberá seleccionar la película en video que se presentará al auditorio, tal filme deberá ser una adaptación de una obra escrita, sea una novela, un cuento, una leyenda o algún documental de biología, historia, geografía, siempre y cuando sea un material que más tarde pueda ser consultado en un libro.

Una vez que se haya visto la película, se procederá a una discusión sobre los personajes, la temática, la época, lo que opinan de lo visto y escuchado. Posteriormente se presentará el texto y los detalles que no se vieron en la película, tales como descripción física de los personajes, el vestuario, el lugar y tiempo en que se desarrolla la historia.

Actividades

- Proyección del filme.
- Conversación con los alumnos, a modo de reflexión e introducción de los contenidos a trabajar.

–Analizar la imagen, sonido, colores, música, etc. de determinadas escenas que se deberán tener preparadas para el momento de la discusión y comparación.

–Discusión, comparación, opinión y presentación del texto, así como los detalles preparados para hacer referencia del porqué es mejor la lectura.

Evaluación

Una vez hecha la proyección de la película y hecha la comparación con el libro, se tomará en cuenta la participación de los jóvenes.

Se tomará nota de la actitud y comportamiento de los jóvenes durante la proyección de la película.

Durante la discusión y comparación se tendrá en cuenta la aportación de cada participante así como al finalizar la actividad, se hará una comparación con su actitud con la presentación del libro. Esto permitirá ver qué tipo de película y libro habrá de elegirse para proyectar y presentar en la siguiente ocasión.

La proyección de una película y la lectura de distintos textos, la observación y el análisis crítico-reflexivo de los mismos, permitirá darse cuenta de la atención de los participantes durante el filme y durante la presentación del texto.

El intercambio oral servirá para tener en consideración el conocimiento que los participantes tienen sobre literatura y puedan hacer una comparación de lo leído con las películas. Esto permitirá que en adelante los jóvenes:

- Busquen y lean cuentos, novelas, leyendas, reportes especializados sobre un tema.

- Escriban reportes de lectura, elaboren dibujos sobre lo que han leído.
- Trabajen con otros tipos de textos.
- Establezcan similitudes y diferencias entre los diferentes textos.
- Elaboren conclusiones sobre lo leído.
- Participen en grupos de lectura compartida.
- Expresen libremente las ideas sobre lo leído.
- Relaten hechos de la vida cotidiana, escuchados, vividos o imaginados.

- Organicen en forma escrita textos narrativos breves.

Conclusión

Es importante buscar alternativas para acercar a los niños y jóvenes a la lectura, ya que actualmente ellos utilizan los medios electrónicos como elementos de aprendizaje y solución de tareas e investigaciones, perdiendo el contacto con los libros.

De manera que al utilizar la tecnología para la proyección de películas que antes fueron libros como novelas, cuentos, leyendas, documentales permitirá hacer ver a los niños y jóvenes que es necesario escribir, leer, adaptar, para más tarde producir, filmar y proyectar lo escrito en una película.

Es importante que en la escuela se impulse tal actividad y también hacer que las bibliotecas consideren el medio cinematográfico como un llamado a la lectura y lo tomen como una iniciativa para acercar a los niños y jóvenes a la lectura; no tan sólo recomendando el libro que se proyecta en la película sino otros libros con los que cuente la biblioteca. Esto hará que las bibliotecas sean visitadas, pues las verán como el medio que proporciona material de lectura sin algún costo. Es importante tener en cuenta que el leer ayuda a aprender, a salir adelante en los estudios, a estar informado, a saber de nuestro origen y a satisfacer la curiosidad.

Bibliografía

Bravo, P., (1998), "Los problemas del mundo contemporáneo y las respuestas de la biblioteca", *El público y la biblioteca: Metodología para la difusión de la lectura*, España: Trea.

Cañete, P. & Perchivale, C., (2007), *Ver para leer*, Argentina: Instituto Superior de Piero.

Federighi, P., (1998), “Una nueva demanda de educación y una nueva noción del papel de la Biblioteca”, *El público y la biblioteca: Metodología para la difusión de la lectura*, España: Trea.

Pennac, D., (2001), *Como una novela*, Barcelona: Anagrama.

Strathern, M., (1992), “El espejo de la tecnología”, *Los efectos de la nueva comunicación*, Barcelona: Bosch.

Yubero, S., (1996). “Animación a la lectura en diversos contextos”, *Hábitos lectores y animación a la lectura*, España: Universidad de Castilla-La Mancha.

La inmersión tecnológica en el ámbito escolar

Ana Bertha Rubio Hermosillo

*Hasta los libros más antiguos
pueden volverse supersónicos,
basta con digitalizarlos.
Se han convertido en imágenes.
Se leen como imágenes.*
Herman Bellinghausen

Un arribo exitoso: el uso de las TIC en el aula

Durante mucho tiempo, los docentes deseamos un cambio en la educación media superior, particularmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, un verdadero y profundo cambio, sin embargo nunca imaginamos la dimensión que traería para el ámbito escolar el contundente arribo de las nuevas tecnologías de la información. Primero, porque el impacto directo ha sido sobre los estudiantes, fueron ellos quienes nos acercaron y tuvieron al alcance los primeros dispositivos móviles, así como un gran acervo de información, situación que debemos reconocer, dada la importancia que ha cobrado entre los docentes. Segundo, porque los adultos hemos incursionado tal vez de manera abrupta, en diversos aspectos, en ocasiones hemos sido intolerantes y hasta negativos al incluir el empleo de la tecnología en nuestras aulas, es decir, -desde mi punto de vista- nuestra participación ha sido lenta, renuente, debido a características tales como la edad, la antigüedad laboral, al estacionarnos en una zona de confort, entre otras. Hemos podido observar que los jóvenes estudiantes, son nativos digitales, nacieron con “un chip integrado”, al utilizar dicho término nos referimos a la habilidad que tienen para manipular, en su mayoría, todo tipo de aparatos electrónicos –aun cuando no todos tienen acceso a adquirir dichos aparatos-, sí tienen la fortuna de participar en esta coyuntura y de ser los principales actores del avance tecnológico que estamos presenciando.

Por una parte, los nativos digitales permanecen durante varias horas en la Red, ya sea para estar en contacto con sus amigos, realizar tareas, actividades de

investigación escuchar música y demás. Se mantienen frente a su computadora (o cualquier dispositivo) constantemente ligados al Twitter, Facebook, navegando en la Red, entre otros, se sienten atraídos por la información, la comunicación y evidentemente, por el uso social intenso que ello les proporciona. Los jóvenes, más que en cualquier otra época, tienen a su alcance textos de toda índole, en diferentes soportes digitales, de todas partes del mundo, así como una gran diversidad de opiniones de ciudadanos comunes y especializados, dado que logran concentrar su atención en varias ventanas abiertas, por lo que requieren de una gran capacidad hipertextual. Es relevante considerar que se debe aprender a leer el hipertexto, a diferenciar las diversas situaciones y propósitos de lectura, conocer mejor cómo funcionan los buscadores y por ende, familiarizarse con los servicios de los marcadores sociales.

Por la otra, se desprende un gran cambio de la actividad cerebral, lo cual indica que se han modificado los esquemas de lectura por Internet, pues éste demanda del alumnado una mayor velocidad para leer los textos, aunque la comprensión no siempre represente una prioridad, podemos señalar que actualmente las TIC se han convertido en una herramienta escolar indispensable. Por lo tanto, la escritura siempre ligada a la lectura, deriva en la práctica en foros, blogs, al solicitar servicios, chat, Facebook, etc.

Al respecto, Fernando Avendaño (2005) apunta:

Las nuevas tecnologías, nos gusten o no, representan una nueva forma de “estar” en el mundo. Ellas, en cuanto soportes materiales, mediatizan –con todas las implicaciones que ese concepto supone- el intercambio de información y comunicación configurando de este modo una determinada forma de socialización cultural. Las tecnologías de la información son “otra cultura” en relación a las culturas ya existentes en nuestra sociedad. En este sentido, en la actualidad estamos asistiendo a la turbulencia del choque cultural que las mismas provocan entre las generaciones de adultos y la de los jóvenes. (p.113)

Los alumnos del sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades están demostrando que han incorporado a su medio todas las herramientas posibles, pero que aún está pendiente una tarea, la cual consiste en emplearlas adecuadamente, por lo que será necesario el diseño de estrategias específicas por área, que permitan a los docentes integrar su uso en el quehacer cotidiano dentro del aula. Derivado de dicha turbulencia cultural, los profesores estamos sumergidos en una intensa labor académica, lo que demanda estar frente a la computadora y tener accesibilidad al uso de la Red es un enorme reto para el ámbito académico. Ante la enorme posibilidad de su inserción en la vida cotidiana, hemos reflexionado acerca de lo indispensable que son y, por lo tanto, debemos beneficiarnos con propósitos educativos bien definidos, a partir del desarrollo de la comprensión de lectura en línea. Por ello, la Universidad Nacional Autónoma de México tiene un papel preponderante, al señalar el Rector José Narro la participación que ejercerá al facilitar el acceso a los medios de información, en el documento *Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015* en él se afirma que:

Para favorecer la enseñanza se aumentará el material de apoyo académico disponible en la Red. Con este objeto se convocará al personal de carrera para que elabore materiales que ayuden al cumplimiento de los planes de estudios (en primer término para el bachillerato).

De esta iniciativa han surgido varias propuestas, incluida la del *Seminario Lectura en Red. Propuesta educativa para la comprensión de lectura en línea*, al cual pertenezco desde hace más de seis años y en el que hemos venido desarrollando aspectos estrechamente vinculados con la tecnología y hemos tratado de mantenernos a la vanguardia.

Sin embargo, se advierte una realidad un tanto distante del papel, pues aún no contamos con aulas *on line*, de hecho los alumnos son quienes tienen los dispositivos “al último grito de la moda” (la mayoría proporcionados por sus padres) y por lo tanto, mantienen una habilidad nata sobre los mismos.

Recae sobre el docente la responsabilidad, aun cuando no hayan sido todos los profesores ni a un mismo tiempo, hemos trabajado por incorporar a

nuestro medio la tecnología, más allá de renovarnos, modernizarnos y actualizarlos, estamos ante la oportunidad histórica de evolucionar simultáneamente con nuestros alumnos.

Mencionar que los cambios están a la orden del día, debido a que los Programas de Estudio del Colegio se encuentran en un proceso de renovación, la exigencia del impacto tecnológico requiere de eso y mucho más.

Bibliografía

Avendaño, F., (2005), "La cultura escrita ya o es lo que era". *Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela*, Homo Sapiens: Rosario.

Burlarles, N. & Thomas, C., (2008), *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, México: Granica.

Carr, N., (2011), *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, México: Santillana.

Cassany, D., (2012), *En_línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona: Anagrama.

Crovi, D. y López, R. (2011). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (212).

García, F. et al., (2007), "Nativos digitales y modelos de aprendizaje", *Actas IV Simposio Pluridisciplinar sobre diseño, evaluación y desarrollo de contenidos evaluativos reutilizables*, Universidad del País Vasco, Bilbao.

Gracida, Y. & Lomas, C. (2011). "Textos e hipertextos". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (57).

Platas, A. M., (2011), *Diccionario de términos literarios*, Madrid: Espasa.

Seminario de Lectura en Red, (2012), *Encuesta sobre los usos de las tecnologías y su relación con la lectura entre los estudiantes del CCH*, México: CCH, UNAM.

Recursos en línea

UNAM. (2013). *Plan de desarrollo de la universidad. 2011-2015*. Recuperado de: http://www.dgi.unam.mx/rector/informes_pdf/PDI2011-2015.pdf.

Zayas, F. (2014). Para que no te pierdas en la Red. Recuperado de <http://leer.es/para-que-no-te-pierdas-en-la-red-felipe-zayas/>

La lectura en Red para la producción de textos escolares

**Carla Mariana Díaz Esqueda
Lizbeth Raquel Flores Ozaine
Oscar Jesús López Camacho**

La producción de textos y los recursos electrónicos

La relación entre hábito y habilidad es un binomio que no siempre resulta exitoso y menos en el contexto escolar, porque un hábito por sí solo no necesariamente promueve el desarrollo de habilidades entre los estudiantes; si esto fuera así, el alumnado de bachillerato escribiría resúmenes impecables y, mejor aún, desarrollaría ensayos asombrosos, pues a lo largo de su vida escolar este tipo de textos se le han solicitado con frecuencia.

A partir de lo anterior, es conveniente preguntarse ¿cuáles son los hábitos de lectura del alumnado necesarios para que produzcan sus trabajos escolares en el bachillerato?, y ¿qué impacto tiene la guía de los profesores para la realización de la lectura en Red y el desarrollo de sus habilidades, sobre todo en un contexto donde se alterna el uso de recursos tradicionales con el empleo, cada vez más frecuente, de Internet?

El CCH y la lectura en red para la producción de textos escolares

Acerca de la primera pregunta, es preciso establecer el contexto al que el alumnado se enfrenta, especialmente, el del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En principio, es necesario determinar el tipo de trabajos escolares que se le solicitan y los recursos tecnológicos con los que cuenta para realizarlos.

Al revisar los diversos programas de las materias del CCH, los integrantes del Seminario de Lectura en Red hemos podido constatar que existe una gran variedad de trabajos indicados como productos académicos en los que intervienen las cuatro habilidades lingüísticas (habla, escucha, escritura y lectura), además de

las habilidades correspondientes a la investigación, entre los que se encuentran la búsqueda de conceptos, la verbalización de operaciones matemáticas, la descripción y explicación de experimentos, la escritura de textos específicos o su reescritura, la producción y análisis de textos icónico-verbales, la producción de ensayos y la realización y exposición de trabajos de investigación sistemática, cuyas actividades de ligam a la lectura de diversos tipos de textos.

No obstante, en escasos programas se sugiere algún tipo de evaluación sobre su calidad textual y poco o nada se dice sobre la forma en que deben producirse, salvo en algunas materias del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, entre las que destaca el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, y mucho menos la finalidad de la lecturas sugeridas.

Del mismo modo, se evidencia que en la mayoría de los programas hay una amplia propuesta para analizar y producir textos icónico-verbales (organizadores gráficos, carteles, mensajes publicitarios o propagandísticos y películas, entre otros) desde el primer semestre pero no se propone una guía clara con la que el profesor pueda orientar al alumnado en dicha empresa. Este aspecto cobra relevancia al momento de enfrentarse a la lectura en Red, pues los textos icónico-verbales nutren buena parte del contenido al que el alumnado accede en Internet y con los que produce textos académicos.

En una situación más árida se enmarca la búsqueda de información a través de diferentes fuentes, pues si bien se manifiesta en todos los programas que el alumnado debe localizar los materiales que le sean útiles para realizar un producto escolar en bibliotecas, hemerotecas, archivos o en Internet, las sugerencias se relacionan con los contenidos, pero dejan de lado aspectos procedimentales y actitudinales, como determinar la confiabilidad de la fuente, su vigencia y calidad, así como su registro.

En relación con la segunda pregunta, es necesario establecer que los recursos tecnológicos con los que cuenta el CCH para que los alumnos desarrollen sus trabajos escolares son insuficientes y, en muchos casos, obsoletos o poco funcionales para una población de más de 58 mil estudiantes. Ciertamente, nadie duda de que tanto la Rectoría de la UNAM como las últimas direcciones

generales del CCH se han dado a la tarea de proveer de equipos de cómputo a la comunidad para coadyuvar a la integración de las nuevas tecnologías en el quehacer académico, pero la adquisición de 28 computadoras por plantel, es decir 140 en los cinco planteles, en el periodo 2011-2012 para los laboratorios de cómputo, por poner un ejemplo, no representa una cifra muy esperanzadora, sobre todo si la meta consiste en que el alumnado haga uso habitual de las nuevas tecnologías, dentro y fuera del aula, para obtener información y producir trabajos académicos.

Paralela a esta circunstancia, se presenta la limitada posibilidad de acceder al servicio de Internet de forma gratuita en los planteles del Colegio, ya sea para buscar o intercambiar información o para leer directamente en las pantallas de teléfonos celulares, tabletas o computadoras, con las que el alumnado se ha provisto para comunicarse o atender sus demandas escolares y de ocio.

Es éste un escenario nada nuevo que ya otros autores como Delia Crovi Druetta y Rocío López González habían expuesto en torno al equipo y accesibilidad a Internet en la UNAM en una investigación donde los estudiantes señalan circunstancias similares a las que enfrentan los alumnos del CCH.²

Esta situación contrasta con los recursos tecnológicos personales del estudiantado. En una encuesta realizada a 581 alumnos de cuatro de los cinco planteles del CCH sobre sus hábitos lectores en la Red pudimos percatarnos de que alrededor del 98% de los participantes posee una computadora de escritorio o laptop, y alrededor del 82% accede al servicio de Internet en casa, mientras que el 6% lo hace desde su teléfono celular.

En el siguiente apartado, se puede leer de manera objetiva los resultados arrojados en la encuesta alrededor de los hábitos del alumnado para leer y buscar información a fin de producir trabajos escolares con textos provenientes de Internet, en los cuales se evidencia la imperiosa necesidad de influir como docentes en la formulación de estrategias para su realización, así como para la

² En el trabajo de ambas autoras se indica que las causas por las que el alumnado prefiere trabajar en casa o en un café Internet están relacionadas con tres aspectos fundamentales: 1) la poca disposición de programas, equipos, periféricos y estructura que su carrera demanda, 2) restricciones en la sala de cómputo para bajar música o paquetería instantánea y 3) el servicio obsoleto.

eliminación de vicios que se han generado frente a la carga excesiva de trabajo tanto en alumnos como en docentes.

Los hábitos de los estudiantes (y los profesores)

Con la intención de abordar los hábitos que el alumnado manifiesta en la lectura para realizar sus trabajos académicos mediante el uso de Internet, proponemos una segmentación del proceso que debería realizarse considerando los siguientes puntos:

1. El propósito del trabajo académico. En términos generales, los alumnos del CCH tienen una percepción favorable en torno a la relación existente entre la producción de trabajos académicos y el uso de la computadora y el Internet. En la encuesta realizada por el Seminario, el 91% de los 581 alumnos del Colegio consideró que el empleo de Internet favorecía el desarrollo de su desempeño académico, al tiempo en el que el 86% señaló que el principal motivo por el que accedía a la Red era para consultar o investigar sobre un tema de carácter escolar. Quizá por ello y debido a diversas preconcepciones sobre el uso de Internet y la computadora, una buena parte de la población escolar, muchas veces con ayuda de sus padres, se ha dado a la tarea de adquirir un equipo de cómputo y contratar el servicio de Internet tras ingresar en el sistema de bachillerato. Sólo basta comparar el porcentaje de encuestados que posee un equipo de cómputo, con los que se reportaron al ingreso de las generaciones 2010, 2011 y 2012: 49.7%, 55% y 62% respectivamente frente a un 98%.

No obstante, poco se sabe sobre los propósitos que los alumnos del CCH persiguen al desarrollar de manera particular los trabajos escolares que se les solicitan en las distintas materias, pero sus prácticas cotidianas reflejan que al mismo tiempo que los realizan, mantienen abiertas otras páginas relacionadas con el ocio y el entretenimiento como las redes sociales,³ a pesar de que el 62% de los encuestados considera que esta actividad obstaculiza su desempeño.

³ El 72% mantiene abierto en el sitio de Facebook mientras trabaja, en tanto que el 21% y el 11% mantienen activo su correo electrónico o alguna página de entretenimiento.

En este punto cabe preguntarse qué porcentaje del tiempo que emplea el estudiantado lo dedica exclusivamente al trabajo académico entre las 2 y 4 horas en las que utiliza la computadora y el Internet, así como qué prácticas en torno a la búsqueda de información, apropiación de conocimientos y producción de textos se están generando entre el estudiantado.

Rosalía Winocour, en un estudio realizado sobre el uso de Internet entre jóvenes de diversas pertenencias sociales, apunta que lo que principalmente los jóvenes requieren y consumen de la Red es la información que ellos mismos producen en y para ella, dejando en segundo plano la búsqueda, descarga y edición de información para cubrir las demandas de los cursos escolares.

Crovi Druetta y López González, por su parte, en un estudio relacionado con jóvenes de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México, señalan que de acuerdo con su área de estudio y sus demandas escolares, tienden a jerarquizar el empleo de la computadora y el Internet, ya sea para buscar información y producir textos académicos o bien para socializar y entretenerse.⁴

Esto permite arriesgarnos a pensar que los propósitos con los que el alumnado accede y manipula la información en la Red para producir textos escolares poco se relaciona con la adquisición de conocimientos académicos, o bien se diluyen frente a otro tipo de propósitos y propuestas que en nada se vinculan con las actividades escolares, pese a que una fuente importante de información se circunscribe a Internet y sus buscadores.

2. La etapa de búsqueda. Mediante el trabajo en el aula, nos hemos percatado que si se pregunta de manera azarosa entre los alumnos del CCH cuál es su principal fuente de información para acceder a los contenidos temáticos del currículo, mayoritariamente manifiestan que Internet y sus buscadores; específicamente Google, además de Wikipedia, son su primera opción, si el

⁴ “[...] mientras que para los estudiantes de las áreas biológicas y de la salud y físico matemáticas y de las ingenierías, las tic son instrumentos fundamentales en las actividades académicas y en la vida en general, para los estudiantes en las áreas de ciencias sociales son instrumentos de socialización. Por su parte, los alumnos de humanidades y artes consideraron a internet y a la computadora como herramientas secundarias tanto en el ámbito académico como en actividades de la socialización.” Delia Crovi Druetta y Rocío López González, ob. cit., p. 69.

profesorado no los orienta sobre el tipo de materiales que deben consultar.

Al parecer, esta práctica es recurrente entre los jóvenes de nuestro país. Basta citar que en el *Estudio de Consumo de Medios Digitales entre Internautas Mexicanos* realizado por Millward Brown, iab.mexico y Televisa, en 2011, se encontró que el 44% de los jóvenes encuestados busca información mediante Internet y que la principal fuente de información son los buscadores entre un 84% de internautas, además de que entre los sitios ligados a la información y la educación, el 24% consulta enciclopedias y diccionarios en línea.

Asimismo, estudios como el de Winocour y Luz Marina Ibarra Uribe y otros apuntan que los jóvenes usuarios, al emplear la Red para realizar las búsquedas vinculadas con las actividades académicas, ahorran tiempo y esfuerzo en comparación con los que dedicarían para efectuar esta misma actividad en la biblioteca e invierten el tiempo restante en otras actividades, especialmente en socializar con sus pares.

En cuanto a nuestra encuesta, podemos señalar que detectamos que el 51% del alumnado consulta entre 3 y 5 páginas para realizar un trabajo escolar, en tanto que otro 41% llega a utilizar 10 de éstas. Además, sabemos que al encontrar mucha información sobre el tema buscado, al 46% de los encuestados le da satisfacción, el 32% se confunde, al 15% le resulta indiferente y al 7% le produce angustia. Es posible que esta sensación satisfactoria esté ligada a la confiabilidad que ellos otorgan a las páginas que consultan, así como a la calidad de sus contenidos. Al preguntar a los estudiantes del CCH sobre estos aspectos, el 58% determinó la confiabilidad de una página porque está ligada a una institución de prestigio, en tanto que el 50% reveló que la forma como determina qué página es más confiable que otra es comparando y valorando las fuentes, además otro 41% indicó que, al presentarse esta disyuntiva, opta por páginas de autores acreditados. Lo anterior implica que se ha avanzado en la orientación del alumnado sobre dicha arista. Sin embargo, falta mucho por hacer, pues aún el 36% de alumnos contestó que accede sólo a las primeras opciones que arrojan los buscadores o que consultan trabajos elaborados. Resulta importante señalar que, frente a este panorama, es imprescindible que como docentes desarrollemos

estrategias con las que los alumnos aprendan a buscar de manera autónoma información confiable a través de los recursos de la Red, mediante la sugerencia de páginas cuya calidad se haya constatado y señalar las causas por las que son poco confiables los primeros resultados que arrojan, de manera frecuente, buscadores como Google; así como recomendar las páginas de editores web que se especializan en nuestras disciplinas, entre otro ejemplos.

3. La etapa de recopilación y síntesis de información. A pesar de que la mayoría de los alumnos encuestados en el CCH manifiesta que lee por completo los textos a los que accede (62%), no es seguro que los comprenda de manera integral. Estudios como los realizados por Gary Small, autor del libro *Cerebro Digital* y director del Centro de Investigación sobre la Memoria y el Envejecimiento en la Universidad de California, advierten que uno de los principales efectos de la lectura en Red es una lectura superficial, en la que se realiza un escaneo de palabras clave haciendo de ésta una práctica fragmentaria, por lo que se debe cuidar en el quehacer docente que los alumnos aprendan a planificar sus lecturas en la Red y mantengan objetivos claros y realistas en torno a los textos que abordarán, tal como lo apuntan Marta Fuentes y Joseph María Silva, porque la “lectura de hipertextos requiere de la habilidad cognitiva para seleccionar, enlazar y organizar información” (p.27).

Otro aspecto destacado por estudios como los de Small se refiere a un factor que influye en esta superficialidad, la cual se relaciona con la consulta de diversas páginas en periodos muy breves y es ocasionada por el constante acceso a ligas sugeridas. Resulta significativo que el 66% de los alumnos encuestados regrese a la página de origen después de explorar un vínculo, pero aún falta mucho por hacer en relación con el 23% que sólo regresa en ocasiones, lo que puede significar el preludio de un naufragio digital.

Otro rasgo que caracteriza los hábitos de los cibernautas encuestados es el porcentaje de información que extraen para cumplir con sus demandas escolares. El 42% indica que obtiene entre un 50 y un 75% de la información solicitada, mientras que el 39% sólo recopila entre el 20 y 50% de la misma. Estos porcentajes son relevantes al abordar la práctica del *copypaste* entre los alumnos

del CCH pues no todos lo hacen para plagiar, al menos en su totalidad, los textos, aspecto que más adelante atenderemos.

Asimismo, es reveladora la manera en la que los alumnos encuestados recopilan información para producir sus trabajos escolares, porque a través de esta práctica se evidencia que seleccionan la información considerada adecuada para su propósito. El 49.9% la señala y la traslada a un nuevo archivo, el 26% la transcribe a mano, el 17% marca fragmentos con diversos colores y el 8% realiza acotaciones. Todo esto evidencia un verdadero proceso de comprensión del texto abordado.

El reto del profesorado (y el estudiantado)

Es menester destacar que aún nos falta conocer sobre el tipo de textos de los que extrae información el alumnado. Pues si bien la encuesta se vincula con la práctica de la lectura de textos escritos, los estudiantes también acuden a textos icónicos e icónico-verbales a través de buscadores como Google imágenes, Flickr o Youtube, entre otros, para obtener información.

Más aún, las páginas en Internet a las que arriba el alumnado, proponen no solamente la conexión a vínculos con otras páginas sino que en el cuerpo mismo de los textos se incluyen fotografías, audios y videos que abundan, a manera de “cita textual”, sobre lo que se está abordando.

Frente a esta nueva práctica y la gran riqueza de Internet de textos orales e icónico-verbales, que poco se han abordado para obtener información y producir textos escolares, es menester del profesorado tejer estrategias a través de las cuales las alumnas y los alumnos aprendan a analizar y obtener información de esta índole. Especialmente porque en las páginas de la Red los recursos icónico-verbales son muy apreciados entre los internautas del Colegio encuestados.⁵

⁵ La mayoría de los alumnos indicó que lo que les atraía de las páginas era el diseño en general.

Bibliografía

Crovi, M. D. & López, R. (2011). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (212), pp.69-78.

Fuentes, M. y Silva, J. M. (2011). "Lectura de textos, lectura de hipertextos". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (57) pp.23-29.

Muñoz, L. L. & Ávila, J., (2012), *Población estudiantil del CCH. Ingreso, tránsito y egreso*, México: CCH.

Orozco, J., (2007), "La enseñanza de la redacción dentro de la UNAM", [ponencia presentada en el Primer Congreso] *La praxis de la lectura en el ámbito universitario*, México: UAM-Azcapotzalco.

Seminario de Lectura en Red, (2012). *Encuesta sobre los usos de las tecnologías y su relación con la lectura entre los estudiantes del CCH*, México: CCH, UNAM.

Winocour, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, (3), pp. 551-580.

Recursos en línea

CCH. (s.f.). Plan y programas de estudio. Recuperado de www.cch.unam.mx/programasestudio.

Ibarra, L. M. et al., (2012), "Bachilleres e Internet. Una soledad acompañada", *Primer Congreso Internacional de Educación*. Recuperado de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_02/a2p16.pdf.

Millward Brown, iab.mexico y Televisa. (2011). Estudio de Consumo de Medios Digitales entre Internautas Mexicanos. Recuperado de www.slideshare.net/iabmexico/estudio-de-consumo-de-medios-digitales-entre-internautas-mexicanos

Peón, J. (s.f.). Los buscadores vs. el editor web. Dos formas de acceder a la información". *Revista Replicante*. Recuperado de: <http://revistareplicante.com/los-buscadores-vs-el-editor-web/>.

La navegación y el naufragio en la Red

Rosa María Zuaste Lugo

*La lectura es como el alimento;
el provecho no está en proporción de lo que se come,
sino de lo que se digiere.
(Jaime Balmes)*

Preparándonos para zarpar

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) han avanzado a pasos agigantados en los últimos cinco años, logrando poner a nuestro alcance el conocimiento de cualquier hecho casi de manera inmediata, por ello el uso de las TIC se ha vuelto indispensable en nuestra vida cotidiana. Este desarrollo tecnológico ha marcado cambios sustanciales en el comportamiento del ser humano, hoy en día resulta imposible salir de casa sin un celular, una tableta o cualquier dispositivo que nos ponga en contacto con otras personas o nos facilite el acceso a la información que requerimos para el desempeño de nuestras actividades, el olvido de ellos puede causar angustia y un gran estrés en los individuos.

Asimismo, la abundante cantidad de textos que todos los días observamos a través de variados soportes (mobiliario urbano, carteles, espectaculares y, sobretodo, las pantallas electrónicas), nos ha llevado a modificar nuestros hábitos y formas de lectura; en Internet, por ejemplo, nos hemos habituado al *zapping*, obteniendo de ello una lectura fragmentada debido, por un lado, a los hipervínculos o enlaces que permiten acceder mediante un clic a otros textos, imágenes o direcciones; por otro lado, la saturación de publicidad interactiva, un diseño poco atractivo de la página o simplemente el no tener claro lo que se busca, son motivos suficientes para que el usuario navegue a otros espacios y por consiguiente quede a la deriva, ya que en muy pocas ocasiones logra el propósito de obtener información precisa sobre un tema.

Es así que la lectura de textos a través de pantallas electrónicas es una

acción que cada día se vuelve más común entre la población en general, pero sobre todo en los estudiantes de cualquier nivel educativo, lo que provoca que el texto impreso se vaya sustituyendo paulatinamente por el medio electrónico. Para los profesores que enseñamos lengua y literatura este fenómeno se ha convertido en un reto, pues implica que debemos habilitarnos en el uso de las TIC para desarrollar estrategias que orienten a los estudiantes en su búsqueda de información para adquirir nuevos conocimientos.

En una encuesta realizada en el año 2012 para conocer los usos de las tecnologías y su relación con la lectura entre los estudiantes del CCH, observamos que el 45% de los alumnos dedican hasta dos horas diarias al uso de la computadora, el 39% entre dos y cuatro y el 13% entre cuatro y ocho, estos porcentajes casi coinciden con el tiempo que destinan a estar conectados a Internet, por lo que se puede deducir que mientras realizan alguna tarea escolar se conectan a la Red, también podemos suponer que este tiempo está relacionado con la lectura y escritura en pantalla, sin considerar el que destinan a estos fines a través de otros dispositivos como el teléfono celular.

Por lo tanto, el desafío al que nos enfrentamos los docentes es cómo vamos a incidir a través de nuestra labor en el aula, para que el tiempo que los alumnos destinan a leer y escribir en la pantalla sea provechoso y les permita obtener los aprendizajes de la asignatura así como las habilidades para, buscar, seleccionar y leer información en línea, además de producir nuevos textos donde plasmen los conocimientos adquiridos.

Tan cerca y tan lejos

Con base en nuestra encuesta los estudiantes acceden a Internet principalmente para estar en contacto con sus amigos, además de consultar o investigar sobre tareas escolares. En relación con el primer aspecto, la Red social que más utilizan los alumnos es Facebook, asimismo el 85% de la muestra respondió que esta Red es la que más emplean. Derivado de estos resultados, además de múltiples experiencias compartidas, muchas de ellas no muy gratas, podemos especular que el uso que se hace de estos espacios no siempre es la más adecuada por la

información que los adolescentes publican sobre su forma de vida, hábitos, gustos, etcétera. Quizá lo más relevante es que muchos usuarios de estas redes no tienen una clara idea de lo que significa que estos espacios sean públicos y que acceden a ellos personas de todo el mundo, con ideologías, creencias y valores distintos. En el segundo aspecto se observa una carencia de destrezas para la búsqueda y selección de datos, pues desde mi experiencia, cuando a los estudiantes se les solicita que realicen alguna investigación en Internet lo que hacen frecuentemente es utilizar los buscadores como Yahoo, Google o algún otro y abren la primera página que se les ofrece e imprimen el documento y lo entregan al profesor sin haberlo leído. Esto resulta para ellos cotidiano, ya que han realizado esta práctica durante su trayectoria escolar a lo largo de la educación básica; lo cual resulta contradictorio con lo expresado en los programas de estudio de esos niveles educativos, pues contemplan el uso de las TIC como contenidos programáticos. En otra de las preguntas de la encuesta, el 51% de la muestra señaló que es el diseño en general lo que más les gusta de las páginas que consultan, es decir, a fin de que sean atractivas para los estudiantes las Web deben contar con imágenes, colores, movimiento y sonido, por lo que se intuye que los sitios que carezcan de estos recursos seguramente serán descartados para su consulta. Aun cuando el diseño es importante para decidir usar o no una Web se deben considerar otros factores que tienen que ver con la veracidad y confiabilidad, tanto de quienes hicieron la página como de su contenido, por ejemplo la navegabilidad, las referencias utilizadas en el texto, los hipervínculos que contiene, la posibilidad de establecer comunicación con sus autores, etc.

Reconociendo estribor y babor

Primero hagamos una reflexión sobre las diferencias entre la lectura de documentos impresos y los que se encuentran en la Red. Para empezar recordemos cómo fue que aprendimos a leer y a escribir: nos enseñaron a identificar las letras como representación de sonidos y después las palabras como esos sonidos articulados que designaban a personas, animales, plantas, objetos, espacios, ambientes, etc., posteriormente asimilamos que la combinación de

palabras nos permitía expresar pensamientos así como comprender las ideas de otros. Estudiamos que el conocimiento se conserva en textos que se clasifican en géneros textuales, dependiendo de la disciplina y del lenguaje utilizado en su elaboración. Los textos impresos han constituido, desde la invención de la imprenta, el soporte más utilizado para la trasmisión del conocimiento, y la lectura que hacemos de ellos es lineal, es decir, el tránsito que seguimos es de principio a fin; aunque se nos presenten obstáculos, como el no conocer el significado de alguna palabra o no tener suficiente información acerca del contexto -histórico, político o social-, del tema que se esté tratando, difícilmente abandonamos la lectura para buscar otro texto.

Ahora bien, la lectura en línea es un proceso de construcción de conocimiento a partir de varias fuentes interconectadas por medio de los hipervínculos, para la cual se requieren nuevas habilidades en el lector que le permitan: identificar los elementos que deben ser leídos en primer término, tanto de la página como del texto, evaluar la fuente para determinar su credibilidad y valorar la relevancia de la información que proporciona, de esta manera el lector podrá tomar decisiones sobre leer o no un documento. Además, las páginas de la Red contienen distractores, como publicidad u otros mensajes, que también nos permiten navegar hacia otros espacios que en muchas ocasiones no se relacionan con el texto originalmente seleccionado para leer, por lo que hacer una lectura lineal es simplemente imposible.

Markus Steen en su texto “Cómo leemos” cita la investigación realizada por Jakob Nielsen, en donde se afirma que la mirada del lector dibuja un patrón de lectura que tiene forma de *F* cuando lee en internet: “no se lee linealmente, sino que primero se hace una lectura horizontal en la parte superior de la pantalla; a continuación, la mirada efectúa un segundo movimiento horizontal, más corto, en la zona inmediatamente inferior; y, por último, se visualiza la parte izquierda de la página” (p.44).

De acuerdo con la encuesta realizada, el 35% de la muestra expresó leer como distracción, el 25% que le gusta leer textos literarios, el 23% prefiere los textos informativos, el 18% optó por los textos científicos y el 4% seleccionó los

instructivos. Con respecto a los textos de difícil lectura el 45% contestó que se le dificulta la lectura de textos científicos, el 27% los literarios, el 18% los instructivos y el 9% los informativos. Si la lectura por distracción es la que prioritariamente hacen los alumnos por gusto cabría preguntarse qué textos leen. Me atrevería a suponer que son aquéllos cuya temática está muy vinculada a los intereses de los adolescentes como deportes, farándula y las anécdotas que sus amistades publican en las redes sociales.

En cuanto a los textos que revisten dificultad en su lectura, resulta obvio que sean los científicos los señalados por los estudiantes. Quizá nos debimos referir en la encuesta a los textos de divulgación científica, cuya estructura y lenguaje resultan más accesibles al público en general. Siguiendo con la dificultad de lectura, la cual tiene que ver con la comprensión del texto, el 68% respondió que cuando encuentran palabras desconocidas en el texto que eligieron acuden al diccionario para disipar la duda en tanto que el 32% no lo hace. En relación con este asunto, también los docentes tenemos que construir estrategias de enseñanza y aprendizaje para que los alumnos utilicen el diccionario adecuado, pues tengo la experiencia de que en mis grupos académicos los jóvenes han demostrado serias dificultades en el uso de esta herramienta.

Los textos que resultan atractivos para los estudiantes del bachillerato son los que se conforman con palabras e imagen, el 57% de la muestra así lo señala, para el 28% son los que contienen palabras, sonidos y animación y sólo el 10% prefiere los que únicamente tienen palabras. Estos resultados nos permiten comprobar que el lector joven está habituado a explorar vínculos sonoros, visuales y audiovisuales en pantalla, con lo que acumulan prácticas de lectura nuevas y singulares.

La rosa de los vientos

Los hipervínculos son direcciones de hipertexto que se encuentran insertados en los textos, imágenes y otras páginas Web. En *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, se señalan, entre otras, las siguientes funciones de los enlaces en un texto:

- Identificación. Son muy útiles para acceder al perfil profesional o biográfico del autor o para llevar al lector a la página Web de una empresa o institución.
- Información de contexto. Se emplean frecuentemente para referirse a los antecedentes, lugares, fechas e incluso ideología en torno a un tema determinado.
- Validación y contraste de fuentes. Pueden remitir a páginas o informes que reafirmen o contradigan lo que manifiesta una fuente. En estos casos es muy importante que el sitio a que conduce el hipervínculo tenga prestigio académico.
- Arma dialéctica. Muy útil para apoyar afirmaciones, hipótesis, interpretaciones o argumentos propios. (2012, p.68)

En cuanto a las características de los hipertextos Silvia Andrea Contín (2011) propone: la inmaterialidad, la interactividad, la instantaneidad y la calidad técnica. Considera la *inmaterialidad* como “El lenguaje hipertextual (que) permite generar, procesar y gestionar información, facilitando el acceso a grandes masas de información en períodos cortos de tiempo” (p.82). La *interactividad* de los hipertextos radica en que facilita al usuario que decida la secuencia de la información a seguir, establecer el ritmo, cantidad y profundización de la misma, por lo tanto “el comienzo y el fin de cada bloque de texto depende de la intención consecutiva del lector” (p.83). La *instantaneidad* tiene que ver con el acceso a diferentes fuentes: “A diferencia del texto en papel, la accesibilidad a la información es inmediata” (p.83). En cuanto a la *calidad técnica*, el hipertexto “permite manejar información de manera más rápida y transportarla a lugares lejanos” además de “que la calidad y fiabilidad de la información sea bastante elevada” (p.83).

Con base en lo anterior, podemos afirmar que la lectura en línea requiere adquirir destrezas para navegar, analizar y jerarquizar la información. El hipertexto impone una relación distinta entre el texto, el autor y el lector, lo que conlleva a:

- a) Una ruptura de la linealidad. Como ya se mencionó anteriormente, la lectura se fragmenta a gusto del usuario, puesto que la “lectura no lineal que realiza el lector genera la composición de un nuevo texto de naturaleza multilínea y multisequencial” (p.86).
- b) El acceso a diferentes fuentes. El lector tiene la libertad de seleccionar los enlaces que lo lleven a textos de su interés y decidir el orden en que los leerá.
- c) El planteamiento de propósitos de lectura. Esto facilita hacer una lectura organizada que permita llegar a buen fin, de lo contrario corremos el riesgo de naufragar en el mar de información de la Red.

En nuestra encuesta el 67% afirmó que, cuando encuentra ligas de interés en el texto seleccionado, accede a ellas en ese momento, porque considera que puede encontrar mayor información de apoyo para entender el tema; no así el 32% que argumentó que no considera que le sean útiles, en ocasiones las revisan al final o definitivamente los dejan de lado por falta de tiempo. De la misma manera, el 66% contestó que cuando accede a las ligas de un documento sí regresan al texto de partida, el 23% que a veces y el 6% que no. Estos resultados contrastan con los obtenidos en la pregunta en torno a la realización de un trabajo escolar mediante Internet porque revisan otras páginas que no se relacionan con la tarea académica, en la cual el 73% contestó que sí y el 26% que no, además de tener abiertas otras páginas, en particular las de las redes sociales, el 72% de la muestra manifestó tener acceso de manera simultánea a Facebook.

Resulta alentador que el 62% de la muestra fuera autocrítico, al admitir que realizar actividades paralelas a su aprovechamiento escolar obstaculiza su desempeño académico, pues las consideró como distractores, aunque el 27% expresó que no lo perjudican.

De lo anterior se desprende que es importante conocer las funciones y características de los enlaces o hipervínculos para hacer una adecuada búsqueda y selección de información en Red. Recordemos que nuestros jóvenes bachilleres, aunque son nativos de las TIC, requieren ser orientados acerca de su uso para que no sigan repitiendo acciones que les impiden desarrollarse intelectualmente.

Por ejemplo en el resultado de la encuesta el 51% de los encuestados respondieron que para el desarrollo de sus tareas escolares consultan de 3 a 5 páginas de Internet, lo que hace pensar que pueden ser las primeras que toman de la lista obtenida del buscador utilizado, las cuales generalmente imprimen y entregan como resultado de su investigación, aunque el 62% indicó que sí lee completo el texto que eligen de la Red.

Otra de las dificultades para la búsqueda y selección de información tiene que ver con el manejo de los motores de búsqueda o los mejor conocidos buscadores, los más populares: Google y Yahoo. Los alumnos no saben localizar información con estos recursos, lo más habitual es que consignent el tema completo que pretenden investigar y el motor les arroje resultados de miles de referencias, por lo que parece contradictorio que el 46% de la muestra diga que le da satisfacción encontrarse con mucha información en torno al tema de consulta, ya que, además de la imposibilidad de que lean el caudal de páginas encontradas, no alcanzan a determinar cuáles son las más útiles para los fines que pretenden.

En la encuesta referida el 99% afirmó que Internet contribuye a su desarrollo académico como apoyo a la investigación y facilita la obtención de datos; el 8% no lo consideró positivamente, ya que manifestó que este recurso distrae y fomenta la pereza en quienes lo usan. Resulta interesante que se considere a la Red como un factor de desarrollo académico, cuando se ha detectado que el *copiar y pegar* son las acciones más utilizadas por los estudiantes, lo cual refleja que no se realiza ningún procesamiento de la información y entonces debemos preguntarnos dónde queda el desarrollo intelectual.

Para llegar a buen puerto

El desarrollo vertiginoso de las TIC ha acarreado en el ámbito de la educación una serie de problemáticas que requieren atención urgente. Una de ellas es la relacionada con la formación docente que demanda habilitar al profesorado en el uso de las nuevas tecnologías así como de incorporar en los programas de estudio temáticas de esta naturaleza. Además se necesita contar con la

infraestructura adecuada y suficiente para poder instrumentar estrategias de enseñanza orientadas en el uso de las TIC.

Para lograr lo anterior se necesita, por un lado, sensibilizar al profesorado para atenuar su resistencia a incursionar en el manejo de las TIC, ya que muchos las ven con reticencia o hasta con enfado, sin embargo la mayoría de los casos se debe al desconocimiento de lo que son y lo que significan estas tecnologías en el mundo contemporáneo. Por otro lado, la sustitución de equipo tiene que hacerse periódicamente, pues éste se vuelve obsoleto muy rápido.

Asimismo, las estrategias de enseñanza aprendizaje que los profesores diseñen para atender la lectura en Red, tienen que orientar a los estudiantes acerca de cómo instrumentar un itinerario de lectura que reditúe un aprendizaje significativo, determinar la confiabilidad de las fuentes, desarrollar sus habilidades para la comprensión y producción de textos, enseñarlos a valorar el trabajo intelectual de otros evitando el plagio de información y a ser capaces de expresarse adecuadamente mediante los diversos géneros de la Red (correo, chat, foro, etc.).

Bibliografía

Alás, A. et al., (2011), *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*, Barcelona: Graó.

Badia, A. et al., (2010), *Escuela y cultura digital. Internet como recurso*, España: Graó.

Cassany, D., (2012), *En_línea. Leer y escribir en la red*, España: Anagrama.

Cassany, D., (2006), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, España: Anagrama.

Bartolomé, A. R., (2012), *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*, España: Graó.

Fundación del Español Urgente, (2012), *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, España: Galaxia Gutemberg.

Pérez Gómez, Á. I., (2012), *Educarse en la era digital*, España: Ediciones Morata.

Lectura analítica: reflexiones y estrategias

Julia Del Carmen Chávez Ortiz
Jorge Arturo Sánchez Jiménez

Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado. Casi 70 años después recuerdo con nitidez esa magia de traducir las palabras en imágenes
(Mario Vargas Llosa)

1.- La lectura como un proceso

El investigador estadounidense James Paul Gee, afirma que: “cada uno de nosotros es miembro de muchos Discursos, y cada Discurso representa una de nuestras siempre múltiples identidades [...] La lectura es una práctica social; como tal, se rige por las pautas culturales e institucionales de una sociedad determinada” (2005, p.33). La institución escolar cumple una función fundamental en la formación lectora de los individuos; es ahí donde se orientan las formas de acceder, interpretar y construir significados al enfrentar al estudiante con textos de diversa índole. La lectura de ellos depende de los propósitos que se establecen en el contexto escolar y las formas cómo estas prácticas son valoradas y evaluadas por los docentes. En este sentido, los alumnos perciben la complejidad de las tareas de lectura de acuerdo con ciertos ritos de ejecución y la orientación hacia lo que se considera culturalmente correcto.

La lectura vista como un proceso, se convierte en una serie de actividades complejas y dinámicas, a través de las cuales, el lector construye significados al interactuar con el texto escrito, de este modo, no podemos separarla de la escritura, ya que lectura y escritura son vitales para el proceso de comprensión de un texto. Es por ello que en el contexto escolar, la lectura ya no se propone como una actividad aislada, pues se entiende que para que el alumnado participe activamente en la construcción del conocimiento debe tener acceso a múltiples y variadas oportunidades para discutir y reflexionar sobre lo que lee y escribe en todas las asignaturas; la intención principal de leer en la escuela es poder comprender todos los tipos de textos a los que se tiene acceso.

Así, podemos afirmar que leer es comprender y comprender es una construcción de las personas que leen, la lectura es un proceso de construcción de significado, de interpretación, en el que participan principalmente dos elementos: lector y texto. Para Alma Carrasco “la comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura” (2000, p.11). Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura. Desde una perspectiva interactiva se asume que leer:

es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba. (Solé, 1992, p.18)

Por otra parte, Gadamer afirma que:

La lectura es construcción: construcción del texto, de la tradición, del mundo, del ser. La lectura es una apropiación propia y particular que se lleva a cabo a partir de la construcción de un escenario interior, donde la palabra puede sonar y ser escuchada por nuestro oído interno la lectura es diálogo y porque es diálogo es palabra [...] mediante la lectura nos

percatamos de la fuerza evocadora del lenguaje de su capacidad de ser siempre más. (González, 2004)

Podemos afirmar que la lectura se refiere a una acción intelectual compleja bajo el supuesto de que el que lee debería poder elaborar un significado del texto que, a su vez, contemple el que le dio el autor. Por lo tanto, leer es una actividad mental compleja que involucra diversos actores, operaciones y factores. Todos ellos relacionados entre sí: autor, texto y lector, resultan tres elementos determinantes en el momento de definir estrategias que tengan como finalidad desarrollar una mayor competencia lectora.

2.- Los actores del proceso de lectura

En el proceso lector identificamos como mínimo a tres actores: el autor, el texto y el lector. El autor: “es un personaje moderno, producido indudablemente por nuestra sociedad, en la medida que ésta, al salir de la Edad Media y gracias al empirismo inglés, el racionalismo francés y la fe personal de la Reforma, descubre el prestigio del individuo o dicho de manera más noble, de la persona humana” (Barthes, párr. 2). En algunas asignaturas llamamos enunciador a esa persona quien produce, por medio del lenguaje, un texto portador de significado y con una determinada intención comunicativa. Tiene existencia, al igual que el lector, como sujeto social y como sujeto textual.

Por otro lado, la noción de texto como unidad de análisis ha sido construida recientemente, rebasando la del nivel sintáctico. En esta línea teórica de la lingüística del texto, Enrique Bernárdez construye una definición analizando y destacando los rasgos y características que diversos autores han atribuido a esta unidad de análisis:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos

conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (1982, p.85)

Para el lingüista holandés Van Dijk un texto es: “un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos, no sólo tiene estructura ‘gramatical’, sino también estilística, retórica, esquemática y otras clases de estructura que la lingüística actual no puede explicar” (1993, p.21). Para efectos de estas reflexiones, debemos entender que la naturaleza del texto es tan compleja que desborda cualquier definición. Por ello, a pesar de que existen muchas y muy variadas, no hay una que sea universalmente aceptada. Sólo hay un hecho concreto: el texto, además de ser un producto cultural, es un objeto de estudio de varias ciencias; los teóricos que deciden estudiarlo, lo hacen desde el enfoque propio de su disciplina y desde un punto de vista particular. De ahí que la mejor forma de saber qué es y qué no es un texto es a través del reconocimiento de sus propiedades.

El tercer elemento que interviene el proceso de lectura es el lector: quien construye significado a partir del texto en ausencia del autor. En algunos planes y programas de estudios lo conocemos también como enunciatario y es el encargado de interpretar el texto a partir de un código que comparte con el enunciador. Pero la interpretación no será siempre la misma en cada lector, es por ello que se habla de otro elemento conocido como el contexto, el cual alude a las condiciones que rodean el acto de lectura. Existen tres tipos de contexto: primero el llamado contexto textual: que está representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado, es decir, las relaciones intratextuales que permitan la delimitación y construcción de un significado. En otras palabras, las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto. Las palabras, como las oraciones, por sí mismas no comunican, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular.

El segundo tipo de contexto es el conocido como el extratextual: compuesto esencialmente por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura, pues es distinto leer en un medio de transporte que en una biblioteca; también se considera aquí la posición que se utilice al leer: de pie, sentado o

acostado. Si bien la lectura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo y por tanto quien procesa los significados de un texto es la mente del lector, estos factores periféricos afectan la comprensión textual. Y por último, podemos señalar la existencia de un contexto psicológico: se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto.

Una vez que ha sido generado, el texto escrito pasa a tener una existencia independiente a la de su autor como sujeto social. Pero no puede tener una existencia independiente de sus lectores. Pues como objeto verbal, el texto sólo existe en la relación dialógica que establece con un lector.

3.- Definición de lectura analítica

Se concibe a la lectura analítica como el proceso de condensación y representación del contenido del texto, articulándolo con los contextos-cogniciones o representaciones- y con los intertextos –otras voces dialógicas, polifónicas. Se entiende que los contenidos textuales no funcionan sin los contenidos contextuales e intertextuales. Condensar, consiste en separar el texto en secuencias, seleccionar, generalizar e integrar la información proposicional del texto y representar implica graficar las interrelaciones y jerarquías de esa información proporcional. La lectura analítica, se alinea como un proceso comprensivo que actúa sobre la organización semántica del texto escrito, asumiendo que la voz textual interactúa con las voces contextuales e intertextuales.

La lectura analítica podemos entenderla como aquella que:

Se realiza con mayor detenimiento que la lectura exploratoria con el fin de conocer el tema, saber cómo se despliega en las diferentes divisiones del texto ya sea en apartados, capítulos y subcapítulos. Reconoce también la organización textual observando las relaciones que eligió el autor para estructurar el texto y así distinguir su contenido relevante. (Gracida, 2007, p.263)

En síntesis, la lectura analítica busca la comprensión del texto, más allá de la decodificación de signos o la ubicación de elementos gráficos.

4.- Estrategias de lectura analítica

El proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información, la lectura como cualquier actividad humana es una conducta inteligente. Las personas no responden simplemente a los estímulos del medio, encuentran orden y estructura en el mundo de tal manera que pueden aprender a partir de sus experiencias, anticiparlas y comprenderlas. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto y de tal manera poder construir significado o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura, pero también las estrategias se desarrollan y modifican durante la lectura; valga la obviedad: sólo con la lectura se pueden desarrollar estrategias de lectura. Como mencionamos con anterioridad, la lectura analítica busca la comprensión del texto, lo que se ha llamado como comprensión lectora (o, como se le denomina en la actualidad: competencia lectora⁶) con este término, hacemos referencia a la capacidad para asimilar los diferentes tipos de textos, asociando aquello que ya sabemos con la nueva información. Se desarrolla la habilidad para prepararse antes, durante y después de leer un texto. Es importante recordar que la comprensión lectora no se refleja en la repetición o memorización fluida de un determinado párrafo pues eso no garantiza que haya sido entendido, la comprensión se manifiesta cuando el lector es capaz de identificar las distintas ideas del texto y puede relacionarlas con otras ideas o experiencias, lo sustantivo será el grado en que se apropie y de sentido a lo leído. De este modo, a la comprensión se le puede considerar como la interacción entre el lector y el texto mismo. Por lo tanto, para lograr una comprensión total de un texto se requieren de algunas estrategias básicas de comprensión de lectura, las más reconocidas son tres: muestreo, predicción y formulación de inferencias. En México –nos dice la investigadora Alma Carrasco–:

⁶ Definida por los expertos de la OCDE como *la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad.*

se han dado a conocer particularmente a través de los estudios sobre aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita, realizados y difundidos por Emilia Ferreiro durante la década de los ochenta y parte de los noventa. A estas estrategias básicas habrá que agregar una cuarta que ha sido incorporada con posterioridad y que ahora está contenida en algunas propuestas didácticas: automonitoreo o autocontrol. (p.132)

Con respecto a cada una de estas, de las más conocidas, algo podemos decir: sobre el muestreo, el psicolingüista Frank Smith afirma que:

El secreto de la lectura eficiente no es leer indiscriminadamente, sino extraer una muestra del texto. El cerebro debe ser parsimonioso, haciendo un uso máximo de lo que ya conoce y analizando un mínimo de información visual necesaria para verificar o modificarlo que ya se puede predecir acerca del texto [...] la selectividad para captar y analizar muestras de la información visual disponible, es una destreza que se adquiere únicamente con la experiencia de la lectura. (1983, p.39)

Smith también señala que la predicción es la eliminación previa de las alternativas improbables. El lector tiene tres razones para predecir:

1. Porque nuestra posición en el mundo constantemente cambia y siempre estamos más interesados en lo que probablemente ocurrirá que en lo que está ocurriendo en un momento preciso;
2. Porque hay demasiada ambigüedad, demasiadas formas de interpretar cualquier cosa que se nos presente y
3. Porque la predicción nos permite seleccionar una alternativa de entre varias posibles. Por la cantidad de información que cubren, las predicciones pueden ser globales, las que influyen en cada una de las decisiones que nos llevan hacia una meta final y, al mismo tiempo, focales, relacionadas con aspectos específicos de la lectura. Quizás aquí podríamos ubicar a la anticipación. (1983, p. 45-48)

Al formular inferencias, es decir al llenar los vacíos de información en el texto, el lector está construyendo una interpretación, sin embargo una construcción global de significado le exige formular varias inferencias y establecer relaciones entre ellas.

Las estrategias para confirmar o rechazar predicciones previas se identifican como estrategias de autocontrol y las que le ayudan a reconsiderar la información disponible cuando ésta no responde a sus expectativas son de autocorrección. Joan Serra y Carles Oller (2001) realizan una aproximación descriptiva de las estrategias más comunes que se dan antes, durante y después de leer un texto, estas estrategias se utilizan prácticamente de manera simultánea y su activación dependerá de las características gráficas, lingüísticas y del contenido de un texto.

Las estrategias enlistadas por estos autores son las siguientes:

- Decodificar con fluidez. No es posible avanzar en una lectura sin interpretar los símbolos arbitrarios de cada lengua. Si la decodificación es muy lenta o dificultosa, ésta requerirá un alto grado de esfuerzo que puede llevar al alumnado a perder el significado global de lo que lee.
- Releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa para la comprensión léxica. Una sola palabra, por su significado o por su situación en una frase, puede cambiar la interpretación de un texto. Es conveniente, insistir en la necesidad de hacer dudar al estudiantado delante de determinadas palabras y términos poco conocidos y ayudarlos a buscar la acepción correcta dentro del texto.
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia con los conocimientos previos y con lo que dicta el sentido común. Las y los estudiantes han de tener una actitud crítica delante del texto, han de confrontar la información que reciben del mismo con la que ellos ya poseen o que adquieren de su entorno.

- Distinguir aquello que es fundamental de aquello que es poco relevante o poco pertinente con la relación a los objetivos de lectura. En la mayoría de los textos hay un núcleo de información esencial u otro suplementario. No distinguir entre estos tipos de información puede llevar a los alumnos a distorsionar el significado global del texto.
- Construir el significado global. Una vez reconocidas las ideas principales y complementarias, los alumnos han de poder jerarquizarlas y resumirlas.
- Elaborar y probar inferencias de tipo diferente, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. La relación del estudiante con el texto ha de ser activa. A medida que interactúa con el contenido éste se adentra más en la comprensión. Tiene que predecir o imaginar cómo avanzará el texto e ir comprobando si sus predicciones son ciertas para poder modificarlas, si es necesario, y plantearse otras nuevas.
- Estrategia estructural. Los conocimientos previos sobre una organización retórica favorecen en que se pueda profundizar en un texto determinado, es decir, en su comprensión.
- Atención concentrada. La atención es fundamental para que las relaciones interactivas entre docente-contenido-alumno sean factibles. Sin atención, el alumnado puede desconectarse del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Conocer los objetivos de lectura; ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué he de leer? Es básico que el alumno sepa hacia dónde nos dirigimos, por qué nos dirigimos hacia consecuciones determinadas y qué esperamos con las actividades propuestas.
- Activar los conocimientos previos pertinentes. Para poder comprender lo leído, debemos poder establecer conexiones con significado entre aquello que sabemos y los conceptos nuevos.
- Evaluar y controlar si se va produciendo la comprensión de lo leído, y autorregular la actividad lectora partiendo de la revisión de la propia

actividad y de la recapitulación de lo leído. La evaluación debe ser continua a lo largo de todo el proceso lector, y simultánea con los mecanismos de autorregulación. El no regular lo que se está leyendo puede suponer un aparente avance de la lectura, pero no la comprensión de la misma.

- Evaluar e integrar la nueva formación y remodelar, si es necesario, las ideas iniciales. A lo largo de la actividad lectora el estudiante debe poder reflexionar sobre la información recibida, contrastarla con sus ideas previas, y partiendo de este contraste remodelar, si es necesario, las ideas que ya tenía. (pp.35-55)

En síntesis estas estrategias buscan que el lector, logre tres propósitos fundamentales: primero, extraer el significado global del texto y de sus diferentes apartados, segundo; saber reconducir su lectura, adecuando su ritmo y capacidades para leer con atención y por último, conectar nuevos conceptos con los conocimientos previos e incorporarlos a su conocimiento.

En muchos de los textos revisados para este escrito, encontramos una similitud en las estrategias que se enumeran para la comprensión lectora y una especificación para la etapa del proceso de lectura en el que se trabaja con el texto y el alumnado, es decir, existe una serie de estrategias diseñadas para la prelectura, lectura y poslectura de un texto.

A partir de nuestra experiencia docente, las estrategias que utilizamos para lograr que el alumnado comprenda un texto, principalmente uno de carácter expositivo, mediante la lectura analítica de una lectura breve, son las siguientes:

1. Pre-lectura

- Observar el texto e identificar el título, autor e imágenes, mediante un vistazo rápido.
- Elaborar una hipótesis de lectura, es decir, anticipar la información que ofrecerá el texto, misma que se irá comprobando en el transcurso de la lectura.

2. Lectura

- Subrayar palabras cuyo significado se desconozca y elaborar un glosario.
- Subrayar palabras clave, la idea central de cada párrafo, algunos conectores que organizan el texto y establecer relaciones entre sus partes.
- Hacer anotaciones al margen del texto, para destacar aspectos importantes como: el propósito del autor, definiciones, explicaciones u otras ideas importantes del texto.
- Resumir en una oración el contenido de cada párrafo.

3. Pos-lectura

- Redactar un resumen y/o paráfrasis del texto.
- Responder preguntas relativas al contenido del texto.
- Elaborar algún producto comunicativo como cartel, tríptico, díptico o ilustraciones.

Por último, habrá que precisar que el aprendizaje de estas estrategias se da a lo largo de la actividad lectora. Por tanto su enseñanza y aprendizaje son resultado de la comprensión de lo que leemos en un momento determinado, en un texto concreto y con unos objetivos específicos de la lectura. Y entender que, a fin de cuentas, leer es re-conocer a la otra, re-conocerse en el otro; ser para los otros; aquellas y aquellos que, como bien decía Paz “[...] no son si yo no existo, / los otros que me dan plena existencia, / no soy, no hay yo, siempre somos nosotros...”

Bibliografía

Asimov, I., (1979), *Cien preguntas básicas sobre la ciencia*, Madrid: Alianza Editorial.

Bernárdez, E., (1982), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Epasa-Calpe.

Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (17), pp.129-142.

_____, (2000), *La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México. Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*, Aguascalientes: UAA.

Díaz, Á., (2005), *El docente y los programas escolares*, México: Ediciones Pomares. Van, T. A., (1993), *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*, México: Siglo XXI.

Ferreiro, E & Teberosky, A., (1972), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Madrid: Siglo XXI.

Gee, J. P., (2005), *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*, España: Ediciones Morata.

González, M. A. et al., (2004), "Consideraciones estéticas sobre la hermenéutica de Gadamer. La lectura como enfrentamiento con la alteridad". *Entre hermenéuticas*. México: UNAM.

Goodman, K., (1991), "El proceso de lecturas consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI.

Gracida, Y. & Martínez, G. T., (2007), *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, México: UNAM.

Serra, J. & Oller, C., (2001), “Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria”, *Comprensión Lectora. El Uso de la Lengua como Procedimiento*, Barcelona: Graó.

Smith, F., (1983), *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México: Trillas.

Solé, I., (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.

UNAN-CCH-Área de Talleres de Lengua y Comunicación, (2005). *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*, México: UNAM.

Recursos en línea

Barthes, R. (s.f.). *La muerte del autor*. Recuperado de <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/barthes-la-muerte-del-autor.pdf>

CONACULTA. (s.f.). Resultados de la Encuesta Nacional de Lectura 2012. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/encuesta_nacional_lectura_mexico.pdf

López, G. & Rodríguez, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperada de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001705> ISSN 1405-6666

OCDE. (s.f.). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Resultados 2012. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>

OCDE, PISA-OCDE, Grupo Santillana. (s.f.). El programa PISA de la OCDE ¿Qué es y para qué sirve? Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
<http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/barthes-la-muerte-del-autor.pdf>

Leer para aprender Química

Guadalupe Mirella Maya López
Thelma Beatriz Pavón Silva

Introducción

Cada disciplina tiene una manera característica de organizar el conocimiento y la forma específica de expresarlo es parte inherente de la misma. Afirmar que la actividad académica en la formación del profesional de la química se basa en gran medida en el texto científico no es exagerado.

Leer y aprender son actividades inseparables, cuando el alumno logra leer en forma apropiada sobre temas específicos, aprende a descubrir el verdadero sentido de lo que estudia. Saber y hablar bien es casi un sinónimo de razonar y pensar bien, por lo que, conocer y utilizar correctamente el lenguaje es un instrumento necesario para participar con éxito en la vida profesional.

Los cuatro programas educativos de la Facultad de Química (FQ) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMÉX) incluyen Comunicación Oral y Escrita, ubicada en el primer periodo de los planes de estudio. Esta Unidad de aprendizaje (UA) integra cuatro unidades de competencia: aspectos básicos de la comunicación oral y escrita para la difusión del conocimiento; la exposición oral de un trabajo de carácter científico; la lectura como parte de la redacción; y el escrito de carácter científico.

Esta UA se propone desarrollar en los alumnos las habilidades de comunicación de ideas e información de carácter científico y técnico en forma oral y escrita, con fundamentos gramaticales, utilizando técnicas de redacción y de expresión oral, por lo tanto, fortalecer la confianza en sí mismos y generarles hábitos para un aprendizaje autónomo. De tal manera que los estudiantes puedan procesar información de diferentes fuentes, para redactar textos de carácter científico. Sin embargo, para poder expresarse oralmente de manera correcta, es necesario que el estudiante sepa leer.

Marco teórico

La universidad se ha dado a la tarea de conocer y entender el proceso de globalización que además de su carácter cultural, político, social y económico, ha impuesto nuevas formas de relación, de plantear esquemas, de entender la educación. Pero sobre todo de analizar experiencias nacionales e internacionales en torno al desarrollo e instrumentación de innovaciones, perspectivas, problemáticas, requerimientos y alternativas que lleven a la institución a alcanzar el éxito en términos de flexibilidad, movilidad, interculturalidad y sistemas tutoriales, particularmente. De esta manera la UAEM, se enriquece con las diversas experiencias, para definir y reconfigurar el camino, con los matices que le son propios y con las características muy particulares que le dan su carácter único. En un mundo gobernado por la velocidad y el cambio, el modelo de formación profesional que adopta la UAEM, se construye desde la perspectiva del humanismo (UAEM, 2013).

El desarrollo científico y de las nuevas tecnologías, así como la evolución de la economía a nivel mundial, hicieron imprescindible pensar en un cambio en el proceso educativo, y una de las necesidades inmediatas a atender es la construcción de competencias. En este sentido las tendencias de la educación son generar y promover en el estudiante entre otras competencias el uso y manejo de los diferentes lenguajes comunicativos.

Los principios que propone la UNESCO como soporte de la educación son: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer y aprender a convivir. El informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, es el documento más representativo del esfuerzo que la comunidad internacional hace ante los desafíos que enfrenta la educación.

...la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” La función esencial de la educación es el desarrollo continuo de los

individuos y de las sociedades, es un camino al servicio de la humanidad con la intención de un desarrollo más genuino y armonioso para un bienestar colectivo. (Delors, 1997)

Una de las herramientas necesarias en todo este proceso es la competencia de comunicación, para adquirirla y desarrollarla, los factores que influyen predominantemente son la capacidad de comunicarnos de manera oral y la capacidad de comunicarnos de forma escrita. En este sentido, aprender a hablar y escribir se hará más fácil si se inicia aprendiendo a leer, de tal manera que la lectura, el aprendizaje y la escritura estarán ligados siempre.

Enseñar a leer es un desafío que trasciende con mucho la alfabetización en sentido estricto. Es el desafío que enfrenta la educación para incorporar a los alumnos a la cultura de lo escrito. En esta tarea surgen cuestionamientos como, ¿cuáles son, los procesos psicológicos que sustentan la lectura eficaz, que culmina con la comprensión del texto?, ¿de qué dependen las diferencias individuales en la comprensión lectora?, a partir de las respuestas, ¿en qué aspectos se debería incidir durante la enseñanza de la lectura?

El principal objetivo de la lectura es comprender el contenido del texto, saber de qué habla el autor, qué dice de aquello de lo que habla y con qué intención o propósito lo dice. Es, por lo tanto, una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando se enfrenta a la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta sus referentes, conocimientos, propósitos y expectativas. La lectura es, también, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican: reconocer los patrones gráficos, imaginarse la situación referida en el texto, así como intereses y motivaciones. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender el texto.

La motivación y los procesos son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión. Las preguntas obligadas ¿de qué depende la motivación con que los sujetos viven la lectura? y, ¿qué procesos tienen lugar durante la misma?, ya que si ambos no se dan, la comprensión no se consigue. Estos dos pilares se apoyan

el uno en el otro, sosteniéndose recíprocamente. Una motivación inadecuada lleva a leer de forma también inadecuada. Y los procesos de lectura poco eficaces, hacen que resulte una actividad poco gratificante. Se necesita, comprender la naturaleza del proceso lector y los factores que intervienen en él cuando lo que se pretende es motivar para que los alumnos lean. Las personas no aprenden a leer en el vacío, lo hacen en el entorno creado por los textos e influidos por el contexto que incita a leerlos (Alonso, 2005).

Investigaciones realizadas por Rockwell, Collins y Smith y Solé (1987), citados por Solé (1992), concluyen que tanto los conceptos de los docentes sobre aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá porque sabe hablar y entender la lengua oral, esto puede estar muy alejado de la realidad ya que no necesariamente saber hablar, entender la lengua y leer bien implica poder interpretar lo leído. Al parecer los sistemas escolares se basan en esta teoría y nuestro país no es la excepción. El lector comprende un texto cuando es capaz de encontrar en su memoria los esquemas que le permiten explicarlo en forma adecuada. Cuando no se tiene alguna experiencia sobre un tema determinado y no se dispone de esquemas para activar un conocimiento, la comprensión será muy difícil. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación, cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan, cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente.

Leer para aprender se puede explicar desde una posición constructivista porque si el aprendizaje es significativo el lector se forma una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje, implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y

sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

La comprensión lectora tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado a partir de su interacción con el texto. El lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, este proceso de relacionar la información nueva con la antigua para reelaborar los esquemas con que cuenta el lector es el proceso de la comprensión. Para la adquisición de la competencia de la comprensión lectora se toman en cuenta entre otros, tres elementos fundamentales: el desarrollo de información previa y del vocabulario; la configuración de determinados procesos y habilidades lectoras y la correlación entre lectura y escritura.

En un plan de estudios formal, los profesores de comunicación, encargados de enseñar a leer y escribir, pueden y deben incorporar los tres elementos (el desarrollo de la información previa, el incremento del vocabulario, los procesos y habilidades lectoras y, correlación de las actividades entre lectura y escritura) a dicho proceso de enseñanza. Los profesores de otras asignaturas, pueden apoyar a los alumnos a comprender el texto, orientándolos para que apliquen y sigan desarrollando sus habilidades de comprensión y los procesos que han aprendido previamente.

Cuando el alumno en la educación superior lee frecuentemente no entiende: el significado de las palabras que lee, el sentido de lo que lee y no capta las ideas y sentimientos que el autor expresa. En el mejor de los casos es capaz de descifrar signos gráficos y emitir fónicos, pero es pasivo y no le es posible ejercer la crítica y menos aún interpretar textos.

Un alto porcentaje de los estudiantes (y en ocasiones de docentes) carecen de las habilidades y destrezas lectoras básicas, obstaculizando el proceso mismo del aprendizaje y disminuyendo las posibilidades de desarrollo profesional y en consecuencia, las capacidades culturales y humanas. Por lo general, pocos alumnos comprenden profundamente lo que leen y lo hacen sin discriminación ni selección y, menos aún, desde una posición crítica (Argudín & Luna, 1994, p.1).

Esta preocupación, compartida por docentes universitarios, tanto en nuestro país, como en Estados Unidos y Europa, ha generado investigaciones, estudios,

ensayos y libros de texto, desafortunadamente sólo enfocados a la educación básica, como un aspecto nuevo del aprendizaje que quizá rinda frutos en el futuro, pero que por ahora no soluciona este aspecto fallido de la educación actual. Aun cuando existen algunas investigaciones aisladas en educación superior son poco conocidas. Es posible que la problemática se incremente por dos factores adicionales: uno, dar por hecho que el alumno sabe leer, a pesar de que se reconocía una instrucción deficiente y dos, la falta de utilización de estrategias para procesar la información de un texto (Argudín & Luna, 1994, p.1-2).

Autores como Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) citados por Garrido (1993) afirman que el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de su trabajo sobre el proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos, los factores que separan a los expertos de los principiantes y los métodos que utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión. Las investigaciones de estos autores han demostrado que los lectores competentes poseen las siguientes características: 1) Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura, 2) Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura, 3) Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído, 4) Pueden distinguir lo importante en los textos que leen, 5) Resumen la información cuando leen, 6) Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura, 7) Preguntan.

Metodología

La actividad de aula se realizó en tres grupos del primer semestre de licenciatura en la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México, de la UA Comunicación Oral y Escrita.

El trabajo se centró en el desarrollo de actividades dirigidas a estimular la lectura de textos relacionados con la química, a fortalecer la competencia lectora de textos académicos de carácter eminentemente químico. Los propósitos de estas actividades eran motivar a los alumnos a leer para tener más herramientas al escribir, ya que en su trayectoria escolar los estudiantes deben desarrollar la capacidad para leer, seleccionar y procesar grandes cantidades de información, lo

que implica manejar conceptos teóricos de distinto nivel de abstracción, así como organizar la información de su objeto de investigación y en consecuencia escribir de manera accesible.

Las diferentes formas que adoptaron las actividades de los estudiantes fueron: lecturas individuales, lecturas en pequeños grupos y lecturas grupales.

En el curso de comunicación oral y escrita se pretende apoyar a los estudiantes para que procesen información de diferentes fuentes, aprendan a expresar de manera clara sus ideas, sean capaces de interpretar y describir datos y fenómenos relacionados con su formación profesional. Por lo tanto, sean capaces de comprender correctamente escritos de carácter académico, aplicando las normas técnicas en la redacción de documentos científicos y técnicos.

Las actividades que se realizan durante el curso son fundamentalmente, lecturas exploratorias y de comprensión de textos para: selección, análisis de información, identificación de ideas principales, identificación de apoyos en el texto, diferenciación de características entre escritos científicos. Los ejercicios de lecturas exploratorias siempre van acompañados de preguntas guía, u objetivos de lectura. A partir de la lectura de exploración, los alumnos eligen el material a leer para alcanzar su objetivo. Esta actividad no refleja problema aparente.

Presentación y análisis de resultados

En la gran mayoría de los casos, se detectó que no es actividad ni hábito frecuente en los alumnos la lectura de carácter académico. Consecuentemente se les presenta un enorme problema pues un gran porcentaje de los conocimientos que adquieren es a través de la lectura. Los resultados observados y cuantificados se resumen en la siguiente tabla.

Tabla No. 1. Resultados de las actividades de leer

Actividad del alumno	Si %	No%
Lee	14	86
Organiza la lectura	25	75

Analiza la información	12	88
Selecciona información	50	50
Sintetiza	10	90
Emite juicios	10	90
Maneja técnicas de estudio	31	69

Es común que se piense que los estudiantes saben leer porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente o porque pueden decodificar un escrito, asumiendo erróneamente que decodificación es igual a comprensión; la decodificación se aprecia como el primer nivel de lectura y desafortunadamente un gran porcentaje de los estudiantes universitarios no sabe leer o lee deficientemente.

La lectura deficiente obedece entre otros factores a que los estudiantes carecen de habilidades para organizar la lectura, para analizar, seleccionar la información, sintetizar, emitir juicios; asimismo carecen de hábitos de lectura, no manejan técnicas de estudio, se distraen de la lectura con facilidad y tienen serias dificultades para ir de la lectura a la escritura.

Sin embargo, el único fin no es sólo leer, o hacer leer a nuestros alumnos, es darle una intención a la lectura, darle sentido al texto, abrir posibilidades de lectura, de encuentro o desencuentro, de comunicación, como instrumento de apoyo en la formación de la personalidad, en la formación académica y/o profesional. O simplemente leer para distraerse.

Conclusiones

A partir del ejercicio de leer se va formando una actitud crítica frente al trabajo propio. Leer permite aprender a pensar mejor los problemas de cada disciplina del conocimiento. Didáctica de la lectura en la universidad no es un espacio muy explorado lo que da pie a realizar trabajos de investigación en este campo.

Promover el fomento de la lectura para contribuir a la formación profesional y consecuentemente social es una tarea esencial en educación superior.

Si una forma de comunicación es a través de la escritura y para escribir el apoyo es la lectura, será conveniente pensar a través de una práctica reflexiva y sistemática en un currículo que convierta la lectura en un eje transversal de los estudios universitarios.

Se aprende, leyendo.

Bibliografía

Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, (s/n), pp. 63-93.

Argudín Y, & Luna. M. (1994). Habilidades de lectura a nivel superior. *Sinética*, (5), pp. 1-17.

Delors, J., (1997), *La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO.

Díaz, A., (1988), *Guía de comprensión de lectura*, México: SEP.

Garrido, M., (1993), "La lectura y el modelo pass: perfiles lectores e intervención educativa". *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales*, Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Lerner, D., (2008), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: Fondo de Cultura Económica.

Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, (2), pp. 119-127.

Ricoeur, P., (2004), *Del texto a la acción*, México: Fondo de Cultura Económica.

Solé, I., (1992), *De la lectura al aprendizaje*, Valencia.

UAEM, (2013), *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017*, UAEM.

Mentes terrestres: estrategias enfocadas en la comprensión lectora
para alumnos de primer año de Secundaria

Giovanna Madai Avelino Vélez

Introducción

En muchas instituciones escolares se ha dejado de motivar la comprensión lectora, porque estos planteles académicos suelen tener profesores que no emplean estrategias académicas que gestionen el aprendizaje por medio de la lectura. Solo disponen del material editorial para poder complementar el plan académico, mas no renuevan la forma de conocer y comprender el texto.

Al mismo tiempo no reconocen que la lectura es un medio que nos acerca a los demás, y a los hechos que han vivido y descubierto, de aquello que han creado en su mente o que han imaginado; podemos saber cómo es concebido el mundo y como otros son creados por medio de la imaginación.

Dentro de la escuela la lectura es una herramienta que ayuda al desarrollo de actividades:

Mediante una buena comprensión lectora los niños pueden localizar la información que desean...Comprendiendo con profundidad pueden seleccionar y evaluar la información con la que trabajan juzgando su validez....pueden distinguir lo principal y lo secundario, captar una secuencia de ideas, sacar conclusiones, ver relaciones, hacer relaciones, pueden clasificar, resumir, tomar notas, disfrutar con la lectura visualizando las imágenes que les ofrecen los libros, captar la intención del autor, acercarse al hecho literario. (Cairney, 2002, p.29)

Y para poder lograrla es necesario implementar estrategias que desarrollen la imaginación del lector; las cuales harán posible que se pueda interiorizar el

texto, se pueda comprender el tema principal y se sepa distinguir que es lo que aporta el texto a la vida académica y cotidiana.

Es por esta razón que en este trabajo tiene como objetivo exponer 2 estrategias de enseñanza que ya se han realizado para mejorar la comprensión de textos literarios por medio de la imaginación en el primer grado de secundaria en la Institución académica: Esc. Sec. Gral. "Rafael Ramírez Castañeda" en el grupo 1^{ro} "B" en la materia de Español I con 50 alumnos. Con el fin de que los alumnos no solo vean el texto superficialmente, sino que eleven la imaginación para poder conocer el significado que la lectura puede otorgarles, y de esta forma dejaran de ser solo unas "mentes terrenales".

Para que se pudieran llevar a cabo estas estrategias, anteriormente se aplicó un cuestionario de opción múltiple a los alumnos, el cual constó de tres preguntas basadas en la comprensión lectora:

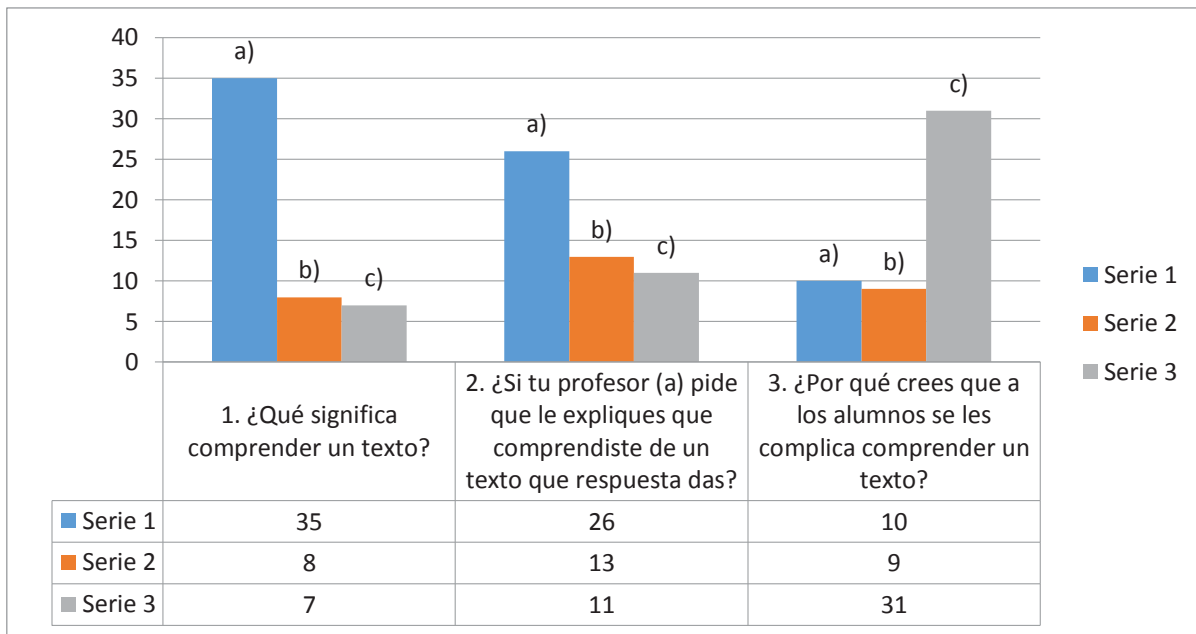
Cuestionario

1. ¿Qué significa comprender un texto?
a) Saber de qué trata b) Conocer el significado c) Recordar el contenido

2. ¿Si tu profesor (a) pide que le expliques que comprendiste de un texto que respuesta das?
a) Resumes el texto b) Relatas nuevamente el contenido c) Presentas una reflexión

3. ¿Por qué crees que a los alumnos se les complica comprender un texto?
a) El profesor no motiva a los alumnos b) Las estrategias no fomentan la creatividad ni la imaginación c) Las dos anteriores

Se recopilaron los resultados en la siguiente gráfica para poder dar a conocer la perspectiva que tienen los alumnos acerca de lo que ellos entienden por comprensión lectora.



Lamentablemente la mayoría de los alumnos evaluados creen que comprender la lectura es solo saber de qué trata el texto para poder responder a cualquier pregunta “importante” que les haga el profesor, esto como consecuencia crea que el estudiante se enfoque solo en memorizar los datos principales de la lectura, como son los personajes y las acciones que llevan a cabo, por lo tanto solo resumen el contenido textual, y se olvidan del verdadero valor que tiene la comprensión, tal y como lo menciona T. H. Cairney en su libro *Enseñanza de la Comprensión Lectora* “(...) “Comprender” significa saber por sí mismo, construir el significado y, en el proceso, aumentar la propia comprensión del mundo en toda su riqueza textual” (2002).

Pero para que esto se pueda lograr es necesaria la participación del profesor como facilitador, el cual debe emplear estrategias que llamen la atención del lector, pero que al mismo tiempo den como resultado un aprendizaje significativo. Pero por desgracia no es así.

Tal y como se muestra en la gráfica la mayoría de los alumnos consideran que un factor que afecta a la comprensión lectora, es que el profesor no motiva a los alumnos por medio de estrategias que fomenten la creatividad y la imaginación. Y esto es muy común en las instituciones académicas, como lo menciona Argüelles: “El problema se agrava cuando el profesor que no goza con

la lectura se convierte en guía y por supuesto en arbitro de los lectores en la escuela” (2004). Este conflicto tiene como consecuencia que “Se enseñe la comprensión como si se tratara de un proceso técnico que pudiera separarse, a efectos funcionales, de la lectura de los textos del mundo real” (T. H. Cairney, 2002, p.11).

Esto demuestra que en realidad comprender va más allá de solo leer superficialmente, se necesita estimular la imaginación del lector para que genere nuevas ideas que lo lleven a analizar con detenimiento cada palabra, cada imagen que se genere en su mente, esto es con el fin de que se pueda encontrar el posible significado que el autor quiso plasmar en las páginas.

Es por esta razón que se pusieron en práctica las siguientes 2 estrategias en el grupo de primero “B”, cada una se planteó un objetivo el cual se corroboró con una breve evaluación a los alumnos. Esta evaluación será diferente para cada estrategia. Esto es con el fin de que los estudiantes mejoren el análisis de la lectura y al mismo tiempo disfruten el ámbito literario.

También se tomó en cuenta el papel del profesor en estas estrategias, porque como lo plantea T. H. Cairney:

Cuando la mayoría de los profesores de lectura han tratado el tema de la “enseñanza de la comprensión”, han dado por supuesto implícitamente que el papel primario del docente consiste en ayudar a los alumnos a comprender el significado de otra persona. Es decir, a descubrir lo que sabe el otro (...) entender el significado preciso que alguien comunica en forma de texto oral o escrito (...) ayudar a los alumnos a transferir mejor los significados de otras personas a sus propios cerebros. (2002, p.21)

Porque a pesar de que el profesor algunas ocasiones tenga establecido en su programa académico qué lecturas debe tratar, al mismo tiempo debe de hacer que el alumno no sienta estrés, aburrimiento, e incluso flojera de enfrentarse al texto porque esto provocara una barrera entre la lectura y el lector.

Estrategia I

Tema: Comprensión Lectora

Título del material: "Conciencia Breve"

Autor: Agües, Iván (1997) "Conciencia Breve", en Castillos Posibles. México, SNTE, pp. 19-20

Material: Copias, pizarrón y plumones.

Tiempo: Dos sesiones

Objetivo: Los alumnos conocerán las características del cuento y podrán identificar elementos claves que les permitirán saber cuál es el tema principal del texto.

Evaluación: Los alumnos presentarán un mapa mental del cuento.

Actividades:

1. El profesor le pidió al grupo que formaran un círculo.
2. Se presentó al grupo solo el título del cuento y se les preguntó ¿Para ustedes qué significa "Conciencia Breve"? (Solo se anexarán las 5 respuestas más comunes del grupo)

*Opciones que presento El grupo: Por medio de una lluvia de Ideas

- a) Algo en poca cantidad
- b) Alguien que es malo
- c) Poca inteligencia
- d) Algo que no dura
- e) No tenían idea de que significaba

El profesor dio la definición correcta, pero sin excluir las respuestas de los alumnos, y se apoyó en analogías y ejemplos, de esta forma los comentarios de los alumnos se consideraron importantes y el grupo se motivó a seguir participando.

3. Se leyó el cuento párrafo por párrafo, y en cada uno, el profesor le pedía a un alumno que leyera, e inmediatamente les dijo a sus estudiantes que marcaran los términos que no comprendían.
4. Los alumnos lo hicieron y en ese momento el profesor agregó un factor sorpresa, diciendo que mencionaría nombres de los alumnos al azar, para que expresaran el posible significado de la palabra, pero si se equivocaban habría un “castigo”.
5. El grupo se asustó y pregunto qué castigo sería, el profesor dio tres opciones: a) Bailar en el centro del salón, b) Contar un chiste o c) Hacer sentadillas. Y preguntó si todos estaban de acuerdo, y si acaso no querían realizar esta actividad no habría problema.
6. El grupo entusiasmado respondió:
 - a) Por fin no nos vamos aburrir
 - b) Ya nos va a gustar la clase de español
 - c) Así sí leo
 - d) Pero que nadie se niegue
 - e) Sí, sí queremos
7. Se fue desarrollando la actividad y cada alumno que no conocía el concepto escogía que castigo quería realizar. Todo el grupo permanecía activo y atento a la lectura e incluso se ayudaban mutuamente para poder saber el significado y el tema de cada párrafo.
8. Conforme avanzaba la lectura el profesor comenzó a agregar preguntas extras: ¿qué personajes actuaban en el párrafo?, ¿qué acciones hacían?, ¿por qué las hacían?, ¿y qué consecuencias les ocasionaban? Como el grupo estaba tan emocionado no se molestaron por las preguntas extras, al contrario pedían dar la respuesta sin importar que fueran mencionados o no.
9. Al llegar al penúltimo párrafo los alumnos se dieron cuenta que el final había sido excluido y decían entusiasmados que ya sabían en qué terminaba la historia.

10. El profesor pidió que en ese momento se organizaran en equipos de 10 alumnos y presentaran oralmente su posible final.
11. Antes de terminar la clase el profesor felicitó al grupo y a los equipos, porque incluso superaron el final que el autor había plasmado, y concluyó leyendo el verdadero final. Y pidió a los estudiantes que para la siguiente clase elaboraran un mapa mental basándose en el tema central de la historia.
12. El profesor revisó los mapas mentales

Esta estrategia motivó al entretenimiento, al entusiasmo y a la imaginación porque conforme iban analizando los párrafos y descubrían el significado de las palabras que les provocaban confusión, pudieron dar finales opcionales basándose en la información, en el tema, en la ideología de los personajes, en el contexto y en la secuencia de las ideas centrales.

Estrategia II

Tema: Comprensión Lectora

Título del Material: Audio cuento: “Lo que hace el marido...bien hecho está”

Autor: Andersen. H.C: “Lo que hace el marido... bien hecho está”, en Cuentos Infantiles. FX: Audiolibro.org

Material: Laptop, cañón, diapositiva y bocinas.

Tiempo: Dos sesiones

Objetivo: Los alumnos conocerán las características del cuento y podrán identificar elementos claves que les permitirán saber cuál es el tema principal del texto con respecto a la ideología que presenta cada personaje.

Evaluación: Los alumnos presentaran dos finales opcionales, uno desde la perspectiva femenina y otro desde la perspectiva masculina.

Actividades:

1. El profesor le preguntó a los alumnos si querían trabajar en círculo o permanecer en sus lugares (los alumnos prefirieron formar un círculo).
2. El profesor presentó unas diapositivas solo con imágenes que se relacionaban con el contenido del cuento y preguntó al grupo que con respecto a esas imágenes ¿sobre qué creían que trataría la historia? Los alumnos respondieron: (Solo se anexarán las 5 respuestas más comunes del grupo)
 - a) De una granja
 - b) De unos campesinos
 - c) De un tianguis
 - d) De unos vendedores
 - e) De una gallina mágica
3. El profesor pidió al grupo que en el extremo derecho de una hoja blanca escribieran sobre qué creerían que trataría la historia.
4. El profesor presentó una diapositiva con el título del cuento, y pidió a los estudiantes que con respecto al título le dijeran la posible temática. (Muchos cambiaron su opinión con respecto a solo ver las imágenes)
 - a) La mujer no se valora
 - b) Sobre una mujer que defiende a su marido
 - c) La mujer que se deja mandar
 - d) Los derechos que le quitan a la mujer
 - e) Amor controlado
5. El profesor pidió al grupo que en el extremo izquierdo de la misma hoja blanca escribieran sobre qué creerían que trataría la historia con respecto al título.
6. El profesor les dijo a los alumnos que pusieran atención al audio cuento, porque en ciertos momentos haría preguntas.
7. El profesor a la mitad del audio cuento hizo tres preguntas:
 - a) ¿Cómo es la personalidad de la esposa?
 - b) ¿Cómo es la ideología del esposo?

- c) ¿En qué lugares se desarrolla la historia?
8. Los alumnos respondieron oralmente:
- ¿Cómo es la personalidad de la esposa?
 - a) Tranquila
 - b) Amorosa
 - c) Paciente
 - d) Controlada
 - e) Cariñosa
 - ¿Cómo es la ideología del esposo?
 - a) Tonta
 - b) Tierno
 - c) Mensa
 - d) Inocente
 - e) Amorosa
 - ¿En qué lugares se desarrolla la historia?
 - a) En el campo
 - b) En un mercado
 - c) En una cantina
 - d) En la casa de los señores
 - e) En un camino
9. Antes de terminar de escuchar el cuento el profesor les dijo a los alumnos que escribieran en la hoja blanca que habían estado ocupado, dos finales opcionales del cuento con respecto a los elementos que habían estado analizando. Un final desde la perspectiva femenina y otro desde la perspectiva masculina, de acuerdo a como ellos hubieran querido que terminara.
10. La próxima clase escucharon el verdadero final del audio cuento. Y analizaron los finales que crearon.
11. El profesor pidió que compararan los elementos que habían anotado en su libreta, desde que solo vieron las imágenes hasta que tuvieron todos los elementos necesarios para presentar una temática fundamentada.

Esta estrategia le permitió a los lectores a que infirieran el posible contenido y la temática del texto; y que al mismo tiempo compararan sus escritos con sus compañeros y con el profesor. También se provocó que los alumnos proporcionaran varias respuestas con respecto a la hipótesis que ellos se plantearon por medio de las imágenes, el título y las acciones de algunos personajes.

Conclusión

Estas y otras estrategias promueven la imaginación por medio de un ambiente relajado, agradable y cómodo, que lleva a que la mente comienza a analizar, relacionar, asimilar, formular hipótesis, etc. Y todos estos elementos harán que el lector pueda comprender el verdadero significado que el autor le presenta, y de esta forma podrá incorporarlo a su vida académica y cotidiana.

Bibliografía

Argüelles, J. D., (2004), "Leer es (sólo) un camino". *Leer es un camino*, México: Paidós.

Cairney, T. H., (2002), *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Madrid: Morata.

Método para enseñar a leer: lectura desde fuera
hacia adentro de los textos o descubriendo el hilo negro

Adriana Ma. Hernández Sandoval

Quienes hemos estado dedicados a la docencia de la lengua y la literatura durante muchos años, hemos percibido los cambios generacionales en el desempeño de las competencias lingüísticas de nuestros alumnos. Poco a poco observamos que son menos aquellos que hacen un confiable uso del lenguaje y más quienes se ejecutan con muchos esfuerzos las prácticas lingüísticas, no sólo escritas sino orales también.

El primer impulso es culpar a los docentes de las primarias y secundarias, luego cuestionar el desempeño de los profesores de la educación media superior y finalmente pensamos en el desvío de objetivos de enseñanza en la educación universitaria; a fin de cuentas, es una serpiente que se muerde la cola. Si no logramos el desarrollo de capacidades, habilidades y aptitudes en cualquiera de esos niveles, cuando esos estudiantes lleguen a docentes, se repetirá el círculo. Malas estrategias de enseñanza, reproducen el desconocimiento, la incapacidad y la incompetencia.

Este problema se advierte más grave todavía cuando distinguimos la trascendencia e importancia de la lengua y que su enseñanza no recibe la atención necesaria. La lengua, como diría Saussure, es un tesoro, en el sentido de que representa un conjunto de signos compartidos por una comunidad expresándolos en su habla. De ese modo la lengua configura la identidad no sólo de un grupo sino de un individuo, además cohesiona, relaciona y vincula. El mismo Bourdieu explica que la lengua crea una comunidad que busca la preservación de ese tesoro, como una apropiación simbólica. La lengua es el principal regulador del comportamiento social, las leyes, las reglas, los límites y las instituciones son, antes que nada, lengua. Esto es, estamos hablando, no de una

herramienta como se pensaba antes, la lengua ES la estructura del pensamiento de un individuo, de un grupo, de una cultura.

Así, la enseñanza de la lectura y la escritura deberían estar dirigidas al aprendizaje de la lengua como una manera de enseñar a PENSAR, así con mayúsculas. En la práctica, los docentes se complacen con que los alumnos recorran con la vista los textos y traten de descifrar “algo” dentro de ese marasmo de términos, ideas y pensamientos; mientras repitan lo que leyeron y copien algunos pasajes ya se puede decir que cumplieron con la lectura. Sin embargo, eso sería apenas un grado superficial de decodificación de los textos. Enseñar, de verdad, a leer sería lograr la comprensión profunda de un discurso, es decir, distinguir el vocabulario, discernir las ideas, jerarquizarlas, interpretarlas, enjuiciarlas, finalmente explicarlas con palabras propias después de un inteligente análisis en varios niveles.

Cuando un docente enseña a leer, sin importar el nivel de enseñanza, en realidad está enseñando a ordenar el pensamiento, a elegir y jerarquizar ideas, a aplicar inferencias y llegar a aseveraciones, a enjuiciar el texto y tomar postura frente a él, a elegir ideas que se incluyan en la estructura cognitiva.

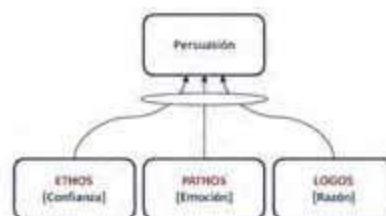
En los medios de comunicación, en salones de clase, pláticas de café e incluso en algunas investigaciones serias, hemos escuchado que en México no se lee, a la gente no le gusta leer o estamos al final en los *rankings* de lectura. Afirmaciones como “El país registra uno de los índices más bajos de lectura a nivel mundial. De acuerdo con un estudio realizado recientemente por la UNESCO, de un listado de 108 naciones, México ocupa el penúltimo lugar en la materia”. (Merca 2.0, en línea) o “en lectura, 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico” (OCDE, 2014, en línea). A partir de esas enunciaciones, y de otros tantos factores más, muchas organizaciones han buscado “resolver” el problema. El asunto, bajo mi humilde opinión, es que no han mirado con atención.

Campañas publicitarias como la de Gandhi, la del Consejo de Comunicación, las propuestas de la SEP como la Estrategia Nacional 11 + 5 Acciones para ser mejores lectores y escritores o el Programa de Fomento a la

Lectura para la Educación Media Superior insisten en “atraer al público” a la lectura, sin embargo no han tenido resultados relevantes.



La pregunta aquí es ¿por qué la gente no se convence de que leer es bueno? En primera instancia, leer no te hace ni mejor persona, ni con más valores, ni si quiera más culta, todo esto es un prejuicio. Han existido importantes lectores como Hitler, Franco y Mussolini a quienes la lectura no les ha brindado valores ni los ha hecho más “buenos”. En segunda instancia se ha buscado atraer a la lectura a partir de “personalidades” (Mariano, Benny, Jordi, Danna Paola) que se cree tienen las cualidades para impulsar la lectura, ¿de veras la gente debe convencerse de leer a partir de identificarse con actores o cantantes? ¿Ellos tienen el *ethos*, el *pathos* y el *logos* para persuadir?



Por otro lado, los esfuerzos de las instituciones educativas gubernamentales como crear Bibliotecas de Aula, medir el número de palabras por minuto que leen los alumnos o pedir a los papás que se comprometan a leer 20 minutos con los chicos tampoco asegura nada... ¿dónde está la complicación?

La esperanza fue puesta desde un principio en las aulas, en los docentes, ¿por qué no ha funcionado? Aquí es donde debían de haber mirado desde un principio. Porque los docentes, primero, no saben leer y segundo no están convencidos de la utilidad de la lengua. Por tanto, aquí presento los pasos que debemos realizar para llevar a cabo este “método” para la enseñanza de la lectura, que como dice el título, seguramente estoy descubriendo el hilo negro.

En primer instancia, es necesario convencer a los mismos docentes de la relevancia de la lengua, no de la lectura o de la escritura de manera aislada, sino del manejo de la lengua, oral o escrita como un conjunto de competencias que nos ayuda a vivir y a sobrevivir y que leer como una acción excluida de otras habilidades no sirve de mucho. Debemos convencerlos de que, como consideramos el hablar, leer y escribir acciones cotidianas, entonces perdemos de vista su importancia. Si al levantarnos, en lugar de saludar resolviéramos un binomio cuadrado perfecto, entonces veríamos las matemáticas como prácticas cotidianas, pero observamos la relevancia de saber sumar o restar cuando vamos al mercado y no queremos que se equivoquen con el cambio o necesitamos sacar porcentajes para saber si conviene comprar un producto con el 10% de descuento.

Hablar, lo hacemos a toda hora, su representación es la escritura y tampoco le ponemos especial atención. Caminamos por la calle y leemos los anuncios, los nombres de las calles, los letreros de los microbuses o los avisos de niños desaparecidos, estamos leyendo, es decir decodificando las palabras con un fin específico, no queremos perdernos, nos solidarizamos con la familia de esos niños perdidos o esperamos el transporte específico para llegar a casa. Eso es decodificar en un primer nivel, no leer.

Es necesario establecer entonces una definición de lectura que aclare el objetivo de nuestro método. Leer supone conformar un conjunto de ideas en donde existe una más relevante que otra y que, a su vez, relaciona otras ideas y

conceptos; leer significa inferir, enjuiciar, argumentar, tomar postura; leer implica haber adecuado la información para ser expresada; leer implica comprender entre líneas, explicar de dónde viene lo leído y hacia dónde se dirige.

De modo que el docente debe quedar totalmente convencido de que leer te hace pensar... pero eso también se enseña, tomar un libro y pasar la vista por las palabras no logra que el lector ordene su pensamiento, infiera o enjuicie, así nomás por osmosis. Eso se aprende.

Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla en parte su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (Cassany, 2001, p.193)

En muchos casos, los problemas de comprensión de lectura se resuelven hasta la universidad: a punta de ensayo y error, de ridiculizaciones del profesor en el aula porque no se entendió a Durkheim, de recibir una calificación reprobatoria porque no se pudo explicar si Hegel tenía razón o no, etc. ¿Por qué no pedir a los profesores de primaria, secundaria o preparatoria que atajen el problema y eviten esta frustración en sus alumnos para cuando lleguen a la universidad? Porque seguramente los profesores no han entendido con claridad el problema de comprensión. Pensándolo bien, esa frustración tiene como consecuencia el abandono de los estudios: “es que no me gusta leer, no sirvo para eso”. El problema es que nadie les enseñó a hacerlo con la paciencia necesaria y la técnica eficaz.

La lectura es imprescindible, si una mamá ve que su hijo acaba de beberse un trago de limpiador de pisos, lo primero que hace es LEER el reverso de la botella donde indica qué hacer en caso de ingerirlo, un extranjero LEE las advertencias en el aeropuerto sobre tomar taxis externos, el médico LEE el *Vademecum* para asegurarse de la prescripción correcta, los casos pueden seguir enumerándose, pero eso, como dijimos antes, es sólo la decodificación del texto, leer va más allá.

Por eso nuestro método consiste en dotar a nuestros docentes de una estrategia “infalible”. El único problema es que el docente debe salir de su zona de confort, no podrá *sólo* seguir el programa establecido por la institución educativa, tampoco podrá *sólo* utilizar el libro de texto que la escuela pidió que se comprara. Deberá emplear la empatía con sus alumnos, utilizar la imaginación y la creatividad, pasar tardes buscando textos didácticos, generando él mismo algunos textos, diseñando actividades, comprobando que la lectura fue comprendida, revisando los resultados ya sea en textos escritos, en exposiciones, evaluando la efectividad de su propuesta.

Prelectura. El docente deberá acercar la experiencia lectora a los alumnos mucho antes de presentarles el texto. Esto es, haciendo uso de una analogía prosaica si me permiten, conocer a nuestro cliente. Nuestros alumnos no son una masa informe y homogénea de personas, son individuos con gustos e intereses específicos; seguramente no podremos complacerlos a todos, pero por lo menos podemos establecer elementos que nos ayuden a convocar a la mayoría. Los docentes debemos estar en contacto con los alumnos, conocerlos, acercar sus experiencias a la lectura.

El profesor debe actuar de mediador entre el libro o el texto y el alumno, enseñándole a comprender y a utilizar la información. Dicho de otra manera: el autor dota al texto y lo organiza en una estructura, pero el profesor ha de manipularlo, es decir, ha de adecuarlo a la situación. (Prat, 2007, p.74)

De modo que, debemos “activar” toda experiencia o conocimiento previo relacionado con el texto que pediremos que lean. Mostrarles imágenes, canciones, incluso comida, contextualizar las historias con fotos históricas, mapas, cómics, cualquier herramienta cercana a la cotidianidad de los lectores, a su edad, a sus gustos e intereses.

Elena Luchetti dedica suficiente tiempo a explicar esta “preparación” que llama “prelectura”. Este proceso implica una “animación a la lectura”: “acto consciente para producir un acercamiento afectivo o intelectual a un libro concreto

de forma que esta experiencia produzca un acercamiento al mundo de los libros como algo divertido” (Olivares, 2005, p.60). Así, el docente abre posibilidades de lectura, aun cuando el alumno no ha visto siquiera el texto.

Dentro de la prelectura podemos hacer uso de la observación, ya con el texto en mano. En conjunto con el alumno se puede establecer una hipótesis sobre el título, hacer un sondeo sobre lo que se dice del texto. Después se revisan los paratextos: (peritextos y epitextos) como elementos (verbales e icónicos) que rodean el texto principal. Peritextos: títulos, subtítulos, epígrafes, prefacios, notas, anexos, portada, capítulos, tipografía, ilustraciones, etc. Con ello podemos lograr que el futuro lector se haga una idea de lo que se va a encontrar: “el paratexto no sólo marca, sino que también ocupa el umbral del texto, y, de manera paradójica, enmarca y al mismo tiempo constituye la obra para los lectores” (Genette, 2001, p.7).

Los epitextos [“todo elemento paratextual que no se encuentra materialmente anexado al texto en el mismo volumen, sino que circula en cierto modo al aire libre, en un espacio físico y social virtualmente limitado” (Genette, 2001, p.19)] se pueden pedir a manera de investigación, es decir el alumno puede buscar reseñas, entrevistas, anuncios, cartas, etc. Con todo esto, el trabajo de prelectura va adquiriendo forma, ahora el alumno puede traer a cuenta sus experiencias y conocimientos previos en relación con lo observado e investigado.

El siguiente paso en el proceso es la lectura, es decir, decodificar el texto. Se recorre la vista por las palabras y se encuentra algún sentido en el texto; se encuentran ideas, oraciones; se observa la puntuación, los cortes sintácticos. Sin embargo eso todavía no es leer en todo el sentido del concepto que aquí tratamos de explicar.

En este momento podemos generar algunas habilidades vinculadas a este aprendizaje, como la lectura en voz alta, la lectura por pares, la lectura en silencio. El subrayado de información importante, circular palabras desconocidas y buscarlas en un diccionario para relacionar su significado con el texto y así entender la idea, hacer anotaciones al margen, tomar apuntes.

Al terminar de leer, encontramos la poslectura, que es un trabajo de análisis más específico. Después de “leer” el texto completo, se revisa la estructura o capitulación, el tipo de lenguaje. Se pueden leer algunos párrafos o frases que les hayan sido significativas. A partir del subrayado, las notas al margen o los apuntes, se eligen las ideas principales, las secundarias; con ellas se pueden diseñar mapas mentales o conceptuales, incluso una especie de índice en donde se ubiquen conjuntos de ideas jerarquizadas. Y eso todavía no quiere decir que se haya comprendido el texto, así que continuamos. Cassany propone realizar preguntas o listados, por ejemplo:

- Hacer un esquema con toda la información del texto;
- Hacer una lista cronológica de los personajes que aparecen en el texto y de la función que tienen en la historia;
- Numerar por orden de aparición cada punto que se describe.
- Inferir información del autor (intención opinión, estado de ánimo, etc.) y de su visión del mundo;
- Detectar a quién se dirige el texto (perfil del destinatario);
- Detectar tendencias ideológicas
- Identificar ironías, el sarcasmo, el humor y comprender su sentido final;
- Identificar las ambigüedades, dobles sentidos y discernir sus posibles significados
- Entender las presuposiciones y las informaciones sobreentendidas o implicadas. (2001, p.221-222)

A la siguiente etapa podríamos llamarle comprensión de la lectura: cuando el lector puede reconstruir lo leído a partir de haberse apropiado de ello. No consiste en reproducir lo que leyó, sino de presentarlo después de haber trabajado con él. Esto es parafrasear lo que dice el texto, describirlo, explicar las ideas y su

relación entre ellas a partir de ejemplos (no sólo extraídos del texto sino ideados por el lector), realizar analogías para esclarecer la interpretación del texto, así como argumentar los juicios que se efectuaron sobre el texto.

Cuando se ha recorrido todo este camino, el lector puede estar seguro de que alcanzó una conocimiento profundo del texto, no sólo es tener una noción, sino haberlo discernido como para poder incluir ciertas ideas y conceptos en su estructura cognitiva. El docente entonces evalúa cuáles fueron los alcances del trabajo. Se examina a quiénes les sigue pareciendo que la lectura es una tortura y por qué, y cómo puede ayudarse de los demás alumnos para persuadirlos, se exploran otros tipos de animación, de observación, de lectura, de análisis, etc.

Se puede variar el estímulo, variar los tipos de textos, los géneros. Trabajar en pares o en equipo, ver fragmentos de películas, realizar salidas a museos, visitar exposiciones. La animación no implica sólo la persuasión, también es conformar un marco de información que apoye la lectura.

Expresión. Para exponer los resultados existen también muchas posibilidades no sólo la escritura, por ejemplo los escenarios, la simulación de roles, los dibujos; se puede crear un periódico mural, una revista, una representación. La idea es lograr que los alumnos aprecien los textos, se apropien de ellos, los disfruten, aprendan, incluyan conocimientos nuevos a sus bagajes académico y cultural. De esta manera, el siguiente acercamiento a la lectura, seguramente, se realizará más fácilmente; el alumno se encontrará dispuesto a practicar la lectura a partir de este proceso; aportará ideas y buscará recibir más de lo que el mismo texto le provee.

Cassany establece a la lectura como un instrumento “potentísimo” de aprendizaje: “leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano” (2001, p. 193). Sin embargo, por más que se lea, si no se comprende, entonces no se aprende.

Como dijimos antes, la lectura aporta habilidades de pensamiento, desarrolla capacidades, origina ideas creativas y produce conocimiento; todo esto se logra si de veras se enseña-aprende a leer.



Si observamos con atención existen microhabilidades que se han desarrollado a partir de esta metodología. La observación, la atención y concentración, el análisis, la síntesis, la selección y agrupación de información, la comprensión de la forma (estructura) y del contenido (ideas, jerarquizadas, propósito del texto), reflexión, establecer inferencias y lograr aseveraciones a partir de la argumentación, formular juicios, etc. Además de desarrollar las habilidades lingüísticas como escuchar, hablar, leer y escribir. Pero como dijimos al inicio las habilidades más importantes que se buscan desarrollar son las de pensamiento, la lógica, la interpretación, el pensamiento crítico y la expresión. De este modo podemos entonces decir que, después de recorrer todo el camino, cumplimos con el objetivo final: la comprensión lectora.

Obviamente para la enseñanza de la escritura existe una variedad de métodos que pueden funcionar, sin embargo es importante primero haber perfeccionado las habilidades lectoras para poder utilizarlas como base de la escritura. Si se ha desarrollado el pensamiento lógico en la lectura, la escritura será más clara; si se han desarrollado las habilidades lingüísticas será mucho más fácil el manejo del vocabulario e incluso de la sintaxis cuando se genera un texto escrito.

Este método para enseñar a leer se ha practicado siempre, por eso insisto que es como descubrir el hilo negro. Millones de docentes lo han aplicado y desarrollado antes, existen variedad de libros de texto, blogs de prácticas lectoras, planeación de sesiones que lo sugieren, ejemplifican y aconsejan; sin embargo observo que en muchos docentes se ha perdido el objetivo de enseñanza. La

pelea por las plazas de trabajo, la necesidad económica, las diferencias generacionales, la imposición de modelos de enseñanza, la rigidez curricular, la inflexibilidad mental, la política, tantos factores han orillado a muchos docentes a nadar con la corriente, a olvidar que se trabaja con seres humanos y que nuestro compromiso es guiar a nuestros alumnos para que logren ser mejores que nosotros.

En muchos casos los alumnos pasan de nivel en nivel y llegan a la universidad con las habilidades lectoras poco desarrolladas; al finalizar sus estudios se convierten en docentes (no importa de qué ámbito) y esas carencias son reproducidas en sus propios alumnos, por eso creo importante subrayar la importancia de la enseñanza de la lectura, pero no a partir de una simple invitación a leer, sino a salir de la zona de confort (docentes y alumnos) e iniciar un arduo trabajo que reditúa.

Bibliografía

Bourdieu, P., (1985), *¿Qué significa hablar?*, Madrid: Akal.

Cassany, D., (2007), *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

Genette, G., (2001), *Umbrales*, México: Siglo XXI.

Jorba, J., (2000), *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Madrid: Síntesis.

Luchetti, E., (2005), *Didáctica de la lengua*, Buenos Aires: Bonum.

Saussure, F., (1945), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada.

Recursos en línea

Aristegui noticias. (2014). Alerta OCDE de rezago educativo en México; alumnos 'reprueban' matemáticas. Recuperado de

<http://aristeginoticias.com/0312/mexico/alerta-ocde-de-rezago-educativo-en-mexico-alumnos-reprueban-matematicas/>

Sánchez, V. (2014). Lanzan campaña para fomentar la lectura. Recuperado de

<http://www.merca20.com/lanzan-campana-para-fomentar-la-lectura>

Propuesta de taller de fomento a la lectura para adolescentes
en situaciones vulnerables

Gerardo Garibay Garduño

Introducción

La lectura es una de las actividades más importantes para el ser humano, en nuestros días es, quizá, el mayor medio por el cual se recibe información, una de las principales formas de comunicación y un excelente método para acceder al conocimiento. Su riqueza e importancia no necesitan ponerse a prueba, la Historia le ha dado a esta actividad un lugar privilegiado, libros como la *Biblia*, el *Corán*, la *Ilíada*, la *Odisea*, etcétera, han trascendido porque la humanidad ha logrado interiorizar esos textos, los ha aplicado a su vida, han sido sometidos al fuego incesante del tiempo y salieron ilesos. Entonces, si su importancia es indudable, ¿qué pasa en nuestros días que no se reconoce como tal?

Datos estadísticos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) revelan que la lectura en México se reduce a 2.8 libros al año en promedio, que el 40% de los mexicanos nunca ha entrado a una biblioteca y que nuestro país ocupa el lugar 107 de 110 en hábitos lectores, la gente no quiere ni le interesa leer y esto es el resultado de diversos factores. Uno de ellos, y tal vez el más importante, es la falta de motivación y animación para leer. La psicología de la educación pone especial énfasis en este ámbito otorgándole un lugar preponderante en el éxito académico por parte de los estudiantes y en el desarrollo cognitivo de cualquier individuo. Elementos motivadores como la televisión, por ejemplo, están guiando la lectura a productos efímeros que poco o nada aportan si tomamos en cuenta los conceptos planteados al principio (información, comunicación, conocimiento). Abrir el abanico motivador a una serie de componentes con mayor colorido, sonido, sabor, tal vez desemboque en la actividad lectora como una forma de obtener no sólo los tres conceptos antes mencionados sino también, algo fundamental, placer.

Ahora bien, la lectoescritura en ámbitos vulnerables se ha quedado en la mera instrucción, un proceso de alfabetización simplemente, ya que las necesidades de desarrollo escolar de la comunidad no exigen el despliegue completo de todas las habilidades lectoras (síntesis, reflexión, discriminación de la información, etcétera). La enseñanza de la lectura en este tipo de contextos no está diseñada para fomentar hábitos y gusto por la literatura sino para satisfacer una necesidad básica que le permitirá al individuo una mayor adaptación a su contexto pero no su comprensión. En dirección contraria a la enseñanza formal de la literatura han surgido diversas agrupaciones, asociaciones y colectivos dedicados a fomentar el gusto por la lectura en contextos no escolares, todos ellos ubicados en diversos espacios y basados en múltiples metodologías de trabajo pero entrelazados por un mismo fin, promover el gusto por la lectura y propiciar así el desarrollo social.

La problemática social en América Latina y su efecto en el ámbito educativo

A lo largo de América Latina se pueden encontrar diversos rasgos que caracterizan a los países que conforman este bloque. Similitudes raciales, lingüísticas, económicas y sociales son evidentes entre ellos, y más aún: comparten situaciones de violencia, pobreza y marginación (por mencionar algunas) que se han vuelto una constante en el contexto social latinoamericano. Golpes de estado, crisis económicas y corrupción son sólo una muestra de las problemáticas que sufren las sociedades en estos países y que recaen directamente en sus habitantes coartando su desarrollo. Todos esos factores externos que le impiden al individuo alcanzar su plenitud se conocen como condiciones de vulnerabilidad.

Dentro de la gama de problemáticas que sufren estos países, la educativa es una de las más preocupantes pues a lo largo del centro y sur de nuestro continente se encuentra una educación negada y disfuncional, los datos preocupantes que reflejan las estadísticas educativas de cada entidad habla por sí solo, analfabetismo, alta deserción escolar, bajo índice de ingreso a la educación básica, promedio de asistencia escolar; resultan sumamente bajos en

países como México, Colombia, Uruguay y Guatemala (McMeekin, 1998) y más aún, el nulo interés por la lectura que muestran tener sus habitantes, no sólo por la poca cantidad de libros comprados sino por la apatía lectora dentro de las aulas de clase y la falta de conservación de su literatura.

Así como el ámbito educativo en América Latina se sumerge en el rezago, la lectura también se va desplazando y deja de ser prioridad para la comunidad, falta de interés y motivación relegan la lectura a un papel prescindible dentro de la formación de la sociedad. Falta de lectura que no se mide por la cantidad de libros vendidos en un periodo de tiempo determinado sino por la falta de preservación de su literatura original, ausencia de pensamiento crítico y nula creatividad. Comunidades completas que no quieren ni les interesa leer, la radiografía sobre la lectura en comunidades, y para ser más específicos, en adolescentes envueltos en situaciones vulnerables, arroja resultados alarmantes.

Sin embargo, de manera alternativa han surgido diversos agentes y agrupaciones que, motivadas por su alto compromiso social han intervenido de manera muy atinada en la ruptura y construcción de nuevos paradigmas. Surgen así, entonces, diversos proyectos sociales y educativos destinados a favorecer la satisfacción de necesidades y solución de problemáticas que ayuden a las comunidades a superar, por ellas mismas y con sus propios recursos, sus condiciones de vulnerabilidad; proyectos que, de manera independiente, han favorecido procesos sociales de participación ambiental, social y en específico, cultural. Uno de ellos es el taller “La Cartonera” generado por la Universidad de Harvard a través de su programa Cultural Agents, cuyo propósito es promover las artes y humanidades como herramientas de transformación social fomentando la creatividad para contribuir mediante ésta a la educación y desarrollo de comunidades en todo el mundo.

“Agentes Culturales” es un programa que reúne a artistas, educadores y líderes de diversas comunidades con la finalidad de colaborar con la transformación social por medio de actividades innovadoras que revitalicen la actividad cívica tanto local como globalmente. En este programa se gesta el taller “La Cartonera” que sirve de base a la siguiente propuesta y cuyo principal objetivo

es promover la lectura y las actividades artísticas. Éste se nutre de diversas experiencias de desarrollo socioeducativo gestadas en los años de construcción de modelos democráticos en América Latina en las últimas cuatro décadas. A continuación se hace una revisión de las experiencias que nutren esta propuesta de trabajo para el fomento de la lectura:

- Teatro del Oprimido. Movimiento cultural en promovido por Augusto Boal, dramaturgo y activista brasileño
- El inusual alcalde colombiano. Antanas Mockus, alcalde de Bogotá que inspiraba a sus conciudadanos mediante manifestaciones teatrales inusuales.
- *Ad usum*: los usos de la práctica artística en situaciones sociales. El artista mexicano Pedro Reyes explora los usos de la práctica artística en situaciones sociales.
- La avalancha de regeneración cultural. Nacido en Argentina pero residente en Perú desde hace muchos años, Gustavo Buntinx crea en los años sesentas el colectivo Estética de Proyección Social Huayco (E.P.S. Huayco), nombre que adopta un grupo de activistas peruanos preocupados por la falta de acercamiento entre las comunidades y las expresiones artísticas, literarias, políticas y culturales.
- La música como herramienta de desarrollo social. José Antonio Abreu, “El Maestro” crea *El Sistema*, sueño con el que había crecido y que no había podido concretar. Su intención era “acercar la música clásica a los niños pobres y de esta manera favorecer a superar sus situaciones desfavorables” (El Mundo, 2013). Con esta idea en la cabeza, el Maestro recorrió gran parte de Venezuela fundando coros y orquestas e integrándolas al Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela.
- Taller “La Cartonera” Eloísa Cartonera es el nombre de una editorial conformada por diversos escritores que, ante la situación adversa imperante, deciden tomar la iniciativa para el rescate de la literatura, y las

artes en general, al servicio de la sociedad. Comienza la producción de libros hechos a mano con materiales reciclados, principalmente el cartón, y promoviendo con su movimiento la celebración de la lengua, la cultura y la creatividad, posteriormente, a este proyecto se sumaron mentes literarias de Argentina y Perú.

Fundamentos de la propuesta de fomento a la lectura

La Animación Sociocultural.

La rigidez de la estructura escolar muchas veces no permite asumir la responsabilidad educativa desde otro punto de vista que no sea el académico, limitando así, las posibilidades de enseñanza-aprendizaje a una cuestión meramente formal y piramidal en la que la información existe en un “algo” superior (libros, profesores,) y los educandos son solamente receptores pasivos, “vasijas” diría Freire, que deben ser llenadas con conocimientos. Frente a esta postura surgen otras actividades, o mejor dicho, contextos educativos que marcan sus propios parámetros contrastándolos completamente de la educación formal o escolar. Este trabajo toma como base una tendencia actual que surge como alternativa educativa sobre todo en América Latina: la Animación Sociocultural.

La Animación Sociocultural (ASC) al ser una práctica y no una ciencia carece de elementos metodológicos sólidos, “no existe una metodología establecida sino muchas que surgen de la práctica” (Escarbajal de Haro, 2002) su construcción teórica está aún en proceso de consolidación debido a su reciente apogeo. Esta práctica nace de manera empírica, “artesanal” (Trilla, 1988) lo cual dificulta su inmersión en modelos educativos ya establecidos; sin embargo, goza hasta nuestros días de cierto respeto y prestigio tanto por su manera de actuar como por sus resultados obtenidos. Para delimitarla más se profundizará en algunos aspectos y, si cabe la comparación, se contrastará con la Educación formal hasta llegar a sus fines y objetivos específicos.

La ASC, dice Trilla, es siempre una práctica educativa o, si se prefiere, es una práctica que incorpora siempre componentes educativos, es decir, una praxis educativa pero no “exclusivamente” educativa; para lograr un ejemplo

esclarecedor se retoma a la institución social por excelencia: la familia. Dentro de sus principales funciones está la de educar, sin embargo, esta práctica no comprende todo su quehacer. La educación formal se mueve en el terreno de lo individual y la ASC en el de lo grupal, por lo tanto, funciona como un detonador ideologizante que promueve el cambio, principal objetivo de esta práctica.

Se vale de metodologías activas y participativas que, hasta hace unos años, no implicaban una preparación indispensable o un perfil específico por parte del aplicador. La ASC nace en ejercicio de la misma, en el quehacer y no en la metodología, surge de manera espontánea, desatinada y a tropezones. Más adelante se le dará forma, o al menos eso se intenta hasta nuestros días, para encuadrarla en alguna pedagogía o metodología, nuestra necesidad de catalogarla es reciente pero eso no demerita sus actuaciones anteriores.

Ante la serie de cuestionamientos, aprobaciones y desacreditaciones que pueden surgir a partir de su discusión, el educador Andrés Escarbajal de Haro alza la voz y afirma:

Con todo lo expresado anteriormente, podría aún quedar la duda de si la Animación Sociocultural puede solucionar problemas sociales. La respuesta, en principio, es sí, y de una manera sencilla de expresar: trabajando para un mejor conocimiento y comprensión de la realidad, impulsando la motivación y la participación en la vida comunitaria, ayudando a la organización político-social de los colectivos... difícil, pero es el reto. Sería un error, como ya se apuntó anteriormente, creer que la Animación Sociocultural es maná para marginados u otros sectores de la sociedad. Debe ir dirigida, sobre todo, a dinamizar la comunidad de manera global, sin descartar, evidentemente, la atención a los colectivos más necesitados, pero su labor no es terapéutica ni apagafuegos, sino una opción político-cultural en el amplio sentido de ambos términos. (Escarbajal, 1993, p.64)

Parece ser que la ASC emerge como una posibilidad educativa clara y sencilla pero, como se ha visto, para lograr sus objetivos debe desarrollar una red

entre los diferentes actores, red que tendrá que ser muy sólida y flexible a la vez. Uno de los principales y en el que necesariamente se hará una revisión es el Animador Sociocultural. Este mediador será una figura fundamental para alcanzar los objetivos de la práctica educativa.

Ahora bien, dentro de la Animación Sociocultural se define de manera muy precisa no sólo el rol del animador sino sus características, preparación y perfil, esto con la firme convicción de favorecer su práctica y no como una serie de requerimientos obligatorios que el agente mediador de la cultura (en este caso de lectura) debe cumplir. Para Ander-Egg (2005) el perfil de animador sociocultural tiene dos ejes fundamentales, el primero tiene que ver con las cualidades y el segundo los conocimientos que debe poseer, el primero está fundado sobre las características personales (psicológicas, existenciales, axiológicas) y el segundo sobre sus competencias tecnológicas-científicas. Ambas, resultan importantes para la construcción del perfil idóneo de Animador Sociocultural pero no son condiciones que se deben cumplir obligatoriamente:

-Infundir vida

-Vocación de servicio

- Sensibilidad ante las necesidades humanas, la alegría y el sufrimiento de los otros.
- Disponibilidad para con la gente.
- Entrega a la tarea y sobre todo a la gente.
- Acogida cordial a todas y cada una de las personas.

-Depositara la confianza en los participantes

-Habilidad para motivar

-Sentido del humor

-Madurez emocional

-Fortaleza y tenacidad para vencer dificultades

Ya se habló de las cualidades personales del animador, ahora, se tomarán como apoyo cinco puntos fundamentales para complementar su práctica desde lo teórico y científico:

- Primero, el animador debe ser una persona con un bagaje cultural amplio
- Dentro de la formación profesional del animador debemos incluir conocimientos básicos sobre sociología, pedagogía, antropología, psicología y literatura
- Conocimientos que debe tener el animador acerca de técnicas y procedimientos para acompañar su práctica, una revisión y práctica de técnicas de comunicación oral, dinámicas de grupo, gestión y organización de actividades culturales, reuniones de trabajo, etcétera
- Conocimiento de técnicas específicas del área
- Estar en constante actualización sobre las políticas, problemáticas y necesidades locales y globales, sean éstas económicas, educativas, sociológicas, religiosas, familiares, médicas, comunitarias o cualquier otro rubro que aquí se escape pero que represente un punto de oportunidad para generar los procesos pertinentes de mejora en los individuos participantes.

La adaptación del taller a los Centros de Desarrollo Comunitario “Proyecto Roberto Alonso Espinosa”

Una metodología de trabajo siempre es adaptable, perfectible si se permite la expresión, y La Cartonera no es la excepción. El taller La Cartonera Amparo está formado por una combinación de la capacitación impartida al Museo Amparo de la Ciudad de Puebla por los Agentes Culturales de Harvard en el año 2009 y su implementación (y posterior enriquecimiento) en los Centros de Desarrollo Comunitario “Proyecto Roberto Alonso Espinosa” (CDC-PRAE) que la Fundación Amparo apoya para promover el desarrollo social y en los cuales se replicaron las bases del taller; uno está ubicado en Lomas de Chamontoya en el Distrito Federal y otro en el barrio de Poxcuatzingo en el municipio de Zacatlán, Puebla. Ambos cuentan con programas de Salud, de Desarrollo Comunitario, Atención

Psicopedagógica así como Educativos entre los que se encuentra “Rehilete” que es un programa no formal que se encarga de fortalecer el desarrollo de adolescentes en situaciones vulnerables y en él se insertó de manera muy atinada el Taller la Cartonera como una forma de fomentar hábitos lectores en los adolescentes y contribuir a su proceso formativo no sólo escolar sino personal.

Habilidades para la vida

Las habilidades para la vida (HPV) son capacidades (saberes, destrezas psicosociales, aptitudes, actitudes, valores y comportamientos) para enfrentar favorablemente (de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona) situaciones y problemas de la vida cotidiana, individual, social, así como situaciones profesionales.

Permiten a las personas transformar conocimientos, actitudes y valores en habilidades; es decir, saber “qué y cómo hacerlo”, siempre y cuando lo deseen y tengan la oportunidad y condiciones para ello.

Cuadro de Habilidades para la Vida (Rostros y voces FDS, A.C.: 2003)

Habilidades Para el control de las emociones <small>manejo de sí mismo</small>	Manejo de sentimientos y emociones* Manejo de tensiones o estrés	Manejo de emociones	Yo conmigo mismo
	Conocimiento de sí mismo	Auto confianza/ auto conocimiento	
cognitivas <small>Influencia de pares y medios de comunicación Percepciones propias Autoevaluación y clarificación de valores</small>	Pensamiento crítico	Pensamiento crítico	
	Pensamiento creativo	Pensamiento creativo	
	Toma de decisiones	Toma de decisiones	
Habilidades sociales <small>De negociación y rechazo De aserción Empatía y Perspectiva</small>	Solución de problemas y conflictos	Resolución de conflictos	Yo con los demás
	Empatía	Empatía	
	Comunicación efectiva	Comunicación	Y con mi entorno físico
	Relaciones interpersonales	Respeto	
		Responsabilidad	
	Cooperación		
	Contribución		

Implementación del taller

El taller La Cartonera, para definir de manera más clara su quehacer, fomenta hábitos lectores y propicia el desarrollo comunitario a través de la lectura, la creación de obras artísticas originales y la elaboración de productos editoriales únicos e irrepetibles con material reciclado; esta combinación es muy enriquecedora ya que al culminar las sesiones del taller se obtiene un libro original y artesanal por cada uno de los participantes. La idea principal es que los participantes realicen una lectura interesante y con muchos elementos generadores que estimulen su imaginación y creatividad; posteriormente que, sesión tras sesión, se acerquen a alguna disciplina artística para reconstruir el texto, no se trata aquí de cada uno de los participantes se vuelva experto en pintura, escultura o música (o cualquier otra disciplina que se aborde) sino que cuente con los elementos básicos de cada una de ellas para que pueda utilizarlos para re interpretar el texto por medio de una experiencia vivencial de creación artística. Los productos elaborados al final se irán recopilando en una carpeta que conformará el libro cuyas pastas, espirales, portada, etcétera; deberán ser elaboradas con material reciclado, con aquellos desechos que aún le podemos dar un segundo uso, justo a la manera de los cartoneros argentinos de cuya labor nace el nombre del taller.

Diseño de la intervención

Debido a las características propias de la región en que se implementó, el proceso de programación sufrió una modificación considerable y se diseñó de tal manera que trabajara de manera conjunta al calendario escolar; por lo tanto, el taller se adaptó para llevarse a cabo en un periodo aproximado de cuatro meses en los que se realizaría una sesión de dos horas a la semana, es decir que un Taller duraría un total de 32 horas.

Antes de iniciar cualquier intervención o incidencia en el ámbito comunitario primero se debe realizar un estudio que arroje un panorama general de la situación en la que se encuentra la comunidad, no es solamente una observación

de las problemáticas que padece sino una contextualización completa; se toman en cuenta características sociales, culturales, demográficas, climáticas, laborales, educativas, etcétera; para lograr una radiografía fiel que sea el punto de partida para la acción.

El proceso de diagnóstico utilizado para el presente trabajo inició con la observación. Se realizó una etnografía visual de la comunidad en la que se extrajo la información más relevante que posteriormente serviría para hacer la primera descripción. Después se llevó a cabo la investigación documental en la que profundizó en conocer el origen, costumbres, dinámicas de vida, etcétera; de la comunidad a través de la información pública del municipio y sus órganos de gobierno. Posteriormente se interactuó con la comunidad a través de la oralidad en la cual se recopiló información de la comunidad que no está escrita en los textos oficiales, dinámicas familiares, origen de sus pobladores, estructuras organizativas, patrones de conducta y otros datos relevantes fueron obtenidos a través de pláticas directas con habitantes de la comunidad.

Elección de los textos

Para la elección de los textos, el animador, mediador de lectura o facilitador del taller seleccionará previamente con los que se trabajará durante las sesiones, buscará literatura que contenga elementos que estimulen la imaginación y representen, en mayor o menor medida, un reto para el lector, deberá ser muy cuidadoso de no perder la brújula y recordar siempre que el principal objetivo es acercar a los participantes a la lectura por lo que no debe abrumarlos con textos de un solo tema o complejidad sino variarlos para mantener a los participantes siempre a la expectativa.

Estructura de la sesión

Una sesión debe estructurarse como una serie de actividades a realizarse en determinado tiempo, pero encaminadas al cumplimiento de un mismo objetivo, pues, si se les considera de manera independiente, perdería impacto durante el taller o no se lograría la meta propuesta, por lo tanto al diseñar la sesión se deben

tomar como un conjunto el total de las actividades a llevarse a cabo y no darle mayor importancia o énfasis a alguna de ellas. La estructura del taller durante la sesión se compone de cuatro momentos: ejercicio de calentamiento, lectura del texto, acercamiento a la disciplina artística, socialización de los productos y el cierre. Cada momento de la sesión conforma una parte fundamental del desarrollo del taller pues van concatenados unos a otros.

Los diez “ganchos” de La Cartonera

Como parte de una necesidad de los Agentes Culturales de Harvard por establecer ciertos parámetros metodológicos redactan una serie de elementos del Taller que pueden beneficiar al desarrollo del mismo, no parecen ser una propuesta formal como tal sino una serie de “secretos” que contribuirán a que los participantes acepten mejor las sesiones y se logre mayor impacto en ellos.

1. Anclarse en una obra literaria de calidad, con recursos literarios que detengan la lectura y estimulen la imaginación.
2. Reciclar/cambiar/barajar materiales existentes (literatura, cartón, papel, tela)
3. Modelar la lección- Maestro es de la misma raíz que “mostrar” (dar ejemplo) enseñar, sin imponer.
4. Creación original; alentar la independencia interpretativa y artística, siempre con referencia al texto original.
5. Aprovechar los aportes técnicos particulares de cada arte y actividad.
6. Preparar con anticipación las colaboraciones entre profesores y artistas.
7. Crear espacios seguros, (con “warm-ups” o ejercicios de calentamiento que generen confianza, con risa, y reconocimiento mutuo) donde los participantes puedan arriesgarse.
8. Dejar que todos respondan a una invitación a pensar y crear; no quedarse con una o dos respuestas "correctas".
9. Mantener altas expectativas; asumir que se lograrán y proveer el apoyo necesario.

10. Celebrar la gama de actividades con exhibiciones, eventos y/o galerías al final del ciclo del programa “La cartonera.”

Conclusiones

La educación cumple un rol preponderante en la preservación de la sociedad y no debe concebirse como la simple instrucción escolar, va mucho más allá del currículo académico y, por lo tanto, se debe situar en uno de los peldaños más altos de las expresiones culturales de una sociedad. En la medida en que la educación sea mayor y más abierta a los habitantes de una población, así también serán más sólidas las redes que los unen. La educación en el individuo se ve representada como un proceso continuo que culmina sólo con la muerte y de igual forma, a nivel social, será continua hasta que ésta perezca.

La educación no formal se ha posicionado como un elemento recurrente para satisfacer las necesidades sociales y en específico educativas que la formal no logra solventar, siendo así que gran cantidad de asociaciones y colectivos independientes han surgido en los últimos años manteniéndose como formadores de individuos en diversos aspectos.

La animación a la lectura necesita abrir su abanico de posibilidades y comenzar a implementar técnicas y procedimientos que favorezcan el gusto por leer. En cualquiera de los ámbitos educativos socialmente reconocidos se debe renovar la oferta de actividades lectoras e incorporar algunas que representen tanto un reto para el lector como una diversión.

El animador de la lectura, mediador, facilitador o docente, cumple una función primordial en el proceso de animación y debe asumirlo como tal. Debe generar relaciones más justas e igualitarias con aquellos a los que está tratando de animar y evitar protagonismos de cualquier naturaleza, tendrá que ser muy consciente de que el protagonista del proceso educativo es el educando y no el educador.

A partir de la lectura y la literatura no solamente se puede trabajar el goce o placer estético, también se puede favorecer el desarrollo de individuos y comunidades para que logren superar sus situaciones de vulnerabilidad.

En el caso específico de los adolescentes, el taller La Cartonera funcionó como un potenciador de sus habilidades lectoras, artísticas y creativas mientras contribuyó a que reflexionaran sobre sus problemáticas y necesidades tanto personales como comunitarias y disminuyeran así sus condiciones de vulnerabilidad.

El egresado de Lingüística y Literatura tiene la posibilidad de incursionar como educador y promotor del desarrollo comunitario, esto, amplía el panorama laboral del profesional de la Lengua y la Literatura.

Por último, concluyo que la apuesta por el ámbito educativo como medio de transformar una sociedad no es en vano, muchas muestras de su éxito han sido vistas en varias comunidades y muchas otras más se están gestando y consolidando, entonces, pues, el esfuerzo realizado en esta tesis es sólo uno de muchos que se han y se están llevando a cabo, ojalá sirvan de invitación para que cada quien, desde el ámbito que le toca, contribuya a que esta sociedad mejore, por utópico que parezca.

Bibliografía

Ander, E., (2005), *Perfil del animador sociocultural*, Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

Arroyo, I. & García, F., (1990), *Didáctica aplicada a la lengua y la literatura II: recursos para desarrollar el intercambio social*, Madrid: Laberinto.

Barrado, J. M. (1982). El animador sociocultural ¿profesional o voluntario? *Documentación social*, (49), pp.99-104.

Chartier, A. M., (2004), *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*, México: Fondo de Cultura Económica.

- Durkheim, E., (2009). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Escarbajal, A. (1987). Animación sociocultural y servicios sociales, dos trabajos “diferentes” para un mismo objetivo. *Pedagogía social*, (8), p.64.
- Fermoso, P., (2009). *Teoría de la educación*. México: Trillas.
- Freire, P., (2010), *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo Veintiuno.
- Fullat, O., (2001), *Antropología y educación*, México: Lupus magíster.
- Herrera, A. (2007). Pedro Reyes “El Conexionista”. *Poder y Negocios*, (s/n), pp.2-6.
- Homero, (2012), *La odisea*, México: Porrúa.
- La Belle, T., (1980), *Educación no formal y cambio social en América Latina*, México: Nueva Imagen.
- Lerner, D., (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: Fondo de Cultura Económica.
- McMeekin, R. W., (1998), *Estadísticas educativas en América Latina y el Caribe: Informe de un estudio sobre la situación de las estadísticas educativas, indicadores y sistemas de información para la administración en la región y lecciones a aprender de otras regiones*, Washington, D. C.
- Musgrave, P. W., (1983), *Sociología de la Educación*, Barcelona: Herder.
- Pennac, D., (2001), *Como una novela*, Barcelona: Anagrama.
- Rosenblatt, L. M., (2005), *La Literatura como exploración*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rostros y voces FDS, A. C., (2007), *Ocúpate. Programa educativo de habilidades para la vida*, México: Rostros y voces FDS, A.C.
- Sánchez, J. C., (2008), *Compendio de Didáctica General*, Madrid: CCS.

Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos “formales”, “no formales” e “informales”. *Teoría educativa*, (8), pp.57-79.

Recursos en línea

Buntinx, G. (2013). Cultural agents. Recuperada de <http://www.culturalagents.org/icb/icb.do?keyword=k80811&pageid=icb.page43025>

1

El mundo. (2012). José Antonio Abreu: El Maestro creador de orquestas. Recuperado de <http://www.elmundo.com.ve/noticias/estilo-de-vida/musica/jose-antonio-abreu--el-maestro-creador-de-orquesta.aspx>

Organización Mundial de la Salud. (2010). Acelerar los esfuerzos para avanzar los derechos de las adolescentes: Declaración conjunta de las Naciones Unidas. Recuperado de http://www.who.int/mediacentre/news/statements/2010/joint_statement_20100303/es/

Proyecto LEEFAM

Laura Armida López Sánchez

Objetivo

Se pretende impulsar el desarrollo de las competencias comunicativas (leer, escribir, hablar, escuchar y reflexionar).

La implantación de este proyector de mejora de la práctica educativa en nuestro centro educativo, implica un compromiso, por parte de todos los actores: padres de familia, alumnos y docentes, desde cada una de las áreas, para impulsar procesos y estrategias para la mejora de las competencias necesarias para practicar habitualmente la lectura, esto es, adquirir los conocimientos de forma eficaz. La lectura contribuiría de apoyo a otras asignaturas mediante el uso de formatos no verbales (simbología de sistemas técnicos, esquemas, gráficos, dibujo técnico) y verbales (textos expositivos, descriptivos, argumentativos, instructivos, registros, etc.).

Situación problemática

Antes de juzgar el desempeño de los alumnos al leer y escribir, tendríamos que empezar por preguntarnos qué entendemos por lectura y escritura. Si se entiende por lectura la construcción del significado o la decodificación de sonidos, y por escritura, la expresión del pensamiento por escrito o la letra con buena forma, para poder luego observar e identificar qué es lo que hacen aquellos jóvenes que no leen y escriben correctamente (Aguirre).

La lectura es más que una simple actividad de decodificación, si se entiende no como un proceso mecánico en el que primero se aprende a identificar y nombrar bien cada una de las letras para luego, al unir las, pensar qué dicen, sino como un proceso en el cual el lector a medida que se enfrenta al texto escrito va construyendo el significado intentado por el escritor, utilizando para ello, tanto

los conocimientos que posee sobre el tema, las pistas que le brinda el texto, como una serie de estrategias y operaciones mentales que ponen en marcha al leer.

La lectura encierra pues, una serie de operaciones indispensables todas para la elaboración del significado, tales como: reconocimiento de la información, relación de dicha información con la almacenada en la memoria semántica del lector, activación de los significados semánticos, realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, construcción del significado global o macroestructura, entre otras. Todas estas operaciones intelectuales hacen de la lectura una actividad compleja.

En la medida que el ser humano necesite manifestar ideas y sentimientos, se buscará aportar elementos lingüísticos adecuados para expresarse con orden, coherencia y lógica pertinentes; en los programas del área de comunicación, se pretende impulsar una actitud crítica y propositiva usando la lengua hablada y escrita de la mejor forma posible.

Con respecto a otras asignaturas, hay una relación directa con todas ellas, ya que se continúa el desarrollo de la lengua oral y escrita que sirve de base para acceder a todo tipo de aprendizajes de otras asignaturas que integran el semestre, sin embargo, todo esto de manera teórica puede ser un término muy completo, pero la realidad es completamente distinta. Dentro los años de servicio que tengo, he podido constatar que existe una deficiencia de consideración en los alumnos en el rubro de la lectura, y por consiguiente, en la redacción y ortografía. Esto parte del trabajo desempeñado en los niveles anteriores, no se le ha dado la importancia debida a este aspecto, y en este nivel se refleja enormemente el problema.

Considero que este problema no es exclusivo de las materias del área de comunicación, sino de todas las materias. En los niveles anteriores no consideraron que el uso del lenguaje escrito implica la capacidad para aprender cosas nuevas mediante la lectura y la capacidad para exponer nuestros pensamientos por escrito.

La lectura y la escritura exigen coordinar una amplia variedad de actividades complejas, algunas implicadas en asignar un significado a los símbolos escritos y otras, en la interpretación del significado del texto. Aprender a

leer y escribir requiere el uso del lenguaje de manera más consciente, formal, deliberada y contextualizada. Dada su complejidad, el aprendizaje de estas actividades llega a convertirse en un serio problema para educadores y educandos.

A la gran mayoría de los jóvenes, no les gusta leer y si lo hacen no tienen la capacidad de comprensión, manejan un vocabulario deficiente, existe un 80% de jóvenes que no manejan correctamente la ortografía y la puntuación. A todo esto se une la falta de compromiso por parte de los padres de familia de no tener el hábito de la lectura en casa y por ende, la falta de motivación por parte de ellos para que sus hijos lean.

Todo esto lo he podido constatar por los resultados de pruebas, tales como ENLACE o simulaciones que se realizan de la Prueba de Aptitud Académica para ingresar al Nivel Superior. Agregando a esta prueba contundente, algunos aspectos que se deben considerar como indicadores para realizar de efectuar una mejora en el Bachillerato:

1. Los jóvenes no tienen necesidad de identificar y clasificar las letras individuales para comprender las palabras, sino que al ver la palabra escrita se alude directamente al significado.
2. Se atribuye los problemas de lectura y escritura a las deficiencias del lenguaje oral, al cual recurren los jóvenes al escribir, pues su dominio supone el darse cuenta de que los grafemas representan categorías de sonidos y eso es realmente complicado. En este caso, el problema no está en el reconocimiento de los grafemas entre sí, sino en ver qué se representa en cada grafema, lo que le ocasiona problemas de comprensión porque se ve obligado a dividir las palabras en sílabas y éstas en sonidos. Es importante recordar que el lenguaje escrito no es un código para el lenguaje oral.
3. Otro indicador importante es el referente al hecho de que los alumnos que leen en forma muy apegada al texto, lo hacen porque se centran en la decodificación y descuidan el uso de información de mayor nivel, lo que se traduce, en dificultades para construir el significado del texto. Esto, generalmente ocurre porque el alumno no está en condiciones de activar los

conocimientos previos referidos al tema que se pretende leer, bien sea, por falta de conocimientos del tema sobre el que versa el texto o por el vocabulario reducido del alumno, lo que impide el establecimiento de relaciones entre lo que se sabe y lo que se quiere leer, operación indispensable para la construcción del significado al leer.

Debemos considerar que la EMS debe desarrollar a los jóvenes ciertas competencias comunes para la vida productiva y de valores, esto no es posible ya que no existe algo básico como la lectura; en este concepto, la lectura no sólo proporciona información sino que educa, creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración, recrea, hace gozar, entretiene y distrae. Aunado a esto, es difícil que el alumno aprenda en la escuela lo que le sirve para la vida profesional o para sus estudios superiores.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha manifestado que la lectura en especial, debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes. Al hacer referencia a este aspecto, la OCDE ha señalado recientemente que, “el concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. También implica la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

Considero de suma importancia hacer notar a los padres de familia el grave problema que estamos viviendo, no sólo en la institución, sino a nivel nacional. La falta de lectura ha hecho que nuestro contexto se haya deteriorado enormemente en valores, conocimientos, habilidades, etc.

Fundamento mi proyecto en la importancia de la lectura, que implica un conjunto de habilidades en los siguientes aspectos:

1. Fónico, que comprende la pronunciación, la entonación y la intensidad de la voz.
2. Intelectual, que implica la habilidad para captar el pensamiento de lo escrito y sus posibles interpretaciones.
3. Emocional, pues es necesario que el lector sienta lo leído, que lo viva, que lo imagine (sobre todo en la lectura de textos literarios).
4. Retomar la lectura de textos literarios como base del aprendizaje y del desarrollo de las habilidades lingüísticas de leer, escribir, escuchar, exponer e investigar
5. Redactar coherentemente, es decir, el ordenamiento mental de las ideas para plasmarlas a través de la escritura.

Entender lo que se lee y escribir constituyen acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito escolar y académico al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social de los seres humanos. De ahí la casi infinita diversidad de los textos escritos y de ahí también los diferentes usos sociales de la lectura y de la escritura en nuestras sociedades: desde la lectura de los textos escritos habituales en la vida cotidiana de las personas (noticias, crónicas, catálogos, instrucciones de uso, reportajes, entrevistas, anuncios...) hasta el disfrute de la lectura literaria, desde el uso práctico de la escritura (avisos, cartas, contratos, informes, instancias...) hasta los usos más técnicos (informes, ensayos, esquemas...) o artísticos de los textos escritos (escritura de intención literaria...).

Procedimiento

Considero que la influencia de la familia es decisiva para formar lectores que desarrollen la práctica de la lectura a lo largo de toda su vida y no sólo durante el período escolar. Compartir la lectura con los hijos nos ayuda a acercarnos más a ellos, conocer mejor su mundo, enriquecer nuestra conversación, de esta forma crearemos espacios de diálogo, y algo muy importante, que los valores del ser humano se conviertan en algo fundamental en la vida de los jóvenes, de una manera completamente práctica.

Se realizará una junta previa en la que, primeramente se exhortará a padres de familia y a alumnos para que de una manera abierta comenten sus diferentes puntos de vista de esa lectura. En esa reunión muchos padres de familia comentarán que no tienen tiempo, que va a ser imposible, les manifestaremos la importancia que tiene para sus hijos que se involucraran en ese aspecto de su vida.

Se pedirá a los padres de familia que seleccionen un libro para leer en casa, a libre elección, pero ese libro debe ser el mismo que leerá su hijo, es decir, lo harán conjuntamente. Solicitaré que por lo menos lean media hora diariamente, comprometiéndolos en esta actividad. Cada fin de mes nos reuniríamos en una mesa de trabajo, en la que participarían tanto los padres de familia como los hijos, se realizaría la reflexión por ambas partes. Cada pareja (padre e hijo) comentarían y reflexionarían sobre lo leído, y posteriormente en plenaria a todo el grupo. La segunda actividad será que padre e hijo redactarán una carta de manera individual donde expondrán el comentario de su experiencia de lectura en este proyecto.

Considero importante que el proyecto "LEEFAM" nos ayudará en 4 aspectos, tal como lo establece el Programa de Estudios de la asignatura de Literatura I:

1. Expresión Oral

Es importante reconocer que la lectura es básica para la expresión oral, permitiendo la estructuración intelectual y emocional, y los aprendizajes.

Los signos hacen posible la comunicación oral, tienen la posibilidad de modificar al sujeto y a través de éste a los objetos, lo que es de central interés para las teorías cognitivas y educativas.

La práctica cotidiana de la expresión oral, tanto de uso diario como especializada, debe ser constante, para que los actores participantes tengan la oportunidad de percibir su convencionalidad.

En este proyecto, se pretende que el docente propicie las estrategias que permitan tanto al alumno, como al padre de familia, la construcción de los significados percibidos oralmente, a saber:

- Interpretar

.De acuerdo a los conocimientos gramaticales y del mundo en general, atribuir sentido a la forma que ha sido seleccionada anteriormente.

- Reconocer

.Identificar como propios y conocidos una serie de elementos de la secuencia acústica: sonidos, palabras, expresiones. Discriminar un sonido del resto.

- Anticipar

.Presuponer palabras, ideas, opiniones, del interlocutor.

- Inferir

.Mientras se escucha la cadena acústica y se procesa, también se obtiene información de otras fuentes no verbales: el contexto situacional y el propio hablante, que permiten la comprensión global del significado.

- Seleccionar

.Escoger sonidos, palabras, expresiones e ideas relevantes según los conocimientos gramaticales y los intereses, y agruparlos en unidades coherentes y significativas.

- Retener

Determinados elementos del discurso que el receptor considera relevantes, quedan fijos en la memoria a corto plazo, para poder ser utilizados en la interpretación de otros fragmentos del discurso y para su reinterpretación.

Las generalidades y relevancias del discurso acabado, quedan fijas en la memoria a largo plazo para usos posteriores.

2. Lectura

Para acceder a los textos, el ser humano aplica una serie de operaciones cognitivas a las que se denomina estrategias de lectura, son:

- Muestreo

El lector puede predecir el texto, tomando en cuenta palabras, imágenes o ideas, aún sin leer el texto.

- Predicción

Los conocimientos previos que tiene el lector, le permiten predecir el contenido del texto o de algún párrafo en específico.

- Anticipación

Puede ser de dos tipos: léxico-semántica, cuando anticipa algún significado relacionado con el tema o sintáctica, cuando anticipa alguna palabra o una categoría sintáctica. Las anticipaciones serán más pertinentes mientras más información tenga el lector sobre el tema, el vocabulario o la estructura del lenguaje del texto que se lee.

- Inferencia

Derivar o deducir información no explícita en el texto o dar sentido a palabras o frases según el contexto.

- Confirmación y autocorrección

Las predicciones y anticipaciones que hace un lector, pueden ser acertadas, lo cual se confirma a medida que se avanza en la lectura del texto. Sin embargo, cuando la anticipación o predicción fueron incorrectas, entonces el lector rectifica.

Cuando el lector no autocorrige, evidencia escasa o nula comprensión de lo leído. Se recomienda no corregir la lectura, sino solicitar al alumno y al padre de familia que lea nuevamente el fragmento. La corrección por parte del maestro, además de no propiciar la reflexión, implica que el alumno o el padre de familia continuará leyendo sin comprender el texto. Evita además, la exhibición innecesaria del lector novato.

- Monitoreo

También llamado “metacompreensión”, consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura. Conduce a detenerse y volver a leer o continuar, relacionando las ideas necesarias para la creación de significados.

Debemos considerar que en el proceso de la lectura se deben considerar 3 etapas: Antes, durante o después de la lectura, para lo cual se llevan a cabo actividades que permitan la construcción de significados y la interacción con los textos escritos. Para ello se aplican las siguientes modalidades:

- Lectura gratuita

En el primer momento de la sesión, textos cortos o poemas son leídos por el docente sin la realización de actividades posteriores: por el simple gusto de leer.

- Lectura guiada

La finalidad es que los estudiantes y los padres de familia, aprendan a formular preguntas sobre el texto. La intención es desarrollar las estrategias de lectura descritas anteriormente: muestreo, monitoreo, anticipación, predicción, inferencia, y confirmación y autocorrección. Al principio, el docente elabora y plantea las preguntas. Posteriormente tanto los padres de familia como los jóvenes realizan este proceso.

- Audición de lectura

El maestro lee (en adelante lo harán los alumnos y padres de familia).

Los estudiantes y padres de familia, seguirán con la vista la lectura y así descubren las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito para la adecuada entonación.

- Audición de lectura en episodios

Textos relativamente extensos son leídos por el docente en los primeros minutos de cada sesión, hasta su fin. Permite mantener el interés y anima a la lectura.

- Lectura dialogada

En equipos se leen textos donde intervienen varios personajes, cada alumno y/o padre de familia lee los parlamentos correspondientes a algún personaje. Puede hacerse en forma grupal utilizando paralelamente la lectura guiada.

- Lectura dramatizada

El docente, algún estudiante o padre de familia dramatiza la lectura de cuentos o poemas sin que el resto del grupo tenga el texto en sus manos, con la intención de que los estudiantes y padres de familia centren su atención en las tonalidades e intenciones de la voz, así como en las gesticulaciones.

- Lectura compartida

También permite aprender a cuestionar un texto. Se trabaja en equipo donde uno de los estudiantes guía la lectura. Al principio el profesor entrega el cuestionario, posteriormente lo elaborará uno de los integrantes de cada equipo. La función del equipo será verificar la pertinencia de las preguntas y las respuestas.

- Lectura comentada

Puede ser grupal o por equipos. Se va realizando la lectura por párrafos y en cada pausa se hacen comentarios con respecto al contenido, esto permitirá a los lectores verificar la respectiva comprensión.

- Lectura independiente

De acuerdo a sus propósitos personales, los alumnos y padres de familia seleccionan y leen libremente los textos.

3. Expresión escrita

La redacción de textos deberá ser una práctica cotidiana. Deberán aprovecharse todas las posibilidades de escritura, entendiéndola como construcción de significados. La redacción de textos, así, se refiere a la producción de todos y cada uno de los tipos de texto motivo de este programa, conclusiones, resúmenes, cuadros de integración de información, etc. y otros que el docente crea pertinente de acuerdo a las necesidades del grupo.

Pero además, los escritos deberán cumplir su finalidad, así habrá interés en elaborarlos, por ejemplo, los folletos deberán promover algún evento o lugar.

El docente deberá coordinar las actividades desde la planeación, redacción, revisión, la corrección y hasta la publicación de los textos de acuerdo a lo siguiente:

- Se determina el propósito y el destinatario del escrito, se selecciona el tema y el tipo de texto, se registran las ideas en un listado o en un esquema organizador.

- Los alumnos y padres de familia redactan el primer borrador.
- Se lee al grupo (o en equipo) el texto, los padres de familia y alumnos participan analizando la coherencia, redundancias, cohesión y adecuación.
- Se toman en cuenta las aportaciones para corregir los textos.
- Presentan al maestro los textos para corrección final, mediante un proceso interactivo maestro-alumno-padre de familia.

4. Reflexión sobre la lengua

Las actividades relativas a este componente tienen la intención que los alumnos y padres de familia, analicen y comprendan la importancia de la estructura en los textos orales y escritos, su función y la significación que tienen mediante el vocabulario, la ortografía, la puntuación y en general, todo lo referente a la gramática.

Es necesario dejar que los alumnos y padres de familia, escriban su primer borrador de manera libre; mediante la coevaluación y la confrontación con el diccionario, el alumno y el padre de familia modificarán la ortografía, puntuación, estructura gramatical, las personas gramaticales, los tiempos verbales, etc. La intención es que los escritos sean lo más cercano a la convencionalidad. El maestro puede sugerir, pero no corregir, pues se perdería la intención reflexiva de este componente además de que no habría un verdadero impacto en el desarrollo de la redacción. El uso del diccionario será cotidiano y de consulta imprescindible.

Esquema para la implantación del proyecto

ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN

1. El docente explica a la Directora el Proyecto “LEEFAM”.
2. El docente solicita a la Dirección del bachillerato, una reunión con padres de familia y alumnos.
3. El docente explica detalladamente los problemas ocasionados por la falta de

lectura en todas las asignaturas, pero específicamente en los resultados de prueba ENLACE.

4. El docente presenta los propósitos del proyecto “LEEFAM”.
5. El docente presenta los beneficios que conlleva este proyecto.
6. Los padres de familia y alumnos crean el compromiso.
7. Se presenta el calendario de fechas de reunión.

PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA INTERPRETACIÓN DE LOS MENSAJES, REALIZANDO LAS ACTIVIDADES DE IDENTIFICACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS

1. Explorar los conocimientos previos del alumno y del padre de familia antes de la lectura de los textos. Esta actividad nos permite establecer relaciones entre lo que ya sabe y la información que ha de adquirir.
2. Los padres de familia y alumnos subrayarán las ideas principales.

LOS OBJETIVOS DE LA LECTURA Y EL CONTROL DE LO LEÍDO

1. Los padres de familia y alumnos analizarán en el contexto que, saber leer equivale a saber cómo hacerlo de acuerdo con las intenciones de la actividad lectora y, por tanto, con su representación mental de esas intenciones de manera que sólo así le es posible saber cuándo ha leído de una forma satisfactoria.
2. Los padres de familia y alumnos redactarán la relación entre el conocimiento implícito y explícito.
3. Los padres de familia y alumnos redactarán el uso de las habilidades lingüísticas y su aprendizaje formal.

LEER, CONVERSAR SOBRE LO LEÍDO Y ESCRIBIR

1. Se realizará una discusión colectiva o en grupos enriqueciendo la comprensión lectora al ofrecer las interpretaciones de los demás para reforzar la memoria a largo plazo.
2. Desarrollarán la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico a través de la argumentación sobre las opiniones emitidas, eliminando las incoherencias y contradicciones de su interpretación del texto
3. Evaluación de la lectura

Bibliografía

Secretaría de Educación Pública. Programa de estudios de 5º semestre. Plan de estudios 2006.

Recursos en línea

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. [IV Seminario de Primavera organizado por la Fundación Santillana] *La educación que queremos*.

Recuperado de

http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/paginas/200906/seminario_de_primavera_2003.pdf

Gutiérrez, A. & Montes de Oca, R. (2004) La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación*, (s/n). Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>

Valorar la comprensión lectora en línea.
¿Se abren nuevos parámetros para enseñar
a leer al alumnado del bachillerato?

María Isabel Gracida Juárez

*La lectura digital va unida a nuevas prácticas culturales
que requieren nuevas competencias.*
José Antonio Millán

Nuevas prácticas culturales. La lectura digital

En momentos en los cuales no se han terminado de resolver problemas lacerantes de alfabetización básica en muchos países, México incluido, ya están frente a nosotros nuevos retos relacionados con otros tipos de alfabetismo como el de la lectura de las imágenes y el de la lectura digital, esta última con un énfasis en el conocimientos de las tecnologías.

Si bien no es nada extraño ver al alumnado en el salón de clase haciendo uso de computadoras, tabletas, libros electrónicos, teléfonos inteligentes, o sea, toda clase de pantallas interactivas, también es verdad que esos usos tienen más un carácter propiamente social o de ocio antes que uno estrictamente académico, entre otras cuestiones, porque el propio profesorado sigue recelando de la tecnología pues en su carácter de inmigrante digital no ha podido alcanzar las habilidades que para los nativos son naturales y, por otra parte, no se ha formado lo suficiente para *saber hacer* en el aula a partir de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El paso de la lectura del texto impreso al texto digital, en su amalgama de combinaciones, hace poco asible, para motivos didácticos, una realidad en la que se combinan textos electrónicos, mensajes multimodales, publicidad, hipertexto, animación, interacción social. Resulta evidente que existe una necesidad de replantear el sentido de la enseñanza con el acompañamiento de estos recursos y hacer que fluya una interconexión *natural*, de ser posible, en el trabajo docente.

La actividad didáctica y pedagógica del profesorado en la actualidad requiere de una serie de cambios que no sólo le hagan posible acercarse sin miedos atávicos y sin prejuicios a otra manera de propiciar aprendizajes en el aula, sino que le permitan encontrar los necesarios equilibrios para combinar formas convencionales de enseñanza y experiencia docente con recursos interactivos más hechos para una manera de *ser* y *hacer* más contemporánea que requiere otras rutas didácticas y otras forma de diseñar y generar los aprendizajes.

Surge así, en primera instancia, la necesidad de replantear el concepto mismo de lectura (sin olvidar el evidente correlato con la escritura), un concepto con distintos grados de dificultad, diversas miradas para definirlo, múltiples categorías, atravesado por consideraciones como, por ejemplo, la del *hipertexto*, que presupone una serie de interacciones digitales, que serán punto de partida, entre otros, para caracterizar lo que es leer en la pantalla, es decir, saber hacer lo que se requiere frente a un soporte distinto al del papel.

Al ser la pantalla un lugar de encuentro de diferentes medios, un medio de medios, de acuerdo con diferentes autores, se da una confluencia entre lo gráfico, lo sonoro y lo audiovisual. Marc Prenski (Albarello, p.27) dice que los nativos digitales son una generación mejor preparada para acceder a la información y tomar decisiones rápidamente; piensan de manera más gráfica que textual y saben qué es mejor para la multitarea y el procesamiento paralelo. ¿Es una realidad en los hechos lo que afirma Prenski o esto sigue siendo sólo una meta por alcanzar en un futuro indefinido para países como México y con realidades concretas como las del alumnado del bachillerato de la UNAM?

Repensar el sentido de la lectura como una actividad fundamental para conseguir conocimientos, aprendizajes y actitudes en el aula y en la vida, equivale a reflexionar todavía más sobre el papel del lector frente a soportes distintos y, sobre todo, exige constatar si las formas de leer convencionales son lo suficientemente sólidas para que haya claridad respecto a los propósitos de la lectura, al sentido de sus itinerarios, a los tipos de lectura a realizar, al sentido de las búsquedas, a la evaluación de la calidad de lo que se lee, etcétera.

Entre navegar con rumbo o con la brújula rota

Para poder navegar en la Red con habilidades básicas es necesario haber cubierto las aptitudes fundamentales del trabajo de lectura convencional. Es evidente que en la Red el alumnado tiene una posición lectora más activa que le exige tomar decisiones y aplicar distintas estrategias para elegir una determinada información, para evaluar las razones de su elección y para hacerle ver la credibilidad o no de lo que ha leído. Si estas circunstancias son así cuando se lee en la pantalla, ya se advierten marcados contrastes con las formas de leer en el formato impreso. Se puede decir que leer en línea puede resultar más difícil (aunque a los alumnos no se los parezca tanto) porque hay diversos mecanismos que complican la comprensión global del texto.

Es obligación del profesorado instruir al alumnado en diversas rutas de lectura en la pantalla que le permitan hacer un plan de búsqueda acorde con lo que investiga; trabajar con palabras clave que le posibiliten un acceso por una vía más rápida, pero sobre todo más certera en su trabajo, o sea, que hagan posible navegar con rumbo para evaluar la credibilidad o no de lo que ha localizado en los océanos de información que le proporciona la Red.

Así, hablar de competencia lectora equivale a hablar de una modificación que se ha producido después de cambios tanto sociales como económicos y culturales por los que han atravesado diversas geografías y que impactan en el desarrollo o no del escolar adolescente; los paradigmas han ido evolucionado y revolucionando la manera de mirar el fenómeno de la lectura ante los distintos soportes y el propio concepto de aprendizaje ha cambiado pues aquellos que se consideraban todavía hace unos años aprendizajes para toda la vida, permanentes, ahora no lo son en el sentido absoluto que los docentes intentábamos dar a muchas de las cuestiones que estudiábamos, aprendíamos y luego socializábamos en el aula.

La suma de conocimientos, de habilidades, de estrategias que, en gran medida, se iban sumando para conseguir la competencia lectora y que se establecían de un modo casi fijo en las actividades de lectura a lo largo de la vida,

han variado con los distintos contextos de aprendizaje en los que, sin duda, juega un papel más que relevante la inundación en la vida cotidiana de las TIC.

Hablar de lectura como se hacía hasta hace todavía algunos años, se queda corto y limitado cuando se quiere descifrar la cantidad de actividades que se realizan al leer en la pantalla. Hay conceptos que van siendo insuficientes día con día para definir o determinar el sentido de diversas acciones en las que intervienen procesos variados que, lejos de ser lineales (ni la lectura, ni la escritura han sido nunca procesos lineales pero así se han enseñado con frecuencia en las aulas) son recursivos y modifican, de acuerdo con el contexto, los propósitos de lectura ante la diversidad textual que exige diferentes formas de aproximarse a los textos para que realmente haya una comprensión, por tanto interpretación, cabal de los mismos.

Si tradicionalmente el lector o la lectora generan múltiples significados con base en sus conocimientos previos, en sus destrezas, en la geografía de los textos con la intención de construir sentido, la naturaleza interactiva de lo que se lee en la Red pone a prueba constantemente a quienes leen cuando pretenden construir estrategias de lectura diversas que les exigen muchas más habilidades.

De acuerdo con Daniel Cassany (2006), un lector en la Red debe tener habilidades:

- Informáticas: navegar, reconocer el sentido del hipertexto, abrir y cerrar ventanas, etc.
- De navegación: recuperar información, evaluarla.
- Verbales: géneros, registros, conocimiento de otras lenguas.
- Visuales y auditivas: formatos, imagen, audio, video.

A las anteriores, se añaden otras como las de considerar normas básicas de seguridad en la navegación así como las de poseer una ética relacionada con el conocimiento de los derechos y obligaciones del internauta, haciendo conciencia, entre otros aspectos con lo relacionado con la citación y el ciberplagio.

En síntesis, el alumnado podrá gestionar un trabajo eficiente en la Red si es capaz de recuperar información y centrarse en ella de manera explícita; de

hacer inferencias inteligentes, directas y claras; si puede integrar ideas e información en lo que lee y escribe y si, finalmente, es capaz de examinar y evaluar distintas clases de contenidos de acuerdo con la diversidad textual y de género de los múltiples textos que aparecen en la pantalla.

Aceptar las diferencias

El profesorado tiene, en estos tiempos, el reto de enseñar a leer desde distintos ángulos, de propiciar toda clase de lecturas, de hacer análisis e interpretaciones de lo leído y... de dejar que el alumnado inicie sus propias rutas, que construya sus propios itinerarios, que camine por las vías que considere que le sirven, es decir, la transmisión de ciertas formas de leer que eran casi un recetario repetido desde el aula, no tendrían que ser, nunca más, las únicas formas de leer.

Los intereses personales, las razones de las búsquedas, la mayor o menor autonomía del alumnado, sus maneras de dialogar con los textos, la diversificación de sus prácticas lectoras de acuerdo con propósitos específicos, entre otras situaciones, hacen que la lectura no tenga una sola dirección. Sin embargo, quizá valga la pena recuperar ciertas clasificaciones relacionadas con la lectura para que adquieran en la zona digital las adecuaciones que sean necesarias.

A partir de la encuesta PISA del 2009, en la que ya se hizo un balance de las formas de leer en la Red, los textos se caracterizaron no sólo por su soporte (impresos o digitales) sino también de acuerdo con las tipologías escolares tradicionales (textos narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos) y con una convención que ya apunta a las diferencias que se tenían un tanto olvidadas de acuerdo con el recorrido que se hace con los textos con base en otra forma de clasificación que los organiza en continuos, discontinuos, y mixtos.

Respecto a la clasificación tipológica, se pueden enunciar algunos géneros propios de cada tipología, por ejemplo:

TIPOS TEXTUALES	GÉNEROS
DESCRIPTIVO ⁷	Cuadernos de viaje, mapas, manuales técnicos.
NARRATIVO	Novela, biografía, crónica, noticia, videoclip, <i>cómic</i> , <i>anime</i> , etc.
EXPOSITIVO	Libros de texto, artículos de divulgación, diccionarios, enciclopedias.
ARGUMENTATIVOS	Cartas al director de un periódico o revista, publicidad, foros, críticas de literatura o cine, debates, etc.
INSTRUCTIVOS	Diagramas, primeros auxilios, instructivos diversos.

La clasificación anterior, no por conocida y, en algún sentido convencional, es menos importante; la mayor parte de los géneros mencionados en el cuadro anterior se pueden considerar como textos *continuos*, textos poco apropiados para leerse en la Red al ser textos organizados en párrafos, con una organización textual canónica, de longitud variable. En la Red, un equivalente sería el género *blog* en su sentido más convencional, como bitácora o diario, pues hay algunos que combinan una serie de elementos que se pueden definir más como textos mixtos debido a la forma en que se incrustan elementos de apoyo como fotografías, gráficos, etcétera.

En cambio, los llamados textos *discontinuos*, gráficas, diagramas, anuncios, formularios, catálogos, que si bien tienen presencia en el soporte impreso,

⁷ De acuerdo con distintas miradas, la descripción, no es un tipo textual autónomo como sí lo son los narrativos, expositivos y argumentativos. Se considera que la descripción es un auxiliar de otros tipos textuales, sobre todo del texto narrativo. Aparece al interior de los textos sólo como una *secuencia*.

adquieren una relevancia distinta en el soporte digital y dan paso a otro tipo de géneros propios de la Red como los *foros*, o el correo electrónico, por ejemplo.

En el caso de los textos mixtos, que combinan tanto lo continuo como lo discontinuo en revistas, libros de referencias o informes, por ejemplo, tienen su correlato en la Red en géneros como el de la página Web.

Es esta última forma de organización la que quizá sirva de puente para poder hacer similitudes y diferencias entre los materiales impresos y los digitales al entender el carácter fijo de los primeros y el dinámico de los segundos; secuencial de unos e hipertextual (no secuencial) de otros. De acuerdo con *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación* “los lectores de textos en soporte electrónico han de ser más activos a la hora de valorar y razonar sobre las características de las fuentes” (Zayas, p. 120), y uno de los elementos para poder evaluar la lectura del alumnado al respecto es precisamente el conocimiento de las diversas clasificaciones de los modos de leer.

En todo caso, hay que recordar también en las aulas una de las clasificaciones iniciales relacionadas con los géneros digitales respecto a la coincidencia temporal entre el usuario y la máquina de los llamados géneros sincrónicos (chat, sesión de Skype, juego de rol, Wiki) y los géneros asincrónicos (correo, blog, página Web, foro, red social).

Al ser la Red un medio de acceso privilegiado a la información, al margen de las desigualdades que todavía existen en el país y en las escuelas para tener acceso a este recurso, es evidente que la tarea con los modos de leer adquiere una gran relevancia y configura nuevas formas de trabajo en la planificación didáctica para su puesta en escena en el salón de clases.

Tanto el docente como el estudiante deben, de manera paulatina, adquirir la conciencia de que leer en la Red, más que nunca equivale a leer de manera crítica pues al no ser neutral la tecnología y sus derivaciones, la información que emana de este medio requiere que se haga más o menos transparente la calidad de la información para saber detectar la intencionalidad de lo dicho, la ideología de una determinada página, y, desde luego, el exceso de información que lleva a discriminar lo que tiene calidad y lo que no para usarla de manera adecuada.

Navegar en Internet equivale a saber tomar decisiones sobre los distintos itinerarios de una determinada búsqueda y sus usos, los cuales pueden ir desde una simple extracción de datos hasta una aventura intelectual de gran calado. La navegación puede ser una acción de viaje sólo relacionada con la búsqueda simple de información o puede convertirse en una exploración e investigación con dimensiones más amplias.

Personalizar la experiencia lectora

Leer en la Red equivale a gestionar distintos aspectos como el tiempo, el lugar, la conectividad, la capacidad de interacción, las habilidades para navegar, la multimodalidad de algunos equipos, entre otros, así como comprender aspectos relacionados propiamente con la lectura, específicamente lo que se refiere al trabajo con la hipertextualidad y la intertextualidad, elementos estos que requieren que el alumnado adolescente distinga entre las diferencias textuales, los formatos, la secuencia en la que se organizan los textos. Según se advierte, para trabajar la lectura en la Red no hay guías definidas o que se puedan dar por preestablecidas como sí sucede con muchos de los textos impresos.

En este sentido, el adolescente que lee en la Red debe saber decidir el orden y la organización de sus lecturas, cuestión por cierto difícil, en tanto que cuando se lee en la pantalla se establecen relaciones entre los textos que, precisamente por el carácter hipertextual se conforman de distintas rutas y acercamientos. Un estudiante que lee en Internet trabaja constantemente con la construcción de significados que él mismo va determinando. Como se ha dicho antes, tener acceso a una multiplicidad de textos requiere una capacidad de interacción que va atravesada, necesariamente, por el análisis crítico de lo que se lee en pantalla por lo que resulta fundamental la adquisición de habilidades para leer de otra manera y esa adquisición de habilidades tendrá que gestionarse a partir del trabajo de planificación del docente que deberá generar distintas posibilidades de acercamiento a la información con rutas no establecidas pero sí sugeridas de acuerdo con propósitos concretos.

Por tanto, es labor del docente trabajar en el aprendizaje de estrategias de lectura digital a partir de una planificación y de acuerdo con propósitos concretos de aprendizaje. El Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, enuncia algunas recomendaciones como:

- Trazar un plan de investigación: qué busco, cómo lo busco, qué me es relevante.
- Utilizar las palabras clave: lista de palabras, palabras cruzadas, palabras clave.
- Estrategias para navegar. Cómo sé si busco en la dirección adecuada, si he encontrado lo que buscaba.
- Evaluación de la credibilidad de la información: autor, análisis de la página inicial, cómo se valora la objetividad, análisis de los usuarios, autenticidad, actualización, relevancia y eficacia, reconocer la visión del mundo, diferenciar recursos.

De acuerdo con las condiciones de navegación en la Red se ha planteado el hecho de que no hay búsquedas lineales, de que el hipertexto y la intertextualidad van generando rutas diversas. En este sentido el alumnado debe estar consciente que sus búsquedas en la Red pueden ser:

- Simultáneas (más de una pantalla)
- Secuenciales (leer en pantallas de manera paralela)
- Relacionales (búsqueda de información más específica)
- Idiosincráticas (lo que le gusta al lector).

Sin embargo, leer en pantalla no quiere decir que los instrumentos de lectura y escritura convencionales no puedan trasladarse a las actividades digitales para conseguir trabajar con el propio procesador de textos y sus herramientas y hacer blocks de notas digitales, comentarios al margen, notas accesorias, subrayados, copias de páginas visitadas, incorporación de páginas

interesantes, creación de carpetas para ordenar la información, referencias de páginas y fuentes, etcétera.

En síntesis, enseñar a leer en la Red es algo más que enseñar a decodificar; la actividad lectora, de suyo compleja, se incrementa con nuevas rutas, nuevas formas de acceso, otros itinerarios, distractores de otra categoría que hacen que tanto el alumnado como el profesorado requieran de otras miradas para abordar los textos y conseguir nuevas competencias lectoras.

Bibliografía

Albarello, F., (2011), *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*, Buenos Aires: La Crujía.

Cassany, D., (2006), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.

Gracida, M. I., (2012), *Textos continuos. La competencia lectora desde PISA*, México: INEE.

Gracida, Y. & Lomas, C. (2011), *Textos e hipertextos*, Barcelona: Graó.

Zayas, F., (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*, Barcelona: Graó.

Recursos en línea

Generalitat de Catalunya. (2012). Àrea de Tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement. (Col. Lección TAC 5).

PARTE II: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA REDACCIÓN

Cátedra leescribir

Raquel Olvera

Leer y escribir, un método para desbloquear a las personas, que resultan sanadas.

Olvera (2014)

Presentación

Leescritura de acuerdo con la autora Olvera (2013)⁸, es un método de desbloqueo que abona a los programas de fomento de la lectura y la escritura. Parte del principio que en un leescritor, el lector coexiste con tanta fuerza como el escritor. Leescribir representa un binomio inseparable: Tanto la vida cotidiana como en el ámbito académico se escribe leyendo y se lee escribiendo.

Por su parte, el método de desbloqueo es apto para ejercitarlo en cualquier nivel educativo. El método lo que hace es abrir puertas en la persona y permitir liberar sus conocimientos. “No es como una terapia, a pesar que la intención es transmitir a los leescritores el respeto asimismo tanto como la obra escrita” (Olvera, 2013).

Es método diferente, para una generación distinta del siglo XXI como lo menciona Frola (2010). Permite ampliar la imaginación hacia dimensiones que jamás se hayan imaginado, es plasmar esas emociones y sentimientos a través del método Leescritura. Estos procesos se trabajan tan a fondo que trascienden a

⁸ ¹Lic. En Artes Visuales y en la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad de Veracruz. Con especialidad en Grabado en La Esmeralda y Maestría en Artes Plásticas UNARTE, Puebla. Libros publicados: Al filo del azar (1996), En boca de otro (1996), Transitorio (2000), Fundió la nieve el sol (2000), Cuatrocientas mentiras (2001), Concierto para cinco sentidos (2002), La mordedura (2004), El noveno río (2006). En prensa: La música de no entender (poesía). Realiza seminarios y talleres de escritura con los poetas: Ignacio Betancourt, Dolores Castro, Eduardo Milán y Dolores Castro. A la fecha, asiste a un taller de ensayo con el escritor Felipe Garrido. Autora del Método de desbloqueo “Leescribir”.

desbloquear esas barreras que impiden desarrollar las competencias leescritoras para la vida (Gayosso, 2014)⁹.

Leescribir incluye el dominio de técnicas que constan de ejercicios que buscan eliminar los prejuicios contra la creatividad, para permitir la escritura, el análisis de la lectura de una obra peculiar y en algunas ocasiones obras inéditas, con la finalidad que los docentes y educandos potencialicen la forma de comunicarse.

Introducción

La presente propuesta, parte del interés de reconsiderar la práctica docente encaminada a formar leescritores (docentes) autónomos. Con lo anterior, se requiere el desarrollo de competencias profesionales para cumplir con lo que actualmente demanda la escuela del siglo XXI, docentes competentes que sean capaces de diseñar situaciones de aprendizaje acordes a las necesidades de los educandos de los nuevos tiempos.

En cuanto a la estructura de la metodología se configura en torno al reconocimiento de reconocer que todo leescritor tiene conocimientos previos de aprendizaje, y la profundización donde se concretan actividades previamente diseñadas de manera didáctica, conducentes a la apropiación de saberes.

El trabajo se sustenta del Método de desbloqueo, un trayecto formativo para el desarrollo de competencias leescritoras. Con una muestra de 17 docentes de la zona escolar 014 del sector 1 de secundarias Generales Federales de la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla.

⁹ ²Lic. Educación Media superior por la normal superior del estado de Puebla. Mtra. Desarrollo Educativo en la Universidad de Puebla (UNIPUE). Egresada de Universidad Iberoamericana (IBERO) en la Maestría de Nuevas Tecnologías Para el Aprendizaje. C. Doctorado en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP) en la línea de investigación en Comunicación y Tecnología Educativa. Entre el 2005-2009 Docente de la Universidad del Valle de México (U.V.M). Participante en Publicaciones Educativas de Divulgación local del periódico del sol de Puebla, de la Universidad del Valle de México y Universidad Iberoamericana (IBERO).Profesora en SEP en Secundaria Generales .En la actualidad, Apoyo Técnico Pedagógico del Sector I de secundarias Federales. Trabaja en la investigación del método Leescribir un programa de desbloqueo para todo tipo de usuarios en los procesos de Leescritura.

La aplicación del taller opera a partir de los objetivos competenciales establecidos, por ello leescibir fomenta tres ejercicios, comenzando con el Tanque Básico: ejercicio de desbloqueo que lleva por nombre: imaginación, imagen, imaginar. En el segundo llamado tres, seis, nueve, consiste en ejercicios sencillos de lectura y escritura. Por último, se realiza la lectura en voz alta (Manguera de agua). De manera que leescibir es la interacción indisoluble de las tres fases anteriormente descritas con la finalidad de transferir lo aprendido.

Se detalla el instrumento para el seguimiento y valoración del método para la evaluación por competencias leescritoras, con el instrumento de la rúbrica y lista de cotejo con los criterios de exigencia evidenciables e indicadores de calidad previamente definidos.

A manera de cierre, se propone el método de desbloqueo, aporta una manera práctica para optimizar trayectos formativos de docentes del nivel Secundaria, y contribuir al desarrollo de sus competencias leescritoras. Concluyendo que; el impacto y las aportaciones de esta Cátedra, más que para probarse, pretenden orientar al diseño de nuevas investigaciones.

Objetivo general

Dotar a los participantes de ejercicios para optimizar el desarrollo de competencias leescritoras a través del método de desbloqueo Leescibir y contextualizar o transferir lo aprendido de una situación a otra.

Objetivos competenciales¹⁰

Comprender y recordar conceptos por medio de la técnica de Imaginación, imagen, imaginar para activar los conocimientos previos (*conceptuales*).

¹⁰ ³Alsina (2011), los objetivos competenciales están determinados por cuatro componentes en particular: el verbo, el qué, el cómo, y el para qué para la determinación del tipo de acción deseada.

Expresar, y producir textos a través del método de desbloqueo con el ejercicio tres, seis, nueve para contextualizar o transferir lo aprendido en diversas situaciones (*procedimentales*).

Interactuar con lectura en voz alta la construcción de los textos de leescritores fomentando el respeto asimismo como eje actitudinal motivador (*actitudinales*).

Valorar y estimar a los procesos de los leescritores con el instrumento de una rúbrica holística y lista de cotejo, para apreciar los resultados del método (evaluación).

Grupo objetivo

Docentes de la zona escolar 014 del sector 1 de secundarias Generales Federales de la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla¹¹.

Método

Método de desbloqueo un trayecto formativo para el desarrollo de competencias leescritoras¹².

Como estrategia metodológica se perfiló el taller en el siguiente orden:

Reconocimiento

Partir de reconocer que todo Leescritor tiene conocimientos previos de aprendizaje en determinado campo del conocimiento según (competencias

¹¹ ⁴La Jefatura de Sector 01 de Secundarias Federales del Estado de Puebla. Se localiza en la capital de la ciudad de Puebla, Pue. Teniendo cuatro zonas escolares adscritas al mismo, que se ubican en tres regiones, en la región de San Martín Texmelucan la zona 05, en la región Cholula la zona 014, en la región Puebla, la zona 06, y la zona 013.

¹² ⁵Gayosso (2014), se entiende por competencias Leescritoras al dominio de un área específica, así como a la movilización y transversalidad de saberes de las competencias genéricas (saber conocer, saber ser, saber actuar) al escribir y leer diversos tipos de textos a través del método de desbloqueo Leescribir, con el fin de aplicarlos en diferentes situaciones.

específicas) o en conocimientos transferibles (competencias genéricas)¹³. La función didáctica consistió en crear condiciones y ambientes para que los leescritores, en su caso los docentes integraran de manera natural a los nuevos saberes de ejecución para aplicarlos tanto en el desarrollo del taller como en diferentes situaciones.

Profundización

Se concretaron actividades previamente diseñadas de manera didáctica, conducentes a la apropiación de saberes¹⁴: conceptos (saber conocer), metodología (saber hacer), y actitudes hacia la iniciativa de un cambio (saber ser) con la finalidad de alcanzar los propósitos en competencias.

Aplicación

Para la ejecución, se desarrollaron ejercicios en el taller basados en un tanque básico que conforma tres ejercicios de desbloqueo para docentes enlaces del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)¹⁵, así como para alumnos pertenecientes a la zona 014 del nivel Secundaria. A continuación se exponen cada uno de los ejercicios de la Cátedra (Olvera, 2014).

Tanque Básico: Ejercicio de Desbloqueo

Ejercicio 1.- Imaginación, imagen, imaginar

Tiempo estimado de realización: 15 minutos aproximadamente

La imaginación está hecha de imágenes

Primero la escritora Olvera pide a los docentes imaginar, no se les solicita que inventen fantasías, sino que fabriquen imágenes en su pensamiento. Le

^{13 6} Proyecto de Tuning (2006). En López Carrasco (2013).

^{14 7} Le Boterf (en Tejeda, 1999).

^{15 8} Programa Nacional de Lectura y Escritura ciclo escolar (2013-2014). Consultado el 13 de septiembre de 2013 en <http://lectura.dgmie.sep.gob.mx/>

corresponde a una imagen con excepción de los elementos de conexión como los artículos o las preposiciones que ayudan a relacionar las imágenes entre sí. Para ilustrar, frecuentemente no se comprende lo que se lee, porque solo se está pasando los ojos sobre la tipografía o se está oyendo el sonido sin “ver”, es decir: sin hacer imagen.

Este ejercicio resultó efectivo para crear la costumbre de imaginar, de crear imagen de cada palabra escuchada o leída. Con una sola vez se observaron resultados asombrosos, tanto en niveles de comprensión, como en capacidad de fijar en la memoria, incluso paisajes completos, merced a que se guardaron ahí, junto con su imagen y no solo con su signo representativo. Por consiguiente, si este ejercicio se repite por lo menos tres días consecutivos, los procesos de lectura imaginar resultaran intrínsecos a toda lectura del practicante.

Posteriormente, la escritora, solicitó pausadamente a los docentes cerrar los ojos visualizar una magna pantalla de cine en su imaginación y que a través de inhalar y exhalar profundamente proyectarán la imagen que ella iba pronunciando. Por otro lado, de manera opcional el docente puede elegir leer un párrafo de algún libro o inventar una escena; pero para el caso en particular el ejercicio con docentes se realizó con el siguiente texto:

Un hombre maduro con la barbilla temblando del frío camina en medio de la espesa neblina. Lleva puesto un largo abrigo gris oxford. En el bolsillo derecho, arruga una carta, al tiempo deja caer todo el peso de su cuerpo, en una piedra grande a la orilla del camino (Olvera, 2013).

La maestra pidió abrir lentamente los ojos y a continuación mencionó la primera palabra y los leescritores fueron completando, palabra por palabra, el párrafo que fue leído. Se comprobó con asombro, que unos recordaban una palabra y otra, otra; pero entre todos, se reconstruyó, casi exactamente, el párrafo que fue leído, palabra por palabra. Se recomendó que esa misma noche, en casa se recreara la imaginación y, de ser posible, a la mañana siguiente se realizará una rápida revisión de lo que se guardó en la memoria y por qué.

Ejercicio2: tres, seis, nueve

Material: Hojas blancas, pluma negra y roja

Como se mencionó anteriormente, la escritura tiene tres momentos: Primero. Correr la pluma, segundo corregir y complementar, tercero. Reescribir y profundizar. El primero, no debe estar contaminado por el segundo ni el tercero.

Correr la pluma

El párrafo (la escena), del primer ejercicio, *Imaginación, imagen, imaginar*, se aprovechó para este segundo ejercicio. A continuación, se concentró la atención en las imágenes recreadas de la escena. Se les solicitó a los leescritores que tomarán pluma y papel, se les pidió escribir, contra reloj todo lo concerniente a la escena, ¿Qué pasó antes?, ¿Qué sucedió después?, ¿Quiénes eran los personajes?, ¿Cómo era el clima? ¿Qué hora del día era?, y muchas preguntas más que la maestra generó tratando despertar la imaginación, y activar los cinco sentidos. Se otorgaron 3 minutos para escribir sin detenerse, sin soltar la pluma, sin mirar al techo. Sin preocupación alguna por faltas de ortografía, ni palabras redundantes, ni estilo de reacción. Escribir en la metáfora de ir al galope. Al terminar los tres minutos, todos soltaron la pluma sacudieron las manos inhalando y exhalando.

Corregir y complementar

Con el texto sobre la mesa se cierran los ojos, se abren y cierran las manos tres veces, se respira profundo, se abren los ojos se toma la pluma, y contra reloj ,por 6 minutos ,los leescritores corrigieron con pluma de tinta roja sobre el mismo papel ,ortografía, sintaxis, estilo. A sugerencia de la Maestra se aconsejó si era necesario profundizar o aportar más elementos a la escena en ese lugar se agregará un asterisco y al final a pie de página o en otra página ,redactarán lo que corresponde. Así sucesivamente colocaran asteriscos donde considerarán pertinente (Ver Anexos).

Reescribir y profundizar

Nuevamente se solicitó cerrar los ojos, elevando la cabeza, respirando profundo, y finalmente contra reloj, contemplando 9 minutos para pasar en limpio. Enfatizando que era válido ignorar lo que no les agrada del texto. Los nueve minutos se estimaron completos.

Ejercicio 3: Lectura en voz alta (Manguera de agua)

Para terminar, cada quien realizó lectura de su texto en voz alta. Sobre la marcha se hizo corrección de postura. Fue importante explicar que la tráquea es como una manguera: ¿Qué pasa si se dobla la manguera cuando regamos el jardín?, que el agua no corre. Así, al leer el texto, si tenemos la cabeza agachada, la tráquea se verá bloqueada y es imposible que la voz, que es como una corriente de viento modulada, por la presión de las cuerdas bucales pase por ahí.

Transferencia

Con lo anterior, todo conocimiento, habilidad, destreza o competencia desarrollada puede permitir movilizar los recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es decir, las situaciones y ejercicios de aprendizaje diseñados en el taller aportan valores de recontextualización y productividad al conocimiento que se aprendió y a las competencias derivadas. A continuación se muestra una tabla con la competencia a evidenciar de los docentes.

Criterios de exigencia:
<p>Proceso</p> <p>Activa los conocimientos previos conceptos</p> <p>Interactúa con lectura en voz alta</p> <p>Fomenta el respeto a sí mismo y a sus compañeros como eje actitudinal motivador</p>
Producto

Expresa, y realiza textos a través del método de desbloqueo con el ejercicio tres, seis, nueve

Produce textos peculiares y creativos

Aplica y transfiere lo aprendido en diversas competencias disciplinares

Valora y aprecia a los procesos de los leescritores

Seguimiento y valoración

Para el seguimiento y apreciación del método se establecieron criterios de exigencia evidenciables e indicadores de calidad previamente definidos (Frola, 2010). Por su parte, se utilizó como instrumento para la evaluación por competencias leescritoras, la rúbrica para la lectura oral y la lista de cotejo.

Competencia a evidenciar:
Optimizar el dominio de competencias específicas y genéricas con elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales pertinentes al escribir y leer diversos tipos de textos, a través del método de desbloqueo Leescribir con el fin de aplicarlos en diferentes contextos.
Actividad: Tanque Básico: 3 Ejercicios de Desbloqueo
La metodología del trabajo parte del Método de desbloqueo un trayecto formativo para el desarrollo de competencias “leescritoras”. La muestra de 17 docentes de la zona escolar 014 del sector 1 de secundarias Generales Federales de la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla.
Propósito de la actividad:
Dotar a los participantes con ejercicios de las fases del método de desbloqueo optimizando el desarrollo de competencias leescritoras para aplicarlos en diversas situaciones.

Tabla 1. Herramienta de valoración lista de verificación o de cotejo

Criterios de exigencia:
<p>Proceso</p> <p>Activa los conocimientos previos conceptos</p> <p>Interactúa con lectura en voz alta</p> <p>Fomenta el respeto a sí mismo y a sus compañeros como eje actitudinal motivador</p>
<p>Producto</p> <p>Expresa, y realiza textos a través del método de desbloqueo con el ejercicio tres, seis, nueve</p> <p>Produce textos peculiares y creativos</p> <p>Aplica y transfiere lo aprendido en diversas competencias disciplinares</p> <p>Valora y aprecia a los procesos de los leescritores</p>

Instrumento para el seguimiento y valoración del método para la evaluación por competencias leescritoras, con criterios de exigencia evidenciables e indicadores previamente definidos.

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
Activa los conocimientos previos conceptos			
Expresa, y realiza textos a través del método de desbloqueo con el ejercicio tres, seis, nueve			
Interactúa con lectura en voz alta			
Produce textos peculiares y creativos			
Aplica y transfiere lo aprendido en diversas competencias disciplinares			
Fomenta el respeto a sí mismo y a sus			

compañeros como eje actitudinal motivador			
Valora y aprecia a los procesos de los leescritores			

Resultados

En 17 escuelas secundarias de la zona 014 se desarrollaron actividades y demostraciones coordinadas por cada enlace del PNLE. Se realizaron demostraciones de lectura individual, lectura en atril con el instrumento de una rúbrica (Ver. Anexos), concurso de poesía, y producción de textos (cuentos) que implicaron reflexiones constructivas, plantear y replantear colaborativamente de manera conjunta el procedimiento del método utilizado, procesos que contribuyeron en el desarrollo de competencias leescritoras.

Para la supervisión y valoración de las competencias leescritoras se apreció de acuerdo a los objetivos competenciales y a los criterios de exigencia como se muestra en la tabla 1. Se puede observar que los criterios de exigencia se convierten en indicadores de la herramienta de calificación, en su caso la lista de verificación o de cotejo. Este instrumento de evaluación de corte cualitativo permitió arrojar datos que se corroboraron al categorizar y sistematizar la información.

Uno de los hallazgos recurrentes en el estudio es el hecho de que en las demostraciones del PNLE 14 escuelas los alumnos en la producción de sus textos inéditos utilizaron el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez a través de diversos recursos como el diálogo, la reflexión, la lectura, escritura y presentaciones en power point.

Conclusiones

En el taller se aprendió que leescribir tiene tres momentos: El primero: debe correr sin cortapisas ni censura de ningún tipo, consiste en escribir de corrido, sin revisar.

El segundo: convertirse en lectores críticos de su escritura, y no permitir su publicación sin haberlo revisado. El tercero: la lectura en voz alta para pulir los detalles. Se aprende que los textos no nacen limpios, que hay que pulirlos, aguzarlos. Y que la segunda y tercer fase es tan importante como la primera pero no puede antecederla. Aunque suene ilógico, muchas personas empiezan a corregirse antes de escribir y esto es la causa de un alto porcentaje de bloqueos que pueden arrastrarse por años. No se puede corregir antes de escribir y tampoco se puede publicar, antes de corregir. Una vez localizada la voz interior, leer a otros autores se vuelve como leerse a sí mismo, y leerse a sí mismo es como leer a otro. Así, la Leescritura se vuelve un camino apasionante para conocer a personajes extraordinarios y en algunos casos puede desembocar en ese personaje extraordinario de un soy yo mismo.

Aportaciones

El método de desbloqueo leescribir ofrece las posibilidades de ejercitarlo en diferentes asignaturas, niveles, y edades. Se propone el método de desbloqueo como posibilidades para optimizar trayectos formativos de los docentes para el desarrollo de competencias leescritoras. No obstante, la aportación de la cátedra Raquel Olvera ofrece un método práctico para reproducir a docentes y alumnos del nivel secundaria del estado de Puebla. Se pretende orientar al diseño de nuevas investigaciones en el campo de la educación. En resumen los resultados de este trabajo más que para probarse, son una ruta de mejora para el incremento de conocimiento en esta línea de investigación.

Anexos

El presente instrumento de seguimiento de las escuelas pertenecientes a la zona 014, tiene el propósito de registrar, valorar y reconocer las actividades que desempeña la comunidad educativa, que adquieren el compromiso y asumen la responsabilidad de impulsar procesos de gestión encaminados a la formación de lectores y al fortalecimiento de oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO.
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
 DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN ESCOLAR
 JEFATURA DE SECTOR No. 1
 CLAVE: 21FJE0301F

RÚBRICA PARA LECTURA ORAL

Zona: 014	Nombre escuela:
Director:	
Enlace PNLE:	Turno:

CRITERIO	EFICIENTE	REGULAR	INSUFICIENTE	REQUIERE
100 %	80%	70%	60%	APOYO 50%
Precisión ¿Lee las palabras correctamente?	Comete sólo un par de errores mientras lee, pero rápidamente los corrige y continúa leyendo	Comete algunos errores mientras lee pero corrige la mayoría de los errores y continúa leyendo.	Comete varios errores mientras lee. Puede corregir algunos de los errores pero hubo algunas palabras que no conoce.	Comete muchos errores mientras lee, puede corregir muy pocos. Tiene que adivinar algunas palabras.
Fraseo ¿Lee las palabras en frases con sentido y respeta los signos de puntuación?	Lee en frases con sentido haciendo las pausas necesarias de acuerdo a la puntuación.	Lee algunas frases con sentido y pone atención a la mayoría de los signos de puntuación.	Lee agrupando algunas palabras que conocía, pero lee parte del texto palabra por palabra.	Lee casi todo palabra por palabra y hace pausas en exceso.

<p>Fluidez</p> <p>¿Se escuchó fluida la lectura?</p>	<p>La lectura de todo el texto fue fluida y sin tropiezos.</p>	<p>Casi toda la lectura fue fluida pero repitió algunas palabras y se equivocó en otras.</p>	<p>A veces la lectura fue fluida, pero tuvo varios errores y repitió muchas palabras.</p>	<p>La lectura aparentó ser corta</p> <p>Y sin objetivo específico.</p>
<p>Ritmo/velocidad</p> <p>¿Lee muy despacio, muy rápido, o a un ritmo adecuado?</p>	<p>Lee todo el texto corrido y la lectura sonó como una conversación.</p>	<p>Algunas partes las lee de corrido, pero otras las lee muy aprisa o muy despacio.</p>	<p>Lee un poco despacio y tuvo que seguir la lectura de algunas palabras con el dedo.</p>	<p>Lee muy despacio y tuvo que seguir cada palabra con el dedo mientras lee.</p>
<p>Coherencia</p> <p>¿Hace cambios mientras lee para poder entender el significado del texto?</p>	<p>Hace correcciones necesarias sin ayuda volviendo a leer buscando siempre sentido en lo que lee.</p>	<p>Hace algunas correcciones mientras lee, pero un par de veces se detuvo.</p>	<p>Intentó deletrear algunas palabras, pero se detuvo, modificando el texto.</p>	<p>Necesitó tiempo excesivo para culminar la lectura.</p>



Fig. 1.- Cátedra Raquel Olvera “Método de desbloqueo”.



Fig. 2.- Enlaces del PNLE Leescribiendo



Fig.3.- Alumnos Leescribiendo



Fig .4.- Ejercicio 3,6, 9

Bibliografía

Alsina, J., (2011), Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales. *Cuadernos de docencia universitaria*, Barcelona: Octaedro.

Frola, H. P., (2011), *Maestros competentes a través de la planeación y la evaluación por competencia*, México: Trillas.

Frola, H. P., (2011), *Desarrollo de las competencias docentes a partir de trayectos formativos*, México: Centro de Investigación Educativa y capacitación Institucional S.C.

López, M. Á., (2013), *Aprendizaje competencias y TIC*, México: Pearson Educación.

APA, (2010), Manual de publicaciones de la American Psychological Association, México: El Manual moderno.

Olvera, R., (2013), Leescritura un método de desbloqueo. *Curso- taller de lectura y escritura académica para todo tipo de usuario* .Texto inédito.

Escribir como profesional de la Química

Guadalupe Mirella Maya López
Thelma Beatriz Pavón Silva

Creemos que el mundo está organizado de tal manera que las personas que saben leer y escribir pueden comunicarse entre sí por medio de mensajes escritos (Meek, 2008).

Introducción

Se considera que los estudiantes aprenden a leer y escribir en primaria, consolidan ese aprendizaje en secundaria. Y se asume que todos los alumnos que llegan a licenciatura saben leer y escribir de modo aceptable y tienen las condiciones para empezar a construir el aprendizaje de su formación profesional. Esta idea se traduce, de manera muy frecuente, en la exigencia de los docentes para que los alumnos realicen actividades de lectura y producción de discursos académicos para demostrar que entienden y puedan parafrasear los textos o generar nuevas ideas (Villaseñor, 2013). Pero no se les enseña a leer y a escribir de sus respectivas disciplinas (Carlino, 2003).

El discurso académico, no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla. El discurso académico adopta formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones en que se genera; a estas distintas formas se las denomina *géneros discursivos* (Camps, 2013).

En la Facultad de Química (FQ) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMÉX) los programas de licenciatura incluyen Comunicación Oral y Escrita, ubicada en el primer periodo de los planes de estudio. Esta Unidad de aprendizaje (UA) integra cuatro unidades de competencia: aspectos básicos de la

comunicación oral y escrita para la difusión del conocimiento; la exposición oral de un trabajo de carácter científico; la lectura como parte de la redacción; y el escrito de carácter científico.

Marco teórico

Algunos componentes básicos de la formación universitaria son: el desarrollo de la capacidad de redacción de textos académicos, la comprensión lectora y la lectura crítica; saberes conocidos como alfabetización académica entendida como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Incluye las prácticas de lenguaje y pensamientos propios del ámbito académico (Carlino, 2003).

Las habilidades generales que aprendieron los estudiantes en la educación previa, por muy buenas que sean, no pueden resolver los requerimientos específicos y sofisticados que se manejan en las diferentes disciplinas como la química. De todo ello se deriva que no sólo es necesario sino conveniente proveerlos de herramientas para comprender y producir los textos propios de su disciplina.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de las formas particulares de construcción de los textos propios de cada disciplina ocupa una parte central en el aprendizaje de la misma: no se trata de algo complementario o marginal que el estudiante pueda aprender por su cuenta o a través de la experiencia.

Por lo tanto, es imprescindible considerar la enseñanza de la lectura y la redacción académica tanto para aprender los contenidos de la disciplina, para apropiarse de su sistema conceptual, metodológico y sus prácticas discursivas como para reconstruirlo. Es así que la lectura y la redacción son fundamentales en las actividades de asimilación y transmisión del conocimiento. Los alumnos necesitan saber leer y redactar para aprender (Carlino, 2003).

En otro orden de ideas, la universidad se ha dado a la tarea de conocer y entender el proceso de globalización que además de su carácter cultural, político, social y económico, ha impuesto nuevas formas de relación, de plantear

esquemas, de entender la educación. Pero sobre todo de analizar experiencias nacionales e internacionales en torno al desarrollo e instrumentación de innovaciones, perspectivas, problemáticas, requerimientos y alternativas que lleven a la institución a alcanzar el éxito en términos de flexibilidad, movilidad, interculturalidad y sistemas tutoriales, particularmente. De esta manera la UAEM, se enriquece con las diversas experiencias, para definir y reconfigurar el camino, con los matices que le son propios y con las características muy particulares que le dan su carácter único. En un mundo gobernado por la velocidad y el cambio, el modelo de formación profesional que adopta la UAEM, se construye desde la perspectiva del humanismo (UAEM, 2013).

El desarrollo científico y de las nuevas tecnologías, así como la evolución de la economía a nivel mundial, hicieron imprescindible pensar en un cambio en el proceso educativo, y una de las necesidades inmediatas a atender es la construcción de competencias. En este sentido las tendencias de la educación son generar y promover en el estudiante entre otras competencias el uso y manejo de los diferentes lenguajes comunicativos.

Los principios que propone la UNESCO como soporte de la educación son: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer y aprender a convivir. El informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, es el documento más representativo del esfuerzo que la comunidad internacional hace ante los desafíos que enfrenta la educación.

...la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” La función esencial de la educación es el desarrollo continuo de los individuos y de las sociedades, es un camino al servicio de la humanidad con la intención de un desarrollo más genuino y armonioso para un bienestar colectivo. (Delors, 1997)

Una de las herramientas necesarias en todo este proceso es la competencia de comunicación, los factores que influyen predominantemente, para

adquirirla y desarrollarla, son, la *capacidad de comunicarnos de manera oral de forma escrita*. En este sentido, aprender a hablar y escribir se hará más fácil si se inicia aprendiendo a leer, de tal manera que la lectura y la escritura estarán ligadas siempre. Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende con mucho la alfabetización en sentido estricto. Es el desafío que enfrenta la educación para incorporar a los alumnos a la cultura de lo escrito.

La escritura, además de ser un medio de comunicación puede ser un instrumento para transformar y acrecentar el propio saber. Escribir permite incidir sobre el propio conocimiento al poner por escrito una serie de principios o argumentos, lo que implica comprenderlos mejor.

La escritura objetiva en un papel, el pensamiento y esta representación externa del sujeto permite reconsiderar lo ya pensado. Un texto exige coherencia y cohesión para establecer las relaciones entre conceptos y, entre conceptos y el conocimiento previo del autor. Un escrito debe ser revisado, porque tanto la coherencia como la cohesión y la revisión son elementos que aparecen en primer plano cuando el que escribe toma en consideración al lector. La revisión es con frecuencia la fase que brinda al autor la oportunidad de descubrir y clarificar lo que quiere decir (Carlino, 2004).

La escritura deviene en principio articulador de una tradición de construcción de saber e investigación en el desarrollo del espíritu humano de la cual la universidad es su expresión más adecuada (Vargas, 2007). El aislamiento de la escritura respecto de la enseñanza de contenidos disciplinares tiende a separar la escritura del pensamiento sobre aspectos específicos de las disciplinas. No se aprende a escribir de una vez, como si fuera una habilidad que pudiera extenderse a cualquier campo disciplinario. La escritura efectiva es un proceso continuo a lo largo de la vida que mejora las capacidades y habilidades propias de análisis, razonamiento y composición (Carlino, 2004).

En comparación con lo que hablamos; leemos y escribimos mucho menos. Nuestra aprehensión del concepto de cultura escrita puede empezar con el reconocimiento de la oralidad y de su presencia en la vida cotidiana del hombre a través de los tiempos. El habla ha sido y es probable que siga siendo el principal

modo de contacto humano, por eso no es de sorprenderse que se sigan buscando otras formas de extender su alcance y poder (la música grabada, el teléfono, la radio, la televisión, las computadoras). A estas extensiones tecnológicas del habla las conocemos como “oralidad secundaria” (Meek, 2008).

La cultura escrita empieza por supuesto con la escritura, cualquier garabato, marca, dibujo o signo hecho por una persona e interpretado por otra puede ser considerado una forma de escritura y entonces una forma de comunicación. Ahora la escritura que cuenta como cultura escrita es un sistema organizado para representar sonidos a través de formas, para hacer al lenguaje visible, silencioso y permanente. Quienes estudian la historia de la escritura tienen la convicción de que es uno de los inventos de la humanidad más importantes porque permite utilizar el lenguaje más allá del habla, hace consciente al hombre del lenguaje mismo y afecta su vida. Lo que el hombre crea está para leerse y por tanto crea lectores y la interacción entre escritura y lectura es un hecho primario de la cultura escrita (Meek, 2008).

Estudios e investigaciones han enriquecido el panorama sobre el discurso escrito y han impactado de manera notable en la redefinición de su enseñanza y aprendizaje. Disciplinas como el Análisis del discurso, la Lingüística textual, la Pragmática, la Sociolingüística, la Psicología cognitiva, la Semiótica y la Crítica Literaria han aportado significativamente para comprender la complejidad del lenguaje humano y en particular del discurso escrito, explicando su naturaleza social, dialógica y pragmática (Vargas, 2007).

El desarrollo de la competencia escrita no se hace de manera natural o espontánea como el lenguaje oral. Esta competencia necesita ser construida y desarrollada en la escuela a través de procesos ordenados y continuos de trabajo áulico. Es decir, el aprendizaje del código escrito requiere de una enseñanza muy particular. Preguntas rectoras del proceso enseñanza-aprendizaje para la generación y desarrollo de la competencia escrita pueden ser: ¿Cómo es que los estudiantes pueden irse apropiando de un texto?, en otras palabras, ¿Cómo lo pueden hacer suyo?, ¿a partir de qué punto pueden asumirse como escritores?

En un programa educativo de licenciatura la demanda de lectura y escritura está implícita en la asignación de tareas para elaborar esquemas, resúmenes, comentarios, reseñas y ensayos. Además en la redacción de notas, apuntes, exámenes, reportes, planes de trabajo, etc. Esto quiere decir que hay una serie de actividades que propician lo que bien podría ser llamada cultura de la escritura en la universidad. Sin embargo, estas prácticas no generan necesariamente la apropiación de las formas textuales útiles al proceso de aprendizaje, tampoco aseguran que se aprende mejor, porque escribir sin convicción no hace que el escritor sienta que intenta construir algo y/o aprender, es decir no hace suyo el texto.

Para el propósito de formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura con el referente profesional característico de cada disciplina. Buscar, analizar y seleccionar las estrategias que permitan a los estudiantes identificar lo que saben, y concientizarse de ello; encontrar diferentes formas de decirlo y definir su intencionalidad. Organizar la información propia y los argumentos de otros autores; trabajar con otros compañeros, compartir y confrontar sus saberes, analizar los argumentos, cuestionarlos para escribir, leer, revisar, comentar, corregir y reescribir.

Delia Lerner sostiene que lo necesario es hacer de la escuela en principio, una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos... hacer también de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos, para convencer a sus lectores de la validez de sus puntos de vista o de

sus propuestas, para protestar o para reclamar, para compartir. Esto es, hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos para ejercer y responsabilidades que asumir.

Metodología

En el curso de comunicación oral y escrita se pretende apoyar a los estudiantes para que procesen información de diferentes fuentes, aprendan a expresar de manera clara sus ideas, sean capaces de describir e interpretar datos y fenómenos relacionados con su formación profesional. Por lo tanto, sean capaces de redactar correctamente escritos de carácter académico. La importancia de este curso radica en apoyar a los estudiantes en el primer semestre de sus estudios de licenciatura, para que empiecen a seleccionar las lecturas en función del objetivo que deseen alcanzar, asimismo que redacten sus primeros textos cortos de carácter científico, y sobre todo que reflexionen en la importancia de la comunicación como un soporte en su formación profesional y no como un fin en sí misma.

En este sentido, las actividades que se realizan durante el curso son, lecturas exploratorias y de comprensión de textos para: selección, análisis de información, identificación de ideas principales, de apoyos, diferenciación de características entre escritos científicos, elaboración de diferentes tipos de texto de carácter académico aplicando reglas gramaticales para puntuación, acentuación y uso de conectores. Los ejercicios de lecturas exploratorias siempre van acompañados de preguntas guía, u objetivos de lectura. Todos los textos fueron revisados de manera individual fuera del aula, registrando y anotando aciertos y errores en cada uno.

La actividad de aula se realizó en tres grupos del primer semestre de licenciatura en la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México, que cursan Comunicación Oral y Escrita.

El trabajo se centró en el desarrollo de actividades dirigidas a estimular la lectura de textos relacionados con la química, a fortalecer la competencia lectora y la competencia para escribir textos académicos de su formación profesional como químicos. Los propósitos de estas actividades eran motivar a los alumnos a leer para tener más herramientas al escribir, ya que en su trayectoria escolar los estudiantes deben desarrollar la capacidad para leer, seleccionar y procesar grandes cantidades de información, lo que implica manejar conceptos teóricos de distinto nivel de abstracción, así como organizar la información de su objeto de investigación y en consecuencia escribir de manera accesible.

Las diferentes formas que adoptaron las actividades de los estudiantes fueron: lecturas individuales, lecturas en pequeños grupos y lecturas grupales y; a partir de las lecturas la elaboración de textos.

Presentación y análisis de resultados

Los resultados observados y cuantificados se resumen en la siguiente tabla.

Tabla No. 1. Resultados de las actividades de escribir

Actividad	Sí %	No%
Escribe	8	92
Elabora un planteamiento	22	78
Elabora un propósito	20	80
Construye un esquema	20	80
Organiza el texto	30	70
Destaca la importancia	10	90
Elabora conclusiones	7	93

En la gran mayoría de los casos, se detectó que no es actividad ni hábito frecuente en los alumnos la escritura de carácter académico. Es común que se piense que los estudiantes saben leer porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente o porque pueden decodificar un escrito, asumiendo erróneamente que decodificación es igual a comprensión; la decodificación la

apreciamos como el primer nivel de lectura y desafortunadamente un gran porcentaje de los estudiantes universitarios no sabe leer o lee deficientemente.

La lectura deficiente obedece entre otros factores a que los estudiantes carecen de habilidades para organizarla, para analizar, seleccionar la información, sintetizar, emitir juicios; asimismo carecen de hábitos de lectura, no manejan técnicas de estudio, se distraen con facilidad y tienen serias dificultades para ir de la lectura a la escritura.

Sin embargo, el único fin no es sólo leer, o hacer leer a nuestros alumnos, es darle una intención a la lectura, darle sentido al texto, abrir posibilidades de lectura, de encuentro o desencuentro, de comunicación, como instrumento de apoyo en la formación de la personalidad, en la formación académica y/o profesional. O simplemente leer para distraerse.

Algunos de los problemas más frecuentes, en la redacción de textos académicos son: la ausencia de un planteamiento; la definición de una finalidad o propósito de un artículo académico; la perspectiva teórica o metodológica que subyace en él, así como la dificultad de identificar la importancia al abordar un determinado problema. No establecen de antemano un plan o esquema textual, ni las partes que contendrá el trabajo y presentan errores reiterados en el uso de formas de organización del texto. Tampoco desarrollan de manera clara y precisa las conclusiones.

En el proceso de análisis de la escritura de un texto de carácter académico con implicaciones conceptuales, partimos de tres aspectos: lo que el estudiante dice, la forma en que lo dice y los argumentos que utiliza, para asumir la posición de autoría con la intención de hacer las recomendaciones necesarias en el sentido de motivar a los estudiantes para que sientan un verdadero apoyo en su proceso de redacción.

Asimismo, son evidentes los problemas de coherencia, cohesión (conectores y signos de puntuación) y, problemas ortográficos que deberían haber sido rebasados en esta etapa de la formación académica.

Conclusiones

Un problema al parecer generalizado en el contexto universitario, es el desconocimiento de la naturaleza e implicaciones de los procesos de composición escrita, dando por sentado, que los alumnos llegan a este nivel educativo con ese dominio, necesario para la producción de textos académicos, cuando la realidad es muy diferente.

Si una forma de comunicación es a través de la escritura y para escribir el apoyo es la lectura, sería necesario y prudente pensar a través de una práctica reflexiva y sistemática en un currículo que convierta el aprendizaje de la lectura y redacción de textos académicos en una competencia esencial en la formación profesional.

Generar en el estudiante universitario la reflexión para que asuma su papel como escritor de textos académicos de una manera más consciente, autónoma y eficaz al comprender la naturaleza de la escritura, su complejidad y reconocer que escribir es un proceso de planeación, revisión y corrección permanentes que le ayudan en su ejercicio profesional.

Se aprende, leyendo y escribiendo.

Bibliografía

Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, (número extraordinario), pp. 63-93.

Argudín, Y., (2006), *Aprender a pensar leyendo bien*, México: Paidós.

Camps, A. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia Universitaria*, (1), pp.17-36.

Cassany, D., (1999), *Construir la escritura. Papeles de pedagogía*, España: Paidós.

Crema, P. & Lea, M. R., (2003), *Escribir en la universidad*, España: Gedisa.

Delors, J., (1997), *La educación encierra un tesoro*, México: Ediciones UNESCO.

Lerner, D., (2008), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: Fondo de Cultura Económica.

Meek, M., (2008), *En torno a la cultura escrita*, México: Fondo de Cultura Económica.

Nogueira, S., (2004), *Manual de lectura y escritura universitarias*, Buenos Aires: Biblos.

Vargas, F. A., (2007), *Escribir en la universidad (Reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos)*, Colombia: Universidad del Valle.

Recursos en línea

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>

_____. (2004). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de

<http://rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>

Castrillón, J., (2003), El fomento de la lectura y la escritura como estrategia en la construcción de un país. *Corporación Semiósfera*. Recuperado de

<http://www.semiosfera.org.co/>

Mendez, A. M. (2004). Escribir en la universidad. *Coordinación de Innovación Educativa CIE*. Recuperado de <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/escribir.htm>

UAEM. (2009). Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017. *UAEM*. Recuperado de http://www.uaemex.mx/prdi2013-2017/doc/PRDI_2013-2017.pdf

Villaseñor, V. Y. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro*. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019010>

Hilar ideas para redactar un texto expositivo

Belén Crisóstomo Miguel

Introducción

Pocos alumnos logran el dominio de la escritura, a pesar de que en las diferentes materias escolares producen diversos tipos de textos (exposiciones, reportes, resúmenes, comentarios, etc.). Estos resultados son consecuencia de la enseñanza tradicional de la redacción porque se ha dado a entender que lo más importante es la gramática, es decir, la memorización de reglas ortográficas y sintaxis. Sin embargo, de acuerdo a Cassany (2007) para redactar hay que tener en cuenta no sólo el conocimiento de la gramática, sino también hay que saber buscar ideas, hacer esquemas, bosquejos, etc., porque escribir es un proceso de elaboración de ideas.

Algunos programas de Nivel Medio Superior consideran al texto como uno de los temas de enseñanza, sin embargo, su objetivo de aprendizaje se limita a que el alumno identifique oraciones y párrafos como partes de un texto, es decir, el resultado es la memorización de tipos de oraciones y características de los estructurales de los párrafos, así como de los diferentes tipo de textos, pero no se logra la producción de algún escrito.

Debido a este panorama, es necesario, ayudar a los alumnos a la producción escrita. El primer reto es eliminar la teoría para lograr una clase diferente en la que los alumnos se sientan motivados a través del acercamiento de un tema a su cotidianidad y habilidades personales. Dejamos a un lado la teoría debido a la siguiente circunstancia:

La enseñanza de las lenguas orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades comunicativas del alumnos, entonces es bastante obvio que no basta con el aprendizaje (a menudo efímero) de un saber lingüístico que por

sí solo no garantiza la mejora de las capacidades de uso expresivo y comprensivo de las personas. Si de lo que se trata es de ayudar a los alumnos y a las alumnas en el arduo aprendizaje de la comunicación, entonces la educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir sobre todo a ayudarles a saber hacer cosas con las palabras (Lomas, 2005, p.32).

Si bien es cierto que la teoría es importante porque ayuda a reflexionar ciertos aspectos de la lengua, el alumno no está comprometido a conocerla antes de redactar un texto porque la escritura en su mayoría es un proceso de aplicación y los conocimientos se obtendrán de determinadas habilidades retomadas del uso que como hablantes, hacemos de la lengua; de esta manera, el profesor, en función de su conocimiento lingüístico y didáctico podrá establecer de manera clara los momentos de intervención. Éste será un enfoque mediante el cual, los alumnos no lo percibirán como quien sólo da órdenes y explica la teoría que debe ser aplicada en determinado trabajo, sino como un guía que ayuda a llegar a una meta.

Presentación de la propuesta

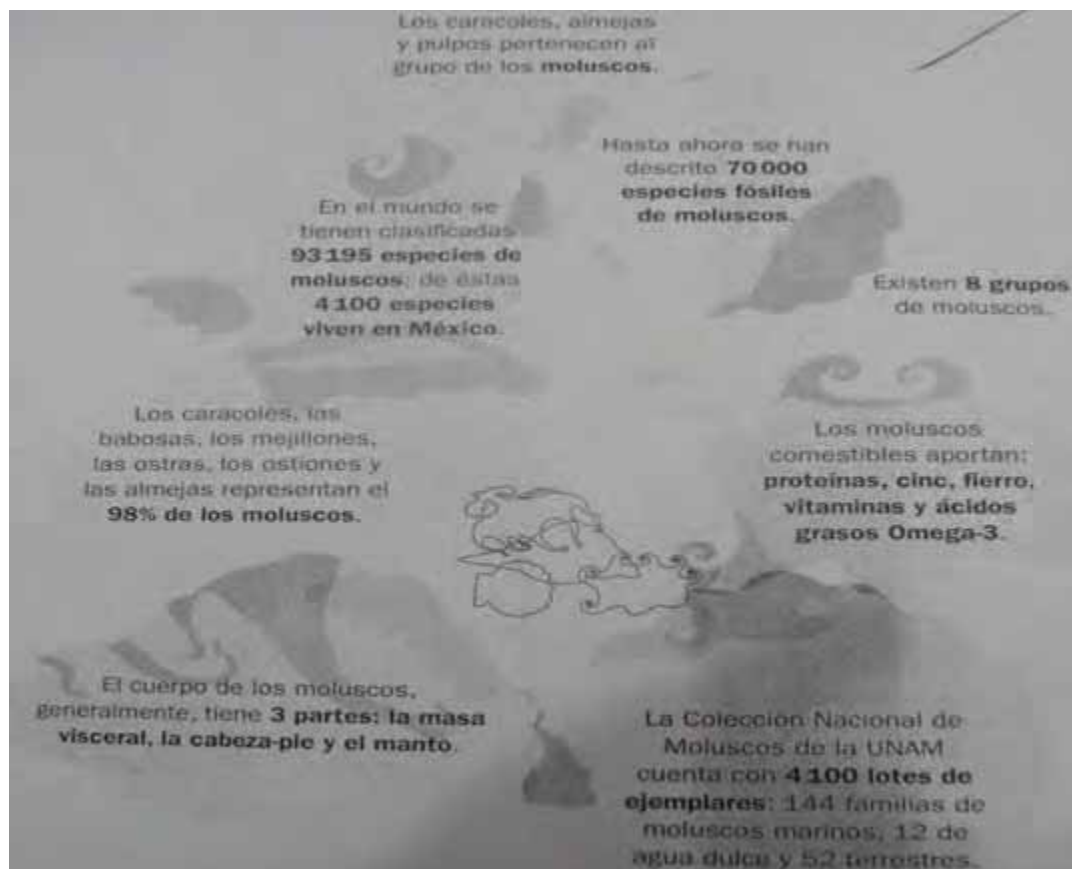
Consideramos que la escritura es un proceso que se aprende mediante la práctica, por este motivo, debemos ofrecer a los alumnos las herramientas necesarias para la producción de géneros textuales. Debido a la practicidad del tema hemos descartado la transmisión de conceptos teóricos para que las sesiones no resulten cansadas y monótonas.

La propuesta de enseñanza- aprendizaje para la redacción de un texto científico consiste en guiar el proceso de escritura a través de 7 pasos agrupados en 4 etapas: a) diagnóstico de la escritura, b) secuenciado ideas, c) cohesión y d) coherencia.

Etapa 1: Diagnóstico de la escritura

Tiene como objetivo conocer la manera en que se estructura y da coherencia a las ideas e identificar si se tiene conocimiento sobre la tipología del texto expositivo. Es importante realizarla porque permite contrastar y valorar el avance en la redacción del texto inicial y el final.

De acuerdo a Daniel Cassany (2007), el proceso de la escritura es difícil de accionar y para iniciarlo es posible recurrir a diferentes técnicas que permiten la exploración del tema y la selección de datos. Para ayudar a superar dificultades relacionadas con el bloqueo o la escasa aparición de ideas decidimos proporcionar una lista de datos sobre el tema de moluscos y a partir de éstos, solicitar la elaboración de un texto de acuerdo a los criterios que establezca cada alumno, la extensión no es un rubro importante. El material mencionado ha sido tomado de la sección “al grano” de la revista *¿Cómo ves?*



Al pedir esta primera tarea, la mayoría de los alumnos enfrentan dificultades para estructurar un texto, debido a que ordenan oraciones de acuerdo a sentidos

lógicos, pero no logran estructurar párrafos uniendo las ideas. A continuación, mostramos un ejemplo:

Tabla 1: Primera escritura del texto

<p>En el mundo se tienen clasificados 93195 especies de moluscos; de éstas 4100 especies viven en México.</p> <p>La Colección Nacional de Moluscos de la UNAM cuenta con 4100 lotes de ejemplares; 144 familias de moluscos marinos, 12 de agua dulce y 52 terrestres.</p> <p>Existen 8 ocho grupos de moluscos.</p> <p>Los caracoles, almejas y pulpos pertenecen al grupo de los moluscos.</p> <p>El cuerpo de los moluscos, generalmente, tiene 3 partes: la masa visceral, la cabeza y el manto.</p> <p>Los moluscos comestibles aportan: proteínas, cinc, fierro, vitaminas y ácidos omega 3.</p> <p>Los caracoles, las babosas, los mejillones, las ostras, los ostiones y las almejas representan el 98% de los moluscos.</p> <p>Hasta ahora se han descrito 70000 especies fósiles de moluscos.</p>

Etapa 2: secuenciando ideas

La finalidad de esta etapa es estructurar los datos de acuerdo a la tipología del texto expositivo.

2.- Orden de ideas.

Una vez que se ha realizado el diagnóstico de la escritura, se cuestionará a los alumnos sobre el tipo de texto que construyeron y la manera en que ordenaron los datos, esto permitirá contextualizar las características del texto expositivo y su situación comunicativa (los conocimientos empezarán a adquirirse de manera implícita). Posteriormente es necesario ordenar las oraciones con los alumnos, la sugerencia es colocar números a los datos de manera que queden de lo general a lo particular y de lo particular a lo general.

En esta segunda actividad difícilmente logran argumentar el tipo de texto construido y manifiestan que ordenaron las ideas de determinada manera porque así “se escuchaban mejor”.

Una de las respuestas que se pueden tomar en cuenta para contextualizar la tipología del texto científico, es la que surge de la siguiente pregunta ¿qué es lo que pretenden con su texto?, la mayoría de alumnos menciona que “informar”. Esta respuesta es correcta partiendo de la explicación que da Carlos Lomas (2001) al retomar las superestructuras de Van Dijk (1978) y la tipología que propone Adam (1985) “El texto explicativo es un tipo específico de texto cuya función es informar con el fin de hacer entender algo a alguien (una idea, un concepto, un hecho...) con una intención didáctica” (p.218). En esta fase, la intervención didáctica docente consiste en hacerle saber a los alumnos que están en lo correcto en cuanto a la función de su escrito, pero es necesario comunicarles que las ideas deben tener cierto orden para que se puedan entender, de esta manera, les comunicamos que si las ideas van de lo general a lo particular, su lectura resulta más fácil.

En el momento de enumerar los datos, nuevamente surgen dificultades porque no hay acuerdo, hasta que establecen en un primer momento, informar de las características de los moluscos en general, posteriormente de los que hay en México y finalmente de especies en particular. El orden establecido es el siguiente:

Tabla 2: Orden de datos
1.- En el mundo se tienen clasificados 93195 especies de moluscos; de éstas 4100 especies viven en México.
2.- Existen 8 ocho grupos de moluscos.
3.- Hasta ahora se han descrito 70000 especies fósiles de moluscos.
4.- La Colección Nacional de Moluscos de la UNAM cuenta con 4100 lotes de ejemplares; 144 familias de moluscos marinos, 12 de agua dulce y 52 terrestres.
5.- Los caracoles, las babosas, los mejillones, las ostras, los ostiones y las almejas representan el 98% de los moluscos.
6.- Los caracoles, almejas y pulpos pertenecen al grupo de los moluscos.

7.- El cuerpo de los moluscos, generalmente, tiene 3 partes: la masa visceral, la cabeza y el manto.
--

8.- Los moluscos comestibles aportan: proteínas, cinc, fierro, vitaminas y ácidos omega 3.
--

3.- Reescritura de ideas en oraciones simples.

Esta fase consiste en reestructurar el texto de acuerdo al orden de ideas que cada alumno determine (de lo general a lo particular y de lo particular a lo general). De esta manera se empieza a trabajar la estructura.

Lo que logran los alumnos es parecido al primer paso, pues solamente escriben las ideas, sin lograr unir las.

Etapa 3: Cohesión (Fusión de ideas)

De acuerdo a Halliday y Hasan (1976), la cohesión hace referencia a las relaciones gramaticales que se presentan en el texto. Por este motivo, los pasos de esta etapa tienen como finalidad unir los datos siguiendo los planteamientos de Cassany:

Las frases del escrito mantienen múltiples lazos de unión, más o menos evidentes: puntuación, conjunciones, pronombres, determinantes, parentescos léxicos y semánticos, relaciones lógicas, etc. El conjunto de esas conexiones establece una red de cohesión del texto, la estructura escondida del escrito que le da unidad para poder actuar como un mensaje completo y significativo (p. 162).

4.- Formando párrafos

Hasta esta fase ya se tiene un escrito con una secuencia de ideas de acuerdo a la tipología del texto expositivo y en específico a los que refieren datos científicos, pues se organizan mediante “una lista de propiedades o detalles de un objeto” (Lozano, 2009: 33), pero aún no se han logrado cohesionar los datos porque no se han unido o relacionado entre sí.

Para empezar a trabajar la cohesión debemos pedir a los alumnos que enlacen los datos con palabras o signos de puntuación que consideren pueden unir el sentido de las ideas. Un ejemplo de esta etapa se muestra en la tabla 3.

Tabla 3: Nuevo texto

En el mundo se tienen clasificadas 93195 especies de moluscos; de éstas 4100 especies viven en México, hasta ahora se han descrito 70000 especies fósiles de moluscos.

Los caracoles, las babosas, los mejillones, las ostras, los ostiones y las almejas representan el 98% de los moluscos, su cuerpo tiene 3 partes: la masa visceral, la cabeza-pie y el manto, y hasta ahora se conocen 8 grupos.

Los moluscos comestibles aportan: proteínas, cinc, fierro, vitaminas y ácidos grasos omega 3, en los que los caracoles, almejas y pulpos están clasificados.

La Colección Nacional de Moluscos de la UNAM cuenta con 4100 lotes de ejemplares: 144 familias de moluscos marinos, 12 de agua dulce y 52 terrestres.

5.- Relaciones endofóricas

En los textos se presentan referencias de carácter situacional, es decir, aquellas que no están presentes en el texto, a las que Halliday y Hasan (1976) denominan exofóricas, en oposición a otro tipo de referencias que sí se encuentran en el interior, denominadas endofóricas.

El texto logrado hasta esta fase tiene unión de ideas, sin embargo, la aparición de palabras repetidas es constante porque sólo nos hemos enfocado en dar orden. Por este motivo recurriremos a las relaciones endofóricas para dar mayor claridad a las ideas; los mecanismos utilizados son:

1.- Sustitución léxica “operación de sustituir o reemplazar algún elemento del texto por otro con el que se alude al mismo contenido referencial. Con ello se evita recurrir reiteradamente a los mismos términos utilizados con anterioridad” (Halliday y Hasan, 1976).

2.- La elipsis “consiste en omitir intencionalmente alguna palabra o frase del discurso sin que esto afecte su interpretación. La información elíptica aunque no aparece expresa se puede inferir” (Halliday y Hasan, 1976).

Los alumnos deben desarrollar las siguientes actividades:

- 1.- Ubicar las palabras que se repiten y eliminarlas o sustituirlas por otras (Pronombres anafóricos: aquellos que pueden sustituir una palabra sin que se altere el significado).
- 2.- Verificar que las ideas no se hayan alterado y si es así, orientar para que se vuelvan a reconstruir.

El alumno del cual se ha presentado el ejemplo de redacción, ubica que las palabras que repetidas son las siguientes: moluscos y especies; al eliminarlas o tratar de sustituirlas, su texto queda de la siguiente manera:

Tabla 4: Sustitución o eliminación de palabras

En el mundo se tienen clasificadas 93195 especies de moluscos; de éstas 4100 viven en México, hasta ahora se han descrito 70000 especies fósiles. Los caracoles, las babosas, los mejillones, las ostras, los ostiones y las almejas representan el 98%, su cuerpo tiene 3 partes: la masa visceral, la cabeza-pie y el manto, y hasta ahora se conocen 8 grupos.

Los moluscos comestibles aportan: proteínas, cinc, fierro, vitaminas y ácidos grasos omega 3, en los que los caracoles, almejas y pulpos están clasificados.

La Colección Nacional de Moluscos de la UNAM cuenta con 4100 lotes de ejemplares: 144 familias marinas, 12 de agua dulce y 52 terrestres.

Etapa 4: coherencia de ideas

De acuerdo a Van Dijk (1996), la coherencia refiere al contexto es decir, tiene que ver con la información pertinente, la manera y grado de precisión con la que se comunica. Cassany (2001), retomando estos planteamientos, establece que la coherencia refiere al sentido, es decir, a las relaciones de las ideas de un texto y de la reconstrucción en el lector, mediante las relaciones gramaticales y lexicales.

En esta fase buscamos crear criterios de agrupación de acuerdo a subtemas propuestos por los alumnos.

6.-Separación de temas

“Los textos pueden presentar indicaciones sobre el tipo de texto –por ejemplo, en forma de subtítulos- para una identificación más efectiva del tipo de texto y, con ello de las funciones específicas y la importancia del texto para el lector” (Van Dijk, 1996, p.169).

Partiendo de este postulado, notamos que los trabajos realizados hasta esta etapa presentan agrupación de ideas bajo cierto orden, pero debido a la que la principal intención comunicativa del texto expositivo con información científica es estar dirigido a cualquier tipo de lector, resulta necesario establecer criterios de distribución de información, es decir, los datos deben ser agrupados por temas para facilitar la lectura y captar la atención del receptor.

Con la finalidad de lograr las características mencionadas, cada alumno debe revisar su texto para separar las oraciones que no pertenezcan a la misma idea, establecer subtemas y poner subtítulos.

Este paso es uno de los más productivos porque a pesar de que ya existe una secuencia de ideas, los alumnos detectan que algunas se deben cambiar de lugar porque no presentan coherencia con las anteriores y al tratar de establecer subtítulos no corresponden con la información que éste enuncia. El texto final queda estructurado de la siguiente manera:

Tabla 5: texto final

Características de los moluscos

En el mundo se han clasificado en 8 grupos a 93195 especies de moluscos, de éstos 4100 viven en México (Hasta ahora se han descrito 70000 especies fósiles).

Su cuerpo generalmente tiene tres partes: la masa visceral, la cabeza-pie y el manto. Los caracoles, las babosas, los mejillones, las ostras, los ostiones y las almejas representan el 98%.

BENEFICIOS

Los moluscos comestibles aportan: proteínas, cinc, fierro, vitaminas y ácidos grasos omega 3.

¿Sabías qué?

La Colección Nacional de Moluscos de la UNAM cuenta con 4100 lotes de ejemplares: 144 familias marinas, 12 de agua dulce y 52 terrestres.

Al concluir esta etapa es posible notar que sin necesidad de repasar o explicar reglas de puntuación, los alumnos pudieron utilizar los signos ortográficos de manera adecuada, esta situación se puede explicar de acuerdo a la explicación que realiza la Real Academia Española “La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes” (RAE, 2010). Los alumnos como hablantes de la lengua y como escritores de su propio texto tuvieron la habilidad de llevar a cabo los procedimientos que menciona la RAE. Si tenemos en cuenta la redacción presentada, podemos ejemplificar el uso correcto algunos signos de puntuación:

1.- Paréntesis

- Se usa “cuando se interrumpe el sentido del discurso con un inciso aclaratorio o incidental, sobre todo si este es largo o de escasa relación con lo anterior o posterior” (RAE, 2010). Ejemplo: (Hasta ahora se han descrito 70000 especies fósiles).

2.- Punto: En el texto ha sido utilizado para señalar “la pausa que se da al final de un enunciado” (RAE, 2010), así como señalar los enunciados que forman parte de un párrafo.

7.- Colocar título

La última actividad consiste en pedir al alumno que sugiera un título para su texto. Las opciones presentadas son: Los moluscos en el mundo, Grupos de moluscos,

las diferentes especies de moluscos y sus clasificaciones, ¿Y qué son los moluscos?, Una mirada a los moluscos, Estudio sobre los moluscos, Clasificación de los moluscos, Clasificación e importancia de los moluscos, etc.

Al pedir justificación sobre el título, se empiezan a descartar opciones por considerar que no abarcan toda la información y que otras no van de acuerdo con el objetivo, así que el alumno decide que su texto se titule *Los moluscos en el mundo* porque considera que engloba todos los datos presentados.

Conclusión

“La orientación de la escritura es un problema que enfrentamos todos los docentes en todos los niveles de la educación y por lo tanto es necesario que las propuestas muestren caminos posibles para su desarrollo como habilidad” (Gómez, 2007). Por este motivo, consideramos que la propuesta presentaba es un primer paso para empezar a desarrollar la habilidad de producción escrita porque con este ejercicio los alumnos comprenderán que es importante tener en cuenta al lector para quien va dirigido el texto, por lo tanto sabrán que la información debe ordenarse y presentarse de forma esquemática, de esta manera, consideramos que la práctica constante permitirá que las habilidades mencionadas se adquieran de manera implícita y en momentos posteriores esta misma técnica podrá lograr textos con mayor extensión porque podemos solicitar que se vayan anexando más datos.

Bibliografía

Cassany, D., (2007), *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G., (2000), *Enseñar lengua*, Barcelona: Editorial Graó.

Genis, M. (2014). Al grano. *¿Cómo ves?*, (183), p.9.

Gómez, D. (2007), "Hagamos descripciones pictóricas. Una propuesta didáctica para trabajar coherencia y cohesión en educación Media Superior". *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R., (1976), *Cohesión in English*, Londres: Longman.

Lomas, C., (2001), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, España: Paidós.

Lozano, L, (2009), *Competencias en lectura y Redacción*, México: Nueva Editorial Lucero.

RAE, (2010), *Ortografía de la Lengua Española*, Madrid: Espasa.

Van Dijk, T. A., (1996), *La ciencia del texto*, México: Paidós.

Las redes sociales:
un nuevo escenario para redactar

Sinaí Guerrero Campos

Introducción

Actualmente las Tecnologías de Información y Comunicación se han vuelto herramientas básicas dentro del ámbito educativo y también fuera de él, es por ello que los docentes deben estar capacitados en cuanto al conocimiento y uso de las mismas, ya que las demandas de los estudiantes así lo requieren. Además de hacer uso de programas educativos que facilitan el proceso de aprendizaje en cualquier asignatura.

Lo interesante es lograr que estos medios sean con finalidades académicas y que cumplan con el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Cuando estos medios se incorporen a nuestra forma habitual de enseñar y aprender, otros más sofisticados e igualmente fascinantes ocupen su lugar como objeto de nuestro asombro y distracción” (Gutiérrez, 2007, p. 143).

Las redes sociales se han incorporado considerablemente a la vida de los seres humanos, Facebook y Twitter han revolucionado la forma de comunicarse. Facebook puede ayudar a los docentes a adoptar los estilos de aprendizaje digital, social, móvil y “siempre en línea”, la tecnología móvil ha cambiado el panorama de los estudiantes hoy en día.

Es por ello el interés de incorporar Facebook al plan de clase y así enriquecer las experiencias educativas de los alumnos y a su vez aumentar la importancia del contenido y fomentar la colaboración educativa de los alumnos con sus compañeros. Se han creado grupos de Facebook (espacios en línea en las cuales personas pueden interactuar y compartir con los demás), siendo un extraordinario canal para que los estudiantes trabajen proyectos de manera colaborativa con sus compañeros y con docente, existiendo una oportunidad para

extender el aprendizaje fuera del aula tradicional, dando la pauta a que los estudiantes aprendan según sus necesidades.

De tal manera, el espacio virtual es utilizado como como un medio de comunicación, en el cual un integrante del mismo comparte y publica enlaces o artículos de interés para el resto de la comunidad, recibe una notificación para tener acceso a la información; el profesor podría publicar una pregunta de estudio de un proyecto educativo la cual genere en los estudiantes una respuesta inmediata, la cual debe estar argumentada. Siendo ésta una oportunidad para extender el aprendizaje y motivar a los alumnos a la redacción fuera del aula tradicional.



Ejemplo de preguntas generadoras de argumentos.

Por otro lado el Twitter entendida como una red social con formato “microblogging” que permite al usuario enviar y recibir textos de hasta 140 caracteres llamados “tweets”, así como suscribirse como seguidores o republicar mensajes que recibe o encuentra de interés para sus propios seguidores. Dicha herramienta digital se le dio el uso educativo atendiendo a las opciones que ofrece esta red social.

El uso de esta herramienta en los estudiantes normalistas teniendo en cuenta el seguir portales que aporten información de interés sobre temas educativos, compartir documentos, videos e imágenes con sus compañeros y con estudiantes de secundaria así como formular preguntas sobre un tema estudio para obtener respuestas por parte de compañeros de clase y realizar reuniones “virtuales” con compañeros de clase desde cualquier lugar y en cualquier momento para ejecutar tareas de manera colaborativa (estudiantes con conexión permanente a internet desde su teléfono celular o computadora).

Este instrumento virtual promueve en los estudiantes el desarrollo de habilidades de selección y síntesis de manera que expresen una idea completa en solo 140 caracteres.

El plantear a los alumnos un tema o un problema, días antes de la clase, para que estos realicen una lluvia de ideas por medio de Twitter. Así en sesión se dispondrá de más tiempo para analizar el tema o para aplicar conocimientos.

Es importante mencionar que Twitter es una herramienta social, y que tanto el uso que se le dé como el provecho que se obtenga de ella, depende de la creatividad de cada docente o mediador del aprendizaje.



Ejemplo: twitter como herramienta para redactar.

Conclusión

Actualmente se encuentran disponibles sitios y espacios web que permiten la generación de redes públicas o privadas con fines específicos, de las cuales pueden hacer uso los docentes para fortalecer su práctica educativa. Las dos redes sociales con mayores usuarios son Facebook y Twitter, ambas constituyen el fenómeno sociocomunicativo más importante del momento, las cuales han sido plataformas utilizadas en pocos momentos con fines académicos, lo importante es que a través de ellas los docentes implementen actividades para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes.

Así pues, las redes sociales presentan un elevado valor informativo; en la actualidad ellas constituyen una oportunidad a favor de los educadores y a su vez de los estudiantes de esta nueva era digital, teniendo en cuenta que si el docente no tiene conocimientos tecnológicos para crear sus propios espacios en la web,

tendrá que utilizar los existentes adaptándose a sus restricciones como herramienta para fines académicos.

Las redes sociales ofrecen una gama de posibilidades para los docentes con el fin de establecer interacción en diversas vías, aprovechando al máximo las capacidades y cobertura de estas, para que las generaciones actuales que se encuentran en edad escolar tengan acceso a contenidos y herramientas que les favorezcan y les ayuden a lograr sus propósitos de aprendizaje y estar mejor preparados.

Es necesario que los futuros maestros de secundaria estén inmiscuidos en esta era digital, atendido a los intereses de sus estudiantes, siendo capaces de crear en sus estudiantes la capacidad de seleccionar información proporcionada en la red, el formar ciudadanos críticos y autónomos que sepan del mundo que les está tocando vivir, pero sobre todo adaptar las formas de enseñanza a los cambios que van sucediendo en la sociedad y la cultura.

Bibliografía

Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), pp.141-156.

Recursos en línea

Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje. *Universidad de Valencia*. Recuperado de <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>

Rivero, M. (2010) Integración de las TIC a la educación. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.cl/integracion-de-las-tic-a-laeducacion/noticias/2010-01-07/003900>

Practicar la redacción a partir de relatos orales

Francisco Javier Romero Luna
Fidela Valle Morales

Introducción

Escuchar la palabra redacción para muchos es un tema aburrido y tedioso regresando sus pensamientos a la memorización de las reglas de puntuación, a las clases de dictado, o al uso de las consonantes, trasladándonos a la necesidad de buscar una metodología para que aprendan de manera lúdica. Con ayuda de los relatos orales, esto fue posible.

Justificación

Al rescatar una serie de “relatos orales” de una determinada población o región, en este caso, del estado de Puebla permitirá: recopilar, organizar, registrar y preservar “un corpus verbal” que, no sólo, estará a disposición de especialistas estudiosos de los pueblos y su cultura, sino, también se podrán convertir en una antología de lectura y literatura dedicada, primeramente, a los habitantes de la comunidad donde se recopilaron los relatos con la finalidad de que reconozcan y aprendan a valorar la riqueza histórica, cultural y literaria que poseen.

Objetivos

1. Rescatar y dar a conocer diversos “relatos orales” como manifestaciones de cultura popular que preservan la tradición y riqueza literaria de los pueblos de nuestro Estado.
2. Aportar un importante material literario para: estudio, lectura o textos de trabajo utilizados en algunos cursos de Literatura o de Taller de Redacción a nivel medio básico y superior.
3. Motivar la formación de un grupo de estudiantes investigadores interesados en rescatar y preservar la tradición oral de su comunidad de origen.

Relato oral

Desde que el ser humano comenzó a comunicarse a través del habla, el relato oral ha sido la fuente de transmisión de conocimientos, tradiciones y costumbres que se van legando de generación en generación con la finalidad de preservar las raíces de un pueblo. Es un elemento que representa narraciones literarias, son diversas, por ejemplo: mitos, leyendas, fábulas, cantos, oraciones, conjuros, conjuntando novela, cuento epopeya formando parte de la tradición oral.

La esencia del relato consiste en que da cuenta de una historia, narrada o representada; comunica sucesos, ya sea mediante la intervención de un narrador, o la representación teatral efectuada en un escenario y ante un público por personajes. El cuento, la novela, la epopeya, la fábula, el mito, la leyenda, son relatos narrados. El drama (tragedia, farsa, comedia, paso, etc.) son relatos representados.

Desarrollo

Este trabajo se desarrolló dentro de un taller llamado “Conociendo mi comunidad” donde los alumnos se dieron la tarea de entrevistar a los longevos de la comunidad, en su casa, en su trabajo y algunas veces en la calle.

Transcripción, corrección y edición de los relatos

Metodología de transcripción literal

Una de las actividades más exigentes de este trabajo es la transcripción ya que al revisar la grabación del relato, encontramos palabras a medias, titubeos, pequeños silencios para encontrar la palabra exacta que quiere decir, autocorrecciones, cambios de tono de voz, ritmo de habla, repeticiones que nos permite dar cuenta de afirmaciones, palabras altisonantes, énfasis, pausas, palabras dialectales y risas que en papel es muy difícil plasmar.

Aconsejan que el investigador que hizo la entrevista sea el que elabore la transcripción, eso ayudará a que vaya reviviendo el relato y así recordando las

palabras no claras. La grabación, se debe escuchar cuantas veces sea necesaria pueden ser de 5 a 10 veces.

Se debe transcribir toda la grabación, es decir, se realiza una transcripción literal de toda la entrevista, sin editar. Además, se anexan comentarios y observaciones relacionados con el trabajo campo. Se deja un margen amplio en la transcripción para la consulta en otras partes de la entrevista.

Elementos para la transcripción literal

En la transcripción de estos relatos encontramos estas convenciones:

Letras mayúsculas A,G,J,R,J	CLAVE DEL INFORMANTE
Aa,ee,ii	Alargamiento vocálico
Puntos suspensivos (...)	Pausas sin entonación descendente
(v)	Termina descenso de voz
(V)	Empieza descenso de voz
(...)	Silencios
(G)	Gestos
(Mc)	Movimientos corporales : Brazo (Mc – b) Manos(Mc-m) Pies (Mc- p) Cabeza (Mcc)
(Y)	Interrupción de otro informante
(r...)	Continuación de relato

(...r)	Hay relato anterior
--------	---------------------

Corrección de los relatos

La acción más rígida de este trabajo es la corrección ya que localizaremos repetición de oraciones que permiten afirmar algo, regionalismos, cambios de tiempo y espacio, desorden en oraciones, recordatorio de otros relatos.

La gramática es el arte de escribir y hablar correctamente¹. Respetar el género y número de artículos, sustantivos, adjetivos o verbos se le llama cohesión, sin la coherencia no podríamos darle orden a las oraciones².

Al conocer el lugar donde se dieron los hechos es claro organizar las ideas que el informante pretende explicar ya que en algunos relatos atrae de la memoria esos recuerdos que algunas veces no son de su agrado o lo dejaron con muchas dudas o en algunos casos lo narran como a él se lo describieron sin coherencia o cohesión.

En este caso se organizaron sesiones en las cuales se explicó la importancia de la gramática, se entregó el relato en hoja blanca a computadora, prestándoles lápices de colores y resumen de los signos de puntuación.

Es difícil encontrar un método universal pero seleccionaremos los signos de puntuación de Sandro Cohen: *Redacción sin dolor*, completando con colores aspectos sintácticos y gramáticos de Nicolina Altieri con el *Manual de Morfosintaxis*.

Elementos para corrección

Los aspectos que se corrigieron en los relatos. Y los criterios de corrección.

ASPECTO DE REDACCIÓN

CRITERIO

--	--

Oraciones repetidas	Se tacha la oración
Regionalismos	Color azul
Advertencias	Color café
Coherencia de oraciones	Se colocan números al principio de cada oración de color rojo: 1,2,3,4,5
Concordancia de artículos, sustantivos o adjetivos	C-a, C-s, C-adj.

Con respecto a los criterios para la corrección de los errores de los signos de puntuación, los alumnos se basaron en la siguiente síntesis de reglas ortográficas:

Signos de puntuación

- a) El punto: Se usa al finalizar la oración es decir cuando se ha concluido una idea.
- b) El punto y seguido: Se utiliza cuando la idea continúa inmediatamente, en el mismo renglón sin separación de párrafo.
- c) Punto y aparte: Se ocupa cuando se termina la idea y viene otra diferente.
- d) Dos puntos: Permite citar palabras de una persona, al comenzar una enumeración que explica lo que se ha dicho anteriormente.
- e) La coma: La utilizamos entre palabras, frases u oraciones en serie, para separar un elemento en vocativo o frase del resto de la oración.
- f) Punto y coma: se coloca antes de una lista, antes de una cita o para anunciar una conclusión.
- g) Los puntos suspensivos: para indicar que una enumeración podría continuar, cuando se deja una frase célebre incompleta.
- h) Signos de interrogación: éste se coloca al hacer una pregunta en una oración al principio y final.

- i) Signos de admiración: se utiliza para indicar ironía, sorpresa o admiración.
- j) Corchete: se recurre cuando se unen varias líneas bajo una sola categoría casi siempre se ocupa el izquierdo o el derecho.
- k) Raya: para indicar que alguien empieza o termina de hablar.
- l) Guión: se utiliza para separar una palabra entre sílabas cuando no cabe completamente, a final de la línea cuando se indica oposición o contraste combinación poco frecuente.
- m) Las comillas: citar en cualquier texto, para entender un sentido figurado o irónico, las oraciones que empiezan en comillas terminan en comillas, cuando empiezan con mayúsculas terminan en punto, las oraciones empiezan con comillas y terminan en comillas pero con punto adentro.

En estos relatos se aplicó las reglas de puntuación y gramática.

Redacción de los relatos

Después de realizar la corrección de los relatos aplicando los criterios y normas gramaticales, en el siguiente apartado se muestran los textos en su versión final o para edición.

Relato I

[Transcripción literal]

“Duendes”

Jacinto Luna Torres

...(V) Hasta la vez dicen que unos duendes (v) ahí donde está el monumento al Hidalguito **(Mc-m) hacía el lugar** ajá ese paredón que hay dicen que por ahí... salen unos duendes... no hace mucho... dos tres meses. Un chofer de los de las líneas de autobuses veía a quedar aquí para hacer servicio* verdad dice que lo

espantaron los duendes mmm **(MC-m) diciendo que sí.** y eso, mucha gente habla de los duendes ¿No? Ese chofer estaba dormido cuando llegaban al autobús llegaban y pateaba pateaban,**(Mc-m en el escritorio ruidos de patadas)** se despertó **(Cara de sorpresa)** el chofer se asoma... y vio que unos duendes enanitos **(Señalando el tamaño)** andaban paseando andaban en la calle**(Mc-m haciendo círculos)** y cada que pasaban en el autobús llegaba y pateaban**(Mc-m en el escritorio ruidos de patadas)** el autobús pateaban... pero eso cualquiera te lo dice quién sabe bien no sé son las cosas.

* La primera corrida era a las 5 de la mañana.

Relato I

[Corrección]

“Duendes”

Jacinto Luna Torres

~~Hasta la vez dicen que unos duendes~~ 2.ahí donde está el monumento al Hidalguito ~~aja~~ ese paredón que hay dicen que por ahí salen unos duendes 1. No hace mucho dos tres meses. 3. Un chofer de los de las líneas de autobuses ~~venía a quedar aquí~~ para hacer servicio verdad dice que lo espantaron los duendes. Y ese5. Mucha gente habla de los duendes ¿No? ese chofer 4.estaba dormido cuando llegaban al autobús llegaban y pateaba pateaban, se despertó, el chofer se asoma y vio que unos duendes enanitos andaban paseando andaban en la calle y cada que pasaban en el autobús llegaba y pateaban el autobús pateaban... pero eso cualquiera te lo dice, ¡Quién sabe bien! no sé son las cosas= así sucede.

Relato I

[Edición]

“Duendes”

Jacinto Luna Torres

Hace como dos o tres meses me contaron, que por el monumento al Hidalguito, se aparecen unos duendes. Dicen que espantaron a un chofer de los de la línea de autobús tenía que quedarse ahí para hacer un servicio. Cuentan que estaba dormido. Algo lo despertó y cuando se asomó vio a los duendes que pateaban el camión.

Relato II

[Transcripción literal]

“Ruidos extraños”

Leonor Torres Olgún

...¿Y de laa deel señor que dice usted que se sube la muchacha?

Ese ese me contó también este eél güero, estee ese dice que paraba siempre aquí enfrente de mi casa(Mc-m),aja dice que unaa... que siempre cada que se paraba hay ese lugar allá (Mc-m) dice que... este durmiendo durmiendo como a las dos de la mañana dice se cimbraba se movía el autobús que se oía el rechinadero de la pue... por la puerta que se habría ,y luego se subía una una joven dice pero... dice yo digo que una joven porque era zapato dee mujer era (V) tacón (v), mmm subía y empezaba a caminar pasillo y él dormía hasta atrás y empezó a caminar él pasillo dice y iba sonaba el tacón aja ya llegaba casi cerca junto del ahí se quedaba...ahí él tacón (V)como que se sentaba (v) algo así dice entonces él se enderezaba prendía la lamparita dice pero no no veía nada dice no veía nada pero... si siempre que se quedaba ahí en ese lugar, oía esa mujer que se subía dice una mujer que tacón tronaba el tacón... mmmm dice.

Relato II

[Corrección]

"Ruidos extraños"

Leonor Torres Olgún

Ese ese 1.me conto también ~~este~~ eél güero, ~~estee ese dice~~ que paraba siempre aquí enfrente de mi casa(Mc-m), ~~aja dice~~ que unaa... que siempre cada que se paraba hay ese lugar allá (Mc-m) ~~dice que... este~~ durmiendo durmiendo como a las dos de la mañana ~~dice~~ 3.se cimbraba se movía el autobús que se oía el **rechinadero (C-v)** de la pue... por la puerta que se habría ,y luego se subía una ~~una joven dice~~ pero... ~~dice~~ yo digo que una joven porque era zapato de mujer era (V) tacón (v), **mmm** subía y empezaba a caminar pasillo y 2.él dormía hasta atrás y ~~empezó a caminar él pasillo dice~~.4y iba **sonaba** el tacón ~~aja~~ ya llegaba casi cerca junto del ahí se quedaba...ahí él ~~taeón~~-(V)como que se sentaba (v) algo así ~~dice~~ entonces él se enderezaba prendía la lamparita ~~dice~~ pero no ñe veía nada ~~dice~~ no veía nada pero... si siempre que se quedaba ahí en ese lugar, oía esa mujer que se subía ~~dice~~ una mujer que tacón tronaba el tacón... **mmmm dice**.

Relato II

[Edición]

"Ruidos extraños"

Leonor Torres Olgún

Un chofer que estacionaba su autobús frente a mi casa me contó que al descansar, lo despertó un ruido, eran como las dos de la mañana, ¡el abrir de la puerta! lo siguió el de una mujer que subía, (digo una mujer porque se escuchaba sus tacones), hacían eco por el pasillo, al acercarse a él dejó de escucharlo, sobresaltado prendió su lamparita y ya no vio nada.

Relato III

[Transcripción literal]

“La muerte”

Fortino Olivares Tapia

Un que (s) un 25 (s) (Y) el 24 en la noche (Ty) el 24 dee (Tr) de diciembre (Ty) el 24 de diciembre yooo tengo un chavo pero ese chavo era esa vez chico, era chico yy yo siempre me preocupa un chavo que así que sale me preocupa vine a ver si es que todavía esta lo voy a buscar dónde anda ¿no? Y esa vez bajeee a buscarlo, eran como las doce de la noche baje a buscarlo y no lo encontré baje a esa esquina (Mc-m) aquí me fui pal centro hasta llegar a la esquina deel difunto tú abuelito este Miguel hasta ahí llegue cuando yo llegue (Ty).... pero no antes.... aquí la esquina donde vive Fausto Flores junto al difunto don Maurilio hay estaba yo y de aquel lado del templo evangélico, también venía una cosa negra negra así veía ¿no? entonces yo llegue a la esquina del difunto tú abuelito ese negro llega a la esquina donde ahora es el auditorio nomas del lado oriente ,yo llego así y ell llega así era una señora pero grandota de vestido negro negro negro (s) traiba un tenate y un calabazo un calabazo grande grande así (Mc-ms) y entonces me hablo y yo le dije ¿no? Así me hablo y dice - buenos días ya eran como dos de la mañana por ahí más o menos y... le dijo más o menos le conteste, y entonces me dijo dice: -A qué hora se va el camión se se va Puebla, pero fíjese lo que son las cosas, ya lo creo pero así paso dice:

-A qué hora se va el camión que va a Puebla le dijo pues este (s) ese ya... se va a la cinco de la mañaana ¡es muy temprano ¡ pero yo ahí mero en la esquina del difunto Miguel luego lo vi por eso lo vi cómo cómo cargaba su tenate y su calabazo y su cabeza suelta era negro negro su vestuario entonces me dijo quiero quiero hacerte quiero pedir le un favor pues le dijo de que se trata no tenía miedo pues es una señora mira quiero que me cuides mis cosas aquí ahí en el tretil del difunto Mingo ahí dejo su tenate ahí dejo su calabazo dice por ahora cuídamelos y ahorita vengo dice bueno dije si (V)Cuando se encamino pa'

riba (v) ahí por donde vivía el difunto Hermenegildo por ahí más o menos ahí yo me acerqué por eso vi (risas) el tenate y el calabazo me acerqué ya ya se encamino para riba y se sento por ahii donde está la vivienda ahorita la Emma por ahí pero bueno cuando vi que se paro y vino yo me fui por ahí por la esquina.....entonces dijo Bueno dice todavía no se llega el momento dice entonces dice bueno entonces el servicio para irme pa Puebla ento' lo que va a pasar bueno este este ya me voy voy a visitar aquí otros otros familias dice que conozco enton's le dije ¿no es de acá? No no soy de aca pero voy a visitar otros familiares ta' bien entonces agarro sus cosas y se agacho así como pal centro como cargándolo agarro medio camino ya yo estaba parado hasta allá cuando bueno ya se encamino nooo era muy lejos cuando mucho aquí al cerco ese (Mc-m) parío mira se levanto un remolino (V) pero remolino tanto que hasta yo me agache así (agachándose)por el remolino así ¿a dónde va a entrar? El Zaguán del difunto Leonardo ta' cerrao hay de tú tío ti de la cerca también taba cerrado cuando el remolino paso (v) ya no lo vi ya ya no lo vi heee pero así paso ese año.

Relato III

[Corrección]

“La muerte”

Fortino Olivares Tapia

2. Un ~~que un 25 el 24 en la noche el 24 de de diciembre el 24 de diciembre~~ yo tengo un **chavo**, ~~pero ese chavo era esa vez chico, era chico y yo siempre me preocupa un chavo que así que sale me preocupa vine a ver si es que todavía está, lo voy a buscar dónde anda ¿no?~~ Y ~~esa vez baje a buscarlo~~ 1. eran como las doce de la noche, ~~baje a buscarlo~~ y no lo encontré, baje a esa esquina, aquí me fui **pal** centro hasta llegar a la esquina del difunto tú abuelito este Miguel **img** ~~hasta ahí llegue, cuando yo llegue pero no ante aquí~~ la esquina donde vive

Fausto Flores junto al difunto don Maurilio hay estaba yo y de aquel lado del templo evangélico, también venía una cosa negra ~~negra~~ así veía ~~¿no?~~ entonces yo llegue a la esquina del difunto tú abuelito ese negro llega a la esquina donde ahora es el auditorio nomas del lado oriente ,yo llego así y el llega así era una señora pero grandota de vestido negro ~~negro-negro~~ **traiba** un tenate y un calabazo ~~un calabazo grande grande~~ y entonces me habló ~~y yo le dije ¿no?~~ Así ~~me hablo y~~ ~~dice-~~ Buenos días -ya eran como dos de la mañana por ahí más o menos ~~y le dije más o menos le contesté, y entonces me dijo~~ ~~dice:-~~ ¿A qué hora se va el camión se se va Puebla? - pero fíjese lo que son las cosas, ya lo creo pero así paso dice: ~~-A qué hora se va el camión que va a Puebla- le dije:-~~ Pues este ese ya se va a la cinco de la mañana, ¡Es muy temprano ¡ pero yo ahí mero en la esquina del difunto Miguel luego lo vi por eso lo vi como cómo cargaba su tenate y su calabazo y su cabeza suelta era ~~negro-~~ su vestuario entonces me dijo: - Quiero ~~quiero hacerte-quiero~~ pedirle un favor- -pues le dije de que se trata-no tenía miedo pues es una señora -mira quiero que me cuides mis cosas- aquí ahí en el tretil del difunto Mingo ahí dejó su tenate ahí dejo su calabazo ~~dice~~ por ahora cuídamelos y ahorita vengo ~~dice~~ bueno dije si cuando se encaminó pa' rriba ahí por donde vivía el difunto Hermenegildo por ahí más o menos ahí yo me acerqué por eso vi el tenate y el calabazo ~~me acerqué ya ya~~ se encamino para **riba** y se sentó por ahí donde está la vivienda ahorita la Emma por ahí pero **bueno** cuando vi que se paro y vino yo me fui por ahí por la esquina entonces dijo: Bueno ~~dice~~ todavía no se llega el momento ~~dice~~ entonces ~~dice~~ bueno entonces el servicio para irme **pa'** Puebla **enton'** lo que va a pasar bueno este ~~este-ya~~ me voy ~~voy~~ a visitar aquí otros ~~etres-~~ familias dice que conozco **enton's** le dije :¿no es de acá? No ~~no~~ soy de acá pero voy a visitar otros familiares **ta'bien** entonces agarro sus cosas y se agacho así como **pal** centro como cargándolo agarro medio camino ya yo estaba parado hasta allá cuando bueno ya se encaminó no era muy lejos cuando mucho aquí al cerco ,ese **parío** mira se levanto un remolino ~~pero-remolino~~ tanto que hasta yo me agaché, ~~así por el remolino así-~~ ¿A dónde va a entrar? el Zaguán del difunto

Leonardo **ta' cerrao** hay de tú tío de la cerca también **taba** cerrado ,cuando el remolino pasó ,ya no lo vi ~~ya ya no lo vi he~~ pero así pasó ese año.

Relato III

[Edición]

“La muerte”

Fortino Olivares Tapia

Era un 24 de diciembre, el reloj marcaba las doce de la noche y me había preocupado por la ausencia de mi hijo. No lo encontré por aquí, fui al centro hasta llegar a la esquina donde vivía el difunto señor Miguel y donde antes vivía Fausto Flores pero al llegar al difunto don Maurilio, de lado del templo evangélico, vi “una cosa negra”, no le tome importancia pero se iba acercando pero al llegar al auditorio, del lado oriente. Mire con atención noté que era una señora “grandota” que iba vestida de negro llevaba algo en la espalda. De repente me habló (para entonces ya eran las dos de la mañana) y me dijo:

-Buenos días.

-¿A qué hora sale el camión para Puebla? – dijo

-Se va a las cinco de la mañana – contesté.

-Es muy temprano – replicó.

Yo, en la esquina de la casa del difunto don Miguel, observaba a la mujer y dijo:

-Quiero pedirte un favor –

-¿De qué se trata? – pregunté.

-Quiero que me cuides las cosas –

Entonces ahí mismo, bajó sus cosas.

-Mira – me dijo. Cuídalos ahorita vengo.

La mujer se encaminó hacia arriba, por donde el difunto Hermenegildo, continuó avanzando y se sentó junto a la casa de la difunta Ema ahí observe que era un tenate y un calabazo lo que cargaba. Regreso, y me dijo:

-Bueno, como todavía no sale el servicio para irme a Puebla, voy a visitar a otros familiares que conozco.

Yo le pregunte:

-¿Vive usted en esta localidad?-

¡No!- contestó ella.

Cogió sus cosas y se marchó. De repente se levantó un remolino tan alto que me agaché. Cuando alcé la vista ya no estaba. ¡A dónde iba a entrar! ¡El zaguán del difunto Leonardo estaba cerrado y el de don Martín también!

¿Y el muchacho? No lo encontré.

Después de lo que vi pensé es suceso sobrenatural.

Conclusiones

Los textos literarios orales dan cuenta de una conciencia colectiva, de un sujeto transindividual, y en particular, originario de los sectores populares del campo y de la ciudad.

Esos textos, narrados por ancianos, hablan de sus valores y necesidades cognoscitivas, de sus comportamientos y prácticas. Sus productos muestran generosamente, incluso sin que el propio locutor lo sepa, la concepción del mundo que le es propia. A los científicos sociales corresponde atender, poner oídos, ver a trasluz, interpretar, con mayor certeza y eficacia, la enorme cantidad de mensajes implícitos que encierra cada narración.

Sin duda, los textos populares literarios cumplen funciones lúdicas, moralizantes, educativas como en este caso, ya que a los alumnos les pareció

novedoso y gratificante elaborar de sus manos la antología, repasando sus conocimientos de gramática sin darse cuenta.

Bibliografía

Aguilar, F. & Domínguez, J., (1997), *Flora y fauna. Diccionario popoloca-español*, México: Instituto Nacional Indigenista.

Castillo, A. Y., (1994), *Encantos y apariciones de Tecali de Herrera*, Puebla: BUAP.

Cocom, J. M., (2006), *Secretos del abuelo. Muk'ult'an in nool*, México: Instituto de Investigación Filológicas.

Cohen, S., (1994), *Redacción sin dolor. Aprenda a escribir con claridad y precisión*, México: Planeta.

De Lara, G., (2000), *Leyendas y Cuentos Populares*. Barcelona, España: Óptima.

, (2004), *Diccionario de la Lengua Española*, México: Cultural.

Evia, C. A., (2009), *Selección de mitos*, Yucatán, México: UADY.

Garza, A., (1985), *Manual de Técnicas de Investigación Social*, México: El Colegio de México.

Higuera, A., (2006), *Trabajo de campo. La antropología en acción*, México: Plaza y Valdez.

Jiménez, Y., (2002), *Lenguajes de la tradición popular: fiesta, canto, música y representación*, México: El Colegio de México.

López, A., (1996), *Los mitos del Tlacuache*, México: UNAM.

Masferrer, E., Mondragón, J. & Vences, G., (2010), *Los pueblos indígenas de Puebla. Atlas etnográfico*, Puebla, México: Gobierno del estado de Puebla. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Ruz, M. H., (1991), *Historias Domesticas. Tradición oral en la Sierra Madre de Chiapas*, México: UNAM-UACH.

Vansina, J., (1998), *La tradición oral*, Barcelona España: Labor.

Aprender redacción corrigiendo noticias

Blanca Aidé Estudillo León

Lo mejor de escribir no es la tarea en sí de colocar palabra tras palabra, ladrillo sobre ladrillo, sino los preliminares, los trabajos preparatorios, que se hacen en silencio, en cualquier circunstancia, en sueños igual que en vela. En resumen, el período de gestación.
(Henry Miller)

Justificación

La redacción es una herramienta indispensable para todos los estudiantes. Su utilidad consiste en emitir mensajes claros y exitosos. Si bien el alumno aprende a escribir desde tercero de preescolar (entre 5 y 6 años de edad) y perfecciona su aprendizaje de la lengua al terminar la preparatoria (entre 18 y 19 años de edad), en muchas ocasiones, los textos que redacta carecen de las características de la lengua formal: claridad, concisión, sencillez y coherencia. Esta es la razón por la que emprendimos el diseño de este dinámico taller, cuya tarea principal consiste en enseñar redacción enmendando errores publicados en noticias locales del periódico.

Planteamiento del problema

La pregunta clave es por qué los estudiantes no logran redactar con eficacia y sienten temor ante la hoja en blanco o simplemente no saben cómo comenzar ni qué escribir. Tal vez los talleres de redacción que han cursado a lo largo de su vida escolar han cubierto sólo la parte teórica y han descuidado la práctica. Por eso, esta propuesta didáctica se basa en la práctica analítica y en la reescritura para mejorar un texto. Primero se observa el tipo de error, se orienta con explicaciones teóricas y al final se enmienda el error, es decir, se realiza el trabajo de edición: quitar, poner, tachar, agregar, componer, aclarar.

Los docentes tenemos la oportunidad de elegir el tipo de textos que motiven al alumno a leer y a expresar sus ideas sin temor. Con esa finalidad elegimos noticias locales publicadas en el periódico, más adelante explicaremos la metodología de trabajo. Sólo señalamos que esta propuesta se basa en la observación y corrección de erratas en las noticias periodísticas locales por sus características: objetivas, concretas, contienen oraciones enunciativas, adjetivación escasa y sintaxis sencilla. El estudiante necesita trabajar ese tipo de textos para adquirir habilidad redactora y poco a poco desarrollar una escritura más compleja.

Por el momento, sólo hemos justificado y planteado esta propuesta: “Aprender redacción corrigiendo noticias”. Expondremos ahora los objetivos.

Objetivo principal

El objetivo principal de esta propuesta es desarrollar en el alumno la capacidad redactora estructurando un tema coherente y cohesionado por medio de la revisión detallada y la corrección del uso de la lengua en las notas periodísticas.

Objetivos particulares

- Comprender la importancia de emitir mensajes claros
- Corregir
- Reescribir
- Jerarquizar la información
- Distinguir los diferentes tipos de acentos
- Utilizar sinónimos
- Concordancia
- Cerrar textos: uso de nexos
- Evitar anfibologías y ambigüedades
- Propiciar la investigación del uso de la lengua
- Uso de diccionarios

Metodología

La elaboración del material didáctico de la propuesta “Aprender redacción corrigiendo noticias” consistió en seleccionar y recortar noticias, después se pegaron por separado en hojas blancas y se anotó en el margen superior de las hojas una instrucción con un objetivo específico. El corpus se integró con 36 páginas cada una tiene pegada una nota periodística. En el margen superior se anotó el objetivo a trabajar en el taller. Subrayamos que cada objetivo contiene un tema de redacción. Los objetivos se organizaron en orden de complejidad. Se conduce al alumno desde los temas básicos como la ortografía, errores de dedo, título, párrafo hasta lograr que el alumno rehaga la noticia conservando su estructura: principio, desarrollo, conclusión o remate y, lo más importante, el mensaje debe tener las características de la redacción formal.

La mecánica consiste en leer, observar y corregir. Explicaremos específicamente cómo se debe llevar a cabo la práctica:

1. Leer la noticia.
2. Corregirla siguiendo las instrucciones del profesor. El profesor está obligado a preparar, exponer y aclarar dudas al estudiante. Se sugiere preparar cada tema por secuencia didáctica.
3. Reescribir la noticia con las correcciones. Los alumnos deben hacer uso de los temas expuestos por el profesor y emplear la terminología editorial que adquirirá a lo largo del taller. Si es necesario, se hará uso de la tipografía del corrector de estilo.
4. Leer la nota reescrita. Cada estudiante leerá ante el grupo su trabajo final, esta lectura le ayudará a adquirir confianza al hablar en público.

Este orden se repetirá hasta terminar el taller. Los temas serán expuestos teóricamente para sustentar por qué es error, cómo se corrige y para qué se corrige. Se incentivará al alumno a conocer y mejorar su expresión escrita y a que exponga sus ideas con fluidez.

Se sugiere al profesor, coordinador o facilitador trabajar los contenidos de este taller por medio de secuencias didácticas ponderando la práctica y la interacción con la bibliografía.

Temario

La temática responde al orden en que se trabajarán los errores. Se comenzará con el circuito de la comunicación para centrar la importancia de la efectividad del mensaje y por qué debe reunir las características de la redacción formal. A lo largo del taller, se atenderán las cuestiones sintácticas, semánticas y morfológicas de los textos. Se trata de formar lectores analíticos con la capacidad de aplicar los conocimientos de redacción en un texto. El temario abarca todos los temas de redacción que el alumno necesita conocer y aplicar en su camino académico y que le servirán para organizar sus ideas y desarrollar cualquier tema.

Temario

1. Circuito de la comunicación
2. Título o idea principal
3. Párrafo
4. Acentuación
5. Signos de puntuación
6. Anfibologías
7. Uso de verbos fáciles: ser-estar, poder, decir
8. Uso del gerundio
9. Nexos

Resultados esperados

Al término del taller se espera que el alumno:

- Agudice la observación detallada de la lengua escrita
- Conozca y aplique la función de cada palabra en sintagmas determinados (Sintaxis)

- Fomente el hábito de la lectura de noticias para conocer el entorno social en el que está inmerso
- Estructure trabajos escritos
- Pierda el miedo a la hoja en blanco
- Valore la importancia de aprender a redactar

Conclusión

La propuesta didáctica “Aprender redacción corrigiendo noticias” consistirá en conocer los elementos que conforman la lengua y corregir los errores más comunes en la redacción periodística para reescribir con el uso de diccionarios, gramáticas, manuales de redacción, etc. Este tipo de práctica permitirá al estudiante conocer por medio de la práctica. La repetición consciente permitirá fijar las reglas ortográficas, la ortografía, la acentuación y todos los temas referentes a la redacción.

El coordinador del taller tendrá la responsabilidad de elaborar su carpeta de trabajo que consistirá en seleccionar las noticias, recortarlas, pegarlas en una hoja blanca y señalar en la parte superior el objetivo: acentos, anfibología, uso de verbos fáciles, redundancias, barbarismos, eufemismos, concordancia, títulos, en fin. Hacemos hincapié en que el coordinador del taller debe ser un profesional de la lengua ya que, valga la comparación, nadie confiaría su salud a un médico que desconoce el funcionamiento del cuerpo humano.

Bibliografía

Alarcos, E., (1996), *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

Alatorre, A., (1993), *Los 1,001 años de la lengua española*, México: Fondo de Cultura Económica, Tezontle.

Altieri, N., (1996), *Manual de morfosintaxis*, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Jagot, P. C., (1969), *La educación del estilo. Método práctico para adquirir facilidad de redacción y de estilo*, España: Iberia.

Cohen, S., (2004), *Redacción sin dolor*, México: Planeta.

Corripio, F., (1989), *Gran diccionario de sinónimos, voces afines e incorrecciones*, Madrid: Ediciones B, Grupo Z.

De Buen, J., (2000), *Manual de diseño editorial*, México: Santillana.

Escalante, B., (1998), *Curso de redacción para escritores y periodistas*, México: Porrúa.

Estudillo, B. A., (2005), *Manual de corrección de notas periodísticas* [Tesis inédita de Licenciatura], Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Gómez, G., (1998), *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, México: Fondo de Cultura Económica.

Grijalbo, (1986), *Diccionario enciclopédico*, Barcelona: Ediciones Grijalbo.

Grijelmo, A., (1997), *El estilo del periodista*, España: Taurus.

Juárez, A., (1987), *Redacción y estilo*, Puebla: BUAP.

Mateos, A., (2011), *Ejercicios ortográfico*, México: Esfinge.

_____, (1991), *Etimologías grecolatinas del español*, México: Esfinge.

Real Academia Española, (1992), *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia Española, (1999), *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

Reyes, B. E., (1998), *Manual de estilo editorial*, México: Limusa.

Salinas, M., (1961), *Construcción y escritura de la lengua española*, México: UNAM.

Sapir, E., (1984), *El lenguaje*, México: Fondo de Cultura Económica.

Seco, M., (1972), *Gramática esencial del español*, Madrid: Aguilar.

Vivaldi, M., (1990), *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición del estilo*, Madrid: Paraninfo.

Vivaldi, M., (S/F), *Géneros periodísticos*, México: Prisma.

Zavala, R., (2013), *El libro y sus orillas. Tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas*, México: Fondo de Cultura Económica.

Taller de narrativa pedagógica para favorecer
la escritura del docente en formación

**Sofía Iyali Téllez Villalobos
Rosa Esther Hernández Hdz.**

Descripción de la problemática

A partir de la formación inicial del maestro normalista se hace un énfasis en actividades de acercamiento a las prácticas escolares de forma intensiva, estas experiencias en la escuela y el contexto educativo son acumuladas por los estudiantes, se le sugiere que logre explicar, fundamentar y compartir lo adquirido, para ello se necesita de un espacio donde se interactúe, practique y por último, reflexione sobre el ejercicio de la docencia. Una de las habilidades que permite al docente conservar estos registros es la escritura; para lograr culminar esto, se requiere emplear diversos registros como el diario, de trabajo evaluaciones, producciones, notas, entre otros. Esta experiencia fue desarrollada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado ubicada en la calle Nicolás Zapata No. 200, colonia centro en el estado de San Luis Potosí. La investigación se focalizó en un grupo escolar de 9 estudiantes normalistas del último grado de la licenciatura teniendo la oportunidad de realizar una investigación acción desde diagnosticar la problemática, poner en acción una estrategia, evaluarla. La motivación para realizar esta investigación es la importancia del dominio de la escritura que debe poseer un docente de educación básica para que sea empleada como un modo de expresar y compartir dando sentido a lo que vive, específicamente el maestro de español de nivel básico.

Brindar las herramientas que permitan el desarrollo y la práctica de la escritura a través de un taller de narrativa donde se dialogue de su experiencia en el aula y que a su vez desarrolle el perfil de egreso de nivel superior específicamente el campo de las habilidades intelectuales. Uno de los

problemas es transferir la práctica escolar a un texto, desde extraer de ella un tema que puede ser tratado de una forma más profunda esto lo aborda Eduardo Mercado:

A lo largo del proceso de formación inicial y particularmente en la etapa de cierre que corresponde al 7º. Y 8º. Semestres de la licenciatura, los estudiantes y formadores confrontan con mayor intensidad su formación en la práctica docente. Las estancias prolongadas en las escuelas de educación básica, el contacto directo con los tutores, los estudiantes y los padres de familia, ofrecen a los futuros docentes otra perspectiva de su función, las exigencias del nivel, las formas de interacción y aspectos similares. Una buena parte de estas vivencias se documenta por la vía de la observación, las entrevistas, los videos, las grabaciones, los portafolios de evidencias que éstos realizan a petición de los formadores de docentes. De este modo el estudiante normalista almacena una buena cantidad de información derivada de su propia experiencia” (Mercado, 2013:81).

Al solicitar a los alumnos las primeras evidencias de sus escritos en la jornada de prácticas son renuentes al no mostrar interés por realizar un registro, al igual que plasman ideas fragmentadas, toda esta escritura es vivida de una forma obligada como que algo que hay que entregar para ser evaluados. Finalmente, el docente en formación escribe ideas donde falta el elemento personal, demasiado técnico y carente de subjetividad en el cual deja de ser el protagonista y se vuelve un narrador externo, en el cual no incorpora reflexiones; con esta finalidad se requiere emplear la escritura para que logre transformar esas experiencias en un texto que conlleve un significado en su práctica educativa.

A través del plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria plan 1999 SEP (2010) nos describe que el estudiante se ha preparado para la fase final de su formación como maestros de educación secundaria y esta abarca la elaboración de un documento recepcional, así como el registro de aquellas situaciones que llamen su atención durante del desarrollo del trabajo que realizan

frente al grupo. Por lo tanto, se evalúa en el estudiante la habilidad para expresar por escrito el aprendizaje obtenido como producto de las actividades de análisis en este último tramo, le implica al estudiante, pero cómo se debe involucrar al docente en formación en lo que realmente significa producir un texto donde descubra en la escritura una forma de expresión de sus puntos de vista que narre, cuente, dialogue y no se limite, que esta actividad le permita reflexionar sobre su forma de enseñanza y el aprendizaje que adquieren sus alumnos al igual de que vaya transformando su actuar desde sus primeros años como docente.

La dificultad más recurrente en el proceso de la escritura es el de no estar consciente de lo que implica desde la planeación, textualización, revisión como procesos cognitivos que realmente cumpla una función social que la escritura sea utilizada para conocer sus ideas o para compartir con los demás lo que conoce o siente sobre un tema determinado o seleccionado desde su entorno. “La evolución del texto propone exigencias al tiempo y a la atención del escritor mientras compone” (Flower & Hayes, 1979, p.7). El escritor se confronta entre la exigencia de lo que debe escribir y la forma en que organiza y da a conocer la información para satisfacer estas exigencias.

Que la escritura se vuelva una necesidad en el docente desde su estancia en la escuela normal, le permita recuperar información valiosa durante sus prácticas escolares permitiendo durante este proceso la verbalización para ellos mismos y con el resto de sus compañeros. todos estos acontecimientos no se queden en el olvido o en simples anécdotas, que sean capaces de expresarlos valiéndose de notas, pensamientos, ideas que va a ir formando un producto que implique un propósito, planificación, organización, textualización y revisión del mismo.

Para que el docente en su formación logre implicarse en la escritura es necesario recurrir a un espacio o generar un ambiente de trabajo, como lo es un taller, donde se propicie la práctica de esta habilidad, además de que los estudiantes respondan a una audiencia, propósito externo y a su vez una para sí mismo.

En este nivel superior tendríamos que catalogar a los estudiantes ya como escritores experimentados, pero esta se limita a nociones o concepto sobre la escritura, seguir formatos o patrones limita el proceso de escritura a no permitir a los alumnos que narren historias de todo lo que viven o hacen día a día en su contexto social o escolar como lo que expone McCormick:

Sea que trabaje con niños o con adultos, yo sé que la enseñanza de la escritura comienza con el reconocimiento de cada individuo llega al taller de escritura con pre-ocupaciones, ideas, recuerdos y sentimientos. Nuestra tarea como maestros consiste en escuchar y ayudarlos a escuchar. (2001, p.15)

La problemática que se presenta durante la escritura de diversos textos es la falta de seguridad para expresar ideas personales, el pensar que tienen poco que escribir, el no saber cómo expresarse o el no poder seguir un plan de trabajo. El estudiante se siente incapaz de expresar por escrito sus propias experiencias, le es más fácil copiar o transferir información.

Por lo tanto, el documento publicado por la UNESCO, la educación superior en el siglo XXI: visión y acción (1988) Es evidente que, para cumplir su misión, la educación superior debe cambiar profundamente, haciéndose orgánicamente flexible, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos, formas de organizar los estudios dominando con esta finalidad las nuevas tecnologías de la información. En resumen, la educación superior del siglo XXI deberá inscribirse decididamente en el proyecto global de educación permanente para todos, convertirse en su motor y su espacio idóneo; contribuir a incorporar en ella los demás niveles así como formas de educación estrechando sus vínculos entre sí. Es de esta forma, que la educación superior enfrenta un reto al cubrir las demandas de la sociedad actual.

Por consiguiente, una de las exigencias en el contexto actual es la que todos los seres humanos estén preparados para enfrentar diversas situaciones, para ello requiere de poner en práctica las competencias tanto a nivel cognitivo,

actitudes, esto conlleva el desarrollar y consolidar las habilidades del uso del lenguaje.

La experiencia tiene como referente a Díaz (2007) trabajó narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro y cuyo objetivo central es recuperar la experiencia pedagógica a través de las narrativas docentes, para comprender cómo las acciones y tareas propias del quehacer cotidiano, comúnmente concebidas como simples rutinas logran convertirse en experiencias escolares significativas, en el marco de una práctica reflexiva, la narración es tomada desde una perspectiva experiencial cargada de sentido.

Objetivo

Favorecer la escritura de la práctica docente a través de un taller de narrativa pedagógica como espacio para comunicar la experiencia de los alumnos del 8º. Semestre de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Objetivos específicos

- Conocer las percepciones y dificultades en la escritura sobre la práctica docente que presentan los alumnos de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español en el último año de su formación.
- Utilizar la metodología narrativa para aplicar el proceso de escritura en los estudiantes del 8º. Semestre de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español.
- Crear un taller de narrativa que favorezca la escritura, análisis y reflexión de las experiencias pedagógicas del docente en formación de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español.

Hipótesis de acción

El taller de narrativa pedagógica como espacio permanente en la formación inicial del maestro de secundaria favorece escribir sobre sus prácticas escolares.

Metodología

La experiencia realizada tiene como referente la investigación acción que Boggino y Rosekrans (2004) sintetizan como un proceso de indagación y análisis de lo real que parte de la propia práctica de los que la viven con la finalidad de mejorarla para elevar la calidad educativa generando actitudes de colaboración.

Se buscaron datos que se convirtieron en información en este caso me enfoqué en conceptos como la escritura y la percepción, experiencias, creencias y emociones sobre la misma, de manera individual a través de la entrevista a profundidad y de forma colectiva que se llevó a efecto tanto en la observación para partir de un diagnóstico, como en la propuestas de taller narrativo donde se dio la interacción del grupo seleccionado. Permitted diagnosticar y profundizar cada en cada uno de los participantes. Para ello, se necesitó saber y entender las experiencias que han tenido los alumnos del octavo semestre de la licenciatura en educación secundaria con referente a la escritura y la forma en que viven este proceso a través de esta habilidad para registrar su práctica docente. Por lo cual se tomó en cuenta los puntos que propone Bolívar (2001) al mostrar que la investigación biográfico-narrativa como una metodología propia al emplear la narrativa en un triple sentido desde el método de investigación, como uso al promover la reflexión de la práctica docente y al enfocarse al producto en este caso, el relato como resultado escrito, este último sentido es en el que enfoco mi trabajo de investigación.

Por lo tanto, la investigación biográfico narrativa incluye historias orales, escritos y narraciones autobiográficas, testimonios y todo lo que conlleve la experiencia personal en su dimensión temporal y lo que se pretende es dar un significado al relato es este caso lo que viven los estudiantes de la licenciatura en educación secundaria de la especialidad en español.

Descripción de la propuesta de cambio

Ahora bien, la propuesta que plasmo en este documento orientó la escritura que realizan los alumnos sobre su experiencia escolar, de manera que no se quede en la descripción de hechos aislados con falta de significado, que disfruten de

todo el proceso de escritura leyendo y releendo lo que realmente quisieron plasmar y compartir en un espacio. En este caso la propuesta consistió en un taller que favorece la reconstrucción de esas historias, donde se vuelvan autores y aparezcan como protagonistas y que al releerlo identifiquen ideas, frases propias. Por último, al emplear el relato pedagógico los discentes se irán construyendo interrogantes que conlleve a una reflexión de su hacer.

Un espacio en el cual tenga las condiciones para pensar y actuar sobre lo que viven en las diferentes escuelas y que se relacione con sus compañeros para comprender aspectos relevantes de su práctica escolar.

Durante el proceso de la escritura de los relatos pedagógicos dentro de las sesiones se les proporcionó una guía a los docente tomada del libro de Paniagua (2009) para animarlos a la escritura desde la creación de un título que fuera creativo y sintetizara lo que iba a narrar, desde si logra expresar lo que viven en el aula, si invita al diálogo y reflexión, reflejar el estilo personal, plantearse preguntas a manera de problema y que realmente muestre a través de su historia lo que fue pasado con él y los alumnos, entre otras situaciones.

Durante el taller se invitó a los docentes en formación a escribir historias que consideran más significativas en cuanto a las jornadas de trabajo docente a través de un proceso de acompañamiento para que estos relatos fueran plasmados en su ensayo pedagógico resultado de del análisis y reflexión de lo que viven en las aulas:

Por medio del taller se brindó el espacio, la comodidad, tranquilidad de dar paso a la escritura de aquellas personas que forman parte de una escuela en donde pasan infinidad de situaciones, problemas, alegrías, preocupaciones en ese lugar que es la escuela donde en ocasiones se sale con alegrías.

El relato dará vueltas en torno a la experiencia vivida y la indagará con distintas miradas. No sólo mostrará los momentos de éxito o de final feliz, sino que reconstruirá todo ese camino, esa aventura y también esas desventuras que hicieron posible que esta experiencia les pertenezca y los/las identifique, los/las cuente en pequeñas historias. Por eso no intenten

producir un texto y revestir el relato por que sea “para entregar” ni por esto mismo filtren o desechen lo que creen que no se quiere escuchar. Sí tengan presente que quienes leerán su relato serán otros/as colegas, otros/as docente. (Suarez, 2005, p.59)

Durante el taller se compartieron artículos publicados por docentes para que el alumno localizara los elementos del relato pedagógico, estas lecturas fueron compartidas. Al término de la misma, el maestro invitó a pensar, reflexionar sobre lo plasmado. Para ello, la actividad se desarrolla en forma de preguntas con tarjetas que fueron previamente elaboradas y las que permitieron guiar la discusión. Para dar paso a la escritura los alumnos se apoyaron de planeaciones, anotaciones en el diario, esto formó parte de la planeación de sus textos, seguido de la escritura que compartieron y por último, la revisión entre pares para obtener como resultado la escritura de experiencias significativas de los docentes en el último año de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español.

Por consiguiente, se requiere que los alumnos construyan su propia voz en cada uno de los textos que elaboran, logre posicionarse y que no se convierta en un solo reproductor de lo que ha leído. El alumno al estar frente a grupo en las diversas jornadas de práctica docente se enfrenta a múltiples situaciones desde el escenario educativo, el funcionamiento escolar, la interacción con el adolescente, todo esto está cargado de un gran significado en la vida del estudiante normalista, estas son vistas como experiencias individuales, pero también como colectivas que conlleva a una recreación de forma oral entre sus compañeros donde se convierten en protagonistas.

Según Castañeda (2009) “Los relatos de vida nutren la identidad narrativa en la formación al propiciar la reflexión acerca de la enseñanza, sobre lo que hace el maestro y cómo lo hace y sobre sus percepciones, pensamientos, acciones deseos y aspiraciones como profesional y como persona” (p. 93).

El papel de la narrativa es considerada como la capacidad más profunda del ser humano, es fundamental en la vida, relatamos lo que vivimos, los vamos escuchando, leyendo, compartiendo, los llevamos a cabo como anécdotas,

testimonios, ejemplos, los hombres nos volvemos narradores de nuestra vida contienen un saber, ya que al momento de leerlos, escucharlos provocan un cambio en la concepción del uno mismo.

Los relatos va más allá que solo darnos información transforman nuestro pensamiento, despiertan intereses, nos ponen en contacto con cuestiones que desconocíamos, al momento de escucharlos reforzamos los conocimientos existentes, tomamos en serio lo que es relatado para aclarar lo que pensábamos o creíamos para formar parte de nuestra conciencia, el plasmar nuestras historias de vida damos la oportunidad de que perduren y sean compartidas no solo con el objetivo que conozcan lo que experimentamos sino que ayuden a transformar vidas, difundirlos como tarea escolar es un reto.

Paniagua nos hace referencia que:

...el ejercicio de narración puede ser considerado como un recurso para mejorar la práctica docente, en el sentido de que permite a los profesores compartir lo que viven y resuelven en el contexto de sus aulas, mostrar lo que consideran valioso y lo que se produce cuando renuevan sus intenciones educativas. (2009, p.18)

Las recomendaciones se derivan desde la gestión de un espacio para que los docentes en formación puedan comenzar a escribir, cabe destacar que se requiere. Para desarrollar el taller de narrativa pedagógica se emplean diversos textos que contengan las experiencias de diversos maestros, al igual que se logra interactuar con los mismo. Esto con la finalidad de que se el espacio de taller se convierta en un diálogo constante. Algunos otros materiales o recursos son el proyector, lápiz, papel, computadora, libros.

Evaluación

Al analizar e interpretar estos resultados que se obtuvieron de la aplicación del taller, se pudo constatar que se dio solución a la problemática presentada, la actitud mostrada hacia la escritura cambió, a los docentes en formación les

interesaba plasmar los aspectos significativos de sus prácticas escolares, al no solicitarles una extensión de su texto, permitió que no se limitaran. Basándome en el análisis de los resultados me atrevo a sugerir algunos aspectos que deben promoverse en la formación docente con el fin de mejorar la escritura que surge de sus prácticas escolares:

- La elaboración detallada de un plan de trabajo para el taller de narrativa pedagógica
- Crear un ambiente de libertad para que los docentes en formación logren comunicarse de manera oral y escrita.
- No establecer una forma única de evaluación, observar el proceso y productos elaborados por los alumnos.
- Es necesario que el alumno realice un proceso de escritura al plantearse un modelo que facilite la producción en el aula
- Tomar en cuenta la evaluación para reconocer el avance de las acciones que fueron llevadas a cabo y con la finalidad de mejorar las mismas.
- Lograr y establecer el taller de narrativa como parte fundamental y canal de comunicación así como espacio que permita el diálogo, respeto, tolerancia y se interactúe con base en las experiencias más significativas del docente en su formación inicial.

El avance que se obtuvo a través de la aplicación de la propuesta, dieron resultados, en primer lugar porque los alumnos de 7º. Y 8º. Semestre de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español, identificaron esas experiencias que pueden ser compartidas, escribieron narrando y no solo describiendo y empleando frases carente de significado, a partir del diálogo constante con sus compañeros lograban mejorar los escritos, una pieza fundamental fue la revisión entre pares, mejoraron aspectos sintácticos, contextualizaron sus escritos, al igual que se reflejaban como personajes principales junto a sus alumnos, se cuestionaban entre ellos durante el proceso de escritura, organizaron sus ideas de una manera clara, se reconocen como narradores dentro del relato. Disfrutaron al compartir los relatos por medio de su lectura durante el taller.

Bibliografía

Boggino, N. & Rosekrans, K., (2004), *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M., (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid: La muralla.

Castañeda, A., (2009), *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México: UPN.

Díaz, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, (2), pp.55-65.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1996), “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. *Textos en contextos*, Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida.

Mccormick, L., (1997), *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*, Buenos aires: Aique.

Mercado, E., (2013), *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*, México: Díaz de Santos.

Paniagua, M. & Palos, U., (2009), *Narrativas Docentes en contextos innovadores*, México: ITESO.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*, México: SEP.

Suarez, D., (2004), Programa memoria docente y documentación pedagógica. *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, Buenos Aires.

Recursos en línea

UNESCO. (1988). *La educación superior en el siglo XXI* [Conferencia Mundial sobre la educación Superior]. Recuperado de

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

PARTE III: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA

Apreciación literaria y minificción:
una experiencia didáctica

Fernando Sánchez Clelo

La minificción y la sensibilización literaria

En el programa curricular de las escuelas normales superiores con Licenciatura en Español, se busca sensibilizar a los estudiantes a la literatura, desarrollar su sentido estético, fomentar y orientar su formación como lectores. La bibliografía de este seminario está enfocada a los estudios de análisis estructural, en los objetivos y en la metodología de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria, pero deja al profesor en gran medida la responsabilidad del enfoque estético. Este texto describe sintéticamente la experiencia vivida con la estrategia de escritura creativa de minificciones, con lo cual se cumplieron diversos objetivos del seminario.

El Seminario de apreciación literaria

Dentro del plan curricular de la Licenciatura en Español de la Escuela Normal Superior se tienen programados el Seminario de apreciación literaria I y Seminario de apreciación literaria II —que se imparten en el quinto y sexto semestre respectivamente— dedicados a los temas de análisis literario y el fomento a la lectura.

La experiencia aquí registrada se vivió en el Seminario de apreciación literaria I. En el temario se exponen diversos objetivos a lograr (2002) fueron divididos en “objetivos” y “subjetivos”, ya que el primero se refiere a la adquisición de conocimientos y habilidades, mientras que el segundo grupo se enfoca en el desarrollo de una sensibilidad estético-literaria, así como en la escritura creativa.

Entre los propósitos “objetivos” se espera:

- a) Introducir a los alumnos en el conocimiento de la teoría literaria dentro de una perspectiva comunicativa y funcional del lenguaje.
- b) Que los futuros docentes logren identificar, desde el punto de vista pedagógico, los aspectos más relevantes de las teorías literarias que se estudian en el programa.
- c) Este conocimiento servirá como base para que los futuros maestros apoyen a los adolescentes, tanto en la iniciación literaria como en la comprensión de textos.
- d) Enriquecimiento de conceptos y vocabulario.
- e) Conocimiento de otras épocas y culturas
- f) Adquisición de elementos para ejercer la crítica.

Para los propósitos “subjetivos” se espera que los alumnos:

- a) Comprendan la riqueza que la lectura literaria aporta a las personas.
- b) Desarrollen una sensibilización por la literatura.
- c) Estimule una empatía hacia el género humano.

Los temas de este seminario se organizan en tres bloques; Finalidades y objetivos de la literatura en la educación secundaria; Fundamentos para la enseñanza de la literatura, y Formadores de lectores, selección de lecturas y acercamiento de los lectores a diversos espacios para la lectura.

Se pretende además que los alumnos, además de ser lectores asiduos, puedan expresarse creando sus propias obras literarias, para que “exploren las posibilidades lúdicas, estéticas, expresivas, descriptivas, etcétera. Con ello adquieren conciencia de los mecanismos que los escritores utilizan para crear una obra literaria” (2002, p.4).

Se señala que se debe iniciar al docente en formación en la creación literaria; hay sugerencias de ejercicios para lograrlo, como:

(...) cambiar el final de una obra manteniendo el estilo del autor; transformar una obra a través de distintos mecanismos (como modificar el lugar o el momento donde se desarrolla cierta historia o bien los personajes; agregar dificultades al conflicto original de un texto o proponer elementos humorísticos; hacer adaptaciones del cuento al teatro, desarrollar puestas en escena; escribir poemas “al estilo de...”, etcétera). (2002, p.4)

Una estrategia que resulto efectiva para conseguir algunos de estos objetivos fue la escritura de minificciones. Estos textos, por las características que a continuación se exponen, resultaron ser atractivos para los alumnos.

La ficción breve

Para definir qué es la minificción o ficción breve se retoman las palabras de Guillermo Samperio, quien lo explica de forma concisa: “Cuando se dice ‘ficción’ estamos señalando que el texto se encuentra del lado de la literatura, en especial de la prosa, y con el adjetivo ‘breve’ estamos indicando su dimensión” (2008, p.124).

Pero se debe destacar que este carácter lacónico del que habla Samperio, concentra una unidad de efecto para que el lector reciba “una unívoca impresión emotiva o reflexiva, o una combinación de ambas, ineludible, al finalizar de leer el texto” (2008, p.124).

A esta definición se sumaron las características señaladas por Violeta Rojo (1997) y la clasificación que propone Lauro Zavala (2000). La especialista venezolana identificó cinco características de lo que llamó minicuento, pero que designa al mismo tipo de texto aquí llamado minificción. Las características son: brevedad, afirmó que idealmente debe abarcar una página impresa o menos; el lenguaje preciso, cuyo propósito es reducir el número de palabras a emplear; la anécdota comprimida, que se consigue tanto con la condensación de la narración, como con la sugerencia de una historia, para la cual se requiere contar con la

complicidad del lector; el uso de cuadros, datos que ubican al lector en un contexto para orientan una interpretación; y finalmente el carácter proteico, ya que el texto tienen la capacidad de adquirir múltiples formas, como el ensayo, el aforismo, la greguería, el instructivo, la viñeta, entre otros.

En lo que respecta a la clasificación, Zavala propuso una división sucinta de la minificción en tres grupos: el minicuento, narración breve que comprime la estructura del cuento clásico y organiza las acciones de modo temporal; el mini-relato, texto con una intensión alegórica —y es en este grupo donde adquiere formas diversas—; y las minificciones híbridas o posmodernas, una combinación de los dos grupos anteriores (2000, p.16-17). De esta manera se definieron los rasgos a discernir en los textos para conformar esta compilación.

Se eligió la minificción, ya que Zavala, en su artículo “La minificción: el antivirus de la literatura” (2004), comenta los beneficios didácticos de este género. Entre esos beneficios que vienen acorde a este texto, afirma que la minificción:

- Vacuna a los niños y a otros lectores primerizos para volverse adictos a la literatura.
- Permite aproximarse a obras monumentales desde la accesibilidad del fragmento.
- Genera la posibilidad de reconocer de manera didáctica las formas más complejas de la escritura, es decir: humor, ironía, parodia, alusión, alegoría e indeterminación.
- Propicia que un estudiante descubra la vocación de su proyecto de lectura.
- Disuelve la distinción entre los lectores de textos y los creadores de interpretaciones.

Estrategias didácticas

La experiencia con la escritura creativa de minificciones se vivió en el Seminario de apreciación literaria, en el quinto semestre, del ciclo escolar 2013-2014. Los ejercicios fueron realizados en distintas sesiones del mes de octubre-noviembre, con un grupo de 27 alumnos, 15 hombres y 14 mujeres. Cuatro horas a la semana. En dos días por semana, las sesiones de clase duraban dos horas. Una

hora era para el comentario de la bibliografía contenida en la antología del curso, la otra hora se empleaba para la escritura y el comentario de los textos.

Se realizaron tres ejercicios para la creación de minificciones: creación de avisos oportunos o de ocasión ficticios, una paradoja por resolver, y la creación inspirada en un cuadro de Remedios Varo.

El general, las sesiones transcurrían con el siguiente orden: se planteaba el ejercicio, se ejemplificaba con algunas minificciones y se acordaron 20 minutos para escribir un borrador del texto. Después, en una plenaria, escuchar la lectura de los textos, los comentarios del grupo, sus dudas, sus sugerencias. Así se conseguía el ritmo de un taller literario. Previamente se habían acordado algunas reglas para las intervenciones en la crítica: comentar no sólo los errores, sino los aciertos, argumentar sus motivos, y realizar sugerencias sobre los puntos a mejorar. Con estas reglas se siguió el ejercicio.

a) Primer ejercicio: Avisos oportunos

Primero se realizó una exposición sobre la minificción, su definición, características y su clasificación. Después se hizo la lectura de minificciones en forma de avisos oportunos ficticios para atraer su atención. Eran de los autores Alejandro Jodorovsky y Guillermo Samperio. Una vez que comprendieron lo lúdico de la actividad, comenzaron a escribir. Los primeros ejercicios fueron difíciles para ellos, además de una timidez reticencia para leer sus textos, pero una vez que se comenzaron las lecturas y el comentario entre ellos, se hizo palpable la confianza que iban adquiriendo.

Aquí algunos de los resultados:

- “Se vende carros con gran descuento; traigan sus propias llantas”. (SSVD)
- “Hombre lobo compra navajas de afeitar”. (ACVM)
- “Se solicitan enanos para oficios de altura”. (DTP)
- “Se venden mangas azules para chalecos”. (RFM)
- “Cursos de verano: niños de 5 a 12 años. Ofrece sus servicios el Sr. Jackson”. (IAG)

- “Se corta cabello gratis; informes, con el jardinero”. (SR)
- “Ama de casa solicita plomero, alto, corpulento, buen mozo y joven. Presentarse solo, de 8:00 a 11:00 de la mañana”. (CRT)
- “Veterinario, 24 horas. Tacos árabes todo el día”. (AMM)
- “Se solicita ayudantes para la Perrera Municipal. Informes, en la Taquería La pura crema”. (AMR)
- “Maestra solicita aspirantes a líder sindical. Interesados, presentarse en el Cereso”. (MAT)
- “Se solicita ingeniero para clases de Español”. (RMPL)
- “Vendo vestido de novia; de regalo, mi anillo de compromiso”. (AEGH)
- “Vendo diario de amor a parejas divorciadas”. (ARS)

b) Segundo ejercicio: una paradoja por resolver

Se creó una situación imaginaria que motivara la búsqueda de una solución a una paradoja. La propuesta fue que los alumnos debían escribir sobre un rescatista que llega a atender una emergencia, pero a la víctima, en lugar de salvarla, le quita la vida. Tenían que escribir una minificción explicando por qué había actuado así el personaje, además de vestir la historia: dónde transcurría la emergencia, el ambiente, el carácter de los personajes, el tiempo, etc. Entre los textos escritos están los dos siguientes:

Del bien al mal

Romelia Valle Valle

Carretera a México, kilómetro 50, ocurre un accidente. Piden apoyo al 066 dando aviso. Una camioneta había causado un fatal choque, provocando grandes daños. Los paramédicos llegaron de manera rápida a auxiliar a los heridos. Al descubrir la camioneta negra, un paramédico se da cuenta que adentro estaba la joven que amaba en secreto. Fue tanta la desesperación por salvarla, que aplicó el medicamento equivocado, provocando de manera instantánea la muerte a la joven. A veces el amor mata.

El paramédico

Rosa María Pérez Lara

La mujer cayó inconsciente en su alcoba luego de tomarse los somníferos del frasco. Nunca llegó el amor de su vida idealizado: un hombre fuerte, uniformado. En cuanto recobró el sentido, vio al paramédico que la salvó: quedó profundamente enamorada.

c) Tercer ejercicio: Inspiración en un cuadro de Remedios Varo

En una sesión se proyectaron diversas pinturas de Remedios Varo, antecedidas por una semblanza de su vida y obra. Se comentaron las imágenes, de las cuales realizaron interpretaciones basándose en los títulos. Una vez terminada la proyección, el grupo seleccionó una pintura para que fuera motivo de escritura de una minificción. La pintura elegida fue “Visita inesperada”.



Visita inesperada, Remedios Varo, 1947.

Se sugirió que podían tomar cualquier elemento de la pintura, un personaje, una acción o un objeto que pudiera inspirarles una historia. Algunos resultados son los siguientes textos:

La dama triste

Diana Laura

Me he quedado sola y triste, sentada en espera de tu llegada. La mesa está puesta, el ambiente es tenso y frío, hace que me ponga más triste y que la noche sea muy larga. Aquel gato me mira con una sonrisa burlona, él sabe de tu muerte.

Cena para dos

Allan Torres

Sentada frente a la ventana de la torre más alta de aquel viejo castillo, ella espera la visita de su amor verdadero mientras acaricia a su gato. Ella lo espera presurosamente, pues con el tiempo se le viene encima el hambre que comienza a preocuparla. Su gato también espera a que ella tenga la comida lista para saltar a la mesa y de una mordida devorar su cena.

Pasan los días y ahora ella espera a que el gato salte a la mesa, pues la cena será él.

Como en los cuentos de hadas

Bleyer Alexander Medrano Martínez

Estaba ahí, sentada a la luz de la velas, esperando –con la ilusión que sólo puede tener una joven impaciente y completamente enamorada– a que su amado regresara. Se aferraba a la vida y a un amor que quizá nunca regresaría. A veces sentía que su cuerpo se deterioraba en el interior de esa habitación, que el recuerdo de los años la acabaría. Pero no con este corazón fuerte y valiente.

Ella se mantenía fiel y paciente, esperaba que sonaran los pasos de él al entrar a esa habitación y escuchar esa frase tan deseada: ¡Amor de mi vida! Con solo oírla, temblaba de los pies a la cabeza. Palabras de amor que sólo le inspiran

pasión y verdad. “No me importa esperarte medio siglo más, lo único que mantiene esta esperanza es el amor”, pensó ella al sentir sus fuerzas flaquear. Y él regresó. Estaba débil, pero con el amor que mantenía viva su ilusión. Fue así que dijo las palabras que también lo mantenían vivo: —¡He aquí el amor de mi vida! Nuestras mitades del corazón reunidos nuevamente: tú y yo en esta habitación, como en los cuentos de hadas — dijo al abrazar al cuerpo sin vida.

Los logros

a) Las ventajas de escribir minificción fueron:

No requerían de mucho tiempo para escribir los borradores, al enfocarse sólo a una acción principal, no había que pensar en una escritura de mayor amplitud como el cuento. Tampoco se detenían en dotar de una personalidad definida a los diversos personajes, sólo son sugeridos, por lo que tampoco requerían de esfuerzo para crear argumentos intrincados.

El taller literario era más ágil, pues al ser breve la lectura, había de forma inmediata dudas y comentarios de sus compañeros. Se realizaban sugerencias en ese momento, de las que tomaba nota el autor de la minificción, y si tenía interés, en esa misma sesión pedía realizar su lectura nuevamente con las sugerencias integradas para escuchar nuevas críticas. Las sugerencias fueron importantes para mejoraron las minificciones.

De esta forma también adquirieron práctica con la crítica literaria, ya que realizaban una interpretación del texto, argumentaban cuáles eran los puntos a mejorar y destacar los puntos por los que les había gustado el texto.

Además, de forma imprevista, pusieron en práctica los conocimientos adquiridos en otras materias, como Análisis de textos narrativos y poéticos, donde se adquieren elementos básicos de análisis estructural, como el tipo de narrador, ambiente, conflicto, etc.

Sugieren un mejor uso del lenguaje al sugerir cambio de términos para precisar la idea a plasmar, también se realizaron correcciones ortográficas y de

redacción, con los conocimientos de morfosintaxis que adquieren en otras materias.

b) Puntos a mejorar

A pesar de ser breves los textos, eran muchos los alumnos y por lo tanto en el taller era difícil comentar y corregir el trabajo de todos.

La timidez fue factor determinante para algunos alumnos. A pesar de que se conminaba a todos a participar, hubo un grupo de cinco alumnos que no se atrevieron a leer en este taller sus creaciones, pero a los que se tuvieron acceso como titular de la materia cuando entregaron su producto final, ya que al final del semestre cada alumno entregó una revista con todos los textos que escribieron en el seminario, en los que agregaron además escritos de otras materia como Estrategias didácticas: textos narrativos y poéticos.

A manera de conclusión

Con la escritura de minificciones, al sentirse autores, los docentes en formación tomaron conciencia del trabajo que se enfrentan en proceso de creación literaria, pero también de lo lúdica que resulta esta práctica. Reflexionaron sobre la dificultad para planear un argumento, de la caracterización de personajes, de la determinación del ambiente, de cómo crear tensión y un clímax en el texto. Se dieron cuenta de la importancia del empleo correcto del lenguaje para expresar un mensaje claro, de encontrar la expresión precisa para comunicar una idea, de la necesidad que hay de incrementar su vocabulario y del uso correcto de los tiempos verbales. Entendieron la disparidad que a veces existe entre la idea principal a comunicar en el texto por parte del autor, a la interpretación que realizan los lectores. Apreciaron no sólo su minificción por el esfuerzo empleado, apreciaron el esfuerzo en los textos de sus compañeros. Comprendieron que la escritura es un trabajo de creación y de corrección continua, para lo que es necesario conocer la teoría literaria, las nociones y conceptos, como un recurso, ya que se hizo palpable su necesidad de conocerla al ejercerse la escritura

creativa y al ejercer la crítica de los textos de sus compañeros. Como comentaron después, apreciaron más las obras de los autores reconocidos, por la claridad de su narración, la certeza de sus expresiones, los argumentos elaborados, los temas tratados, la tensión y el interés que generan. Es así como en el transcurso de esta experiencia de escritura de minificciones se generó un cambio en la percepción que tenían de la literatura los futuros docentes de educación secundaria.

Bibliografía

Mccormick, L., (1997), Entrevistas de escritura. *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*, Buenos Aires: Aique.

Rojo, V., (1997), *Breve manual para reconocer minicuentos*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Samperio, G., (2008), "La ficción breve". *La brevedad es una Catarina anaranjada*, México: Lectorum.

Zavala, L., (2000), "Prólogo". *Relatos Vertiginosos. Antología de cuentos mínimos*, México: Editorial Alfaguara.

Recursos en línea:

Lagmanovich, D. (2009). El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones.

Recuperado de http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36_Lagmanovich.pdf

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2002). Seminario de Apreciación Literaria I. Recuperado de http://benv.edu.mx/EduSec/5semes/espa%F10l/sem_apr1.pdf

Zavala, L. (2004). La minificción: el antivirus de la literatura. *La Jornada Semanal*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2004/09/19/sem-zavala.html>

¡Cuidado! Literatura en contrasentido

Judith Orozco Abad

Oscar Jesús López Camacho

Presentación del problema o caso

Al arribar al bachillerato, después de cursar más de diez años de educación básica, la mayoría de nuestros estudiantes suele tener como creencia firmemente interiorizada la siguiente: “La literatura es aburrida, pues no divierte y no sirve para nada”.

No resulta fácil modificar esta creencia a lo largo de los cursos del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, pues permanece firmemente arraigada debido, en buena medida, a que se ha fortalecido con ejercicios específicos correspondientes a esta visión. Así, la literatura suele parecer aburrida a nuestros alumnos, en tanto que no satisface sus expectativas de diversión; lo cual implica que la mayoría de las actividades de su vida cotidiana, si no es que todas, dentro y fuera del aula han de regirse bajo este patrón. En concordancia con la diversión, la carencia de utilidad también impone una forma de actuar correspondiente, dado que es frecuente advertir que los estudiantes no dedican el tiempo suficiente a la lectura de textos literarios y las actividades que se derivan de ella. La lectura de otro tipo de textos, académicos y de su vida diaria, ocupa a menudo un parte considerablemente mayor de su tiempo.

Exposición de prejuicios, suposiciones u opiniones que solemos tener frente a esos problemas.

Derivados de esa creencia, podemos señalar, entre otros, los siguientes deseos que los estudiantes manifiestan implícita y aun explícitamente:

- Deseo leer libros chicos con letra grande y con imágenes
- Deseo leer los libros que ya leí en secundaria

- Deseo leer literatura con mucho diálogo y que no me plantee retos
- Deseo leer obras con finales felices
- Deseo leer textos con un solo mensaje
- Deseo leer libros que tengan película
- Deseo sólo leer el resumen de la obra literaria
- Deseo leer u oír los comentarios de los otros y que no me exijan una opinión propia
- Deseo sólo hacer actividades lúdicas
- Deseo sacar una calificación alta en la unidad de literatura
- Deseo nunca leer literatura ni textos de otro tipo

La emergencia de estos deseos en actitudes consecuentes con acciones constituye un obstáculo para el desarrollo del Taller, debido a la poca disposición de muchos estudiantes para emprender la lectura; lo que se manifiesta en comportamientos como: no adquirir el texto literario que se ha de leer, no leerlo incluso cuando se ha adquirido, leerlo apresuradamente, solicitar que otro compañero “cuenta” lo leído, leer en diversas fuentes (entre las cuales la Internet goza de gran notoriedad) simplificaciones del texto asignado.

Preguntas que favorezcan la reflexión sobre el problema o generen dudas

El diseño de una estrategia que pretenda incidir en la modificación de un deseo como el presentado, debe considerar no sólo el planteamiento de preguntas como las siguientes, sino su respuesta con un grado menor o mayor de profundidad.

- ¿Qué estrategias de lectura de textos literarios emplearon durante la secundaria?
- ¿Por qué los estudiantes consideran que es aburrida la literatura?
- ¿Por qué piensan que la comprensión de textos literarios se debe reducir a la producción de actividades lúdicas predominantemente?
- ¿Cuál es la utilidad de la literatura?

- ¿Por qué para algunos estudiantes puede estar reñido el fomento de la diversión con el desarrollo del pensamiento crítico en el lector de textos literarios?
- ¿Por qué debe ser el primer escalón la comprensión de la obra literaria para posteriormente llegar a su interpretación y a su valoración?
- ¿Qué actitudes es necesario fomentar en el aula para modificar la creencia de que la literatura es aburrida?
- ¿Cómo la identificación del lector frente al texto literario puede despertar diversas las emociones?
- ¿Cómo el lector a través de la literatura puede identificar los valores auténticamente humanos?
- ¿Cómo provocar que los alumnos pregunten al texto literario con la finalidad de hallar la pluralidad de sentidos que éste conlleva?

Información adicional: definición de conceptos o nociones

Será necesario, en este punto, abordar en clase concepciones distintas de literatura, que superen las de diccionario básico o sentido común a las que por regular están habituados nuestros estudiantes, donde en general sólo se considera como noción central “la expresión de la belleza por medio de la palabra”. De esta manera, se abordarán definiciones de literatura en las cuales se destaque el carácter crítico de esta manifestación artística, así como su potencial desestabilizador de prejuicios y convicciones cuya credibilidad podría ser, al menos, dudosa.

Conviene precisar que no se trata de cuestionar absolutamente la validez de todos esos prejuicios y convicciones, pues como adolescentes aún cercanos a la infancia apenas están construyendo arraigando muchos de ellos. En el caso de la novela de Xavier Velasco, el eje del análisis está dado por la transición entre esas dos etapas de la vida, que coinciden con las de nuestros alumnos. El propósito de este planteamiento consiste en la ampliación de sus bagajes culturales o sus marcos de referencia.

Elementos que componen las actitudes: creencias, emociones y aspectos conativos

La estrategia “¡Cuidado! Literatura en contrasentido” parte del reconocimiento de un bloque explícito de valores que es necesario recuperar de manera más sistemática, a los cuales se opone un bloque correspondiente de antivalores, que suele formar parte del bagaje cognitivo de nuestros estudiantes y que algunos docentes encontramos no deseable, pero que, como ya mencionamos, está firmemente arraigado en muchos de ellos. La intención consiste en suprimir el antivalor y favorecer la interiorización del valor correlativo, pues en nuestros estudiantes aquél ocupa con mucha frecuencia el lugar de éste.

VALOR	ANTIVALOR
Recreación	Aburrimiento
Utilidad	Inutilidad
Complejidad	Facilismo
Trabajo	Pereza
Responsabilidad	Irresponsabilidad

La recreación es una de las funciones sociales desempeñadas por la literatura, entendida en al menos dos sentidos: como una forma de distracción o simple entretenimiento y como la posibilidad que tiene el lector de volver a crear el mundo imaginado en el texto literario. Los alumnos, en general, suelen asumir como propia la primera de ellas, como un mero entretenimiento, en tanto que la segunda no necesariamente es considerada para ser trabajada en forma sistemática. La recreación, en su sentido de volver a crear el texto ya escrito, tendría que ser tomada en cuenta para el diseño de estrategias de intervención en

el aula, a partir de planteamientos en torno al texto leído en relación, por ejemplo, con su estructura y el sentido que produce en los lectores adolescentes. De esta manera, el aburrimiento podría, si no ser desplazado, pasar a un segundo plano, en la medida en que los lectores se involucren con las actividades propuestas. La literatura pasaría a ser para ellos, así, recreativa.

Los conocimientos surgidos de las humanidades a menudo no son tomados en cuenta como parte del bagaje necesario para que un estudiante se desempeñe adecuadamente en su desarrollo académico. Esto implica considerar los conocimientos provenientes de esta área como inútiles o poco prácticos. La valoración de la finalidad de la literatura de este modo podría ser revocada con estrategias en las cuales se enfatice la necesidad de la lectura de textos literarios para la formación de los alumnos, con temas próximos en cuanto a sus centros de interés y en especial respecto del reconocimiento de sí mismos como personas valiosas, tal es el caso de la obra de Xavier Velasco. De esta forma, la literatura se volverá útil para ellos.

Los estudiantes acostumbran creer que la literatura es fácil por naturaleza, pues se trata de leer textos escritos en la propia lengua, que no van a presentarles grandes dificultades de comprensión; es decir, piensan que leer textos literarios es fácil, por lo que les conviene aplicar la ley del menor esfuerzo para evitar acceder a mayores niveles de complejidad. Las estrategias de lectura de textos literarios deben rebasar el nivel de complejidad de las lecturas que están acostumbrados a hacer en la vida cotidiana o que ya han realizado en otros momentos de su formación académica. La lectura de diversos géneros deberá, por lo tanto, abordar textos que les planteen retos a los que no están acostumbrados por su grado de complejidad. El avance tendrá que ser gradual, a fin de equilibrar las habilidades de lectura desarrolladas hasta ese momento con los retos que plantea cada texto. De ser mayor el reto que la habilidad, será muy posible que abandonen el texto por saturación o falta de recursos; por otro lado, de ser la habilidad superior al reto, será casi un hecho que abandonen la lectura por aburrimiento. La literatura exigirá una lectura compleja que enriquecerá, con seguridad, sus marcos de referencia o su bagaje cultural.

Abordar un texto literario continúa siendo para muchos alumnos un serio problema, debido a que la lectura es una actividad que requiere de tiempo y aun espacio propios, que implican una disposición adecuada para realizarla. Las estrategias para evitar la pereza en el acto de la lectura podrán considerar por lo menos dos vías: la lectura por cuenta propia en los tiempos y espacios que ellos dispongan, así como la lectura en el aula, en voz alta e incluso en silencio; pero ambas rutas con la debida guía del docente, dado que no se trata de leer por leer para obtener una buena nota, sino de leer con sentido, o mejor, leer para encontrar los sentidos susceptibles de ser hallados mediante la lectura. De esta manera, la lectura pasará a ser un acto productivo.

Es usual trabajar en el aula con alumnos que no asumen la responsabilidad que les corresponde como estudiantes propiamente dichos, esto es, en general de tiempo completo (de acuerdo a las estadísticas oficiales) y con las obligaciones que les competen de acuerdo a los compromisos de cada familia. Parte de esto se suele manifestar en la ausencia de material para trabajar en el aula, el empleo de un tiempo muy limitado para el estudio y la poca disponibilidad que muestran para realizar diversas actividades en clase. Es necesario insistir a nuestros estudiantes que trabajamos en un contexto académico, en condiciones muy favorables dentro del CCH (y en especial en el Plantel Sur), con alumnos de nivel medio superior que han ganado un lugar privilegiado para continuar su formación en un país con dificultades económicas acentuadas, por lo que no debe haber pretextos para que acudan al aula sin el material adecuado y sin la disposición adecuada para trabajar. En consecuencia, deben hacerse a un lado las actitudes que promueven el paternalismo, el facilismo y la simulación, dado que nos desempeñamos en un medio de educación formal, donde hay derechos, pero también obligaciones o exigencias para estudiantes y docentes.

Las actitudes deseables para el desarrollo de la estrategia se vinculan con los valores a los que se hallan estrechamente asociados: disposición favorable para recrearse y volver a crear el texto literario, para modificar el prejuicio en torno a la inutilidad de la literatura y para asumir la responsabilidad de afrontar la tarea compleja que implica leer un texto literario.

Elementos que componen la estrategia

Asignatura: *Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I*

Unidad 4. Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia

Propósitos [oficiales del programa]:

El alumno:

- Habrá iniciado una práctica constante de lectura de relatos y poemas como parte del trabajo del taller, con el fin de ir formando un gusto propio que lo lleve a constituirse como lector autónomo de textos literarios.
- Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de aclarar sus creencias y valores a través de la lectura de textos literarios, a fin de entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos y con otros seres humanos a propósito de dichos textos.

Como podrá advertirse, la estrategia aquí presentada se apega en mayor medida a este segundo propósito.

Géneros:

- Relato
- Poesía

Por tratarse de una estrategia basada en la lectura de una novela, sólo se presentan los elementos de análisis correspondientes a este tipo de texto narrativo.

Categorías de análisis:

- Historia
- Personaje literario
- Secuencias básicas:

- Situación inicial.
- Ruptura del equilibrio.
- Desarrollo.
- Desenlace o resolución.
- Relaciones espacio- temporales
- Mundo ficticio
- Nociones literarias:
 - Ficción
 - Verosimilitud
 - Recursos retóricos

Actividades:

- Leer relatos.
- Reproducir la historia del relato.
- Caracterizar al personaje principal.
- Revisar los sucesos de la historia con atención especial a los quiebres que reorientan las acciones.
- Ubicar las relaciones espacio-temporales y su vinculación con la historia.
- Redactar un texto lúdico relacionado con el relato leído.
- Revisar una muestra de los escritos de los alumnos.
- Discutir en torno a la relación entre los personajes, la historia y las relaciones espacio-temporales como elementos del relato y de ficcionalidad.
- Comparar los relatos a partir del segundo texto leído.

Propósito alternativo:

- Modificar la creencia de los estudiantes de que en la literatura prevalece el aburrimiento, la falta de diversión y la inutilidad, mediante la lectura de textos literarios narrativos y poéticos.

Conviene precisar que las etapas no coinciden puntualmente con un número específico de sesiones, por lo cual podrán extenderse o abreviarse según las exigencias de cada una de ellas.

Primera etapa (fuera del aula):

- Lectura de la novela *Éste que ves* de Xavier Velasco

Segunda etapa:

- Lectura en voz alta del soneto de Sor Juana Inés de la Cruz: “Éste que ves, engaño colorido”.
- Comentarios de los estudiantes en torno a la posición de Sor Juana en relación con su retrato, en los cuales puede enfatizarse la reflexión sobre los versos donde aparecen expresiones que aluden a la naturaleza específica del retrato:
 - “cauteloso engaño del sentido”
 - “un vano artificio del cuidado”
 - “una flor al viento delicada”
 - “un resguardo inútil para el hado”
 - “una necia diligencia errada”
 - “un afán caduco”
 - “cadáver, es polvo, es sombra, es nada”.

Conviene que en esta actividad los estudiantes externen, con el debido apoyo del docente para la comprensión del poema, su opinión en relación con emociones o estados de ánimo que se pueden derivar de la lectura, como: desconcierto, incertidumbre, pena, angustia, vergüenza, dolor, entusiasmo, indiferencia, miedo, entre otros. Para complementar la realización de esta actividad, cada estudiante podrá aportar una fotografía que le haya sido tomada en la infancia, la cual podrá funcionar como una especie de espejo, semejante al retrato de Sor Juana y al que se presenta a lo largo de la novela.

- Control de lectura.
- Solución del control de lectura en sesión plenaria.
- Discusión sobre la novela, orientándola hacia la experiencia vicaria (identificación con el adolescente tímido de clase media de la Ciudad de México en los años setenta).

Tercera etapa:

- Escritura de un texto personal donde el alumno responde a la pregunta: ¿Cómo pienso matar al “niño cobardón” que llevo dentro?

Cuarta etapa:

- Lectura, en equipos, de los textos producidos por cada integrante.
- Selección del texto que el equipo considere mejor logrado.
- Difusión en el grupo, vía lectura en voz alta, del mejor texto seleccionado por cada equipo.
- Concentración con el apoyo del docente, mediante el empleo de un cuadro de doble entrada, de las afinidades y las divergencias presentadas en la lectura de los diversos textos.
- Ampliación de los comentarios acerca de las afinidades y las divergencias encontradas.
- Comparación con las experiencias vertidas por el autor de la novela en relación con la muerte de su “niño cobardón”, también mediante el recurso de un cuadro de doble entrada.

Quinta etapa:

- Establecimiento de conclusiones en torno al proceso de madurez emocional que se da en el paso de la infancia a la adolescencia:
 - Individuales.
 - En equipo.
 - Generales del grupo.

El cuadro que se presenta a continuación podría apoyar la reflexión en torno a los aspectos que entran en juego en la lectura de la novela y la escritura de los textos personales solicitados.

Creencia	Deseo	Valor	Actitud	Emoción
Es muy difícil, si no imposible, deshacerse del “niño cobardón” que se lleva dentro	Eliminar o matar simbólicamente al “niño cobardón”	Valentía	Determinación para afrontar la ardua empresa de deshacerse del “niño cobardón”	De la vergüenza y el miedo al arrojamiento y aun a la euforia para alcanzar la meta

Conclusiones

Aun con las mejores intenciones de desarrollar la estrategia de la manera más rigurosa posible, sabemos los docentes que no tenemos la garantía absoluta de alcanzar nuestros propósitos o metas previstos. No por ello, sin embargo, debemos renunciar a la empresa, puesto que el seguimiento de la estrategia nos va revelando gradualmente información relevante en torno a los conocimientos adquiridos por nuestros estudiantes, en términos de sus conceptos, sus procedimientos y, lo más importante en este planteamiento, sus actitudes. Los escritos de tono creativo son los que arrojan más claridad acerca de esos procesos, dado que en ellos suelen expresar aspectos precisos de sus personalidades y de sus formas de comportarse.

De cualquier manera, la evaluación ha de considerar el conjunto de las actividades realizadas, con sus diferentes matices, donde se contemple un mayor peso a las de tipo creativo y a las individuales antes que a las colectivas.

Bibliografía

Latapí, P., (1999), *La moral regresa a la escuela. Reflexiones sobre la educación laica en la educación mexicana*, México, UNAM-Plaza y Valdés.

Savater, F., (1997), *El valor de educar*, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Velasco, X., (2010), *Éste que ves*, México, Alfaguara.

Vital, A., (1996), *Conjeturas verosímiles*, México, UNAM.

Recursos en línea

Poemas de. (2015). Poema *Éste Que Ves*, Engaño Colorido de Sor Juana Inés de la Cruz. Recuperado de <http://www.poemasde.net/este-que-ves-engano-colorido-sor-juana-ines-de-la-cruz/>

El fenómeno *BookTuber* como alternativa didáctica
en la enseñanza de la literatura

Fernando A. Turrent Mata

La enseñanza de la literatura ha estado sometida a los múltiples cambios presentados en el sistema educativo, hemos visto cómo se aborda el contexto memorístico o la lectura obligada haciendo que los alumnos conciban a la misma como una actividad obligatoria sin fines últimos y principalmente sin el fomento a una comprensión y retroalimentación por parte del alumnado.

Múltiples actividades de planeación escolar han tratado que incrementen los índices de lectura en el aula, el propósito de esto es que el alumno entre en contacto con la lectura y se familiarice con el proceso. Sin embargo al someter a los alumnos a las lecturas marcadas por el programa, accidentalmente los maestros cometen el error de vacunarlos contra la lectura y hacen de ella un proceso tedioso, académico y en el peor de los casos obligatorio.

Ha llegado a Internet un fenómeno conocido como *BookTube*, un grupo de jóvenes que vía YouTube comentan, reseñan y califican diferentes libros, al mismo tiempo utilizan un lenguaje claro y ameno para que los *viewers* puedan entrar en contacto con el libro y decidan si es de su agrado o no. El objetivo es claro, el proceso sencillo y al mismo tiempo sirve para homogenizar lectura con medio electrónico. Siendo un fenómeno anglosajón empezó en Estados Unidos, pero ha llegado a países de habla hispana como México, Perú, entre otros. En el marco del 80 aniversario del Fondo de Cultura Económica se trajeron a los *BookTubers* más representativos de México, ofreciendo una mesa redonda y una premiación, entregada por Juan Villoro, en la que hablaron de este fenómeno como un nuevo acercamiento a la lectura, pero en realidad ¿qué pasaría si implementamos este nuevo método a la enseñanza de la literatura?

La principal base para un *BookTuber* es fomentar el comentario de textos literarios, al mismo tiempo creemos que es una actividad demasiado sencilla o

demasiado arcaica para estos tiempos, pero debemos prestar atención crucial en que los alumnos actuales están tan concentrados en diferentes temas que los comentarios se han reducido a “me gusta” o “no me gusta” ya no tenemos esa base práctica de argumentar sobre el porque nos gusta o no. Cassany remite a que el comentario de textos debe de tener una pertinencia comunicativa, para comprobarlo enlista las siguientes características: el comentario es una actividad auténtica, compleja, utiliza el habla como herramienta, da paso a la interpretación y la argumentación, al respeto y la plausibilidad, (entendiéndose esta como credibilidad de la interpretación, coherencia interna o la cantidad y la fuerza del significado que consiga) nos permite tener una selección parcial de datos y una diversidad de textos y temas (Cassany, 2006).

Ante los datos que nos brinda Cassany, entendemos que comentar un texto va más allá de probar si nos gustó o no, es ampliar el índice de complejidad denotando marcas discursivas, ya sea oralidad, entonación, información adicional sobre el autor, contexto social presentado en la obra o en la vida del autor, entre otros. Un error casual en el fenómeno *BookTuber* es la poca profundidad a la que llevan sus comentarios los interlocutores, algunos solo explican las razones de su agrado o desagrado de la lectura, o en ciertos casos denotar la simplicidad del lenguaje usado por el autor y lo accesible que es para ellos; pero no se fomenta un comentario profundo y razonable sobre los textos, los alumnos en cambio pueden expresar su comentario, remitiendo al respeto y plausibilidad que nos menciona Cassany, pero haciendo hincapié en que los comentarios estén dirigidos y supervisados aunque no en una rígida base teórica, pero si en ideas claras y concretas que denoten más que su simple gusto o disgusto.

Una de las características principales de éste fenómeno es, sin duda alguna, la narración; un *BookTuber* no se limita a comentar los libros, sino también a hacer una reseña, señalar su pros y sus contras y, en casos extremos, externar una diégesis del libro para que el *viewer* esté familiarizado con la temática, trama o historia en aspectos más simples. Todos estos ejemplos son narraciones, sin importar que sean sobre alguna de las piezas del texto o de su totalidad. Para ello el proceso narrativo es completamente distinto al proceso del comentario.

Narrar es una acción verbal y el resultado de dicha acción es la narración definida como el conjunto de referencias lingüísticas en un tiempo determinado, entendida también como una sucesión de hechos. Al mismo tiempo podemos contar con diferentes tipos de narraciones pertinentes para ésta práctica, si empezamos analizando el origen cronológico del fenómeno *BookTube* podemos poner como principal elemento la participación escrita en los foros. El auge de los foros con temática narrativa, al mismo tiempo, desarrolló los chats literarios, tras esto los diferentes “narradores virtuales” pasaron a desenvolverse en blogs literarios y como resultado de ello se generaron las wikis, plataformas para que cualquier usuario pudiera tener acceso a la información que estos escribían. ¿En qué momento pasamos de lo escrito a lo hablado? Al surgir lo que se conoce como video blog, los blogueros al contrario de los *BookTubers* dedican sus videos a la vida diaria, crítica social, parodia, entre otras. El *BookTuber* narrará digitalmente a raíz de un proceso de lectura su punto de vista.

Cassany muestra que estas llamadas “narraciones digitales” poseen un campo más amplio que las narraciones escritas y las contrasta con las ubicadas en la red nos dice:

En la red la narración es más: Multimodal, con imágenes (fotos, dibujos), videos, audios (música, sonido ambiental y habla) e iconos integrados con la escritura. *Remixeada* o con mezclas de elementos previos de otras fuentes [...] Leída y comentada, porque internet pone en contacto lectores y autores [...] y reproduce y distribuye los textos. Cooperativa, elaborada entre varios coautores (alumnos de una misma clase o escuela –o diversas– o incluso entre internautas que no se conocen). (Cassany, 2012, p.238)

Lo característico de las narraciones por parte de un *BookTuber* es que es una exposición clara y entendible para que el receptor pueda apropiarse ese mensaje, hablando en términos comunicativos, pero lo que hace que un *BookTuber* tenga audiencia es su forma de decir las cosas, los alumnos pueden o, en ciertos casos, es necesario que se prepare un script de lo que se narrará en el video, ya que hablar al tanteo usualmente genera más confusión.

La aplicación de este método a las clases de literatura consistirá en diferentes fases:

- 1) Elección de la obra literaria a reseñar
- 2) Elaboración de borrador de comentario
- 3) Elaboración de borrador para el script o guion
- 4) Introducción a las diferentes herramientas de edición de video
- 5) Revisión en clase por parte del docente del comentario y el script
- 6) Elaboración del video (en parejas o en equipos)
- 7) Presentación del trabajo

Al implementar este método amalgamamos no solamente la enseñanza de la literatura sino el desarrollo de las TICs, un proceso elemental referente al fenómeno *BookTuber* es que requerimos de una comprensión lectora desarrollada, no a un alto nivel sino a un nivel moderado ya que cada uno de los alumnos comprende de diferente manera, la comprensión lectora no es una práctica desarrollada solamente en el campo de la lectura, es importante para el habla, la escritura y el pensamiento. Por lo tanto cada alumno comprenderá y explicará el libro de la misma forma, para ello como maestros debemos enfocarnos en la capacidad de abstracción y en cómo se aproximarán a la obra literaria.

Un método a desarrollar será el que denominamos como Comparación Literaria, en este método el alumno entra en contacto con el texto principal pero con versiones subalternas desarrolladas en una época actual a diferencia del clásico que se marca en el programa; tras un cuidadoso proceso de selección el docente proporciona los diferentes extractos de los textos recalando que las obras literarias son evolutivas aunque no pierden en sí la esencia del primero en la cadena. Un ejemplo de esto sería en obras de categoría románticas; iniciando con la obra dramática de William Shakespeare *Romeo y Julieta*, pasando por *Orgullo y Prejuicio*, *Cumbres Borrascosas*, *María* y en términos actuales *Bajo la misma estrella* de John Green. Aplicando este método el alumno puede entender el

clásico de otra manera sin que le sea tediosa la lectura del mismo, desarrollando, si es de su agrado, una metodología para el contenido del comentario y del script.

El principal instrumento para un *BookTuber* es una cámara, un fondo y si lo prefiere una melodía para amenizar su video. Para el ejercicio los alumnos pueden depender de una cámara de video o la misma de su celular, para editar no le pediremos una edición de corte profesional, pero una que no sea solamente verlos a ellos hablar frente la cámara. Tomando en cuenta que el acceso en ocasiones es limitado, el alumno utilizará un programa de edición sencilla, pero la verdadera tarea es escoger el ambiente adecuado para grabar, últimamente en el desarrollo del proyecto los *BookTubers* han hecho público que es necesario tener un fondo de biblioteca, en este caso mostrar la biblioteca personal del *BookTuber*, esa concepción en este caso sería errónea, ya que no es un requerimiento obligatorio poner ese fondo, el alumno escogerá el fondo que deseé ya que lo evaluado en términos académicos recae más en el comentario y el desarrollo del script en el video.

Al mismo tiempo nos enfrentamos como docentes a ese miedo que los alumnos tienen a exponerse en público, el pánico escénico es un estado sumamente normal, algunas excepciones son que los jóvenes se encuentran en confianza de expresarse por otros medios, es aquí donde el fenómeno *BookTube* se relaciona con las aulas escolares; en algunos casos los *BookTubers* se han sentido más cómodos dando sus opiniones frente a una cámara que asistiendo a círculos de lectura o a reuniones literarias, en estos casos los alumnos podrán expresarse de manera abierta frente a grupo o aclarar sus dudas hacia el maestro solamente; pero la consigna es que aparezcan en el video, en el caso de que se trabaje en grupo no es obligatorio que todos aparezcan pero deben de escribir el script en conjunto o encargarse de los aspectos técnicos del video, ya sea musicalización o edición del mismo. Lo ideal claramente es que los alumnos venzan su miedo hacia mostrarse en público, pero eso se logra poco a poco.

El papel del docente en este proyecto es en sí de moderador, revisor y en algunos casos de asesor técnico, si es que cuenta con conocimientos básicos, pero lo principal es que el maestro sea capaz de evaluar las diferentes habilidades

a tratar en el proyecto: escrita, verbal y técnica. Ante estas cuestiones debemos entender que como maestros no podemos ser muy rígidos con los alumnos ya que tratamos que desarrollen ante todo: confianza, respeto, tolerancia y ante todo comprensión, el maestro debe poner especial atención en el uso del lenguaje por parte de los alumnos en el comentario y revisar el script para que no caiga en repeticiones o sea de una forma tedioso de ver para sus compañeros, regresamos a los principios básicos, utilidad y diversión. El propósito de este proyecto es implementar una homogeneidad entre literatura, TICs y ante todo medios contemporáneos de expresión.

El docente por su parte puede en primera aportar hacia el alumnado los videos de diferentes *BookTubers*, con el fin de que los alumnos tengan un ejemplo claro sobre este fenómeno y así el proyecto pueda funcionar, haciendo que adapten, no adopten, un estilo de alguno de ellos, analicen como comentan, en que se basan para hacer sus comentarios y plantearse interrogantes para poder desarrollar su trabajo. Algunas de las interrogantes que los alumnos podrían generar serían: ¿Es adecuada la forma en que lo comenta?, ¿Es necesario narrar la obra completa o sólo unos cuantos detalles y luego comentarla?, ¿Qué postura debo tomar ante el texto si no es de mi agrado?, ¿Hay adaptación fílmica, es válido comparar?, etc.

El objetivo de estas interrogantes será que los alumnos desarrollen su propio comentario y perspectiva, ya que la diversidad de temas es infinita no sólo deben de comentar si les gustó, pueden hablar de detalles entre la adaptación fílmica y el texto si es que la hay, analizar en el caso de las lecturas denominadas “clásicas” por qué siguen siendo estudiadas o si ya hemos dicho todo de ellas, en fin un amplio panorama para empezar lo que podría ser una discusión con la cámara o en un grupo.

La heterogeneidad del fenómeno *BookTube* es permisible en el aula ya que exploramos aspectos diferentes de nuestros alumnos, desarrollamos su creatividad, ampliamos su horizonte cultural y mediático y logramos que la enseñanza de la literatura ya no sea de alguna forma metódica, le añadimos conocimiento con un poco de diversión y diversidad. El fenómeno *BookTube*

apenas está creciendo y aún no hemos dicho la última palabra, dentro de poco podría ser que no sólo facilitemos la enseñanza de la literatura sino que nuestro acercamiento a lectura sea de alguna manera más atractivo, benéfico y diverso.

Bibliografía

Cassany, D., (2006), *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, España: Paidós

_____, (2012), *En_línea. Leer y escribir en la red*, España: Anagrama.

El microrrelato enredado

Oscar Jesús López Camacho

Presentación

La estrategia “El microrrelato enredado” está diseñada para ser puesta en práctica durante el cuarto semestre del Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental. Se ubicará especialmente en la primera unidad: “Círculo de lectores de textos literarios”, en la cual se continúa con el aprendizaje de la literatura, iniciado a lo largo de los tres primeros semestres del Taller, donde se dedica una unidad en cada uno de ellos.

En el programa se plantea “culminar con el proceso de formación de lectores de textos literarios”, lo que obviamente no ha de lograrse por completo, puesto que, como proceso, tiende a continuar su desarrollo. Sin embargo, esto no impide la propuesta de estrategias que por lo menos se asuman como “cierres” temporales, es decir, que sin representar el término del proceso puedan evidenciar el nivel de compromiso de los alumnos en torno a la literatura. En el cuarto semestre, este compromiso se expresará mediante el uso de las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar (especialmente, estas dos últimas).

El programa del cuarto curso del Taller subraya la formación de los estudiantes a partir de:

- Que se use el salón de clases como el espacio académico donde se lee, se escribe y se habla de lo leído.
- Que el círculo de lectores cree las condiciones emocionales para que los alumnos disfruten y expresen de manera libre sus experiencias de lectura y socialización de la misma, a través de periódicos impresos, murales u otro medio de difusión.

[...]

- Que el profesor [no descuide] su papel formador, es decir, [que comparta] sus conocimientos y hábitos lectores [...].

Como se notará, estas precisiones propician que una estrategia como ésta sea pertinente, pues el trabajo en el aula continuará siendo el eje, se fomentará la socialización de sus experiencias por diversos medios de difusión (el *podcast*) y el docente como formador compartirá sus saberes y hábitos de lector, así como motivará a los estudiantes a fin de que acudan al acervo de www.descargacultura.unam.mx, donde se presenta un amplio material literario adecuadamente expuesto, el cual podrá ser empleado como modelo para el trabajo en el aula.

Propósitos

El estudiantado:

- Escuchará textos literarios en una fuente electrónica expresamente diseñada para este fin: www.descargacultura.unam.mx
- Seleccionará microrrelatos provenientes de diversos sitios de Internet.
- Elegirá una actividad colectiva para el diseño del material auditivo que expresará la presentación de la lectura del microrrelato escogido.
- Adaptará un microrrelato a un formato auditivo (*podcast*).
- Elaborará el guión para la presentación de su actividad colectiva.
- Registrará el audio del guión diseñado.
- Socializará el producto de su actividad en una fuente de difusión electrónica (*podcast*).
- Valorará la riqueza de los mecanismos fónicos inherentes al texto literario.

Aprendizajes previos

Se recuperarán los aprendizajes procedentes de la unidad vinculada con la formación de lectores de textos literarios del primer semestre del Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental:

- Cuento

Aprendizajes a lograr

El alumnado:

- Valora el intercambio de experiencias de lectura como posibilidad de compartir sus percepciones y de mejorar su apreciación de los textos.
- Socializa las experiencias de su círculo de lectores a través de distintas manifestaciones culturales.

Habilidades a desarrollar

Se retomarán los aprendizajes vinculados con el desarrollo de las habilidades lingüísticas correspondientes al Taller durante del primer semestre:

- Lectura.
- Escucha.
- Escritura.
- Habla.

Temáticas

- Cuento.
- Microrrelato.
- *Podcast*.

Materiales

- Computadora, *laptop* y/o tableta.
- Teléfono celular o tableta con acceso a Internet.
- Conexión a Internet.
- Audífonos.
- Micrófono.
- Bocinas.
- El habitual para el Taller.

Duración

8 sesiones presenciales, es decir, 16 horas de clase.

Desarrollo de la estrategia

El desarrollo del proceso considerará las siguientes sesiones:

Sesión 1

Habilidades: escucha, habla, escritura y lectura.

- Organización de equipos en el aula
- Activación de conocimientos previos

Los alumnos se agruparán en equipos de cinco integrantes según el grado de compañerismo asumido en clase.

A continuación, se les pedirá que individualmente y por escrito, a manera de “lluvia ideas”, indiquen los conocimientos que les han quedado claros en torno al cuento como tema, el cual ha sido abordado a lo largo de su trayectoria académica, en especial en el segundo semestre del Taller.

Los integrantes de cada equipo comentarán sus resultados y elaborarán un solo documento breve, que será presentado para la discusión colectiva.

En sesión plenaria, cada documento será expuesto y comentado, a fin de establecer coincidencias y divergencias entre ellos.

Por último, el docente diseñará y presentará un cuadro de concentración, donde se manifiesten acuerdos y desacuerdos entre los documentos. Enfatizará sobre todo los acuerdos, los cuales contribuirán al tratamiento del microrrelato, así como añadirá aquellos aspectos que considere relevantes y que no hayan sido abordados en los equipos.

La sesión concluirá con la formalización escrita, por parte de cada estudiante, de las características o propiedades del cuento, mediante un cuadro, un esquema, un mapa de ideas, un guion o la estructuración de los párrafos adecuados para la construcción de un texto breve.

Sesión 2

Habilidades: escucha, lectura, habla y escritura.

- Muestra de microrrelatos.
- Lectura en voz alta de microrrelatos.
- Comentarios acerca de la estructura de los microrrelatos.
- Selección de temas a abordar en la lectura de microrrelatos.

El docente leerá en voz alta diferentes ejemplos de microrrelatos, los cuales podrá recuperar de antologías especializadas en su publicación, como:

- Valadés, E., (1984), *El libro de la imaginación*, México: FCE-CREA.
- Zavala, L., (2003), *Minificción mexicana*, México: UNAM.

Los estudiantes asimismo leerán en voz alta algunos microrrelatos durante la sesión.

Después de diversificar las muestras de lectura, se abrirá un espacio para que se manifiesten comentarios en torno a los textos leídos, en cuanto a las historias narradas y a su estructura.

Se concluirá esta fase con el establecimiento en sesión plenaria de los rasgos propios del microrrelato, a diferencia de los del cuento; entre los que podrán destacarse la brevedad de la narración, la concentración de la historia contada, su carácter lúdico y su referencia a textos previos.

Enseguida, se sortearán entre los equipos los temas alrededor de los cuales girará la búsqueda de microrrelatos en diversos sitios de Internet:

- El amor.
- La aventura.
- Los fantasmas.
- La muerte.
- La juventud.
- La escuela.
- La lectura y la escritura.
- La infancia.
- La familia.
- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Una vez elegido el tema correspondiente, cada equipo en sesión fuera del aula, colectiva o individual, según sus posibilidades, se dedicará a la búsqueda de microrrelatos que consideren el tema seleccionado. Se recomiendan, entre otros, los siguientes sitios:

- antcastillog.blogspot.com/2009/12/microrrelatos.html
- entrelilasyamapolasolvidado.lacoctelera.net/.../microrrelatos-historias-...
- gotzoki.wordpress.com/category/microrrelatos-de-terror/
- lacomunidad.elpais.com/papelera/.../relatos-cortos-y-microrrelatos
- lauramantas.blogia.com/

- nalocos.blogspot.com/2011/.../microrrelatos-cortos-y-microrrelatos.h...
- nerjapop.blogspot.com/2012/.../microrrelatos-de-mercurio-69-el.htm...
- sopaderelatos.com/category/microrrelatos/
- sucedeque.wordpress.com/category/...en.../microrrelatos-famosos/
- vagamundosmoleskin.wordpress.com/categoria-microrrelatos-vii-con...
- www.bubok.es/.../CoQn-permiso--Recopilacion-de-relatos-cortos-y-...
- www.cabiados.net/letras...y-arte/3867-microrrelatos.html - Argentina
- www.cortorelatos.com/
- www.cortorelatos.com/index.php?ver=categoria&id=10
- www.escueladeescritores.com/relatos-en-cadena-2012
- www.fsync.org/.../concurso-de-microrrelatos-y-cortos-organizado-por...
- www.relatosfera.com/.../microrrelatos-de-ciencia-ficcion-el.ht... - España
- www.rozasjoven.es/...de.../128-muestra-de-cortos-y-microrrelatos

En caso de contar con el apoyo computacional necesario, la sesión (o parte de ella) podrá llevarse a cabo igualmente en el aula.

Para la selección de los textos, es importante tomar en cuenta los siguientes señalamientos, los cuales serán entregados en un reporte colectivo al docente:

- Consultar al menos cinco sitios distintos.
- Indicar la ruta o el itinerario seguido para la búsqueda de los microrrelatos que contienen el tema elegido.
- Precisar de manera más puntual los criterios de selección de los textos (tema más acotado, personajes significativos, espacios cercanos a los lectores, presencia de ciertas figuras retóricas dominantes, finales de historia impactantes, alusión a historias ya leídas, cercanía con temas trabajados por otros equipos, etc.).
- Escoger la mayor cantidad posible de microrrelatos con el tema seleccionado.
- Recuperar los textos escogidos con su debida fuente de procedencia.

- Asentar todas las fuentes consultadas.

Sesión 3

Habilidades: lectura, escritura, habla y escucha.

- Elaboración del reporte de la búsqueda.
- Selección de microrrelatos.

En esta sesión se escribirá y se entregará al docente el reporte colectivo de las actividades realizadas sobre la búsqueda y el encuentro de los microrrelatos. Para ello, cada equipo retomará los señalamientos mencionados anteriormente:

- Consulta de sitios.
- Indicación del itinerario seguido.
- Precisión de los criterios de selección.
- Recuperación de los textos escogidos.
- Asentamiento de las fuentes consultadas.

Posterior a la entrega del reporte, los equipos elegirán de entre los diversos microrrelatos uno solo, a fin de continuar trabajando con él durante las siguientes sesiones. Con esta selección, concluirá la clase.

El docente indicará la necesidad de escuchar fuera de la sesión en el aula textos literarios, sobre todo narrativos, en una fuente explícitamente diseñada para su difusión por vía auditiva: www.descargacultura.unam.mx, con el propósito de acceder a diferentes ejemplos que puedan servirles de modelos para el trabajo que realizarán.

Sesión 4

Habilidades: habla, escucha, lectura y escritura.

- Comentarios alrededor de los materiales auditivos escuchados en www.descargacultura.unam.mx
- Selección de la actividad colectiva en torno al microrrelato.
- Escritura del guión para la producción del *podcast*.

La sesión se iniciará con la manifestación en plenaria de diversos comentarios acerca de los materiales auditivos escuchados en el sitio propuesto. En ella, se abordarán aspectos como la vocalización del lector, los efectos sonoros, el volumen, la extensión del texto leído, la música (o su ausencia) y el tono de la lectura acorde con el tipo de texto leído.

Tomando como punto de partida la discusión anterior, de la cual los equipos podrán recuperar los aspectos que consideren pertinentes, a continuación escogerán una actividad colectiva, con el fin de diseñar del material auditivo (*podcast*) que presentará la lectura del microrrelato elegido. Para ello, el docente sugerirá diferentes formas de expresión oral viables que puedan servir de base para la producción del *podcast*. Los equipos elegirán la opción que mejor se adapte a sus expectativas de trabajo.

Podrán ser retomadas, asimismo, propuestas procedentes de los propios equipos, las cuales podrán distinguirse de las expuestas en el sitio sugerido y de las mostradas por el docente.

El docente propondrá, entre otras, las siguientes opciones:

- Programa radiofónico donde se presente el microrrelato.
- Entrevista a un especialista en la que se contemple la inclusión de la lectura del texto.
- Mesa de discusión con tres o cuatro especialistas y un moderador, en la cual se presente el microrrelato y se hable de su tema eje.
- Entrevista al autor del texto, con su correspondiente lectura por parte del autor.

- Charla de un especialista, con la debida lectura del microrrelato, sobre el tema eje del texto.
- Entrevista a los protagonistas del microrrelato, previa lectura por parte de alguno de ellos.
- Diálogo entre dos estudiantes, después de la lectura del texto, acerca del tema planteado en él.

La elección de la actividad por cada equipo podrá ser precisada conforme a sus posibilidades. Seleccionada la actividad, los equipos podrán comenzar con el diseño del guión del *podcast*, el cual tomará en cuenta los elementos específicos para poner en práctica la actividad escogida. Con esta labor, terminará la sesión.

Sesión 5

Habilidades: habla, escucha, escritura y lectura.

- Escritura del guión para la producción del *podcast*.

Toda la sesión estará dedicada a continuar con la diseño del guión para la elaboración del *podcast*, por lo que será necesario que cada equipo precise el nombramiento de un coordinador de la discusión y un redactor de las ideas que se produzcan.

Una tarea fundamental que debe puntualizarse en esta fase es la determinación de las funciones que asumirán los integrantes del equipo, además de las ya señaladas. Es decir, de acuerdo a la actividad escogida, se establecerán las cargas de trabajo específicas correspondientes a cada estudiante, tanto en términos del trabajo “técnico” (recursos para la producción) como del trabajo más propiamente académico (roles a desempeñar, entre los que destaca la locución).

Concluido el guión, en esta sesión o en otra fuera del aula, se entregará una copia al docente, quien lo revisará y podrá formular algunas sugerencias.

El docente propondrá a los estudiantes, en caso de requerirlo, la consulta de sitios donde se aclaren las dudas en relación a cómo producir un *podcast*, como los siguientes:

- davidcantone.com/como-hacer-un-podcast/ - España
- www.apple.com/mx/itunes/podcasts/specs.html
- www.eluniversal.com.mx
- www.espaciopodcast.com/tutoriales-podcast/Tutorial_Sencillo.php
- www.huasonic.com/2006/03/.../tutorial-como-hacer-un-podcast/ - Chile
- www.miniguías.com/.../como-hacer-un-podcast-gratis-grabar-... - España
- www.podcast-es.org/index.php/ComoHacerPodcast
- www.slideshare.net/trinchavientos/como-hacer-un-podcast

Sesión 6

Habilidades: lectura, habla y escucha.

- Producción del *podcast*.
- Registro o grabación de la actividad seleccionada.

La producción del *podcast* podrá realizarse en el aula, en un domicilio particular, en la biblioteca, en la sala de grabación de audiovisual del plantel o en otro espacio que los estudiantes consideren pertinente.

Conviene especialmente advertir a los equipos la necesidad de:

- Disponer los recursos adecuados para el registro o la grabación, entre los que se podrían mencionar:
 - Grabadora.
 - Computadora, *laptop* y/o tableta.
 - Memoria USB.

- Conexión a Internet.
- Micrófono.
- Bocinas.
- Audífonos.
- Teléfono celular.
- Programas o grabaciones con efectos sonoros.
- Programa para la elaboración de un *podcast*.
- IPod
- Recinto silencioso.
- Cargadores eléctricos.
- Cables adecuados.
- Baterías.
- Ensayar el guión la mayor cantidad posible de veces, a fin de que la versión definitiva sea la mejor.

Por último, los *podcasts* deberán ser:

- registrados preferentemente en formato Mp3
- enviados a la dirección electrónica del docente (quien los recopilará y ordenará para su presentación)
- archivados en una memoria electrónica
- llevados a clase para su presentación (en el caso de que sean requeridos).

Sesión 7

Habilidades: habla y escucha.

- Presentación del *podcast*.

Se dedicará la sesión entera a la presentación de cada *podcast* producido por los diversos equipos, por lo tanto será fundamental la atenta escucha de los estudiantes, así como una actitud de absoluto respeto hacia los trabajos expuestos.

El docente aportará los recursos necesarios para el desarrollo de la sesión, entre los cuales ocuparán un lugar prioritario:

- la *laptop*,
- los archivos enviados por los equipos y
- las bocinas.

Sesión 8

Habilidades: escucha y habla.

- Comentarios en torno a las actividades mostradas.

La estrategia terminará en sesión plenaria con la expresión de comentarios conclusivos acerca de los *podcasts* producidos por los diversos equipos.

Se recomienda que, a fin de evitar la dispersión en los comentarios externados por los estudiantes, se planteen ejes concretos alrededor de los cuales se puedan manifestar, como los siguientes:

- Selección del microrrelato según el tema elegido.
- Empleo de los recursos tecnológicos.
- Volumen del sonido.
- Tonos de las voces acordes con los personajes que intervienen en la actividad.
- Uso de efectos sonoros.

- Impresión de conjunto que logró el *podcast* escuchado.
- Originalidad de la actividad.

Además de emitir sus comentarios sobre cada trabajo, el docente concluirá la sesión con una apreciación global acerca de la estrategia laborada a lo largo de las diferentes sesiones y su pertinencia para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en especial para el de dos habilidades lingüísticas básicas: el habla y la escucha.

Evaluación

Aunque el trabajo a lo largo de la estrategia se manifiesta en forma predominantemente colectiva, la responsabilidad asumida a nivel personal suele no ser la misma, por lo que será conveniente precisar criterios mínimos que guíen con mayor certeza el proceso de evaluación individual de cada estudiante, como los siguientes:

- Integración en el equipo.
- Aportación del material para las diversas sesiones.
- Establecimiento de conclusiones en torno al microrrelato.
- Elaboración del reporte sobre la búsqueda de microrrelatos.
- Audición del material auditivo contenido en el sitio: www.descargacultura.unam.mx
- Elaboración del guión del *podcast*, a partir de la actividad seleccionada.
- Registro o grabación del guión del *podcast*.
- Presentación del *podcast*.

Los puntajes y/o porcentajes correspondientes para cada criterio quedarán establecidos por acuerdo entre el docente y el grupo.

Bibliografía

Fuentes, M. y Silva, J. M. (2011). "Lectura de textos, lectura de hipertextos". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (57) pp.23-29.

Gracida, Y. & Lomas, C., (2011), "Textos e hipertextos". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, Barcelona: Graó.

Platas, A. M., (2011), *Diccionario de términos literarios*, Madrid: Espasa.

Valadés, E., (1984), *El libro de la imaginación*, México: FCE-CREA.

Zavala, L., (2003), *Minificción mexicana*, México: UNAM.

Recursos en línea

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. (2012). "Cómo evaluar sitios WEB". Recuperado de <http://www.educ.ar/educar/como-evaluar-sitios-web.html>

Zayas, F. (2012). Para que no te pierdas en la Red. Recuperado de http://www.leer.es/files/2009/05/090330_art_alumn_ep_eso_leer-en-la-red_fzayas.pdf

Descarga Cultura. UNAM. Recuperado de www.descargacultura.unam.mx

El placer de la literatura

Rosa María Zuaste Lugo

Presentación

Esta estrategia se inserta en la unidad denominada “Círculo de lectores de textos literarios” del cuarto semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID). Es importante destacar que con esta unidad se concluye la lectura de textos literarios en esta materia, la cual se cursa de manera obligatoria durante los cuatro primeros semestres del bachillerato en el CCH, no obstante no se “culmina con el proceso de formación de lectores de textos literarios” como se apunta en los programas de la materia, puesto que al ser un proceso este continúa su desarrollo a lo largo de la vida de cada individuo.

El tipo de textos literarios que se leen en el TLRIID son cuento, novela, poema y texto dramático, por lo que para esta estrategia se retoman algunos elementos de análisis literario, principalmente del cuento y del texto dramático, para que los estudiantes den cuenta de los conocimientos adquiridos sobre los mismos.

Para el desarrollo de la estrategia se utiliza los *podcast* “El placer de la literatura” de Estela Ruiz Milán y “El tonel de amontillado” de Edgar Allan Poe, localizados en la página www.descargacultura.unam.mx, así como el *podcast* “La güera y la estrella”, elaborado por los profesores del *Seminario Podcast* del Plantel.

Se inicia con una reflexión acerca de lo que significa la literatura en nuestra vida cotidiana, se continúa con la búsqueda, selección y lectura de varios cuentos para identificar en ellos algunos elementos de análisis literarios además de investigar en internet datos que permitan contextualizar dichos textos y las historias que se cuentan. Por último, se escribe un diálogo como paso previo a la

elaboración del guión de un radioteatro con el propósito de grabarlo en un *podcast*.

Semestre

Taller de Lectura, redacción e iniciación a la investigación documental IV

Propósitos

De acuerdo con el *Programa de Estudio de TLRIID IV*, unidad 1 (Círculo de lectores de textos literarios), el propósito fundamental es que el alumno: “Hará culminar el proceso de constituirse como lector autónomo en el Taller, por medio de la lectura de textos literarios y de compartir esta experiencia, para estimar la contribución de estos textos a una vida humana plena y afinar su percepción estética”.

Propósitos específicos

El estudiante

- ❖ Aplicará sus conocimientos previos sobre algunas categorías de análisis literario como personajes, historia, contexto, etc.
- ❖ Buscará información necesaria para ubicar el contexto de un texto literario y así enriquecer la comprensión del mismo.
- ❖ Elaborará en equipo de trabajo el guión y la grabación de un *podcast* de radioteatro.

Aprendizajes previos

Del *Programa de Estudio de TLRIID I, II y III*, las unidades relacionadas con cuento, novela, poesía y teatro:

- Personajes.
- Relaciones espacio-temporales.
- Pacto de ficción.
- Diálogo.

- Acotaciones.

Aprendizajes

El alumno

- Valora el intercambio de experiencias de lectura, como posibilidad de compartir sus percepciones y de mejorar su apreciación de los textos.
- Socializa las experiencias de su círculo de lectores a través de distintas manifestaciones culturales.
- Selecciona información, a partir de la búsqueda en Internet, para ubicar el contexto de producción de un texto literario.
- Elabora el guión para un radioteatro.

Habilidades

- Escucha la grabación de un texto expositivo y un radioteatro.
- Indaga y selecciona información acerca del contexto de producción de un texto literario.
- Escribe el guión de un radioteatro.
- Ejercita el habla y la escucha mediante la grabación del guión de un radioteatro.

Temática

En la unidad del círculo de lectores no se establece ninguna temática, por lo que para los fines de este ejercicio se plantean las siguientes:

- Búsqueda y selección de información a través de internet.
- El guión para un radioteatro.

Recursos

Reproductor MP4 (Ipod), bocinas pequeñas, grabaciones descargadas del sitio www.descargacultura.unam.mx, papel, lápiz, textos literarios impresos,

computadora con micrófono y conexión a Internet, programas para descargar y producir efectos de sonido.

Duración

12 horas en aula (6 sesiones de 2 horas); 4 horas extra clase para grabación.

Total de horas: 16.

Desarrollo de la estrategia

Sesión 1

Habilidades: habla, escucha y escritura.

- Organización de equipos en el aula.
- Activación de conocimientos previos

El grupo escucha la lectura en voz alta de “El placer de la literatura”, descargada del sitio www.descargacultura.unam.mx. Después de escuchar la lectura los alumnos organizados en equipos comentarán si están de acuerdo con lo que se dice en el texto y definirán una postura que sostendrán con una serie de argumentos que escribirán en un listado.

Se realizará una plenaria para que cada equipo exprese al grupo sus puntos de vista en relación a la temática abordada en “El placer de la literatura”.

Sesión 2

Habilidades: habla, escucha, escritura y lectura

- Reconocimiento del uso del tono y volumen de la voz para darle significación a un texto.

El profesor entrega a los alumnos copia del texto “El tonel de amontillado” de Edgar Allan Poe, da tiempo para que realicen la lectura en silencio y luego se escucha el radioteatro del mismo texto descargado del sitio www.descargacultura.unam.mx

Los alumnos en equipo:

- discutirán acerca de las diferencias que detectaron en las lecturas de los textos “El placer de la literatura” y “El tonel de amontillado”.
- Escribirán un texto en el que expresen las diferencias encontradas.
- En plenaria cada equipo leerá al grupo el texto elaborado

Como tarea los alumnos traerán para la siguiente sesión uno o dos cuentos breves, con una extensión mínima de tres páginas y máxima de seis.

Sesión 3

Habilidades: habla, escucha, escritura y lectura

- Activación de conocimientos previos.
- Reconocimiento de los elementos para analizar textos narrativos abordados en semestres anteriores.

Los alumnos comparten en sus equipos el cuento que trajeron y entre todos seleccionan el que más les haya agradado.

Enseguida, de manera individual, realizan una lectura cuidadosa y por escrito señalan que elementos de análisis identificaron en el texto (narrador, personajes, historia, secuencias, etcétera).

Dentro de los equipos, los integrantes contrastarán sus trabajos, para establecer uno solo, el cual concentrará el resultado de la discusión colectiva.

En sesión plenaria, un estudiante de cada equipo presentará el documento producido en el trabajo colectivo e indicará en un cuadro de concentración previamente diseñado por el docente en el pizarrón cuáles fueron las categorías más destacadas en su texto.

El profesor precisará la información del cuadro con el propósito de ampliar el bagaje conceptual de los estudiantes.

Como tarea los alumnos realizarán en casa la lectura del texto “La güera y la estrella” de Salvador Novo e identificarán las palabras o términos de difícil

comprensión y los investigan en diferentes fuentes documentales o en algunas páginas de internet indicadas por el profesor.

Sesión 4

Habilidades: habla, escucha, escritura y lectura

- Activación de conocimientos previos.
- Reconocimiento de los elementos para analizar el texto dramático abordado en el tercer semestre.

Los alumnos organizados en equipo comparten su tarea con sus compañeros. Se hace la lectura en voz alta del texto “La güera y la estrella” y se verifica cuáles fueron las palabras o términos de difícil comprensión.

Se revisa y homogeneiza el sentido o significado de las palabras o términos investigados y si fuera necesario el profesor complementa la información.

Se vuelve a hacer la lectura de “La güera y la estrella” y se concluye acerca de su sentido después de comprender aquellos obstáculos léxicos.

Enseguida, en los equipos, los integrantes comentarán acerca de las características específicas del texto en relación con los cuentos analizados.

Elaborarán un cuadro en donde se destaquen las diferencias entre el texto narrativo y el texto dramático.

En plenaria se revisarán los cuadros elaborados en cada equipo y se harán las conclusiones pertinentes.

Sesión 5

Habilidades: habla y escucha

- Elementos del guión radiofónico

Esta sesión se vincula con la dos.

A partir de la reflexión alrededor de las dos lecturas del texto de Edgar Allan Poe (versión escrita y *podcast*), los alumnos deducen algunas características del guión radiofónico.

En plenaria se comentan las características identificadas y se escriben en el pizarrón.

El profesor explica al grupo, con base en el guión radiofónico de “La güera y la estrella” elaborado por la profesora Rosa María Zuaste, cada uno de los elementos que integran dicho guión, el cual servirá como ejemplo para que los alumnos escriban su propio guión.

El grupo escucha atentamente la grabación “La güera y la estrella” elaborada por los profesores del Seminario *podcast*.

En plenaria los alumnos expresan sus dudas y opiniones con respecto a la producción del *podcast*, pues ellos deberán realizar uno.

El profesor indica a los alumnos algunos tips para la búsqueda de información en internet

Como tarea se indica a los alumnos que revisen el cuento que seleccionaron en la segunda sesión, a fin de determinar y buscar en internet la información que necesitan para la mejor comprensión del contexto de producción y recepción de la obra. Deberán traer estos datos para la siguiente sesión.

Sesión 6

Habilidades: habla, escucha, escritura y lectura

- Elaboración del guión radiofónico

En equipo los alumnos organizarán la información que requieren para la realización del guión radiofónico del cuento que seleccionaron y elaboran una primera versión del mismo.

Los equipos intercambian sus borradores y siguiendo las indicaciones del profesor revisan los guiones y hacen las observaciones necesarias para la escritura de la versión final.

Se organiza un calendario para la grabación y presentación de los *podcast*.

Evaluación:

Actividad en equipo de la primera sesión

10%

Diferencias entre los textos “El placer de la literatura” y “El tonel de amontillado”	10%
Identificación de elementos de análisis literario en los cuentos	10%
Tareas: búsqueda de información para el contexto del diálogo “La güera y la estrella” y para el cuento seleccionado para el podcast	10%
Diferencias entre texto narrativo y texto dramático	10%
Borrador del primer guión radiofónico del equipo	10%
Participación en la elaboración y grabación del <i>podcast</i>	40%

Bibliografía

- Beristáin, H., (1985), *Diccionario de retórica y poética*, México: Porrúa.
- Camacho, L., (1999), *La imagen radiofónica*, México: McGraw Hill.
- Cassany, D. et al., (1999), *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Linares, M. J., (1991), *El guión. Elementos – formatos – estructuras*, México: Alhambra mexicana.
- Lomas, C., (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona: Paidós.
- Platas, A. M., (2007), *Diccionario de términos literarios*, Madrid: Espasa.

Recursos en línea:

Descarga Cultura. UNAM. Recuperado de www.descargacultura.unam.mx

Ruiz, E. “El placer de la literatura”. Recuperado de www.descargacultura.unam.mx

Poe, E. A. “El tonel de amontillado”. Recuperado de www.descargacultura.unam.mx

Seminario *Podcast*. “La güera y la estrella”.

Jorge Ibarguengoitia en el aula.
Una estrategia didáctica

Martha Elia Arizmendi Domínguez
Gerardo Meza García

Algunos seres humanos, a los que nombran escritoras, escritores, vuelcan sus energías en la producción de obras con cuyos elementos juegan, se divierten, gozan, entregándose a una actitud distinta a la de los demás, pues “¿Qué otra cosa hacen los poetas sino prolongar más allá de la infancia el poder de cambiar el orden de las palabras y alterar la sintaxis? ¿No consideramos locos a quienes se entregan a esa actividad, fuera de las reglas impuestas por el estatuto literario?” (Duvignaud, 1982, p.33).

El juego encierra un significado ilimitado y mantiene posturas activas en el ser humano, quien se siente satisfecho y recompensado, pues ese juego le ofrece la oportunidad de olvidar sentimientos encontrados y recrear los instintos reprimidos; por tanto, el juego es una palanca que mueve los instintos y genera energía positiva en quien lo ejecuta.

El juego, aplicado en la enseñanza, específicamente en la “enseñanza de la literatura”, representa una eficaz arma para hacer que el sujeto se acerque a ésta, ya que, insistimos en que la literatura no se enseña, sí es necesario que el docente cuente con herramientas útiles para poner al sujeto en contacto con ella y, además, que ese acercamiento sea placentero y fructífero. Las herramientas referidas son proporcionadas por la didáctica, entendida ésta como “Disciplina particular de la pedagogía [que] investiga las leyes del proceso unitario de educación e instrucción. Su contenido comprende: los fines y objetivos de la enseñanza; el proceso de enseñanza en la clase; los principios y las reglas, la forma organizativa y los métodos y medios de la enseñanza de una materia dada (Tomachevski, 1966, p.26).

En el caso concreto de la literatura, de la comunicación literaria áulica, los que importan son los objetivos, primero los actitudinales, dado que permiten el desarrollo de sentimientos y valores; los cognitivos son utilizados en menor término, sólo para efectos de adquisición de conocimientos y, a partir de los objetivos, diseñar estrategias didácticas que guíen al sujeto en la adquisición y desarrollo de la educación literaria; “Así pues, una estrategia de literatura fundamentada en la investigación grupal (búsqueda de materiales literarios, elaboración a partir de los datos investigados, etc.) alternando con actividades individuales, harán realidad la educación literaria del alumno” (Luengo, 1996, p.123). Una de esas actividades es, sin duda, el contacto del sujeto con el texto literario.

Para aplicar, para poner en práctica todo lo anterior, proponemos una estrategia de actuación que, estamos seguros,

Debe animar a adolescentes y jóvenes no sólo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de formas lingüísticas o mediante la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria. El aprendizaje de la escritura literaria (al escribir a la manera de, como en la antigua tradición retórica) se convierte así en otro de los ejes de una educación literaria que ahora pone el énfasis en conceptos como actividad, juego, expresión y creatividad (Lomas, 1999, p.63).

“En busca de López” es el nombre que damos a la estrategia, la cual está diseñada para alumnos de preparatoria, tercer semestre), está dividida en dos partes. En la primera se abordan aspectos intratextuales y en la segunda, extratextuales. Al momento en que el sujeto comienza a jugar y relaciona los aspectos mencionados, logra interactuar con el texto y se encuentra ya en plenitud literaria.

Para llevar a cabo esta estrategia, el docente divide al grupo en dos partes, (posteriormente se reunirán en equipos de 6 integrantes) una trabaja la primera parte y otra la segunda. Con la finalidad de agilizar y hacer que no se disperse la

atención, el docente proporciona los materiales que deben leer quienes realizan la parte 2, así como indicar, el día anterior, que traigan a clase lápices de colores. Recordemos a los alumnos que es tiempo de jugar con la obra señalada: *Los pasos de López* de Jorge Ibargüengoitia.¹⁶

En busca de López (parte I)¹⁷

- Reúnanse en equipos de seis integrantes
- Contesten las preguntas, escribiéndolas en su cuaderno
- Observen con atención la imagen¹⁸ de la carátula y diviértanse opinando

√ ¿Qué expresa?

√ ¿Qué relación existe entre los elementos dados ahí?

√ ¿Qué tienen que ver esos dibujos con el contenido de la obra?

√ ¿Por qué creen que la obra se titula así?¹⁹

√ De acuerdo con su lectura, atrevanse²⁰ a darle otro título a la obra ¿cuál sería? Expliquen por qué.

- Ahora observen cuidadosamente esta otra imagen y agítense al opinar:

¹⁶ Jorge Ibargüengoitia. 1986. *Los pasos de López*, México, Océano. Ésta es la edición que se usará para la estrategia. El docente, en función de las circunstancias y tiempos, determinará el número de horas dedicadas a realizar esta estrategia.

¹⁷ Esta estrategia es una adaptación de la diseñé en mi tesis de doctorado (Arizmendi, 2005: 126-128).

¹⁸ “16. Imágenes. El material visual (Fotografías, dibujos, comics, reproducciones artísticas, etc.) seguramente es más aprovechado que el auditivo. La cultura de la imagen nos ofrece muchos productos para llevar a clase y hacer ejercicios con ellos... Aquí exponemos algunas muestras con ideas didácticas: FOTOGRAFÍAS: describirlas, relacionarlas, recortarlas y recomponerlas, construir historias, explicarlas de memoria a una tercera persona, etc. DIBUJOS: dar y escuchar instrucciones para hacer dibujos, explicar una historia dibujada” (Cassany *et al.* 1998: 172).

¹⁹ Nos parece que iniciar un análisis a partir de la explicación del título da a los alumnos la oportunidad de reflexionar en torno al contenido total de la obra, además de incrementar en ellos la inferencia como estrategia de lectura.

²⁰ “Los clásicos encabezamientos verbales de los objetivos...nos eximirán de mayores comentarios. Que los alumnos: comprendan, participen, intercambien, desarrollen, expresen, produzcan, valoren, empleen, seleccionen, identifiquen, aprecien, propongan, etc., etc. Nos acometen deseos de sustituir estos subjuntivos casi imperativos por expresiones más coloquiales como: ojalá que ‘disfruten’, ‘se diviertan’, ‘exploren’, ‘se aventuren’, ‘se arriesguen’, ‘urdan’, ‘inventen’, ‘se maravillen’, ‘tiemblen’, ‘enloquezcan’, ‘se agiten’, y ‘gocen’, ‘gocen’, ‘gocen’”. (Salzman, 1996: 34).

√ ¿A quién pertenece?

√ ¿Por qué en la primera imagen aparece un calzado y en ésta un pie descalzo?

√ ¿Qué relación existe entre ambas?

En busca de López (Parte II)

- Aventúrense a realizar un paralelo entre los personajes ficticios y los de la Historia de México. ¿Quiénes son?

√ Perión

√ Carmelita

√ Diego

√ Ontananza

√ Aldaco

√ Chandón

- Conviértanse en dibujantes y hagan un mapa en el que marquen la ruta que siguió Perión en su periplo bélico
- Imagínense que son grandes investigadores y urden en el lugar apropiado para que verifiquen si en verdad fue así
- Como dibujantes que son, hagan otro mapa en el que con color rojo marquen la ruta de Perión (Intratextual) y con azul la histórica (Extratextual)
- Con la finalidad de comparar sus concretizaciones, saboreen el artículo “La ruta de Hidalgo” del Suplemento de viajes de *La Jornada*, 12 de septiembre

de 2004; así como el Fascículo 15 de la Revista *Proceso*, *Los pasos de Hidalgo*, de junio de 2010 y digan:

√ ¿Existe veracidad en lo que dice Ibarguengoitia en la historia en relación con la Historia?

- Para finalizar, aventúrense y gocen al decir:

√ ¿Por qué en el acto de contricción, Periñón firma como López?

√ ¿Quién es López?

√ ¿Qué tiene que ver esta situación con el título de la obra?

√ Imaginen que Periñón está vivo, platiquen entre ustedes y decidan: si le envían una carta, un telegrama, un *fax* o un *mail* en el que le pidan les explique el “enredo” o el “fraude” que cometió, o alguna otra situación que deseen saber

Una vez terminada la estrategia, el docente pide a los equipos que presenten, al resto del grupo, lo que hicieron, de manera que conozcan opiniones y gustos diferentes que, sin duda enriquecen su repertorio de vida y, sobre todo, su repertorio literario.

Bibliografía

Arizmendi, M. E., (2005), *¿Enseñanza de la literatura o Educación literaria?* [Tesis de doctorado], México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Cassany, D. et al., (1998), *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

Duvignaud, J., (1982), *El juego del juego*, México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C., (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística II*, Barcelona: Paidós.

Luengo, J., (1996), *Educación literaria y realidad en las aulas*, Córdoba, España: Universidad de Córdoba.

Salzman, I., (1996), *Hacia una didáctica de la aventura. Una estrategia para convertir el paso por el Nivel Inicial y la E.G.B. en un trayecto de peligros y conquistas*, Buenos Aires: Novedades educativas.

Tomachevski, K., (1966), *Didáctica general*, México: Grijalbo.

Luces, cámara, literatura: Pedro Almodóvar y de cómo
La Movida se hizo una forma para aprender
el discurso literario español de una nueva Era

Alma G. Corona Pérez
Jorge Luis Gallegos Vargas

Una de las más recurrentes y enigmáticas preguntas que nos persiguen, en diferentes momentos de la vida profesional de los docentes que nos dedicamos a la enseñanza y agregamos que, en diversas áreas del conocimiento; es, si se estará consiguiendo enseñar, enamorar, verdaderamente o simplemente el o los estudiantes están como las paredes, como un muro más o como alguien a quien envían para, más tarde o más temprano, se incorpore a un hostil mercado laboral con algunas discretas herramientas que le permitan enfrentar de una manera modesta a la vida personal y profesional. Esta brevísima introducción, no está dedicada a quienes están convencidos de su elección profesional, para quienes llegaron por la lingüística o –mejor- por la literatura a las facultades, como esta, de Filosofía y Letras.

A todos estos habitantes de nuestra cincuentenaria Facultad ya no puedo decirles gran cosa –para mi fortuna- ustedes me impulsan en el día a día con su demandante presencia cotidiana en los salones.

El problema, el enigma es, como dijimos al principio, todos y todas aquellas que vienen por venir, aun sin confesarlo y –lo más grave- sin reconocerlo, ¿qué sentido puede tener para un estudiante con este perfil personal la enseñanza de la literatura?, ¿cómo abordar uno de los procesos educativos más complejos como lo es encontrar el sentido a la literatura que forma parte del arte, de la experiencia estética?, ¿cómo ir más allá de la lectura para acudir al encuentro de la enseñanza de lo que verdaderamente significa el hecho literario?

Este trabajo aborda una época y un lugar; el título seguro es que llamó la atención del Honorable Comité Organizador, de este afortunado y esperado Cuarto Foro y es una propuesta que parece muy lejana en el tiempo, pero que consideramos aún vigente, pese a toda la oleada de nuevas formas y aproximaciones al texto literario, a la creciente tendencia de nuevos enfoques encaminados a la exploración de lo literario.

El sustento de nuestro trabajo es el marco sociológico e histórico de la llamada *Movida madrileña* de fines de los 70's que, en definitiva, deja sus huellas y determina el discurso literario empleado para contar historias nuevas y viejas, en definitiva, se trata de una revaloración de los elementos immanentes y trascendentes al texto artístico y ya que lo decimos, entendemos por texto artístico al paquete de significación estética que trasciende al poema, narrativa, ensayo o cualquier otra de las formas como puede ser la pintura, escultura, música e incluso el cine. Jorge Luis y yo unimos esfuerzos desde hace mucho tiempo, he tenido la fortuna de coincidir con él en diversas propuestas, hemos procurado darnos la oportunidad de presentar trabajos en diversos foros, nacionales e internacionales y hemos visto en este Foro una oportunidad importante para hablar sobre nuestras inquietudes y propuestas y sin más, va...

El siglo XX ha sido la gran centuria de la tecnología, de los grandes avances científicos y tecnológicos, de los inventos y la curiosidad, la segunda mitad del XX ha sido del cine y la música, el XXI, es su directo heredero. Y nuestro trabajo, in extenso, aspira contribuir a la lectura del texto literario considerando como auxiliares a esas otras manifestaciones artísticas como la pintura y el cine, pero especialmente la propia sociedad, el contexto social y de cómo estos elementos influyen en las formas artísticas de cada época.

La historia del cine es el relato de un largo camino lleno de detalles, fantasía, recursos técnicos y sueños de un sinfín de generaciones convertidos en celuloide. La memoria registra grandes historias a través de momentos inolvidables que han quedado plasmados en escasos centímetros de cintas románticamente enrolladas en los míticos carretes encerrados en latas enormes

que nos hicieron reír y hasta llorar de la mano de Toto y Alfredo, imborrable pareja protagónica y antónima de *Cinema Paradiso*.

Míticas gestas, pasajes bíblicos, historias de amor contrariado, magia, guerra y muerte, son algunas de las más divergentes temáticas que han encontrado un resquicio de vida y fuerza, una y otra vez, desde la lente cinematográfica.

Son, dentro de este amplio espectro de temas, numerosas las películas basadas en una novela y, frecuentemente, poco generosa y acertada la propia adaptación de las llamadas grandes joyas literarias. Los éxitos de la pantalla grande pueden, sin discusión, ser guiones o novelas que no permanecieron ni un sólo día dentro de las listas de las diez más vendidas en las librerías.

A cambio, el cine también deja sentir, los perturbadores efectos de los grandes relatos clásicos, como en el caso de *Muerte en Venecia* del Premio Nobel de Literatura Thomas Mann, llevada a la pantalla de la mano de Luchino Visconti, o la gran novela –por diversos motivos- *El nombre de la rosa*, del polígrafo italiano Umberto Eco, ambas realizaciones ambiciosas y podríamos decir que apegadas – en la medida de lo posible- a las novelas originales, considerando todo lo peculiar del lenguaje cinematográfico basado en la fuerza de la imagen y de una serie de incontables recursos técnicos.

Pese a todo el despliegue fílmico y a sus enormes presupuestos, la labor desempeñada y el resultado final no siempre ha conseguido superar la fuerza y el poder insospechado de la letra escrita.

Es indudable que las historias cuyo vehículo transmisor es la lengua sortean una gran cantidad de dificultades para poder ser llevadas al cine. Los adaptadores tienen un colosal trabajo cuando se les queda, a costas, el reto de la adaptación, este no es un proceso sencillo, nunca lo ha sido, ni lo será.

Las adaptaciones a las novelas de Charles Dickens, Stephen King, Patrick Süskind, Günter Grass, Milan Kundera, entre otros, son fieles testimonios de este arduo trabajo artístico.

Grandes cineastas de este y todos los tiempos se han caracterizado por la permanente búsqueda en un muy legítimo afán por proponer nuevas alternativas a

espectadores de todo tipo: cinéfilos, simples amantes de determinado tipo de historias o recursos y de actores o actrices, así como el simple espectador dominguero que busca un espacio de entretenimiento.

Es un hecho, el especialista fue un día, un simple aficionado.

Latinoamérica, Europa, Oriente, por todos los confines encontramos propuestas interesantes e importantes que nos siguen llevando a la sala cinematográfica.

En un espacio y tiempo de esta naturaleza, España, la tímida y temerosa España de Francisco Franco, hacia la segunda mitad del siglo XX, ‘echaba’ una rápida y leve mirada de soslayo al exterior, a la Francia desinhibida y amante con *Emmanuelle*, *Un hombre y una mujer* o *Vivir por vivir*. A la Italia erótica con un cine basado en las grandes historias de amor protagonizadas por la Loren, Cardinale o Mastronianni. Sin dejar de mencionar a Inglaterra con la creación de un imperio musical inusual que ya invadía incluso al cine.

Los españoles ya eran los amos del mundo al tener la posibilidad de contar con un cineasta que hizo buena parte de su sobresaliente carrera cinematográfica en México: Luis Buñuel, el irreverente, el rompe-esquemas, el surrealista de las gallinas y los corderos, poco comprendido por las mayorías a las que ‘retrató’ magistralmente y que no dejaban de escandalizarse con sus inquietantes retazos intertextuales alusivos a la Última Cena o a otros pasajes sacros. De la mano con Salvador Dalí escribió el argumento de *Un perro andaluz*.

Otros cineastas han escrito el nombre de España en el mundo como Carlos Saura, Fernando Trueba, Vicente Aranda y más recientemente Alejandro Amenábar, pero nos quedarían sorpresas para encontrar por la manchega llanura.

1975 fue un año emblemático, de profundas implicaciones para los españoles, concretamente el mes de noviembre de ese año dejó una huella que sigue siendo memorable, en más de un sentido, para esa España compleja, deseosa de ser ella después de su Guerra Civil.

La primera semana de ese contrastante mes se estrenó en el Teatro Alcalá Palace de Madrid la puesta en escena de una extraña, pero atrayente obra musical, denominada rock ópera: *Jesucristo Superestrella*, adaptada por primera

vez íntegramente al español, retomada de su versión inglesa, con productor, director, músicos, actores y presupuesto españoles. El 6 de noviembre de ese mítico año, el país enloquecido descubrió que podía cantar, a ritmo de rock, la pasión y muerte de Jesús, sudando los rigores de una actuación inusitada de Camilo Sesto en el papel protagónico.

No había duda, algo iba a suceder, algo irreversible que haría vibrar los cimientos de esta sociedad añeja. La maquinaria ya estaba en marcha.

A mediados de ese mismo mes, diariamente, los rotativos anunciaban la extrema gravedad del Generalísimo. Los titulares estaban preparados: Francisco Franco expiró el 20 de noviembre y entonces, como un potro desbocado, esa España aletargada, estiró los brazos, se desperezó y se dispuso a recuperar el tiempo perdido.

Destape y regreso de exiliados, así como la celeberrima “Movida Madrileña” invadieron todos y cada uno de los vetustos y solemnes rincones, cada espacio físico y mental se lanzó a la búsqueda de emociones propias, desatadas, arrollando todo a su paso. No más simulación, no más dictadura, no más muerte por potro.

Pedro Almodóvar ya había dirigido, tan sólo un año antes, un cortometraje que anunciaba cambios importantes para la cinematografía española: *Dos putas o una historia de amor que termina en boda*, (1974) así dio inicio una fértil historia cuya infancia fue escrita en el cuaderno pautado de La Mancha, de cuyo nombre Pedro siempre se ha acordado.

En efecto, Almodóvar ha recorrido los más insólitos e inesperados caminos internos y externos del hombre: las sendas tortuosas del burdel, los entretelones de la fiesta taurina, la vida del *show business*, la infidelidad, o los conflictos humanos que no ‘salen’ tan fácilmente a la luz, estos y más mundos se deslizan entre los pliegues de *La piel que habito* (2011), *Hable con ella* (2002), *Volver* (2006), *Kika* (1993), *Matador* (1986), *La ley del deseo* (1987), *Tacones lejanos* (1991), *La flor de mi deseo* (1995), *Entre tinieblas* (1983), la inolvidable *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988), entre las memorables y por supuesto *Todo sobre mi madre* (1999) fiel testigo del fin de siglo.

Ser una chica o chico Almodóvar es sinónimo, en el mundo, de status actoral. No todos, no cualquiera pueden gozar del privilegio de ser dirigidos por el manchego transgresor. Rostros peculiares y actuaciones excepcionales son dos de los requisitos indispensables para tener la oportunidad de ingresar a la nómina Almodóvar. Sin embargo, todo este arduo trabajo actoral y técnico sería estéril sin una historia que contar.

Los relatos que Pedro elige son historias relevantes, por más de una razón, son tramas que rompen moldes y proponen nuevas maneras de abordar las problemáticas humanas. Nada importa si se trata de temáticas de siempre, lo que verdaderamente es indispensable, es la forma elegida para contar sus relatos cinematográficos, en este aspecto Almodóvar no transige, no negocia, simplemente hace lo que verdaderamente le parece legítimo, irrepetible, único y propio. Ese es el fondo de su propuesta cinematográfica.

Un periplo aromado por la inquietante “Movida Madrileña”, las canciones de Alaska y Dinarama, los hermanos Nacho y José María Cano junto con Ana Torroja –Mecano- así como las sorprendentes, enigmáticas y provocadoras letras de Miguel Bosé -el severo Juez Domínguez y la inquietante Letal para todos los que la vemos, aunque les pese tanto a muchos hombres reconocerlo- de *Tacones Lejanos*.

Cine y música, historia y eventos políticos han penetrado entre las líneas de escritores españoles de estos tiempos y nuestra propuesta aspira considerar elementos de esta naturaleza para penetrar de una manera integral y atractiva en el apasionante mundo de la literatura.

Página a página nos llama a continuar sin descanso, para luego colocar en la videocasetera el DVD de la cinta y emprender una revisión diferente, con una mirada descarnada para un Almodóvar que no volverá a ser el mismo para nosotros.

Bibliografía

Almodóvar, P., (2000), *Todo sobre mi madre*, Madrid: El Deseo.

Bornay, E., (2001), *Las hijas de Lilith*, Madrid: Cátedra.

- Cabrera, G., (2000), "Todo sobre Almodóvar". *Todo sobre mi madre*, Madrid: El Deseo.
- Capote, T., (1983), *Música para camaleones*, Bogotá: Círculo de lectores.
- Cixous, H., (1995), *La risa de la medusa. Ensayos sobre la escritura*, Barcelona: Dirección General de la Mujer, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, Antrophos.
- Markus, S., (2001), *La poética de Pedro Almodóvar*, Barcelona: Littera.
- García, F., (2001), *Bodas de sangre*, México: Editores Mexicanos Unidos.
- Colmenero, S., (2001), *Pedro Almodóvar. Todo sobre mi madre*, Barcelona: Paidós.
- Polimeni, C., (2004), *Pedro Almodóvar y el kitsch español*, Madrid: Campo e ideas.
- Vivero, M., (2001), "Prólogo". *Bodas de sangre*, México: Editores Mexicanos Unidos.
- Williams, T., (1997), *Un tranvía llamado deseo*, México: Losada.

Recursos en línea

Benhabib, L. (1998). *Laberinto español: repetición y elementos culturales en la Parodia de Almodóvar*. Centro de documentación Pedro Almodóvar. Recuperado de <http://sdogma.uclm.es/uclm/home.html>

Probables causas por las que, actualmente,
los alumnos que cursan el cuarto año de la Escuela Nacional Preparatoria
difícilmente interpretan un texto literario

Reyna Cristal Díaz Salgado

Introducción

El presente trabajo de investigación se circunscribe en el tema *Promoción de la competencia literaria en el bachillerato*, el cual se ha delimitado temáticamente para los alumnos de cuarto año de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); debido a que, desde mi experiencia como docente, en este grado es donde más dificultades percibo que los estudiantes poseen para interpretar un texto literario.

De esta manera, el trabajo se desarrolla a partir del siguiente planteamiento del problema: ¿cuáles son las razones por las que los alumnos de cuarto año de la ENP difícilmente interpretan textos literarios?

Con base en distintos autores (Jover, 2007; Colomer, 2005, Fillola, 2004), se formula la siguiente hipótesis: La interpretación de un texto literario es una labor difícil para un estudiante que cursa el cuarto año de la ENP, porque sus estrategias lectoras son deficientes, el enfoque con el que se abordan los contenidos culturales y gramaticales son poco adecuados y la selección de los textos que promueven la competencia literaria no es la apropiada.

De esta forma, con la intención de desarrollar cada premisa, el escrito se ha organizado en tres apartados. En el primero se presenta una definición del concepto *competencia literaria*, puesto que éste es la base para llevar a cabo el presente trabajo. En el segundo apartado se exponen y argumentan las premisas anteriormente mencionadas en la hipótesis (falta de estrategias de lectura, conocimientos lingüísticos y culturales y el tipo de textos). Finalmente, se presentan las conclusiones.

Asimismo, es necesario apuntar que la metodología que se utilizó para llevar a cabo este trabajo fue la literatura expuesta por Guadalupe Jover, Teresa

Colomer Martínez, Antonio Mendoza Fillola, Ana María Maqueo; es decir, se recurre a los planteamientos expuestos por el Constructivismo, el Enfoque Comunicativo y la Competencia literaria.

Por último, se menciona que los objetivos de este trabajo son: demostrar que la enseñanza de estrategias lectoras puede contribuir a mejorar la competencia literaria de los estudiantes de cuarto año de la ENP y proponer que la inclusión de otros textos promueve la competencia literaria de los alumnos.

Definición de competencia literaria

Desde el siglo XX, diversos especialistas en materia educativa se han preocupado por establecer una definición de competencia literaria. A saber, J. Culler (1975, p.169) la define como el conjunto de saberes que se necesitan para asignarle un valor a las unidades lingüísticas, en virtud de convencionalismos estéticos y discursivos. Entre los conocimientos que el autor considera necesarios, a fin de otorgarle sentido al texto literario son: conocimientos socioculturales, conocimientos de códigos literarios e intertextuales, conocimientos metaliterarios y la propia experiencia lectora (Mendoza, 2004, p. 140).

Por su parte, Antonio Mendoza Fillola, considera que la competencia literaria es una aptitud, la cual engloba una serie de conocimientos, para interpretar y producir textos literarios. Entre los saberes que, de acuerdo con el autor, favorecen la competencia literaria son: saberes lingüísticos, saberes pragmáticos, saberes semióticos, saberes culturales, conocimientos referidos a las modalidades del discurso y saberes estratégicos (2004, p.139).

Por otro lado, Guadalupe Jover define competencia literaria como una capacidad integrada por distintos conocimientos, tales como: el horizonte de expectativas del lector (lecturas previas), dominio del código lingüístico, conocimientos culturales, estrategias lectoras, conocimiento de las convenciones específicamente literarias (características de los géneros y la noción de función poética del lenguaje) (Jover, 2007, pp.91-94).

Nótese cómo los autores arriba citados coinciden en definir la competencia literaria como una capacidad integrada por distintos saberes, que persiguen interpretar y producir textos literarios; es decir, promover la competencia literaria significa contribuir para que el estudiante interprete un texto literario, a partir de otros conocimientos, tales como los culturales, lingüísticos, etcétera.

Asimismo, observemos que el programa de estudios de literatura del cuarto año de la ENP incluye como contenidos estos saberes: el conocimiento lingüístico ocurre en la enseñanza de aspectos sintácticos, tales como las partes de la oración pasiva y activa, las categorías gramaticales y los conocimientos referidos a saberes culturales se abordan, cuando se estudian las distintas corrientes literarias.

Sin embargo, he de decir, desde mi experiencia como docente, que en el salón de clases, a pesar de que los alumnos posean estos conocimientos, difícilmente llegan a interpretar un texto literario, que es el fin óptimo de la literatura, ya que como afirma Humberto Eco, el texto literario sólo se actualiza y adquiere sentido mediante la interpretación de un lector (Eco, 1992, p.45).

Apoiada en distintos autores (Guadalupe Jover, Teresa Colomer Martínez, Antonio Mendoza Fillola), señalo como posibles razones que dificultan la interpretación de textos literarios en el aula las siguientes: la carencia de estrategias lectoras por parte de los estudiantes, el tipo de textos que en el aula se leen y la metodología de enseñar contenidos históricos y gramaticales en las clases de lengua y literatura.

Falta de estrategias de lectura

Como arriba se apuntó, uno de los saberes que engloba la competencia literaria es el conocimiento de habilidades lectoras, tales como: activar los conocimientos previos, conocer los propósitos u objetivos de lectura, formular inferencias y predicciones, etcétera.

Sin embargo, desde mi experiencia como docente, puedo decir que estas habilidades no las poseen los estudiantes de la ENP, y no sólo ellos, sino también

los de otras instituciones. Para demostrar lo anteriormente dicho, me apoyo en los resultados obtenidos por los estudiantes de educación media superior en las pruebas PISA, más actuales, 2012.

Como es sabido, PISA (*Programme for International Student Assessment*), promovida por la UNESCO, tiene la finalidad de evaluar el perfil básico de conocimientos y habilidades de los estudiantes de 15 años. Las áreas que el programa evalúa son tres: matemáticas, ciencias y competencia lectora.

PISA entiende por competencia lectora “la comprensión, uso y reflexión sobre textos escritos, con el fin de lograr las metas personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en sociedad” (Díaz, 2007, p. 13).

Como se observa esta definición va más allá de la noción de competencia lectora como la simple decodificación y la comprensión literal, la competencia lectora que PISA evalúa involucra un amplio conjunto de procesos mentales por parte del lector, tales como “acceder y recuperar información”, “integrar e interpretar” y “reflexionar y evaluar” (INEE, 2013, p.48), habilidades que involucran la aplicación de estrategias lectoras.

En el 2012, de los 65 países que participaron, México ocupó el lugar 52. Los resultados se agruparon en seis niveles. El nivel seis representa el nivel más complejo y en esta ocasión se agregó el nivel 1b, para identificar a los estudiantes que poseen un nivel todavía inferior al mínimo requerido. México se ubicó en el nivel 2, lo que significa que los alumnos son capaces de “localizar uno o más fragmentos que pueden inferirse” y “establecer relaciones entre el texto y el conocimiento externo con base en su experiencia”. Sin embargo, los datos revelan que los estudiantes mexicanos no son capaces de realizar actividades intelectuales complejas, tales como la elaboración de críticas y reflexiones (2013, p.63).

Los resultados de PISA nos dejan ver una problemática doble. Por un lado, evidencian que las capacidades de análisis, selección y reflexión de nuestros alumnos son deficientes, lo cual resulta preocupante, ya que, antes que todo, la lectura es un medio para impulsar los conocimientos del ser humano. Por otro lado, manifiestan un factor que repercute en la interpretación de un texto, ya que

de acuerdo con los investigadores, las estrategias lectoras son un tipo de conocimiento que intervienen en el desarrollo de la competencia literaria y si nuestros estudiantes carecen de él, la labor para desarrollarla, sin lugar a dudas, se dificulta.

De esta forma, si pretendemos que el estudiante de la Escuela Nacional Preparatoria desarrolle su competencia literaria, podría resultar pertinente enfatizar el tema estrategias lectoras, el cual se incluye en el programa de estudios; es decir, se propone generar más secuencias didácticas encaminadas a mejorar esta habilidad lingüística de los estudiantes.

Conocimientos lingüísticos y culturales

La enseñanza de contenidos enciclopédicos y lingüísticos resulta indispensable para promover la competencia literaria de los estudiantes (Mendoza, 2004, p.139). Saberes que el programa de estudios del cuarto año de la ENP contempla, puesto que en sus contenidos se prescribe abordar conocimientos, tales como “el uso adecuado de la concordancia en el español culto, conocimiento de reglas ortográficas, apreciación de las características de la literatura romántica española en un texto”, etc.

Sin embargo, hoy por hoy sabemos que en nuestras aulas, podemos encontrar alumnos muy doctos en reglas gramaticales, pero a quienes se les complica escribir un comentario, o bien, estudiantes que identifican con facilidad las características literarias de una corriente en un texto, pero que con dificultad lo interpretan; es decir, la mayoría de los estudiantes no logra encontrar un sentido a la lectura.

Desde mi punto de vista, esa dificultad se debe a la forma como se han enseñado tales conocimientos. A veces pareciera que enseñamos gramática con la intención de formar lingüistas; elementos históricos, para egresar historiadores; es decir, en ocasiones se ha olvidado que los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos no son un fin en sí mismos, sino herramientas que se deben de conocer, para interpretar mejor un texto literario, o bien, para producirlo.

En reiteradas ocasiones se obvian los enfoques constructivistas de la ENP y los cursos se convierten en programas enciclopédicos prescritos, donde conocer los datos biográficos del autor, las características del movimiento literario al cual pertenecía el escritor, el contexto histórico-social que permearon la obra, etcétera son datos que resultan mucho más importantes que la pasión misma por leer.

Unido a la visión historicista de estudiar literatura se suma la visión estructuralista y formalista de abordar el estudio de la lengua. En ese tipo de clases, el objetivo esencial consiste en describir minuciosamente el sistema de la lengua, por lo que los pizarrones se llenan de morfemas y sintagmas. O bien, con el generativismo, los cuadernos se llenan de árboles sintácticos. Las anteriores prácticas, lejos de representar un aprendizaje significativo para el alumnado, son datos sin sentido, aislados de la realidad, que difícilmente pueden ser llevados a la vida diaria.

Así pues, como se observa, los enfoques historicistas y estructuralistas con los que se ha enseñado literatura y lengua poco impulsan al estudiante para que alcance el objetivo de su educación lingüística, que es mejorar las capacidades comprensivas y expresivas del alumnado a fin de que alumnas y alumnos se puedan desenvolver de manera adecuada y competente en diversas situaciones y contextos (Jover, 2007, p.28).

Por ello, se exhorta a retomar el Enfoque Comunicativo de la lengua, que el programa de Literatura de la ENP dicta. El Enfoque Comunicativo postula que lo importante ya no es tanto lo que el alumnado *sabe* de las palabras, sino lo que *sabe hacer* con ellas (Ídem.). Con ello se pondrá el acento en cómo la construcción de lo literario depende de ciertos conocimientos, pero éstos no deben verse aislados ni un fin en sí mismo, sino un recurso que contribuye a la interpretación de los textos.

El tipo de textos

Como es sabido, en la ENP, el criterio para leer los textos en las clases de Lengua y Literatura responde a un orden cronológico. Desde mi experiencia, ésta ha sido una dificultad para promover la competencia literaria de los estudiantes; entre otras razones, por el léxico antiguo que predomina en las obras, lo cual dificulta en primera instancia la comprensión, y porque, en ocasiones, la temática que los textos abordan es lejana a la realidad de los estudiantes.

De esta forma, a continuación se menciona la propuesta que numerosos autores (Colomer, Guadalupe Jover, Mendoza, entre otros) han señalado, para elegir un texto, que propicie la competencia literaria en el aula, tales criterios son los siguientes: el tema, la longitud del texto y el grado de dificultad sintáctica (Maqueo, 2009). A continuación se detalla cada uno de ellos.

El tema

El tema, de acuerdo con los especialistas, debe ser atractivo para los alumnos. Esto contribuye en varios aspectos. El primero es que de esta manera se puede comenzar a despertar la curiosidad del alumno por la lectura, ya que ésta toca problemáticas cercanas a sus intereses, gustos, realidades e inquietudes adolescentes, de tal modo que el estudiantado logra identificarse o dialogar con el texto.

El segundo motivo por el que se sugiere promover la competencia literaria a partir de textos que aborden temáticas cercanas a los alumnos es, porque de esta manera, los estudiantes tendrán mayor probabilidad de activar y relacionar sus conocimientos previos con la lectura y así dotarla de sentido.

Texto breve y completo

Desde hace tiempo se ha hablado sobre la extensión que los textos, leídos en el aula, deben poseer y se ha concluido que estos no deben ser ni demasiados

largos ni sólo fragmentos. En el primer caso, la labor se vería, para un alumno principiante en la lectura, como una tarea colosal e inabarcable. En el segundo caso, el fragmento no contribuye a la meta de captar el contenido global del texto. Por ello, se insiste en encontrar un punto medio en cuanto a extensión.

El grado de dificultad sintáctica y léxica

Otra de las características que se debe considerar a la hora de llevar los textos al aula (sobre todo si la lectura está dirigida a alumnos principiantes) es su claridad en cuanto a vocabulario y sintaxis; es decir, el léxico y la redacción del mismo debe ser sencillo.

Esto tiene que ver con lo ya mencionado: resulta más conveniente enseñar a leer al alumno por medio de materiales adecuados a sus gustos, preferencias, intereses y a su maduración cognitiva y cultural; es decir, debemos considerar qué capacidades intelectuales pueden tener nuestros alumnos para llevar a cabo la lectura del texto que pretendemos enseñar.

Sin embargo, con esto no se pretende decir que se incurre radicalmente en un error, si únicamente se consideran como criterio para la selección de los textos el orden cronológico; sólo se mencionan las dificultades que esto implica, para propiciar la competencia literaria del estudiantado y en ese sentido, se propone alternar la lectura de los clásicos con textos actuales. Ésta es la propuesta que se hace, a fin de promover la competencia literaria de los estudiantes, tal y como lo afirma Guadalupe Jover:

El contrapunto de vincular textos del pasado y del presente, de textos literarios y de otro tipo de discursos indisolublemente ligados a la actualidad de nuestros jóvenes: la publicidad, la televisión, el cine, etc., propiciará que podamos pertrecharlos con las herramientas necesarias para que, una vez fuera de las aulas, puedan ser lectores críticos y autónomos de todos esos mensajes. (Jover, 2007, p.25)

Como se observa, la selección de los textos desde esta perspectiva ofrece una doble labor docente, pues nos exhorta a conocer al alumno: su mundo personal y social, atender sus inquietudes propias de cada edad y nivel cognitivo. A esto también se suma la adecuación que el docente hace para el diseño de cada itinerario, ya que no todos los grupos llegan con el mismo grado de competencia lectora, no todos los contextos escolares son iguales ni coinciden siempre los intereses y expectativas de los estudiantes.

Es por dicha razón que la labor docente exige personas altamente comprometidas con el ámbito educativo; docentes que comiencen a generar cambios en la mente de nuestros estudiantes y también se exhorta a fomentar el trabajo colegiado, de no quedarnos “atrincherados” en nuestras especialidades como señala Edgar Morín; en fin, se habla de hacernos conscientes de la importancia de nuestra labor y de una ayuda entre colegas.

Conclusiones

Lo que es cierto es que las propuestas didácticas coinciden en renunciar a visiones meramente enciclopédicas, formadas por los cánones literarios e históricos. Esto no significa excluir el estudio de la historia de la literatura en las clases de lengua, sino acercarnos de una forma diferente a ella; es decir, los conocimientos culturales, enciclopédicos y lingüísticos no deben ser un fin en sí mismo, sino saberes que propician la competencia literaria de los estudiantes.

Asimismo, considero necesario en esta propuesta para la didáctica, hacerle ver al alumno la importancia de la lectura, como una actividad básica para la construcción de casi todo tipo de saberes, donde el desarrollo de las habilidades cognitivas resulta vital para una comprensión eficiente del texto. En cuanto a la lectura de textos literarios, hacer visible que la literatura puede ser un medio para conocer otras experiencias de vida, otras visiones del mundo, como una forma para encontrarse a sí mismo, para evidenciar que la literatura no trata temas que le son ajenos al ser humano.

De igual forma, reitero la importancia que tiene la selección de los textos literarios; es necesario que en las aulas se haga una reconciliación entre los textos del pasado y del presente. Así pues, las obras que formen parte del itinerario literario de la Escuela habrán de resultar lingüística y literariamente accesibles a sus jóvenes lectores y, además, estar vinculadas a un proyecto educativo global encaminado al desarrollo integral de los alumnos.

Bibliografía

Colomer, T., (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz, M. A. et al., (2007), *PISA 2006 en México*, México: Secretaría de Educación Pública.

ECO, U. et al., (1992), *Interpretación y sobreinterpretación*, Nueva York: Cambridge University Press.

INEE, (2013), *Resultados de las pruebas PISA 2009 y 2012 en México*, México: Secretaria de Educación Pública.

Jover, G., (2007), *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, Barcelona: Octaedro.

Maqueo, A. M., (2009), *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México: Limusa.

Mendoza, A., (2004), *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Barcelona: Aljibe.

Proyecto de fomento a la lectura y
creación literaria para EMS
“Los Cronopios”

Berenize Galicia Isasmendi

Introducción y Justificación

La aplicación de este proyecto se realizó con un grupo de 50 alumnos, 2BM, de la Preparatoria Alfonso Calderón Moreno, de la BUAP. Creemos importante, antes que todo, hablar un poco de la génesis del proyecto. Su inicio, puede remitirse directamente al artículo Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la literatura de (Alzate, Ramírez, Piedrahita & Astaiza, 2008) que aborda la crisis que la creatividad está teniendo en la escuela. La creatividad está rodeada, incluso desde los griegos, de un aura de divinidad, la imagen del poeta y su musa han alimentado el imaginario colectivo y esto ha resultado en la asociación de este proceso cognitivo con lo lúdico, con lo intangible y por ende, fuera del alcance de un aula. El niño sueña despierto, juega con las posibilidades –y es que el juego es, según Gadamer, responder a la génesis del arte- pero un día, nos encontramos con adolescentes que han perdido el gusto por aprender, la capacidad de emocionarse ante las posibilidades del conocimiento. La primera respuesta, sería que el niño simplemente ha madurado –madurar como equivalente a la apatía- y no podría ser más equivocada, pues la creatividad, al igual que el lenguaje o el amor, puede y debe ser preservada, ejercitada y orientada, no solo para cumplir los fines didácticos sino también para la formación de estudiantes más conscientes y sensibles a su realidad social.

Efraín Duarte Briceño en *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*, nos dice acerca de la creatividad:

La preocupación por el desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo está vinculada a los primeros niveles escolares, ya que en estos primeros años de la escuela primaria los alumnos todavía reciben algún tipo de estimulación para desarrollar su creatividad, principalmente en su aspecto

artístico y no como proceso de pensamiento. Sin embargo, a partir de ese momento desaparece progresivamente hasta la universidad. (Briceño, 2004, p. 501)

Esta “preocupación” merece ser detalladamente analizada en el contexto actual de la educación. La pregunta es: ¿qué sucedería si en nuestras escuelas se deja a un lado el fomento de la creatividad, olvidando que es un proceso importante para el desarrollo cognitivo del sujeto? La respuesta sería que, el mismo desarrollo de una sociedad se deshumanizaría, los valores del sujeto y su capacidad de “ser” entrarían en crisis ¿No es acaso eso lo que está sucediendo en la actualidad? Quizá, tal interrogativa es la que ahora nos lleva a buscar y fomentar métodos para que el alumno sea capaz, primero, de acceder de manera diferente a saberes teóricos de la Literatura, y segundo, que él experimente una praxis tanto en su vida académica como cotidiana, para convertirse en un sujeto autónomo que pueda comprender el mundo y ser crítico en él, gracias y a través de la literatura.

Objetivos

El objetivo principal de este proyecto fue generar un espacio idóneo para fomentar la lectura en la comunidad estudiantil, de educación media superior, y estimular la creación literaria que será un puente lúdico entre los saberes indispensables y la potencialización de su creatividad. Dicho espacio no se dio de manera ocurrente sino que se encontró fundamentado con base en varios proyectos ya aplicados y probados exitosamente a nivel internacional, así como en teóricos del área educativa que mencionamos más adelante. Entonces, nuestra propuesta se basa en el diseño, aplicación y evaluación tanto de las actividades como del proyecto.

Finalmente, los objetivos secundarios que nos permitieron lograr nuestros objetivos principales fueron:

a) Lograr que los alumnos desarrollaran y practicaran capacidades de comprensión lectora y que a través de la misma adquirieran una visión más amplia del entorno que les rodea.

- b) Estimular la creatividad del alumnado por medio de la literatura.
- c) Mejorar la acentuación y ortografía.
- d) Mejorar la fluidez de la lectura.
- e) Fomentar que todos los alumnos aprecien y respeten los trabajos de los demás.
- f) Lograr que los alumnos se diviertan y realicen con gusto las actividades planteadas.
- g) Hacer que los alumnos participen de manera colaborativa.
- h) Compartir el proyecto y sus logros en espacios académicos a manera de ponencia.
- i) Compilar las creaciones literarias de los chicos para que se puedan difundir con más personas ya sea de manera digital o impresa.
- j) Que los alumnos usen las TIC para darle difusión a sus trabajos.
- k) Que se apoye en una resolución del problema de la enseñanza de la literatura con instrumentos modernos, la cual, no sólo se limite al diseño y aplicación; sino que se concrete en una evaluación a los instrumentos aplicados.

Marco teórico y Metodología

En este proyecto abogamos, a través de textos teóricos y autores fundamentales, por la integración de conceptos actuales a una aplicación teórica y práctica. Es decir, nos mantuvimos inmersos en los objetivos, mencionados anteriormente, que ayudaron a integrar problemas actuales de la educación a una praxis más certera, dinámica y atractiva. La enseñanza dinámica de la literatura, es nuestro objetivo primordial, al mismo tiempo la integración del alumno al proceso cognitivo del aprendizaje y el apoyo a las categorías básicas de las competencias actuales: aprender-aprender, aprender-hacer, aprender-ser y aprender-convivir. Además de integrar sus conocimientos al mundo exterior, volver el conocimiento del sujeto una forma de aplicar y solucionar problemas en su realidad social.

Nuestras categorías están basadas en teóricos como Ana María Margallo González, Ramón Ferreiro Gravié, Efraín Duarte Briceño, Teresita Alzate, Álvaro Ramiro Botero, Doriam Astaíza Castillo, Adela Fernández Campos, Irene Gonzáles Mendizábal, María del Mar Pérez Gómez, Jean-Marie Guillig, Fernando de Arriaga y Mohamed El Alami. Todos ellos, inspirados en el constructivismo, ven en el proceso de la enseñanza estrategias dinámicas para ejercer en el alumno una experiencia que la educación tradicionalista no puede dar. Nos basamos e inspiramos en los autores anteriores para el diseño de nuestro proyecto, pero específicamente retomamos ideas del llamado Método ELI, diseñado por Gravié (2010), con base en los aportes teóricos del aprendizaje cooperativo; dicho método está dividido en 7 momentos funcionales en el aula. Debe tomarse en cuenta que, como el autor aclara, cada momento puede experimentar adecuaciones con base en nuestros objetivos y recursos, haciendo de este método algo permeable. Así, los integrantes de este proyecto retomamos diferentes momentos y los aplicamos para desarrollar en el aula nuestros objetivos fundamentales y remarcamos: el fomento a la lectura y a la escritura, usamos la noción de un ambiente favorable (el proceso A), al igual que un momento de orientación (proceso O), así como el concepto indispensable de la Colaboración y la Metacognición.

Nuestro aparato metodológico también respondió a las necesidades actuales de nuestras realidades sociales, por lo tanto integramos:

- ♣ Un aprendizaje dinámico del sujeto social que irá construyendo a través del desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos. (Gravié, 2010, p. 63).

- ♣ Un aprendizaje cooperativo, con una gama de procesos que determinaran la construcción de una practicidad del conocimiento aprendido. (Gravié, 2010, p. 69).

♣Un sujeto que aprenda, y quede inmerso en nuestro objetivo de ser “integrado a la pasión de la lectura”, por medio de su realidad y la tecnología que se disponga (Callejeros literarios, 2014).

El profesor, en la época actual, debe ser sólo un guía que apoya la construcción de las competencias de los alumnos, los alumnos son portadores de una conciencia que puede y debe ser despertada de manera práctica, eficaz y creativa. La resolución de problemas, por parte del aprendizaje del alumno es crucial para su desarrollo en la sociedad. La literatura y su fomento cambia no sólo las relaciones con los sujetos de su entorno sino que re-afirma su relación con el mundo. Al igual las competencias que se fomentan son necesarias para la resolución de problemas en la realidad del alumno. Todas ellas se desarrollan en un aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser. Cada una de ellas marca un proceso que se relaciona con las otras. También se destaca que el modelo por competencias es un modelo favorable para afrontar los nuevos problemas de la educación de nuestra época.

Para evaluar los productos de cada actividad diseñamos una rúbrica, asimismo la pertinencia del proyecto fue evaluado con un diario de clase y ejercicios que nos permitieron comprobar la mejora que experimentaron los alumnos en su desempeño.

Actividades, rúbricas y productos

Diseñamos 8 actividades las cuales además e inspirarse en los teóricos ya mencionados tuvieron como factor principal los temas elegidos por los alumnos de EMS con quienes desarrollamos este proyecto. Esto último se hizo a través del grupo de la materia de Lenguaje, literatura e investigación (2do año), hecho en la red social FB, en el que se les propuso a los alumnos 9 temas de los cuales eligieron los temas: pasiones, decadencia y literatura, locura y suicidio. Con base en cada tema se diseñaron 8 actividades diferentes con sus rúbricas correspondientes, así mismo es importante aclarar que las sesiones se realizaron

en diferentes espacios de trabajo (salón, dojo de karate y auditorio). Por falta de tiempo, de las 8 actividades sólo se aplicaron 5, a continuación las presentamos de manera, junto con algunos productos y evidencias:

Actividad 2. Dostoievski y la Creación del Comic

♣ Diseño: Jesús Jesús Vázquez y Jesús Zambrano

♣ Planeación por clase

Objetivo:	SESIÓN I	Actividad
<p>El alumno:</p> <p>Leerá y abstraerá un fragmento de la novela <i>Crimen y Castigo</i>/ Capítulo II:</p> <p>http://es.wikisource.org/wiki/Crimen_y_castigo:_Segunda_Parte:_Cap%C3%ADtulo_II</p>	Contenido	<p>El facilitador contextualizará la lectura al estudiante a través de una pequeña exposición. El Facilitador les pedirá a los alumnos que busquen y analicen los elementos del blog.</p>
	<p><i>Crimen y Castigo</i> como un gran referente de la novela psicológica. Literatura, contexto y realismo.</p>	
Objetivo:	SESIÓN II	Actividad
<p>El comic. Origen, estructura y recursos y elaboración grupal del comic.</p>	Contenido	<p>Elaboración grupal del comic</p>
	<p>Recuperar elementos básicos del comic. Aprender a través de una muestra cómo hacer un comic. Elabora un comic grupalmente con algunos de los siguientes elementos: hojas blancas y de</p>	

	color, cartulina, colores, etc.	
Objetivo:	SESIÓN III	Actividad
	Contenido	
Elaboración grupal del comic 2. Recapitulación conceptual por parte del alumno. Presentación del comic	Se continúa con la finalización del comic. Se habla sobre las cuestiones que más hayan parecido importantes o deficientes del tema (se explica el porqué), presentando su comic al grupo.	Resuelve dudas acerca del blog y de la elaboración de un comic. Se razona el motivo del proyecto

Actividad 3. Pasos de Venganza

♣Diseño: Eliana Varela Periañez y Bibliografía principal: Medea de Eurípides

♣Objetivos: Fomentar en los alumnos la lectura de la literatura. De las competencias genéricas, lograr que el alumno exprese ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas

Rúbrica actividad 3. Pasos de Venganza

Criterio y puntuación	4	3	2	1
Congruencia con la época	No emite juicios morales	No emite juicios morales	No emite juicios morales	Intenta moralizar el final
Participación en clase	Intervenciones claras y objetivas que evidencian su previa	Intervenciones ambiguas sobre el tema.	Intervenciones cortas o fuera del tema.	Sin aportación alguna.

	investigación.			
Creatividad	<p>Es un final creativo donde explaya su imaginación y emociones.</p> <p>Utilizó materiales llamativos y el dibujo representa con toda claridad el impacto de la escena.</p>	<p>Es un final creativo donde explaya su imaginación y emociones.</p> <p>Utilizó materiales opacos, el dibujo es ambiguo con relación a la escena.</p>	<p>Es un final poco emotivo.</p> <p>No utilizó materiales para el dibujo (soló lápiz) el cual no tiene relación con el texto.</p>	<p>Es un final poco original tomado de algún referente.</p> <p>No presenta dibujo.</p>
Congruencia con el género trágico	<p>El texto es congruente con respecto a las características del género (mantiene al personaje como héroe trágico), sigue la secuencia y relación con Medea.</p>	<p>El texto es congruente con respecto a las características del género, pero pierde en momentos la secuencia con Medea.</p>	<p>El texto intenta mantener congruencia con las características del género trágico pero su relación con el texto original es totalmente ambigua.</p>	<p>El texto no cumple con las características del género y no mantiene relación con el original.</p>



Pero Medea no vio cumplida su venganza; no era lo mismo mandar a sus hijos que hacerla con sus propias manos. Por lo que decidió viajar por sus propios medios hasta el palacio, donde Jasón simulaba una inmensa tristeza por su nueva esposa muerta. Ella se metió al palacio a escondidas y al encontrarse con Jasón, sonrió:

- ¡Ahí estás, por fin estaremos juntos amado mío.

-¿Cómo te atreves a entrar? ¡ Eres una sónica! ¡ Sin vergüenza!

Pero al acercarse para decenerla, ella lo jaló y lo besó. Sus rojos labios eran mejores de lo que recordaba Jasón y tenían un sabor inimaginable. Pero después de esto, él comenzó a sentirse mal; su vista se nubló, su equilibrio comenzaba a perderse y sentía sus manos temblar.

-¿Qué... qué me has hecho?

- Por fin juntos amado mío.



Y ambos cayeron muertos, envenenados por los labios de Medea.

Oscar Chávez García

Actividad 4. Un nuevo amanecer

♣Diseño: Víctor Emmanuel Flores Ramírez

♣Objetivos: El alumno aplicará los valores de respeto, responsabilidad, convivencia y solidaridad durante la actividad en clase.

El alumno desarrollará habilidades sobre comprensión lectora, crítica y análisis sobre la obra *Veronika decide Morir*, de Paulo Coelho.

Rúbrica actividad 4. Un nuevo amanecer

CRITERIOS Y PUNTUACIÓN	4	3	2	1
PARTICIPACIÓN ACTIVA	Opiniones coherentes y claras. Incluye aportaciones extras no abordadas en clase.	Opiniones que no muestran evidencia de aportaciones ni alguna interpretación.	Opiniones cortas y sencillas.	Sin ningún tipo de opinión
CUESTIONARIO Y EVIDENCIAS	Limpios y ordenados. Incluye datos de nombre y materia. Sin faltas de ortografía.	Limpieza y orden por detallar. Omisión de algún dato. Con faltas de ortografía aceptables.	Sin limpieza y orden. Omisión completa de los datos y faltas de ortografías.	Carece completamente de los elementos para entrega de trabajos.
IDEAS Y ORGANIZACIÓN EN LOS TRABAJOS	Respuestas completas, justificadas y adecuadas con secuencia concisa.	Respuestas con falta de justificación y adecuación, pero completas.	Respuestas sin un sentido y poco reflexionadas, pero completas.	Respuestas incompletas y cortas.
TRABAJO EN EQUIPO	Respetó y compartió armónicamente la	Respetó y compartió la estancia y sus ideas. Su	Respetó y compartió la estancia sin exponer	No respetó y causó conflictos que generaran la

	estancia y las ideas con compañeros de clase y profesor. Su papel fue asertivo.	papel fue activo.	algún tipo de interés. Su postura fue pasiva.	interrupción de la clase
--	---	-------------------	---	--------------------------

Desvelo y odio cosas que antes de mi muerte deseo entender, no espero nada, ni siquiera una persona amada, mi vida apago en el abismo del dolor, en el "laberinto de la soledad" donde nadie pueda encontrar el dolor de una muerte atroz, al diablo todo, no me importa ya morir, esta vida nada me da y de ella nada espero así que me llegó la hora de besar los fríos labios de la derrota en la lucha del destino hoy saludo a la muerte y me inclino ante ella para olvidar la vida y el dolor que en ella hay... "la vida como la muerte son una fiesta a la que tendremos que asistir sin miedo y con valor a la vida enfrentar."

Autores:

Yair Islas Castelán

Cesar Jaramillo Tzontecomani

José Manuel Ubando Rojas

Salvador Zambrano Gonzales

Luis Romero Castro



Después de que Eduard y Veronika escaparon de Vileite, se propusieron ser felices y estar "juntos por siempre" al menos esos eran sus planes. El amor que le tenía Eduard a Veronika rebasaba los límites, estaba completamente loco por ella. literal. Él siempre cargaba consigo mismo una cámara fotográfica y con ella capturaba todos y cada uno de los movimientos de Veronika, a pesar de esto, ella no se sentía incómoda, sino realmente dichosa, sin embargo, en la mente de ella existía una profunda tristeza, pues no olvidaba las palabras del Dr. Igor, el día que llegó: "te quedan pocos días de vida, no sabemos con exactitud cuántos." Recordar esto le generaba una nostalgia terrible, no por ella, sino por Eduard, no quería ni imaginarse cómo se pondría. En fin, decidieron hacer lo mejor que pudieron en el tiempo que viviera.

Pasaron meses y a Veronika aún no le había ocurrido nada, esperaba que tan sólo fuera un error del doctor. Después de haber pasado tanto tiempo juntos, Veronika decidió entregarse, ya no sólo en alma, ahora en cuerpo a Eduard. En el momento del acto, Veronika no pudo más, sabía que había llegado su hora y rápidamente besó a Eduard como nunca lo hizo, susurró a su oído "te amo" y cayó en un profundo sueño, en un abismo, ahora presenciaba el misterio de la muerte. Eduard no lo entendió al momento, pero cuando notó que ya no tenía pulso se asustó y corrió en busca de ayuda.

Pasaron los años y Eduard no podía superar su tragedia, de hecho volvió a perder el habla y su obsesión por Veronika ya era enfermiza. Había vuelto a Vileite y ahí tenía todas y cada una de las fotografías de ella, su habitación estaba repleta de éstas. También trasladó las cosas de Veronika a su cuarto, ahí dentro era prácticamente un altar para su amada. El día en que Veronika murió, Eduard pidió hacer una peluca con su cabello, la lavaba, la perfumaba y era su adoración, pues jamás salía sin ella. Todos en hospital le tenían miedo, pues su locura había tomado rumbos aterrizzantes.

El Dr. Igor, como ya se sabía, salió de las instalaciones de Vileite hace tiempo, y por lo tanto no sabía de la muerte de Veronika. Un día decidió volver, visitar a sus pacientes y a sus compañeros de trabajo. Se instaló en su vieja oficina, se sentó en su antiguo escritorio y finalizó su día permaneciendo unos minutos observando la ventana que daba al patio del hospital. Se encontraba a oscuras y de repente escuchó que entraba alguien, se dio media vuelta y efectivamente había alguien ahí parado.

¿Veronika? ¿Eres tú? Dijo. Claro que eres tú, reconocería esa cabellera donde fuera.

Nadie contestó e Igor se aproximó a encender la luz. Quedó totalmente perplejo cuando no vio a Veronika, quien se encontraba ahí era Eduard, con la peluca de Veronika excesivamente maquillado y con vestido y zapatillas; estaba sonriendo como un perfecto loco y sólo dijo:

Sí, soy Veronika, jamás morí y me quedaré por siempre al lado de Eduard.

AUTORAS: Ramírez Aguilar Samantha, Rivera Olivera Andrea, Martínez Rivera Nancy, Cortezano Oliver Rubí, García Rodríguez Karen y Méndez Morales Laura A.

Actividad 5. Locura y genialidad

♣Contenido temático: La locura como un tema recurrente en el arte y la estrecha relación entre la locura y la genialidad.

♣Objetivo: El alumno: A través de un hilo temático se acerca a un recurrente tema en la literatura, la locura. Posteriormente, aplica los resultados del trabajo en equipo presentado y explicando alguna donde puede encontrarse la locura.

Rúbrica actividad 5. Locura y genialidad

Presentación en video Cada criterio se evaluará con la siguiente escala Excelente: 4 puntos Muy bueno: 3 puntos Bueno: 2 puntos Regular: 1 punto	
1) INTRODUCCIÓN	Se presenta una descripción de la obra así como del autor.
2) DOMINIO DE LOS CONTENIDOS	El alumno domina los conocimientos tanto de la obra que le toca lo cual se

	traduce en seguridad ante la cámara.
3) VOCABULARIO APROPIADO	Usa términos apropiados y precisos durante la exposición. Ha evitado las muletillas y las palabras “baúl”. Evita coloquialismos y vulgarismos.
4) ENTONACIÓN	El tono de voz es alto y claro. El alumno modula y usa la entonación para enfatizar aspectos claves.
5) FLUIDEZ	El alumno tiene un discurso fluido, sin diálogos entrecortados, vacilaciones u olvidos.
6) DOMINIO DEL CUERPO	Los movimientos del cuerpo demuestran la seguridad ante el tema.
7) INVESTIGACIÓN	Además de los elementos vistos en clase, el alumno indagó sobre algunos otros aspectos de la locura.

La locura por Amador Pérez Gabriela

Creo que todos tenemos un poco de locura sólo que algunos la controlan y otros no, ésta puede provocar cosas inimaginables, en algunos casos, que pueden beneficiar no sólo al que supuestamente está loco, sino a otros.

Vi una película que explica parte de la locura humana, trata sobre un hombre que es reclutado en un psiquiátrico porque muchos pensaban que estaba loco cuando en realidad no era así. Ya en la clínica este hombre conoce a otra y con el tiempo se convierten en buenos amigos, éste último era un exsoldado, que si estaba loco a causa de las guerras en las que estuvo y pensaba que su vida se había quedado en una guerra; y en sus momentos de cordura, decía que un loco no sólo es aquel que no realiza lo razonable sino aquel que trata de hacer entender como lógicas las locuras que creía podían llegar a ser realidad. El primer hombre logra salir del psiquiátrico adquiriendo una gran experiencia, así por ejemplo, sabe cómo un hombre que es declarado loco, nunca llega a tener un poder sobre sí mismo, y la locura que él realizó, fue la de tratar de convencer a los doctores que a un loco no hay que tratarlo como tal sino como aquel que ve más allá de la realidad.

Conclusiones

a) Los principales aspectos positivos y negativos del proyecto:

Positivos: primero, la participación y entusiasmo mostrado por los alumnos, por otro lado la participación y el empeño de los creadores (su bagaje cultural como

enriquecimiento del proyecto) y, segundo, las actividades planeadas que son una muestra variada de temas.

Negativos: primero, la falta de tiempo, ya que algunas actividades pudieron realizarse y otras se tuvieron que acortar y, segundo, el sólo haber trabajado con dos grupos. Consideramos que habría sido muy agradable poder participar con todos los grupos de la preparatoria, considerando que hubiéramos necesitado ayuda externa para formar un proyecto que hiciera a los estudiantes sentirse parte de una colectividad.

b) El aspecto principal para enriquecer el proyecto:

El material que se usó durante el proyecto, no el material teórico sino el que fue de apoyo en cada sesión. Además buscaríamos ampliar aquellas de varias sesiones con un gran trabajo final.

c) El aspecto principal que quitaríamos del proyecto: las actividades de una sola sesión, donde solo obtuvimos un pequeño escrito.

d) ¿Se cumplieron los objetivos del proyecto? A pesar de las peripecias que hallamos durante la aplicación del proyecto, consideramos que este alcanzó, en parte, los objetivos. Se logró crear un espacio en el que los chicos expresaron y desarrollaron su propia literatura a partir de los ejemplos leídos en clase o de tarea, participaron de manera activa y se eligieron los mejores trabajos para compilarlos en una carpeta y de manera digital. Con respecto a la ortografía, pensamos que el tiempo no fue suficiente para tal objetivo sin embargo pudimos notar que en los trabajos finales tuvieron menos faltas ortográficas que al principio. Un aspecto negativo con respecto al logro de objetivos, es que si bien los chicos realizaron las actividades con cierto agrado era en el momento de compartirlas con sus compañeros cuando se mostraba su apatía por el trabajo de los demás.

e) El problema principal al que nos enfrentamos durante la aplicación del proyecto: fue la organización con respecto al tiempo. Muchas veces se tuvo que acortar la

actividad por el alto número de alumnos y el poco tiempo destinado para cada una de ellas. Otro problema con relación a la primera clase; fue el tomar sólo un fragmento de la obra completa. Continuando con el conflicto del tiempo, lamentablemente se presentaron varias ocasiones donde se tuvo que hacer reajustes al calendario de actividades que, consideramos, hicieron perder un poco el interés de los alumnos.

f) La actitud y participación de los alumnos al principio y al final del proyecto: En la primera clase los alumnos estuvieron un tanto distraídos y desinteresados; consideramos que fue por ser la primera sesión, pero esta actitud cambio conforme pasaron las clases, al final mostraron empeño y gusto por las actividades. Otro aspecto es que la actitud del grupo, generalizando, era negativa hacia escuchar indicaciones y positiva en cuanto al trabajo. Los grupos se mostraban muy inquietos y era fácil perder su atención pero al trabajar en equipo sentimos que lograban enfocarse en las metas previstas.

g) ¿Las rúbricas diseñadas nos fueron de utilidad para evaluar las actividades? Sí, nos facilitaron mucho el trabajo tanto a nosotros como a los chicos porque los aspectos a calificar ya estaban claramente señalados, aunque, por falta de tiempo, una tuvo que ser cambiada en el último momento por lo cual ya no se ajustó al estándar a calificar.

h) En general creen que el proyecto les agrado y/o les sirvió de algo: Sí, nos agradó, fue una de nuestras primeras experiencias delante de un grupo, vemos que al principio no es sencillo cubrir la demanda que genera un grupo de 50 alumnos, pero con el tiempo la familiaridad lo hace todo más fácil. Además el proyecto es la base para la creación de más. También resultó muy gratificante ver que hubo alumnos que se lo tomaron como un compromiso.

i) En general creen que el proyecto les agrado y/o les sirvió de algo a los alumnos: Después de la segunda sesión los alumnos mostraron mayor interés y pensamos que sí

les agradó porque se vio reflejado en el empeño que pusieron por entregar sus trabajos a tiempo y en forma, además de las participaciones activas que tenían en clase. Seguro que sí les sirvió, entre otras cosas ampliaron su creatividad se notó en la evolución de sus trabajos. Aunque pensamos que con un poco más de tiempo los resultados hubieran sido mejores.

Bibliografía

Arriaga, F & Alami, M., (2010), *El aprendizaje centrado en el estudiante: aprendizaje por problemas*, México: Manual Moderno.

Castañeda, S., (2004), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*, México: Manual Moderno.

Ferreiro, R., (2010), *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*, México: Trillas.

Gillig, J., (2000), *El cuento en pedagogía y en reeducación*, México: Fondo de Cultura Económica.

Referencias en línea

A pie de aula. Blog de un docente de lengua más. Recuperado de Alazate, T., Ramírez, A., Piedrahita, C. P. & Astaíza, D. (2008). Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2568Yepes.pdf>

E-Aprendizaje. Cómo hacer una infografía. Recuperado de <http://e-aprendizaje.es/2013/02/21/como-hacer-una-infografia/>

Eduteka. Recuperado de <http://www.eduteka.org/>

Fernández, A., Gonzáles, I. & Pérez, M. (2012). Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie59a07.pdf>
<http://apiedeaula.blogspot.com.es/2011/02/dias-de-reyes-magos-una-secuencia-de.html>

Leer.es. Recuperado de <http://blog.leer.es/category/fomento-de-la-lectura/>

Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie59a06.pdf>
Materiales de Lengua y Literatura. Recuperado de <http://www.materialesdelengua.org/>

Observatorio tecnológico. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1091-infografias-y-competencia-digital>

Reforma Integral de la Educación Media Superior RIEMS. Recuperado de http://www.semsver.gob.mx/Reforma_EMS/Resumen_Ejecutivo_Reforma_Integral_SNB_enero_2008.pdf

Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=numeros_proximos&titulo=N%C3%BAmeros%20pr%C3%B3ximo

Sistema de Información Científica Redalyc. [Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal]. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/principal/BusquedaDeArticulosPorArea.jsp?area=9>

Una propuesta para el acercamiento a la lectura
con diferentes cuentos de Juan José Arreola

Cecilia Concepción Cuan Rojas

Hacia un pensamiento reflexivo.

Podríamos partir de la siguiente pregunta ¿Cómo nos estamos desempeñando en nuestras clases de Literatura? ¿Los jóvenes están motivados para leer? ¿A partir de la lectura de textos literarios ellos logran reflexionar realmente? ¿En qué nivel se quedan?

Cuando ofrecemos a los alumnos explicaciones para que comprendan determinados contenidos o los remitimos a los textos para que se informen sobre lo expuesto por diferentes autores, independientemente de que lo acompañemos de actividades prácticas, no estamos con ello favoreciendo un “aprender a pensar”, sino que buscamos la aceptación de verdades por parte de los alumnos de manera autoritaria, pero cuando se preparan las condiciones para la aceptación de la verdad esté avalada por indagaciones o el análisis de las investigaciones que otros han realizado para arribar a nuestras propias conclusiones, estamos promoviendo respuestas científicas, no autoritarias. (Ruiz Iglesias, 1999, p.111)

La tarea fundamental a la que se enfrenta el docente de Lengua y Literatura es llevar al alumno a descubrir su “propio pensamiento” a través de los textos literarios haciendo un ejercicio constante donde el alumno se cuestione de manera permanente aquellos elementos que está observando en el texto literario (problemáticas, ideologías, actitudes, crítica social, etc.) “Las clases encaminadas a formar un pensamiento y un aprendizaje reflexivo se convierten en proceso de investigación interactiva entre maestro y los alumnos” (1999, p.111).

Las clases de Literatura deberán trabajarse como un laboratorio, donde se ensaye, se intente, se prueben distintas formas de trabajar con textos literarios para ir despertando en los estudiantes la curiosidad por leer. Debemos crearles la necesidad de la lectura, que forma parte de sus vidas, que la sientan suya, que la sientan viva.

Cabe señalar la importancia que tiene el papel del docente en este proceso pues es él, quien debe orientar el trabajo en el aula y llevar al estudiante por todo el proceso de aprendizaje. Su figura es primordial al inicio para dar las bases, los fundamentos del trabajo y lo que se propone es que, el estudiante vaya realizando su tarea de manera independiente y el docente fungirá como acompañante en su proceso de aprendizaje.

Se debe propiciar en el alumno la curiosidad y el cuestionamiento frente al texto literario, y hacer de este “ejercicio reflexivo” un hábito. Al reconocer el texto el alumno puede irse preguntando: ¿Qué quiso decir el autor?, ¿Por qué le habrá interesado el tema?, ¿Por qué, después de tanto tiempo que ha pasado el tema y la obra misma tiene vigencia? ¿Por qué se sigue leyendo tal autor? Y es precisamente este tipo de preguntas que irán detonando el interés por ir aprendiendo e ir entablando un diálogo con el texto.

Para ello es necesario que el docente tenga una formación literaria ya que, él desde su postura de experto, irá conduciendo el trabajo del estudiante. Debe ser un docente que constantemente esté actualizado en las lecturas, autores y temas que van surgiendo, debe mostrar una actitud positiva hacia la crítica constante y poder encontrar en los diferentes textos temas que logren “atrapar” a los alumnos. Es el encargado de “enamorar” al alumno y poco a poco irse adentrando en la fascinación de los textos literarios.

El docente tiene que encaminar el trabajo pero, de la misma manera sirve de modelo. Si el estudiante ve en el docente una figura comprometida, motivada y que sabe dirigir y organizar el trabajo, para el estudiante será más fácil en el momento que tenga que trabajar de manera independiente.

Uno de los primeros pasos sería preguntarnos ¿Qué nos aporta el texto? Tenemos que revisar cuidadosamente este punto pues nos daremos cuenta que

cada texto requiere un análisis diferente y es, precisamente dentro de esta variedad y riqueza que se le abre al alumno los distintos tipos de análisis y reflexiones que se permiten hacer. Para eso el docente debe conocer perfectamente el material y saber hacia dónde va a llevar al alumno.

Es preciso que los profesores no se limiten a aplicar mecánicamente fórmulas o técnicas cuando tengan que proponer actividades, aunque puedan venir avaladas por un cierto valor de práctica contrastada; en cualquier caso, y cuando eso suceda, el profesor debe tener capacidad para comprobar si esas técnicas que, a veces, son meras "recetas" (muy atractivas, además, en un mundo como el de la animación a la lectura, tan vinculado al ámbito escolar) han servido en otras circunstancias no tiene que ser iguales ni semejantes a las que él mismo se va a enfrentar; con otras palabras, de muy poco servirá la aplicación de técnicas concretas, que buscan un acercamiento lúdico e inmediato a la lectura literaria, si no forman parte de una programación general y coherente. (Cerrillo, 2007, p.85)

Para propiciar la lectura de textos literarios es necesario que sea de manera gradual, con temas accesibles, actuales y u de una complejidad que se irá trabajando de manera gradual.

Se trabajará como base una serie de preguntas específicas para cada texto ya que mediante la reflexión y discusión dirigida en torno a ciertos temas, propicia el análisis de los textos literarios. Dicho análisis es fundamental para ir desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo.

La siguiente propuesta es parte de una más general en donde se analizan diferentes cuentos de Juan José Arreola.

1. Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos.

Objetivo:

Metodología:

1. Lectura grupal del texto (dirigida)
2. Análisis de personajes: protagonista, zapatero.

3. Análisis del aspecto social. (contexto)
4. Función poética de la lengua: lenguaje literario.
5. Reflexión del tema: reclamo cortés mediante el lenguaje.

Desarrollo:

1. Lectura grupal del texto (dirigida)

Es importante que el docente al realizar una lectura dirigida haga énfasis en el tono, ya que al ser un reclamo se necesita agregar especial cuidado en la forma como se expresa y realiza la lectura.

1.1. Sinopsis

El texto está construido como una carta, dirigida a un zapatero que no arregló satisfactoriamente un par de calzado. El tono que utiliza es un reclamo cortés ante tal situación.

2. Propósito Comunicativo.

El propósito comunicativo es la intención que tiene el autor en el momento de emitir su mensaje. En este texto nos referiremos al propósito que tiene el narrador (propósito dentro del relato), que es realizar un reclamo cortés. Es llamar la atención del zapatero ante un trabajo mal realizado. El protagonista del relato utiliza el lenguaje con una elegancia, pues lejos de ser agresivo, trata de darle una lección de compromiso y ética profesional al zapatero.

- “En un principio no me di cuenta del desastre ocurrido. Recibí mis zapatos muy contento, augurándoles una larga vida, satisfecho por la economía que acababa de realizar...”(p.159)
- “Pero mi entusiasmo se acabó muy pronto.”(p.159)
- “Me prometió, en suma, un calzado flamante”(p.159)
- “Mis pies no pudieron entrar en los zapatos”(p.160)
- “Cuando todos mis esfuerzos fallaron, me puse a considerar cuidadosamente el trabajo que usted había realizado”(p.160)

- “En vez de tirar mis zapatos, estuve dispuesto a usarlos durante una segunda época, menos brillante y lujosa que la primera”(p.161)
- “Debo decir que del examen que practiqué a su trabajo de reparación ha sacado muy feas conclusiones”(p.161)

Sin embargo, parte de ese reclamo por un trabajo tan negligente, está el hecho que el zapatero no ame su oficio. Crítica un poco dura pues inclusive se atreve a sugerirle cambiar de profesión:

- “Por ejemplo, la de que usted no ama su oficio.”(p.161)
- “Pero basta ya. Le decía que usted no le tiene amor a su oficio y es cierto. Es también muy triste para usted y peligroso para sus clientes”(p.162)

La intención del protagonista en ningún momento es ahorrarse el precio de la reparación, su propósito va más allá: despertar la conciencia del artesano para poner empeño en su trabajo.

- “Esta carta no intenta abonarse la cantidad que yo le pagué por su obra de destrucción”(p.162)
- “Le cuento la tragedia de mis zapatos para infundirle respeto por ese oficio que la vida ha puesto en sus manos: por ese oficio que usted aprendió con alegría en un día de juventud...”(p.162)

3. Análisis del lenguaje Literario.

Arreola es muy plástico en sus descripciones y mediante el lenguaje literario nos podemos imaginar, recrear y sentir el efecto que tuvo en el protagonista, al recibir su calzado.

- “No quise conceder mayor importancia a esta metamorfosis.”(p.159)
- “... dirigiendo a usted una carta, en lugar de transferirle las palabras violentas que suscitaron mis esfuerzos infructuosos”(p.160)
- “Me encontré ante unos zapatos de hierro”(p.160)
- “Allí están, en un rincón, guiñándome burlonamente con sus puntas retorcidas”(p.160)

- “Mis pies se hallaban en ellos como pez en el agua. Más que zapatos, parecían ser parte de mi propio cuerpo, una especie de envoltura protectora que daba mi paso firmeza y seguridad”(p.160)
- “Las suelas sobre todo: unos amplios y profundos adelgazamientos me hicieron ver que los zapatos se iban haciendo extraños a mi persona, que se acababan.”(p.160)
- “Quise, con espíritu ambicioso, prolongar la vida de mis zapatos”(p.161)
- “Pero introduzca usted su mano dentro de ellos. Palpará una caverna siniestra. El pie tendrá que transformarse en reptil para entrar. Y de pronto un tope; algo así como un quicio de cemento poco antes de llegar a la punta. ¿Es posible?(p.161)
- “Sólo quiero decirle una cosa: si usted, en vez de irritarse, siente que algo nace en su corazón y llega como un reproche hasta sus manos, venga a mi casa y recoja mis zapatos, intente con ellos una segunda operación, y todas las cosas quedarán en su sitio”(p.162)

4. Análisis de lenguaje (Cortesía)

A pesar de mostrar un gran enfado el protagonista hace uso del lenguaje de una manera elegante y gentil, dando muestra de un gran autocontrol, así como valores y modestia.

Las palabras nos trasportan, seducen, comunican, pero también dividen, lastiman, humillan. ¿Cuántas veces nosotros hemos utilizado, producto de la ira, al lenguaje para ofender? El texto nos muestra un ejemplo de un hombre que, mediante el poder de la palabra supo transmitir su inconformidad, y mejor aún, transformó ese reclamo en una exhortación para mejorar. En el texto, gracias a la cortesía de sus palabras confía nuevamente en el zapatero dándole una segunda oportunidad.

- “Estimable señor”(p.159)

- “Como he pagado a usted tranquilamente el dinero que me cobró por mis zapatos, le va a extrañar sin duda la carta que me veo precisado a dirigirle”(p.159)
- “Usted mismo les dedicó frases elogiosas por la calidad de sus materiales y por su perfecta hechura”(p.159)
- “Y aquí estoy, con los pies doloridos, dirigiendo a usted una carta, en lugar de transferirle las palabras violentas que suscitaron mis esfuerzos infructuosos”(p.160)
- “Quise, con espíritu ambicioso, prolongar la vida de mis zapatos.”(p.161)
- “Debo decir que del examen que practiqué a su trabajo de reparación ha sacado muy feas conclusiones”(p.161)
- “Mis pies, señor zapatero, tiene forma de pies, son como los suyos, si es que acaso usted tiene extremidades humanas”(p.161)
- “Pero basta ya. Le decía que usted no le tiene amor a su oficio y es cierto”(p.162)
- “A propósito: no hablo movido por le interés. Soy pobre pero no soy mezquino. Esta carta no intenta abonarse la cantidad que yo pagué por su obra de destrucción. Le escribo para exhortarle a amar su propio trabajo. “(p.162)
- “Sólo quiero decirle una cosa: si usted, en vez de irritarse, siente que algo nace en su corazón y llega un reproche hasta sus manos, venga a mi casa y recoja mis zapatos [...]”(p.162)
- “Yo le prometo que si mis pies logran entrar en los zapatos, le escribiré una hermosa carta de gratitud, presentándolo en ella como hombre cumplido y modelo de artesanos”(p.163)

5. Crítica social

La crítica que hace Juan José Arreola no parte de un hecho aislado producto de la ficción, es más complejo. Está denunciando la falta de compromiso en el trabajo,

que existe entre las personas que se dedican a un oficio o profesión, la falta de ética profesional y la mediocridad.

Nos hacen falta buenos artesanos, que vuelvan a ser los de antes, que no trabajen solamente por obtener el dinero de los clientes, sino para poner en práctica las sagradas leyes del trabajo. Esas leyes que han quedado irremisiblemente burladas en mis zapatos. (p.162)

No está hablando solamente de los zapateros, habla en nombre de todas las personas cuya profesión u oficio no lo ponen en práctica con entusiasmo, con entrega, con ética. Critica a las personas que solo ven en los clientes la oportunidad para sacar dinero. El autor nos quiere hacer ver esta realidad, que se da en todos los ámbitos y si pudiéramos aventurarnos a imaginar cómo sería la “carta a un médico que no curó bien a un paciente”, o aún “carta a un maestro que no preparó bien a su alumno”, pensémoslo bien, pues si así fuera, ¿cuántos no recibirían cartas de reclamo a diario por un trabajo o un pésimo servicio?

Arreola visto a través de sus textos:

- Arreola juega con la forma de presentarnos los textos desde un anuncio publicitario (*Baby H.P., Anuncio*), cartas (*Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos, El silencio de Dios*), hasta una historia dentro de una historia (*Un pacto con el diablo*) Arreola es muy versátil, logra construir textos dándoles diversas estructuras.
- Es sorprendente la manera de manejar los temas y nos construye historias a partir de situaciones cotidianas y muy cercanas a nosotros, ya que de un tema tan sencillo como el traslado en el transporte público, logra hacer de él una historia. Es también un pretexto para señalarnos lo que nos ocurre como sociedad: la falta de solidaridad con los demás. Es muy observador y sensible ante la problemática humana y por ello quiere llamar nuestra atención.
- Es actual, muestra una problemática social, pone el dedo en la llaga ante nuestras fallas como humanidad desde la cosificación de la mujer

(*Anuncio*), la falta de educación y cortesía (*Una reputación*), la avaricia desmedida del hombre por aprovechar todos los recursos y transformarlos en dinero (*Baby H.P.*), la eterna espera para que se arregle el transporte (*EL Guardaagujas*), el machismo (*Una mujer amaestrada*), hasta la monotonía y negligencia con la que hacemos nuestro trabajo (*Carta a un zapatero que compuso mal unos zapatos*)

- Transmite valores como el amor a tu propio trabajo, el valorar a la pareja, el buscarle el sentido a la vida. Nos hace reflexionar y replantearnos ¿cómo estamos viviendo? ¿Qué valores nos mueven? ¿Cuál es nuestra brújula?
- Casi nunca aparece el nombre el protagonista como si nos tratara de decir que cualquiera de nosotros pudiera estar ahí. Como si cualquiera de nosotros pudiera estar ahí.
- Existen elementos comunes en los textos de Arreola: Ironía, Crítica social, presencia de valores. También está la presencia de temas existenciales que ponen al hombre a analizar su papel ante la vida, aparece la duda, como lucha interna del ser humano al tener problemas con la elección (*Una reputación*, *parábola del trueque*, *El silencio de Dios.*)

Conclusiones

- ✓ Las estrategias sugeridas no son excluyentes y podrían complementarse unas con otras

Cabe señalar que se debe tomar en cuenta las características de cada texto para poder así, analizar cuál es el acercamiento más adecuado y con qué forma de trabajar el alumno podría adquirir una reflexión más profunda.

- ✓ Es importante detenerse a reflexionar ¿qué me pide el texto? ¿Qué necesito analizar?

Para que a partir de ahí se vaya trabajando y realizando las diferentes propuestas metodológicas.

- ✓ Los textos se pueden trabajar de manera independiente o bien adaptarlos al contenido del programa de estudios.

Para poder analizar textos literarios y llevar a la reflexión a los alumnos no debemos necesariamente delimitarnos al programa de estudios, se puede flexibilizar tanto como se desee. Las metodologías de trabajo y aun los textos pueden trabajarse siguiendo un programa oficial o bien realizando una propuesta paralela de lectura.

- ✓ Leemos para comprender y el ideal de los docentes no es solamente que el alumno se quede en ese nivel

Debemos llevarlo a una reflexión más profunda, un análisis y una comprensión minuciosa del texto. Se debe realizar y propiciar un análisis constante que lo guíe hacia sus propias reflexiones, sus puntos de vista.

- ✓ Es importante que el docente conozca los textos perfectamente para poderlos llevar a la reflexión y desarrollar la competencia comunicativa en sus estudiantes, desde la lectura en voz alta hasta la redacción de un comentario.

La mejor forma de enseñar es cuando ya se dominan una serie de habilidades y se “conoce el camino”, es tarea del docente, conocer los textos, las estrategias y los propósitos que se persiguen.

- ✓ Hay diferentes caminos para llegar a un mismo destino, lo importante es querer aventurarnos y probar con más de uno.

No debemos quedarnos con las opciones “conocidas”, debemos explorar e intentar nuevas formas de motivar en el aula, de buscar temas de actualidad, de revivir nuestras clases de literatura, pues como dice el refrán: “Quien arriesga no gana” y ¿Qué ganaremos? Pues mínimo lectores, pero no cualquier lector sino uno motivado, crítico y reflexivo, que no tenga miedo de tomar un libro y disfrutarlo, entenderlo, hacerlo suyo.

Bibliografía

Arreola, J. J., (1985) *Confabulario*, México: Joaquín Mortíz.

Cerillo, P. C., (2007), *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*, Barcelona: Octaedro.

Colomer, T., (2010), *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil actual*, España: Síntesis.

Gasol, A. & Aránega, M., (2000), *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*, Barcelona: Edebé.

Lomas, C., (1999), *Cómo enseñar a hacer las cosas con palabras II. Teoría y práctica de la educación Lingüística*, España: Paidós.

Prado, J., (2004), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla.

Ruiz, M., (1999), *Didáctica del enfoque comunicativo*, México: Instituto Politécnico Nacional.

Una red narrativa y poética

Oscar Jesús López Camacho

Presentación

La estrategia “Una red narrativa y poética” se diseñó para desarrollarse a lo largo del cuarto semestre del Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental. Su ubicación corresponde a la primera unidad: “Círculo de lectores de textos literarios”, donde se pretende dar continuidad a la lectura de textos literarios, iniciada en los tres primeros semestres del Taller, en los cuales se destina una unidad para trabajar la lectura de este tipo de textos.

La estrategia está perfilada, en consecuencia, para continuar el proceso planteado en el programa para la formación de lectores de textos literarios del estudiantado del Colegio de Ciencias y Humanidades, por lo que constituye una fase más de dicho proceso. Más adelante, dependerá de cada estudiante asumir la responsabilidad que exige leer textos literarios más variados y gradualmente más complejos.

“Una red narrativa y poética” respetará la puesta en práctica de las cuatro habilidades lingüísticas propias del trabajo en el Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental: leer, escribir, escuchar y hablar (especialmente, la dos primeras). Asimismo, se apegará a los requerimientos expresado en el programa del curso en torno a:

- emplear “el salón de clases como el espacio académico donde se lee, se escribe y se habla de lo leído”;
- crear “las condiciones emocionales para que los alumnos disfruten y expresen de manera libre sus experiencias de lectura y socialización de la misma, a través de periódicos impresos, murales u otro medio de difusión”;

- poner énfasis como profesor “en ser un interlocutor que ayude a profundizar en el sentido y significado del texto, al señalar aspectos inadvertidos por los alumnos que les permitan relacionar el texto con otro del mismo autor, de otros ámbitos, con otros textos en otros lenguajes etcétera”;
- fomentar la libertad de elegir las lecturas, sin descuidar como docente el papel de formador, compartiendo los conocimientos y hábitos lectores, así como sugiriendo un banco de obras literarias que apoye a los alumnos menos expertos.

Propósitos

El estudiantado:

- Valorará la riqueza de los mecanismos fónicos inherentes al texto literario.
- Recuperará textos literarios afines en la temática que abordará como objeto de investigación documental a lo largo del semestre.
- Seleccionará microrrelatos provenientes de diversos sitios de Internet.
- Seleccionará poemas líricos escritos en castellano procedentes de distintos lugares de Internet.
- Analizará los microrrelatos escogidos.
- Analizará los poemas líricos elegidos.
- Elaborará breves comentarios analíticos acerca de los microrrelatos escogidos.
- Elaborará breves comentarios analíticos sobre los poemas líricos elegidos.
- Diseñará una antología en términos de publicación virtual con los textos literarios y sus correspondientes comentarios analíticos.
- Socializará en el aula la antología virtual producida.

Aprendizajes previos

Se recuperarán los aprendizajes resultantes de las unidades relacionadas con la formación de lectores de textos literarios del primero y el segundo semestres del

Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental, fundamentalmente los de tipo conceptual y los de tipo procedimental, vinculados con:

- Relato
- Cuento
- Poema lírico

Aprendizajes a lograr

El alumnado:

- Valora el intercambio de experiencias de lectura como posibilidad de compartir sus percepciones y de mejorar su apreciación de los textos.
- Socializa las experiencias de su círculo de lectores a través de distintas manifestaciones culturales.

Habilidades a desarrollar

Serán recuperados los aprendizajes relacionados con el desarrollo de las habilidades lingüísticas propios del *Taller* durante de los dos primeros semestres:

- Lectura
- Escritura
- Habla
- Escucha

Temáticas

- Cuento
- Microrrelato
- Poema lírico
- Antología virtual

Materiales

- Computadora y/o *laptop*.
- Teléfono celular o tableta con acceso a Internet.
- Conexión a Internet.
- Proyector.
- Memoria USB.
- El empleado comúnmente en el *Taller*.

Duración

El curso consta de tres sesiones de dos horas cada una a lo largo de 16 semanas, lo cual implica un total de 48 sesiones o 96 horas de clase. Para el adecuado desarrollo de la estrategia, será necesario dedicarle específicamente al menos trece sesiones, es decir, 26 horas.

Desarrollo de la estrategia

El curso consta de cinco unidades:

1. Círculo de lectores de textos literarios.
2. Diseño de un proyecto de investigación.
3. Acopio y procesamiento de información.
4. Redacción del borrador.
5. Presentación del trabajo.

Aunque ubicada para su tratamiento explícitamente en la primera unidad, la estrategia se diseñó para desarrollarse a lo largo de todo el cuarto semestre, pues se vincula con la segunda en tanto implica la elección de un tema para ser investigado, forma parte de la recopilación de información, exige la escritura de

comentarios analíticos y, por último, se inserta en el espacio de la presentación del trabajo final de investigación documental. Todo esto implica la necesidad de incorporar y alternar las sesiones propias del “Círculo de lectores de textos literarios” con las correspondientes a las demás unidades durante todo el curso. Por ello, se plantea su desarrollo en tres etapas.

Primera etapa

Elección de temas para ser abordados como objetos de investigación documental.

Sesiones 1 a 5.

Temas:

- Organización del trabajo en el aula.
- Delimitación de temas.
- Localización de microrrelatos y poemas líricos.

A lo largo de estas primeras sesiones, se presentará el programa y las unidades que lo conforman. Se destacará la explicación detallada del trabajo a realizar en la primera unidad, “Círculo de lectores de textos literarios”, en la cual se desarrollará la estrategia “Una red narrativa y poética”.

Se trabajará asimismo la segunda unidad, “Diseño de un proyecto de investigación”, donde cada estudiante planteará inicialmente tres temas en los que muestre especial interés por razones personales, los cuales deseará abordar durante el curso. A fin de evitar la repetición y ampliar la cobertura de temas en términos de investigación documental en el grupo, el docente indicará a cada integrante el tema que tratará a lo largo del semestre.

Una vez establecido el tema que cada estudiante abordará en el curso, se procederá al diseño del proyecto de investigación sobre él y cada integrante del grupo se comprometerá a revisar distintos sitios de Internet, de donde recuperará,

para empezar, al menos un microrrelato y un poema lírico vinculados con sus respectivos temas.

El docente sugerirá, para empezar, algunos sitios a los cuales podrá acceder el estudiantado para localizar los textos literarios vinculados con sus correspondientes temas a desarrollar.

Microrrelatos

- antcastillog.blogspot.com/2009/12/microrrelatos.html
- entrelilasyamapolasolidado.lacoctelera.net/.../microrrelatos-historias-
- gotzoki.wordpress.com/category/microrrelatos-de-terror/
- lacomunidad.elpais.com/papelera/.../relatos-cortos-y-microrrelatos
- lauramantas.blogia.com/
- nalocos.blogspot.com/2011/.../microrrelatos-cortos-y-microrrelatos.h...
- nerjapop.blogspot.com/2012/.../microrrelatos-de-mercurio-69-el.htm...
- sopaderelatos.com/category/microrrelatos/
- sucedeque.wordpress.com/category/...en.../microrrelatos-famosos/
- vagamundosmoleskin.wordpress.com/categoria-microrrelatos-vii-con...
- www.bubok.es/.../Con-permiso--Recopilacion-de-relatos-cortos-y-...
- www.cabiados.net/letras...y-arte/3867-microrrelatos.html - Argentina
- wwwQ.cortorelatos.com/
- www.cortorelatos.com/index.php?ver=categoria&id=10
- www.escueladeescritores.com/relatos-en-cadena-2012
- www.fsyc.org/.../concurso-de-microrrelatos-y-cortos-organizado-por...
- www.relatosfera.com/.../microrrelatos-de-ciencia-ficcion-el.ht... - España
- www.rozasjoven.es/...de.../128-muestra-de-cortos-y-microrrelatos

Poemas líricos:

- 2bachilleratolengua.jimdo.com/.../2-géneros-literarios-poesía-narración
- detodaslasmaterias.blogspot.com/2012/10/poesia-lirica-mexicana.html
- ellaberintodellector1.bligoo.com.mx/lirica

- es.tiching.com/poesia-lirica/recurso-educativo/56784
- www.alipso.com ›
- www.ask.com/Poemas+Líricos
- www.bnm.me.gov.ar ›
- www.educacion.gob.es/exterior/centros/strasburgo/es/.../Vallejo.pdf
- www.escolares.net/lenguaje-y-comunicacion/tipos-de-poemas-liricos/
- www.lapresentacion.com/granada/materias/.../los_generos_literarios.pdf
- www.poemas-del-alma.com/blog/taller/poesia-lirica
- www.slideshare.net/CASTOSM/la-poesa-lirica-espaola-hasta-1939

Para terminar esta etapa, se presentará en clase una muestra de los hallazgos del estudiantado en relación con los microrrelatos y los poemas líricos elegidos, sobre los cuales se emitirán comentarios generales alrededor de su pertinencia, su afinidad con los temas elegidos, su estructura y los sitios más adecuados para continuar su localización.

Segunda etapa

Selección y análisis de microrrelatos y poemas líricos afines a la temática que tratará cada estudiante.

Sesiones 6 a 45.

Temas:

- Ubicación de fuentes confiables.
- Localización de microrrelatos y poemas líricos.
- Análisis de microrrelatos y poemas líricos.

Esta segunda etapa dará continuidad al trabajo realizado con anterioridad respecto de la ubicación de microrrelatos y poemas líricos afines a los temas

elegidos por el alumnado, aunque se centrará específicamente en el análisis de ambos tipos de textos literarios.

Conviene, por lo tanto, detenerse momentáneamente en la propuesta para que nuestro estudiantado acceda a sitios confiables, a fin de que la localización de sus textos pueda ser la mejor, si no es que la óptima. Por consiguiente, será necesario abrir en el aula un espacio de reflexión para revisar el contenido del sitio publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina: “Cómo evaluar sitios WEB”, disponible en <http://www.educ.ar/educar/como-evaluar-sitios-web.html>.

Como producto de esta revisión, se establecerán criterios comunes dentro del grupo, con el fin de evitar la dispersión en la recopilación de textos literarios y optimizar los itinerarios de búsqueda del alumnado.

La segunda etapa ocupará un mayor espacio en la distribución de las sesiones dentro de la segunda (“Diseño de un proyecto de investigación”), la tercera (“Acopio y procesamiento de información”) y la cuarta (“Redacción del borrador”) unidades; debido a que en ella se hará no sólo la selección de textos, sino se elaborarán los comentarios analíticos breves sobre éstos, así como se preparará el borrador de la antología que será presentada en un formato virtual.

Las sesiones dedicadas al “Círculo de lectores de textos literarios” podrán ser tratadas durante el desarrollo de las respectivas unidades cada cuatro o cinco sesiones, según el avance del curso. Al estar estrechamente vinculadas en términos temáticos las actividades de la primera con las restantes unidades, se hará un trabajo complementario. De cualquier manera, será necesario respetar cierto número de sesiones fijas sólo para la primera unidad, por el trabajo de lectura y escritura que exigen.

Una vez establecido este acuerdo, igualmente conviene alternar la programación de sesiones dedicadas al análisis de los microrrelatos y los poemas líricos. Dado que no se plantea recuperar una cantidad exhaustiva de textos literarios, podría destinarse una sesión para el análisis de los microrrelatos y otra para el análisis de los poemas líricos.

La recopilación de textos literarios no deberá ser extensa. Bastará con cuatro textos de cada género para diseñar una antología respetable, a la cual se incorporarán los textos con sus debidas fuentes asentadas y los comentarios.

Con la finalidad de elaborar los comentarios analíticos, será imprescindible recuperar los elementos básicos de análisis que se trabajan en el primero y segundo semestres del Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental para abordar el relato y el cuento, así como el poema lírico.

El análisis del microrrelato se centrará en los siguientes aspectos:

- La historia narrada
- Las secuencias narrativas
- Los personajes
- El narrador
- El tiempo en el relato
- Los espacios
- Los vacíos de información
- La figura retórica clave
- La interpretación o sentido del texto

Por su parte, el poema lírico será analizado a partir de los siguientes aspectos:

- La estructura
- Las figuras retóricas
- Los campos semánticos
- Los ejes temáticos o isotopías
- La interpretación o sentido del texto

Durante la primera sesión dedicada al análisis de cada uno de estos géneros, serán explicados y ejemplificados minuciosamente tanto sus características, como los diversos componentes que contribuirán a la realización del comentario. Lo importante en estas sesiones iniciales de análisis es despejar la mayor cantidad de dudas que pueda surgir del alumnado para seleccionar los textos de acuerdo a

cada género y elaborar sus comentarios. En esta etapa se insistirá de manera permanente en el empleo adecuado de estas herramientas de análisis.

El proceso de elaboración del comentario analítico implicará, por lo tanto, los siguientes pasos:

- Consulta de diversos sitios especializados en Internet.
- Seguimiento de distintas rutas o itinerarios para la búsqueda de microrrelatos y poemas líricos, los cuales se formularán expresamente en documentos para su revisión y socialización en clase.
- Selección de un amplio repertorio de microrrelatos y poemas líricos, sobre los cuales se hará una elección más puntual y a los que se indicará su debida fuente de procedencia.
- Elección de uno de ellos, ya sea microrrelato o poema lírico, para la producción del comentario analítico.
- Análisis del texto elegido mediante un esquema con los componentes señalados con anterioridad. Para el microrrelato: la historia narrada, las secuencias narrativas, los personajes, el narrador, el tiempo en el relato, los espacios, los vacíos de información, la figura retórica clave y la interpretación o sentido del texto. Para el poema lírico: la estructura, las figuras retóricas, los campos semánticos, los ejes temáticos o isotopías y la interpretación o sentido del texto.
- Escritura del borrador del comentario breve preferentemente en un solo párrafo, una vez realizado el análisis mediante el esquema propuesto.
- Revisión y corrección de los comentarios en equipos de entre cuatro y cinco integrantes, quienes se comprometerán a leer los textos producidos por sus compañeros de equipo y hacer las observaciones pertinentes de forma y contenido con el acompañamiento del docente.
- Redacción de la versión definitiva del comentario analítico y su presentación en formato digital.
- Resguardo del texto analizado con su correspondiente comentario analítico breve en formato pdf, para su incorporación en la antología virtual.

A fin de evitar la dispersión del trabajo e incluso la falta de producción textual requerida, el docente apoyará las actividades de este proceso con observaciones oportunas.

Los últimos cinco pasos serán retomados continuamente a lo largo del curso en las sesiones dedicadas al análisis de ambos tipos de textos. Al final de esta etapa, cada estudiante dispondrá de al menos cuatro microrrelatos y cuatro poemas líricos así como sus respectivos comentarios analíticos, con los cuales integrará su antología virtual.

Tercera etapa

Conformación y presentación de la antología virtual.

Sesiones 46 a 48.

Temas:

- Descarga y empleo del programa para conformar la antología virtual.
- Integración de textos y comentarios en la antología virtual.
- Presentación de la antología virtual en clase.

En esta última etapa, el docente auxiliará al estudiantado con la descarga de Internet y el uso del programa para crear publicaciones virtuales: isuu. Este programa se recuperará del sitio:

- issuu.com

Para apoyar su utilización por iniciativa personal, el alumnado podrá acudir igualmente a los siguientes sitios:

- mudejarico.blogia.com/2008/020401-tutorial-de-issu-hecho...
- sharck0.wordpress.com/2010/06/26/issu-publica-tus-re...
- www.arturogoga.com/2008/01/29/issu-crea-revistas-a...

De las tres sesiones planeadas para esta etapa, la primera se asignará al trabajo en clase en torno a la descarga y el empleo del programa, en la cual podrá el alumnado incorporar los textos y los comentarios para construir su antología; en tanto que la segunda y la tercera serán dedicadas a la presentación de todos los trabajos producidos mediante este recurso y sus respectivas valoraciones en el grupo.

Para terminar esta última etapa, el estudiantado enviará al profesor el correo electrónico con el archivo que contendrá cada antología virtual producida, quien ordenará el conjunto de textos para su presentación en clase.

Evaluación

La estrategia considera en rigor la evaluación del trabajo a realizar por cada estudiante durante la primera unidad, sin embargo habrá que tomar en cuenta que el tema abordado para la producción de la antología y para la elaboración del trabajo de investigación documental a lo largo del semestre (monografía, informe o ensayo) coincidirán, por lo que la unidad, si bien con especificidad propia, será inseparable de las actividades de todo el curso; o dicho de otra manera, será un subproducto que avanzará en forma paralela al desarrollo de las cuatro unidades restantes. No obstante, con el fin de limitar el trabajo estricto de la primera unidad, se establecerán los siguientes criterios mínimos que guiarán con mayor certeza el proceso de evaluación del trabajo de cada estudiante, aunque no se sugerirán necesariamente porcentajes precisos:

- Acopio de microrrelatos y poemas líricos provenientes de fuentes confiables de Internet.
- Establecimiento de rutas o itinerarios de lectura para la búsqueda de los textos a elegir para su análisis.
- Selección de cuatro microrrelatos y cuatro poemas líricos de las fuentes mencionadas.
- Análisis de cada microrrelato y poema lírico elegido.

- Redacción del borrador de los comentarios analíticos referidos a los textos analizados.
- Participación en el proceso colectivo de revisión y corrección de los borradores.
- Redacción de la versión definitiva de los comentarios analíticos.
- Diseño de la antología virtual.
- Presentación de la antología virtual en clase.
- Calidad de la antología virtual expuesta.

Bibliografía

Boullosa, C., (1997), *Todos los amores. Antología de poesía amorosa*, México: Alfaguara.

Fuentes, M. y Silva, J. M. (2011). "Lectura de textos, lectura de hipertextos". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (57) pp.23-29.

Gracida, Y. & Lomas C. (2011). "Textos e hipertextos" *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. (57), pp. 5-11.

Platas, A. M., (2011), *Diccionario de términos literarios*, Madrid: Espasa.

Zavala, L., (2003), *Minificción mexicana*, México: UNAM.

Recursos en línea

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. (2012). "Cómo evaluar sitios Web". Recuperado de <http://www.educ.ar/educar/como-evaluar-sitios-web.html>

Zayas, F. (2012). Para que no te pierdas en la Red. Recuperado de http://www.leer.es/files/2009/05/090330_art_alumn_ep_eso_leer-en-la-red_fzayas.pdf

DIRECTORIO

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Mtro. Alfonso Esparza Ortiz
Rector

Dr. René Valdiviezo Sandoval
Secretario General

Mtra. María Cristina Laura Gómez Aguirre
Directora General de Educación Superior

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dr. Ángel Xolocotzi Yáñez
Director

Mtro. Francisco Javier Romero Luna
Secretario Académico

Mtra. Mónica Fernández Álvarez
Secretaria Administrativa

Mtra. Cecilia Concepción Cuan Rojas
Coordinadora del COLLHI

Mtra. María Torres Ponce
Coordinadora de Extensión y Difusión Académica

Mtro. Héctor Costilla Martínez
Secretario particular de la Dirección

COMITÉ ORGANIZADOR

Mtra. Cecilia Concepción Cuan Rojas
Dra. María Selene Alvarado Silva
Mtra. Dominga Hernández López
Mtro. Francisco Javier Romero Luna (Responsable)

Aristas Pedagógicas I, perspectivas para la enseñanza de la lectura, escritura y literatura, de Cecilia Concepción Cuan Rojas, María Selene Alvarado Silva y Francisco Javier Romero Luna (Editores), se publica en: [http://www. filosofia.buap.mx](http://www.filosofia.buap.mx). Edición y corrección: Guadalupe Ayala Esteban y Yeni Barranco Santiago, fue realizado en 2016, con formato digital PDF 3.48 MB.