

5
221



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

REFLEXIONES EN TORNO AL CURSO
DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA IV
DEL BACHILLERATO DE LA UNAM

INFORME ACADEMICO

QUE PRESENTA :

MARIO AGUSTIN CASTILLO SANCHEZ HIDALGO

PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS
HISPANICAS



ASESORA: MTRA. SILVIA VAZQUEZ Y VERA

MEXICO, D.F.

1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi madre, como testimonio de cariño y agradecimiento.

A mi hermano, Pedro, por su cariño.

A mi esposa , Sara , por su amor y comprensión.

A mis amigos y compañeros de trabajo.

Agradecimientos.

Quiero agradecer en primer lugar a mi asesora de tesis, la Mtra. Silvia Vázquez y Vera por las pertinentes observaciones y el seguimiento que le dio a la elaboración del presente Informe Académico de Docencia.

A mi esposa, Sara, por su paciencia y por su amor y porque siempre ha creído en mí.

A mi madre, ejemplo de vocación a la docencia, por facilitarme bibliografía, impulsarme (desde siempre) durante la elaboración de este Informe.

Agradezco también a mi suegro Don Efrén Martínez por la paciente lectura que le dio al manuscrito del trabajo y por las correcciones que tuvo a bien sugerirme.

A la Universidad Panamericana Preparatoria por el apoyo que me ha brindado para con las iniciativas que he desarrollado en el área de Literatura tendientes a que los alumnos lean.

i
ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1 : El marco didáctico	3
1. La docencia	3
1.1 Variables de la docencia	4
1.1.1 Variables de los individuos	4
1.1.2 Variables de aprendizaje	5
1.1.3 Variables contextuales y ambientales	6
1.1.4 Variables instrumentales y metodológicas	6
1.2 La tarea docente	6
1.2.1 Los niveles del espacio educativo para el desarrollo de la función docente	7
1.2.1.1 La evaluación y sus implicaciones	8
1.3 Las habilidades docentes	11
1.4 La adolescencia	15
1.4.1 Tareas de desarrollo de la adolescencia	17
1.4.2 La adolescencia y el desarrollo cognoscitivo	18
1.5 Las teorías del aprendizaje y sus implicaciones educativas	22
1.5.1 El Conductismo	22
1.5.2 El Cognoscitivismo	24
1.5.2.1 El aprendizaje significativo	27

1.6 El Currículum	29
1.6.1 Definición de currículum	29
1.6.2 Los componentes del currículum	32
1.6.2.1 ¿qué enseñar?: los contenidos del currículum	32
1.6.2.2 ¿cuándo enseñar?: la temporalidad del aprendizaje	32
1.6.2.3 ¿cómo enseñar?: la dinámica de enseñar	33
1.6.2.4 ¿qué, cómo y cuándo evaluar?: sobre los resultados.	33
1.7 Consideraciones finales	34
Capítulo 2: El marco lingüístico	36
2.1 La Lingüística	36
2.2 La comunicación	38
2.2.1 Elementos del proceso de la comunicación	39
2.2.2 La importancia de los signos	39
2.3 El lenguaje	40
2.4 La lengua y la comunicación	41
2.4.1 Las funciones de la lengua	42
2.5 Características de la lengua	44

2.6 El habla	45
2.7 El pensamiento y la palabra	47
2.8 La lectura	48
2.8.1 Definición de lectura	48
2.8.2 Tipos de lectura	52
2.8.3 Problemas relacionados con la lectura	54
2.8.4 Estrategias de lectura	57
2.8.4.1 Concepto	57
2.8.4.2 Fases en la enseñanza de las estrategias de lectura	58
2.8.4.3 Estrategias que se aplican antes de la lectura	59
2.8.4.4 Estrategias que se emplean durante la lectura	61
2.8.4.5 Estrategias que se emplean después de la lectura	66
2.9 Los niveles de la comprensión	67
2.9.1 Nivel informativo	68
2.9.2 Nivel estilístico	68
2.9.3 Nivel ideológico	69
Capítulo 3: El marco literario	71
3.1 La literatura	71
3.1.2 La lengua poética y la lengua práctica	73
3.1.3 La lengua poética: el lenguaje literario	76
3.1.4 La función de la literatura	78
3.2 Análisis del texto literario	80
3.2.1 Definición de texto literario	81

3.2.2 Los momentos del comentario de textos literarios	81
3.3 El texto literario y sus contextos	83
3.3.1 El contexto histórico	84
3.3.2 El contexto ideológico	84
3.3.3 Los géneros literarios	85
3.4 Relación de la literatura con la sociedad	86
3.4.1 La literatura y las otras áreas	90
3.5 La enseñanza de la literatura	91
3.5.1 La formación del docente en literatura	91
3.5.2 El problema de la enseñanza de la literatura	93
3.5.3 La enseñanza de la literatura	93
Capítulo 4: Informe académico de docencia	96
4.1 La asignatura de Lengua y Literatura Española IV del Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria	96
4.1.1 Objetivos educativos de la E. N. P.	96
4.1.2 El perfil del egresado del Bachillerato de la E.N.P.	99
4.1.3 La ubicación de la asignatura de Lengua y Literatura Española IV	100
4.1.3.1 Asignaturas precedentes	100
4.1.3.2 Asignaturas paralelas	101
4.1.3.3 La ubicación de la asignatura	101
4.1.3.4 Las asignaturas del área de Lenguaje, Comunicación y Cultura	101

4.1.4 El diagnóstico de la asignatura	102
4.1.4.1 Los objetivos generales de la asignatura de Lengua y Literatura Española IV	102
4.1.4.2 Los objetivos particulares de cada unidad	103
4.1.4.3 Los contenidos de la asignatura	110
4.1.4.4 El número de sesiones	116
4.1.5 La repercusión de esta asignatura con las otras materias del área de Lenguaje, comunicación y cultura	117
4.1.6 La metodología	118
4.1.6.1 La selección de temas	118
4.1.6.1.1 Jerarquización de contenidos	118
4.1.6.1.2 Tratamiento de los contenidos	119
4.1.6.1.2.1 Tratamiento de los contenidos literarios	119
4.1.6.1.2.2 Tratamiento de los contenidos lingüísticos	120
4.1.6.1.2.3 Tratamiento de los contenidos ortográficos	120
4.1.6.2 El análisis y comentario de textos literarios	121
4.1.6.2.1 La lectura en casa	123
4.1.6.2.2 La lectura en clase	125
4.1.6.3 La asignación de tareas	126

4.1.7 El método de evaluación en la asignatura de Lengua y Literatura IV	127
4.1.7.1 Criterios generales de evaluación (Normatividad institucional)	127
4.1.7.2 La evaluación continua	128
4.1.7.3 La evaluación parcial	128
4.1.7.4 La evaluación global	129
4.1.8 Balance de los resultados obtenidos por los estudiantes	130
4.2 Propuestas para un mejor desarrollo del curso de Lengua y Literatura Española IV del Bachillerato de la UNAM	132
4.2.1 La integración de los ejes temáticos	132
4.2.2 Promoción de las habilidades lingüísticas	132
4.2.3 Sistematización de las estrategias de lectura	133
4.2.4 Compromiso con la literatura y compromiso con la docencia	134
4.2.5 ¿Enseñanza de Historia de la Literatura o Enseñanza de Literatura?	135
4.2.6 La selección de los textos	136
4.2.7 La metodología: del texto a los contextos	137
4.2.8 La incorporación de contenidos de redacción	138
4.2.9 La interdisciplinariedad de las asignaturas humanísticas	140
4.2.10 Los contenidos compartidos en Lengua y Literatura Española IV y Literatura Mexicana e Hispanoamericana	141
4.2.11 Promoción de actividades	

de extensión cultural	141
4.3 Bibliografía básica para el curso de Lengua y Literatura Española IV	143
4.3.1 Bibliografía de consulta para el profesor	143
4.3.2 Libros de texto	145
4.3.3 Libros de trabajo	145
4.3.4 Antologías literarias	146
Conclusiones	147
Bibliografía	151

Introducción

La educación es, sin lugar a dudas, la mejor inversión que la sociedad puede ofrecer a los individuos. Con una mejor educación los individuos son más libres, más democráticos y más felices. La docencia, como educación intencionada, es entonces una actividad cuya repercusión social se deja sentir en todos los ambientes y en todos los momentos de la vida de las personas. El profesor es una persona que debe reconocer y asumir el compromiso que significa ser educador y como tal promotor del cambio social.

El profesor de Literatura es una persona que además de asumir ese compromiso, debe de enseñar la verdad a partir de la literatura y promoviendo entonces la lectura como herramienta de perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas básicas (hablar, leer, escribir).

El presente Informe Académico de Docencia tiene como objetivo central el de describir bajo qué condiciones se ha impartido la asignatura de Lengua y Literatura Española IV. Esta materia está incluida en el Currículo de la Escuela Nacional Preparatoria para el Bachillerato de la UNAM.

En la primera parte, el marco didáctico, se señalan algunas variables importantes que el profesor de esta materia debe conocer para poder tener un mayor control sobre ellas y con ello perfeccionar su tarea docente.

En el segundo capítulo, se caracterizan los aspectos más importantes del fenómeno de la lengua para que el profesor de Lengua y Literatura Española IV pueda integrar el cuerpo de conocimientos que sugiere el Programa de la materia y poder propiciar con ello una visión más dinámica de lo que es la lengua, entendida como un fenómeno comunicativo. Se hace una descripción general sobre la lectura y sus

estrategias dado que es en la lectura donde el docente en Literatura debe centrar su labor.

En el marco literario, se describe de manera general el fenómeno literario como un producto que tiene una intencionalidad comunicativa y un propósito estético. La literatura debe ser enseñada a partir del texto que el profesor considere más representativo para poder luego hacer que el alumno comprenda los contextos de la obra literaria.

En la descripción que se hace del Informe académico de docencia, se ofrece una caracterización detallada de los elementos que conforman un curso de Lengua y Literatura Española IV, tomando como elementos centrales el desglose del programa en objetivos centrales, objetivos particulares y contenidos. Posteriormente, se sugieren algunas propuestas conducentes a perfeccionar el desarrollo del curso a partir de la experiencia que se ha tenido sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en dicha asignatura.

No se pretende hacer un análisis exhaustivo de las variables que inciden en la labor docente del profesor de Lengua y Literatura Española IV, sino más bien poder reflexionar sobre los aspectos generales que, a partir de la experiencia de cátedra, se han tenido sobre la materia del Informe.

Capítulo 1

1. La docencia

El ser humano es, en esencia un sujeto educativo. Si entendemos que la educación se da en situaciones formales y no formales y que el individuo está sujeto a una serie constante de aprendizajes, valoraremos entonces la intencionalidad educativa como parte fundamental de la formación humana.

Si bien es cierto que la educación es permanente, esto es, que se da a lo largo de toda la vida; la docencia se ocupa de estudiar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en situaciones formales. De esta manera, la docencia es "educación organizada, educación intencional y educación sistemática" ¹.

A la docencia le interesará entonces entender la acción y el hecho educativos como un proceso y como un producto. Dicho de otra manera, la docencia estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje es un "proceso de interacción entre el sujeto y los objetos que pueden ser concretos o virtuales, personas o cosas, que modifican o transforman las pautas de conducta del sujeto y de alguna manera a los objetos mismos" ².

Si el aprendizaje busca entonces modificar las pautas de conducta, justo es que se trate de un "aprendizaje significativo".

En sus *Notas para un modelo de docencia*, Martiniano Arredondo destaca que la práctica docente es un hecho que

¹ Arredondo, Martiniano. Formación Pedagógica de Profesores universitarios. Teoría y experiencias en México. México, CESUANVIES, 1989 p. 16.

² Op. cit. p.17

está determinado. En ese sentido, la docencia está marcada por una serie de variables que es pertinente destacar y conocer.

1.1 Variables de la docencia.

La situación de la docencia puede plantearse como un proceso complejo en el que intervienen una gran diversidad de elementos que deben ser conocidos por quienes asuman el compromiso y la responsabilidad de ser profesores. La docencia requiere, para su adecuado ejercicio, del conocimiento, del análisis y del manejo de las variables que concurren en la situación educativa.

1.1.1 Variables de los individuos.

Este tipo de variables contemplan al profesor y al alumno como "sujetos de instrucción" así como a los procesos de adaptación y de control de grupo que son importantes para considerar en el espacio docente.

Los estudiantes al igual que los profesores se relacionan a partir de sus propias características psicobiológicas y socio culturales con sus intereses individuales y sus expectativas, con sus actitudes y valores así como con sus experiencias previas, elementos todos que determinan o condicionan el estado intelectual y afectivo de cada una de las personas.

Estos elementos necesariamente afectan las posibilidades reales de los aprendizajes que pretende cada persona o que pretenden la escuela, la familia, el Estado, etc.

Es preciso distinguir las características del individuo que son susceptibles de modificación a través del proceso educativo de aquellas otras que no lo son tales como las experiencias previas de los sujetos.

1.1.2 Variables de aprendizaje

La docencia es una actividad que pretende resultados, que pretende aprendizajes; esto es, cambios o modificaciones relativamente permanentes en las pautas de conducta a través de un proceso educativo.

Como resultado del proceso de docencia, el aprendizaje puede tipificarse en distintos "aprendizajes" según diversas teorías.

Las variables de aprendizaje son aquellas que se forman y con las que se relacionan tanto el cambio conductual deseado como el contenido del aprendizaje al que se refiere dicho cambio.

Al respecto Arredondo escribe: "es evidente la relación que se da entre las variables individuales y las variables de aprendizaje; las primeras determinan a las segundas. En situación de docencia debe partirse del diagnóstico de las variables individuales para establecer el tipo de resultados previsible. De acuerdo a las condiciones reales de los estudiantes los objetivos de aprendizaje son formulaciones hipotéticas acerca de resultados posibles"³

³ Op. cit. p. 25

1.1.3 Variables contextuales y ambientales

La docencia en un sentido amplio, se da en situaciones concretas que la conforman, la afectan o la determinan. Estas situaciones amplían o delimitan las posibilidades reales de la docencia como proceso y como producto.

Entre estas variables están las características y rasgos de la sociedad global, la peculiaridad del sistema educativo nacional, las características particulares de la institución educativa. Entre las variables ambientales están las características ecológicas, geográficas, climáticas del medio ambiente.

1.1.4 Variables instrumentales y metodológicas.

M. Arredondo ha escrito que: "la tecnología educativa comprende el conjunto de variables instrumentales y metodológicas cuya utilización adecuada y coherente requiere del análisis y consideración de las variables contextuales, de las variables de los individuos y de las variables de aprendizaje"⁴.

El ejercicio de la docencia requiere entonces del conocimiento de estas variables para poder propiciar "aprendizajes significativos".

1.2 La tarea docente.

En la mayor parte de los casos, el docente ignora el espacio educativo dentro del cual está inmersa su propia práctica. Para plantear correctamente este problema es pertinente hablar de los tres niveles del espacio educativo para el desarrollo de la función docente.

⁴Op. cit. p. 26

1.2.1 Los niveles del espacio educativo para el desarrollo de la función docente.

El espacio educativo puede dividirse en tres grandes niveles:

1. Nivel de planeación
2. Nivel de realización
3. Nivel de evaluación

La articulación de estos tres niveles, constituyen los "ciclos de la educación"³ para lograr su pleno desarrollo.

La planeación, realización y evaluación son a la vez niveles y momentos didácticos del espacio educativo. El espacio educativo es el lugar "en donde se plantean los problemas y las respuestas, a propósito de las estructuras y del conjunto de relaciones educativas."⁴

Cada nivel o ángulo del espacio educativo conlleva y supone la presencia de los otros dos, en la medida que hay siempre entre ellos una relación de dependencia recíproca.

Cada nivel es además condición de realización de los otros dos y entre ellos hay un proceso de desplazamiento permanente.

Los tres niveles no existen más que en un proceso de constitución en los otros dos. La planeación no tiene sentido si no hay una realización y una evaluación continua. Entre ellos hay una relación de dependencia, de manera que los resultados dependen de la planeación y de la

³ Villalobos Torres, Marveya. "La función docente en el espacio educativo". Nota técnica del Diplomado en Práctica Docente a Nivel Medio Superior organizado por el Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana.

⁴ Op. cit. p. 12

realización. La realización está en gran parte determinada por la planeación y se refleja en la evaluación.

Es preciso detenerse en la evaluación por ser este "momento" el que mayores repercusiones tiene, al considerársele como la "etapa terminal" del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.1.1 La evaluación y sus implicaciones.

Se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos; se le ha utilizado además "como un arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos"⁷. La evaluación ha desempeñado más una tarea administrativa que un aspecto crucial en la tarea docente.

Es pertinente "sustituir el actual concepto de calificación por una verdadera evaluación pedagógica"

La evaluación debe concebirse como un todo organizado, donde los elementos que lo integran mantienen una interacción potencial y dinámica: "la evaluación continua".

Existen dos tendencias clásicas en la evaluación: "la evaluación con referencia a la norma, cuyo uso está muy generalizado en todos los niveles de nuestro medio escolar y la evaluación con referencia al dominio, la cual presenta

⁷ "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales". Nota técnica del IPCE tomado de Morán, Oviedo Porfirio. En Revista de Perfiles Educativos. CISE-UNAM. pp.21-35.

⁸ Op. cit p.26

una alternativa a las prácticas tradicionales. Desgraciadamente, dicha tendencia es poco conocida y como consecuencia, escasamente practicada por los docentes."⁹ La instrumentación progresiva de una evaluación con base en un criterio o en un dominio sería definitivamente más formativa para los estudiantes. Se ha reconocido que la evaluación es necesaria si el complejo proceso de la educación debe ser administrado de manera eficiente, efectiva y económica. Sin embargo, en general, ha habido una marcada y seria deficiencia en su concepción y aplicación en los distintos niveles del sistema educativo.

Al término evaluación, se le han atribuido una serie de significados que describen una serie muy variada de procesos. Esto ocasiona muchas veces una verdadera confusión. Por ejemplo, Hilda Taba¹⁰ señala que cuando nos referimos al currículo o plan de estudios de un escuela, todo puede ser evaluado: sus objetivos, sus alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los estudiantes, la importancia relativa de las diversas materias, el grado en que se cumplen los objetivos, los medios de enseñanza, etc.

En otra acepción es posible aplicar el término evaluación para designar diferentes procesos que pueden consistir simplemente en el juicio valorativo emitido por un experto.

Por otra parte, considerable número de autores equiparan la evaluación con la calificación. Evidentemente, esta concepción reduce todo lo que se conoce acerca del progreso de los estudiantes a una simple nota o número. Es éste, sin

⁹ Op. cit. pp.27 y ss.

¹⁰ Taba, H. Elaboración del currículo. Buenos Aires. Edit. Troquel, 1976. p. 408

lugar a dudas, el concepto más limitado de evaluación. Aún dentro de esta definición limitada existen confusiones. El principal punto de disensión es si la calificación debe representar un progreso o una condición comparativa; es decir, frecuentemente no se encuentra el modo de establecer adecuadamente la diferencia entre la evaluación del progreso y la del punto hasta el cual los alumnos satisfacen ciertos estándares relativos o absolutos planteados en los objetivos.

Quizá una de las maneras más comunes de concebir la evaluación, en el contexto de la práctica educativa y, a nuestro juicio, de consecuencias más graves, es el hecho de identificarla con **la medición**. Pensamos que esto obedece a la carencia de una explicación teórica de la evaluación. A falta de esta explicación, lo teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición. "En este sentido, resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de la medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental. Es precisamente en el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos."¹⁰

Por tanto, la evaluación constituye una empresa más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. Para Taba, esta tarea comprende:

-clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.

¹⁰ Taba, H. Elaboración del currículo. Buenos Aires. Edit. Troquel, 1976. p. 408

¹¹ Diaz Barriga, Angel. Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar. Departamento de Tecnología educativa, CISE, UNAM, 1980, pp. 10 y 11.

-desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias acerca de los cambios que se producen en los estudiantes.

-medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias, y

-empleo de la información obtenida acerca de si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza. ¹²

La evaluación es un proceso integral del progreso académico del educando: informa sobre conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc. Este proceso comprende, además de los diversos tipos de exámenes, otras evidencias de aprendizaje como son trabajos, reportes, ensayos, discusiones, etc. Es también un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo, la evaluación es una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron la consecución de las metas propuestas.

Como actividad indispensable en el proceso educativo, la evaluación debe dar una clara visión de los errores, de los obstáculos y de los aciertos.

1.3 Las habilidades docentes.

Sin lugar a dudas, gran parte del éxito que un docente pueda lograr en su quehacer educativo consiste en la pericia que tenga en transmitir los conocimientos a los

¹² Taba, H. Op. cit., p.33

alumnos y en poder hacer de su materia algo atractivo y con ello poder propiciar aprendizajes significativos.

De acuerdo con Zarzar Charur ¹³ las tres tendencias que ha encontrado en su tarea como formador de profesores han sido:

"1. La primera de ellas sostiene que lo único que los profesores necesitan es ser expertos en su materia y estar actualizados en los últimos avances del conocimiento en el área.

2. La segunda tendencia da un paso más y afirma que es tan importante el 'saber enseñar' como el ser experto en la materia. Esta concepción integra dos condiciones para la docencia: saber la materia y saber enseñarla.

3. La tercera tendencia da todavía un paso más adelante y, sin dejar de reconocer la necesidad de las dos primeras condiciones (conocer la materia y saber enseñarla), afirma que se requiere una tercera condición necesaria para ser un buen profesor: saber propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos. De acuerdo con esta concepción **la función principal del profesor no es enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan**".

Las habilidades docentes deben estar enfocadas al aprendizaje de los alumnos: "¿cómo ayudar a los alumnos a aprender?"¹⁴

¹³ Zarzar Charur, Carlos. Habilidades básicas para la docencia: una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora. México, Editorial Patria, 3a reimpr. 1994. pp. 11-15

¹⁴ Op. Cit.

Las habilidades docentes son las herramientas que el docente ha de utilizar a fin de propiciar "aprendizajes significativos en sus alumnos"¹⁵.

Las habilidades docentes más comunes son:

a) Inducción.

Esta habilidad puede ser brevemente descrita como la manera en que un profesor inicia un nuevo tema. Es la forma en que se "coloca la primera piedra" de la construcción del nuevo conocimiento; es la manera en que el profesor logra que los alumnos se identifiquen con el nuevo material y se tornen receptivos hacia el tema. "La inducción puede favorecer el aprendizaje cuando se inicia un nuevo curso, una clase o un nuevo tema dentro de la misma"¹⁶.

b) Comunicación verbal y no verbal.

El objetivo de esta habilidad es sensibilizar a los profesores respecto a la importancia de ser entendidos. Esta habilidad abarca aspectos tales como velocidad al hablar, vocabulario, claridad en la pronunciación, modulación del tono, movimientos, ademanes, gestos, etc. Todo ello con el fin de que el profesor logre una adecuada y eficiente comunicación con sus alumnos.¹⁷

c) Variación de estímulos.

Si el profesor varía su conducta, puede retener mejor la atención de sus estudiantes en el salón de clase y favorecer el aprendizaje. Esta variación en la conducta consiste en la habilidad con que el profesor hace uso de

¹⁵ Arredondo, Martiniano. Op. cit.

¹⁶ "Habilidades docentes". Nota técnica elaborada por el CIDES (Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior), del ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey). Sofía Leticia Morales. Coordinación General.

¹⁷ Op. cit.

¹⁸ Escudero Yerena, María Teresa. *La comunicación en la enseñanza*. Mexico, Trillas-ANUIES, 2a edición. 1990. pp. 21-54.

técnicas verbales y no verbales, tales como desplazamientos del profesor, variaciones de la interacción, uso de pausas y silencios, cambios en los canales sensoriales por los que el alumno capta el material impartido, etc.

d) Formulación de preguntas.

Frecuentemente los profesores imparten su clase como un simple transmisión de información, sin permitir a los alumnos participar activamente en ella. La formulación de preguntas puede facilitar esta participación. No basta con formular preguntas, éstas deben ser de categoría apropiada.

e) Refuerzo verbal y no verbal.

El uso adecuado de formas de aceptación por parte del profesor respecto al comportamiento de sus alumnos puede mejorar los resultados del proceso de aprendizaje. Esta habilidad permite al profesor desarrollar y mejorar formas adecuadas de refortamiento que orienten y estimulen realmente a sus alumnos. El dominio de esta habilidad es importante no sólo para "reforzar la participación del alumno en la clase, sino también para orientarlo respecto a su desempeño a través del curso en exámenes, trabajos, etc."¹⁹

f) Integración.

Esta habilidad, complementaria a la inducción, consiste en la forma en que un profesor ayuda a los estudiantes a percibir una visión de conjunto del nuevo material impartido. Es la forma en que resume las ideas principales vertidas en la clase y las eslabona con los conocimientos anteriores y posteriores.

¹⁹ Habilidades docentes, op.cit.

g) Organización Lógica.

El material del curso y sus divisiones, secciones, temas, tópicos, etc. deben ser distribuidos y ordenados de tal manera que se puedan asimilar por parte de los alumnos. Para organizar lógicamente el material, es indispensable establecer objetivos, tanto generales como específicos y canalizar las actividades hacia esos fines. El maestro debe proveer de marcos de referencia para el material del curso, que permitan a los estudiantes determinar los alcances y limitaciones de las ideas por tratar.

Es recomendable que los temas tengan relación uno con otro. Los trabajos y los exámenes deben ser considerados como parte del material del curso y, por ende, encajar dentro de la organización del mismo. Cada ejemplo del material del curso, incluyendo exámenes y trabajos, debe ser definido en cuanto a su nivel de importancia y dirigido hacia un objetivo que sea congruente con el objetivo general del curso.

1.4 La adolescencia.

Escribe Gerardo Castillo ²⁰ que la adolescencia es una "fase conflictiva". Para un profesor de enseñanza media y media superior es imprescindible que conozca **la psicología del adolescente** para poder incidir y formar al alumno de mejor forma.

Cada etapa de la vida tiene sus problemas únicos y específicos que, en principio, pueden comprenderse si se aplican adecuadamente las bases de la psicología científica. El educador que trabaja con adolescentes "necesita entender, entre otras cosas, la naturaleza de la

²⁰ Castillo, Gerardo. Los adolescentes y sus problemas, México, ed. Mi-Nos, 2a edición 1987.

etapa de transición por la cual éstos atraviesan, sus necesidades y tareas de desarrollo, el rol que desempeña su grupo de padres y su influencia en la conducta del joven".²¹

Peter Blos²² define a la adolescencia como: "la etapa caracterizada por cambios físicos que se reflejan en todas las facetas de la conducta. El proceso de la pubertad afecta el desarrollo de los intereses, su conducta social y la cualidad afectiva de la vida".

La conducta a esta edad es un fenómeno complejo que depende altamente de la historia de la vida individual y del medio ambiente en que el adolescente crece. La sociedad provee modelos en los que el adolescente norma su personalidad. En ese sentido los medios masivos de comunicación desempeñan un papel imprescindible.

Existen una serie de periodos de crisis a lo largo de la vida de todo individuo humano. Por ejemplo, el niño que concurre por primera vez a la escuela primaria y debe dejar la seguridad del hogar enfrenta ya un periodo crítico y debe lograr ajustes positivos a la nueva situación. Ya en la vida madura, el hombre que se jubila o se retira de su trabajo debe adaptarse radicalmente a las exigencias de otra nueva etapa crucial. La adolescencia representa una de las etapas más críticas de la vida humana. "El salto de la niñez a la vida adulta puede provocar grandes tensiones y confusiones"²³.

La adolescencia es una especie de "tierra de nadie". El adolescente no es ya un niño ni tampoco un adulto y se

²¹ Blair, Glenn. Cómo es el adolescente y cómo educarlo. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1965.

²² Blos, Peter. Psicoanálisis de la adolescencia. México, Ed. Joaquín Mortiz, 2a edición, 1990. p. 20.

²³ Blair, Glenn. Op. cit.

encuentra preso en medio de un área donde se entrecruzan fuerzas y expectativas.

1.4.1 Tareas de desarrollo de la adolescencia.

Las tareas de desarrollo son uno de los problemas típicos que los individuos enfrentan en los distintos periodos de su desarrollo vital. El infante o el niño pequeño deben dominar complicados procesos de aprendizaje para caminar, hablar y controlar la eliminación de los productos de desecho del cuerpo. Lo mismo acontece en la niñez con el aprendizaje de juegos y de la lectura y escritura. En lo que respecta a los adolescentes, las tareas de desarrollo representan problemas vitales que han de ser afrontados y resueltos durante la transición de la niñez a la adultez. Tales problemas no son totalmente únicos y específicos de la adolescencia, pero existen algunos sobre los cuales debe el adolescente trabajar si espera alcanzar un papel positivo como adulto.

Robert Havighurst, en su libro Desarrollo humano y educación²⁴, agrupa diez tareas particularmente significativas para el adolescente y que requieren mucha atención:

1. lograr relaciones nuevas y más maduras con sus compañeros de edad de ambos sexos.
2. alcanzar un rol social masculino o femenino.
3. aceptar su propio físico y utilizar el cuerpo eficazmente.
4. alcanzar independencia emocional de los padres y de otros adultos.
5. obtener seguridad de independencia económica.
6. elegir y prepararse para una ocupación.

²⁴ Havighurst, R. Desarrollo humano y educación. Buenos Aires, Ed. Ariel, 1980. 234 pp.

7. prepararse para el matrimonio y la vida de familia.
8. desarrollar las capacidades intelectuales y los conceptos necesarios para la vida de competencia civil.
9. desear y obtener un comportamiento socialmente responsable.
10. formar una tabla de valores y un sistema ético para guiar la acción.

La tarea para el educador de adolescentes es sobre todo formar en los alumnos un auténtico proyecto de vida. De ahí la importancia de conocer cómo se comporta un adolescente y de saber cómo aprende. De ahí también el fortísimo compromiso del educador hacia su trabajo.

1.4.2 La adolescencia y el desarrollo cognoscitivo.

Desde el punto de vista de la integración a la sociedad, la adolescencia se caracteriza esencialmente por el hecho de que el propio individuo ya no se considera un niño, deja de sentirse inferior a los adultos y comienza a considerarse igual a ellos. Se imagina convertido en un miembro de la sociedad que desempeña un papel y ejerce una profesión en ella.

En este momento, es manifiesto que la adolescencia así concebida no corresponde a la pubertad, su edad promedio depende de la estructura social circundante.

En el sentido intelectual, el advenimiento de las operaciones formales²³, es lo que le permite al individuo separarse del presente y de la situación de percepción local a la que el niño está más o menos constreñido, así

²³ Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía*, cap 2: "Los progresos de la psicología del niño y del adolescente" México, Ediciones Promexa. pp. 52-70

como lo que le permite adentrarse en lo que es posible y en lo que todavía no existe.

Afectivamente, la construcción de una escala de valores le permite trascender el restringido círculo de su ambiente inmediato y construir el eje central de su "personalidad".

Gracias a estos dos instrumentos, esto es, a las operaciones formales y a la jerarquía "personal" de los valores, el adolescente desempeña un papel fundamental en nuestra sociedad al liberar a la nueva generación de la generación más antigua. Esto impulsa al individuo a destacar lo nuevo que adquiere durante el desarrollo de su infancia, además de que en parte lo libera "de los obstáculos procedentes de la coacción de los adultos."²⁶

Una diferencia importante entre las capacidades de razonamiento de los adultos y de los adolescentes es su número de esquemas o estructuras. El desarrollo de nuevos esquemas o nuevas áreas de conocimiento no se detiene al captarse las operaciones formales. A medida que el individuo sigue teniendo nuevas experiencias, sigue desarrollando nuevos esquemas y conceptos. En general, la gama de experiencias del adulto es mucho mayor que la de los adolescentes, por lo tanto, comparado con el adolescente promedio, el adulto típico posee más estructuras o contenido en que aplicar la fuerza del razonamiento del adolescente típico.

Piaget cree que las características del pensamiento del adolescente -las cuales lo hacen único- se deben en parte al nivel de desarrollo cognoscitivo y afectivo del niño y a su correspondiente pensamiento egocéntrico.

²⁶ Piaget, Jean. Op. cit.

En el pensamiento del adolescente, el criterio para elaborar juicios se convierte en lo que es lógico para él, como si esto siempre fuera lo correcto, y lo que para él es ilógico, siempre fuera lo incorrecto.

El egocentrismo del adolescente consiste en su capacidad para distinguir entre su mundo y el mundo "real". Al adolescente lo anima la creencia egocéntrica de que el pensamiento lógico es omnipotente, y ya que puede pensar con lógica en el futuro, en personas y sucesos hipotéticos, cree que el mundo debe someterse a los esquemas de la lógica "más que a los sistemas de la realidad: no comprende que el mundo no siempre sigue el orden lógico o racional que él supone."²⁷

Hasta cierto punto, las diferencias entre el pensamiento de los adolescentes y el de los adultos son una función del curso normal que sigue el desarrollo cognoscitivo. Los adolescentes con frecuencia atraviesan por crisis idealistas, poseen la fuerza del razonamiento formal, pero no pueden distinguir entre esa nueva fuerza potencial y su aplicación a los problemas reales, "tal parecería que están condenados a ser siempre los críticos idealistas de la sociedad."²⁸

Según Piaget, cuando los adolescentes tratan de ser parte del mundo laboral y de las realizaciones, se ven obligados a ajustar todavía más su razonamiento e inteligencia al mundo tal cual es y no como debería de ser según su razonamiento lógico.

²⁷ Wadsworth, B. Teoría de Piaget del Desarrollo cognoscitivo y afectivo. México, Ed. Diana. 3a. ed. 1991. p. 140-155.

²⁸ Piaget, Jean. Op. cit.

Invariablemente, escribe Piaget, el razonamiento de los adolescentes que ya desarrollan las operaciones formales tiende a ser idealista. Podría decirse que este idealismo es incompleto; de hecho, lo que parece ser idealismo con frecuencia es un razonamiento basado en la aplicación egocéntrica del pensamiento formal. Cuando un adolescente típico que ya efectúa las operaciones formales elabora juicios basados en el razonamiento, sus conclusiones parecen idealistas porque son "lógicas", pero es frecuente "que la lógica y el razonamiento del adolescente no tome en cuenta (al menos al principio), las realidades del comportamiento humano, las cuales nada tienen que ver con la lógica".²⁹

El adolescente debe aprender a adoptar papeles realistas de adulto en el mundo real, lo que no solo implica su desarrollo cognoscitivo, sino también, paralelamente, su desarrollo afectivo y su adaptación a la vida de los adultos. El dilema del comportamiento humano es más que un problema de lógica y es esta perspectiva la que los adolescentes en general sólo llegan a apreciar una vez que se han enfrentado a la realidad de una manera seria y se han adaptado al mundo "real".

Cuando el adolescente descubre al mundo tal como es, no meramente como piensa que debe o debería de ser, puede hacer adaptaciones que le permitan cambiar su perspectiva lógica-egocéntrica por una perspectiva lógica-realista.

Cuando el egocentrismo se adapta a la realidad, evoluciona la capacidad para una forma de idealismo no egocéntrico que

²⁹ Wadsworth, B. Op. cit.

permite apreciar las "complejidades lógicas y no lógicas que los problemas."³⁰

En el conocimiento de los procesos de aprendizaje y de conducta de los adolescentes estará en gran medida garantizada una mejor competencia docente y se evitará la sensación de fracaso que puede resultar al desconocer la psicología de los adolescentes.

1.5. Las teorías del aprendizaje y sus implicaciones educativas.

Dentro de las múltiples variables que el docente debe manejar están las teorías del aprendizaje. Es muy importante que el docente sepa, en qué términos están elaborados los planes de estudio y los objetivos de aprendizaje para que pueda propiciar aprendizajes significativos en sus alumnos.

1.5.1. El conductismo.

La teoría conductual tuvo gran impacto en nuestro medio a principios de los setenta. Mucho del entusiasmo despertado se debió en buena medida a que pugnaba por un estudio científico de la conducta humana alejado de especulaciones ambiguas y subjetivas, para en su lugar, ofrecer aseveraciones fundamentadas en hallazgos derivados de investigaciones caracterizadas por apearse a una estricta metodología experimental.

Gordon Bower³¹ explica que "los supuestos básicos subyacentes a la postura conductual son centrarse en identificar las interacciones entre la conducta de los

³⁰ Wadsworth, B. Op.cit.

³¹ Bower, Gordon. Teorías del aprendizaje. México, ed. Trillas, 2a edición, 1989.

individuos y los eventos del medio ambiente; a este resultado se le denomina relación funcional, porque al variar uno de los elementos el otro también cambia. Si bien hay desacuerdo entre los conductistas sobre quién es el agente causal, la mayoría se inclina en asignar este papel al medio ambiente. Los cambios al acumularse dan origen a conductas de mayor complejidad, organizadas de manera lineal y jerárquica. Por ello postulan que cualquier comportamiento superior debe estar basado en conductas simples o elementales."

De acuerdo con los conductistas, la educación "es uno de los procedimientos que emplea la sociedad para controlar la conducta de las personas."¹¹

Todo grupo humano requiere que la educación cumpla dos funciones esenciales: la transmisión de las pautas culturales y la innovación de las mismas.

Para los conductistas, aprender es una modificación relativamente permanente del comportamiento observable de los organismos como fruto de la experiencia. De acuerdo con Jesús Guzmán¹² las condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje son: 1. una ocasión o situación donde se da la conducta. 2. La emisión de la conducta. 3. Los efectos de la conducta sobre el medio ambiente que al incrementar la probabilidad de la ocurrencia de la conducta se llaman reforzadores.

Las técnicas para producir el aprendizaje son el moldeamiento, donde se van reforzando diferencialmente aquellas conductas que se aproximan cada vez más al

¹¹ Bower, Gordon. Teorías del aprendizaje. México, ed. Trillas, 2a edición, 1989.

¹² Guzmán, Jesús. Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. Facultad de Psicología, UNAM, CONALTE, 1993.

comportamiento deseado. Una forma muy efectiva de aprendizaje para los conductistas es la imitación, que consiste en reproducir el comportamiento mostrado por un modelo.

En este contexto el profesor es un "tecnólogo de la educación"³⁴ o un "ingeniero conductual"³⁵ que aplica las contingencias de reforzamiento para producir el aprendizaje en sus alumnos. Su tarea consiste en estar monitoreando el rendimiento de sus estudiantes y corrigiendo sus respuestas. El profesor es un controlador de los procesos del aprendizaje que moldea comportamientos positivamente valorados por la escuela.

El alumno es concebido como el objeto del acto educativo, en cuanto receptor de todo el proceso instruccional diseñado por el maestro. Para que logre un aprendizaje adecuado es necesario arreglar cuidadosamente las condiciones medioambientales. La conducta del alumno debe "reforzarse" a fin de que produzca los aprendizajes deseados.

1.5.2 El cognoscitivismo.

Según Guzmán³⁶ la corriente del cognoscitivismo es el resultado de la confluencia de distintas aproximaciones psicológicas y de disciplinas afines como la lingüística, la epistemología, etc. No obstante su distinta procedencia, todas ellas comparten el propósito de estudiar, analizar y comprender los procesos mentales.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Díaz Barriga, Angel. *Didáctica y curriculum*. México, Ed. Trillas-ANUIES, 1a ed. 1987.

³⁶ Guzmán, Jesús. *Op.cit.*

Hay la creencia generalizada de que el cognoscitívismo es una teoría homogénea pero en su interior se debaten corrientes y posturas diversas.

Las raíces del cognoscitívismo se remontan a la **Psicología de la Gestalt**, escuela psicológica desarrollada a principios de este siglo en Alemania, caracterizada por enfatizar el trascendental papel que tienen los procesos perceptuales en la solución de problemas. Gestalt significa "forma", "pauta". Los gestaltistas se preguntaban ¿cómo aprendió a percibir la situación?, para ellos aprender consistía en cambiar una gestalt por otra. Postularon que las reestructuraciones se lograban por medio del *insight* o discernimiento repentino, que implica una comprensión profunda de una situación bajo un nuevo aspecto que antes no se veía.

Otra corriente cognoscitívista es la encabezada por David Ausubel, quien se ha dedicado a investigar el funcionamiento de las estructuras cognoscitívistas de las personas y a determinar los mecanismos para lograr **un aprendizaje significativo** en la enseñanza.

Jerome Bruner enfatiza el valor del aprendizaje por descubrimiento, ya que "los humanos son seres activos dedicados a la construcción de su mundo."¹⁷

Entre algunos de los temas y aspectos de mayor aplicación dentro del cognoscitívismo destacan la propuesta y desarrollo de las estrategias de aprendizaje para fomentar el autoaprendizaje de los alumnos. Se trata de "aprender a aprender". Esto es adquirir las habilidades de búsqueda y empleo eficiente de la información para lograr la autonomía

¹⁷ Guzmán, Jesús. Op. cit.

en el aprendizaje. En síntesis, se trata de adiestrar en los mecanismos y procedimientos generales del pensamiento y del razonamiento, dejando en segundo término la adquisición de cuerpos específicos de conocimiento.

Ausubel¹⁸ en particular ha escrito que "la enseñanza es un puente que une lo conocido con lo desconocido y por lo tanto la tarea principal de la educación es lograr que el alumno retenga a largo plazo cuerpos significativos de conocimientos.

Para los cognoscitivistas, la educación debe contribuir a desarrollar los procesos cognoscitivos de los alumnos. Para ellos es primordial conseguir que los estudiantes aprendan a aprender, esto es a emplear las habilidades de autorregulación del aprendizaje y del pensamiento más que la mera acumulación de información o el manejo de contenidos. Se valora una educación que promueva la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento y la imaginación.

El cognoscitivismo, define al aprendizaje como el resultado de un proceso sistemático y organizado que tiene como propósito fundamental la reestructuración cualitativa de los esquemas, ideas, percepciones o conceptos de las personas.

Ausubel concibe el aprendizaje como un proceso dinámico, activo e interno. Un cambio que ocurre con mayor medida cuando lo adquirido previamente apoya lo que se está aprendiendo, a la vez que se reorganizan otros contenidos similares almacenados en la memoria.

¹⁸ Ausubel, D. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Ed.Trillas, 2a ed., 1980. pp.55-106.

Dentro del cognoscitivismo, la tarea principal de los docentes no es transmitir conocimientos, sino fomentar el desarrollo y práctica de los procesos cognoscitivos del alumno. Su obligación consiste en presentar el material instruccional de manera organizada, interesante y coherente; sobre todo, su función es identificar los conocimientos previos que los alumnos tienen acerca del tema o contenido a enseñar, para relacionarlos con lo que van a aprender. Debe procurar hacer amena y atractiva la clase teniendo en cuenta que el fin último de su labor es lograr el **aprendizaje significativo**.

El alumno es visto como un activo procesador de información y el responsable de su propio aprendizaje. El alumno va más allá de la información expuesta para construir su propia realidad. Para los cognoscitivistas es crucial averiguar cuáles son los conocimientos y esquemas que el alumno posee para utilizarlos como apoyo y cimiento del nuevo aprendizaje.

1.5.2.1 El aprendizaje significativo.

Aprender significativamente quiere decir²⁹: "poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje. Dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Esos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización

²⁸ Ausubel, D. *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Ed. Trillas, 2a ed., 1980. pp. 53-106.

²⁹ *El aprendizaje significativo*. Nota técnica elaborada por el IPCE.

comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente".

Cuanto más rica en elementos y relaciones es la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significado a materiales y situaciones novedosos y, por lo tanto, más posibilidades tiene de aprender significativamente nuevos contenidos.

En síntesis, aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad.

Parece entonces, deseable, que las situaciones escolares de enseñanza y de aprendizaje persigan "la realización de aprendizajes tan significativos como sea posible,"⁴⁰ dado que su rentabilidad es notable.

Sin embargo, el aprendizaje significativo no se produce gracias al azar; su aparición requiere la confluencia de un cierto número de condiciones.

Para que una persona pueda aprender significativamente, es necesario que el material que debe aprender se preste a ello, que sea potencialmente significativo. El contenido propuesto al alumno debe ser significativo desde el punto de vista de su estructura interna, que sea coherente, claro y organizado. Ello supone, pues un reto para el profesor,

⁴⁰ Op. cit.

dado que debe propiciar aprendizajes más que transmitir información (lo que ocurría en el Conductismo).

Una segunda condición para que se dé el aprendizaje significativo es que el alumno disponga del bagaje indispensable para efectuar la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo. Dicho de otra manera que disponga de los conocimientos previos pertinentes que le van a permitir abordar el nuevo aprendizaje.

Si bien el aprendizaje significativo es más útil, gratificante y funcional, requiere mayor esfuerzo por parte del profesor y por parte del alumno que se vuelve sujeto activo del aprendizaje, de su aprendizaje.

1.6 El currículum.

1.6.1 Definición de currículum.

El currículum se ha definido bien como "la experiencia real del alumno en el contexto escolar"⁴¹ o bien como un aprendizaje estructurado hacia fines previamente programados. Si se ha puesto el acento en el contenido en el tipo de materiales del aprendizaje se entiende que "se trata del currículum como tal, mientras que si se subraya la importancia del proceso de interacción 'enseñanza-aprendizaje' se suele hablar más en términos de instrucción."⁴²

Según Taba ⁴³ el principal objetivo del currículum es la transferencia del aprendizaje. Tyler, citado por Taba señala que: " el currículum debe ser capaz de explicitar

⁴¹ Taba, H. *op. cit.*

⁴² Genovard, Cándido. *Psicología de la instrucción*. Madrid, Ed.Santillana, Col. Aula XXI, 1a ed.1990. pp.212-232

⁴³ Taba, H. *op. cit.*

los objetivos educativos que se pretenden alcanzar en la escuela, las experiencias educativas que deben proporcionarse para lograr estos objetivos, la organización eficaz de las mismas y los criterios que determinarán hasta qué punto se han conseguido los resultados propuestos."⁴⁴

Aunque son muchos los autores y las posturas referentes al currículum, se pueden destacar algunos aspectos en común:

a) el valor comunicativo del currículum como instrumento de comunicación entre los distintos sujetos que en alguna medida forman parte de un sistema educativo.

b) el carácter especificativo del currículum, en tanto que, en mayor o menor grado, precisa las intenciones educativas propuestas.

c) el valor aplicado del currículum, en la medida en que se halla comprometido con la optimización real de los sujetos (en algunos casos exageradamente)⁴⁵.

d) su carácter realista, ya que debe ajustarse y tomar en consideración las condiciones reales en las que deberá desarrollarse.

Son dos las funciones básicas del currículum: explicitar las intenciones educativas y organizar en un plan de acción que las convierta en realidad. "El currículum es un plan para el aprendizaje"⁴⁶

⁴⁴ Taba, H. *op. cit.* pág. 206

⁴⁵ Díaz Barriga, A. *op. cit.* (el autor critica los excesos del currículum por encima de la Didáctica) pp.9-12.

⁴⁶ Taba, H. *op. cit.* pág. 34

Los modelos curriculares, según Stenhouse⁴⁷, pueden clasificarse en alguna de estas tres categorías:

a) modelo de objetivos. La educación de un individuo consiste en la adquisición de ciertas actividades específicas por lo que el curriculum debe explicitar estas actividades.

b) modelo de proceso. Este modelo se centra más en la instrucción que en los resultados mismos. Este modelo curricular se complementa con una planificación y secuenciación de las actividades a desarrollar. Los objetivos propuestos se supeditan al desarrollo del proceso.

c) modelo de investigación. Según este modelo, el curriculum se elabora gracias a la investigación que el profesor realiza de la aplicación que tiene el curriculum en el salón de clases. El profesor es "investigador de su propia docencia".

En su libro: *Elaboración del currículo*, Hilda Taba propone un curriculum que conste de siete fases:⁴⁹

- a) identificación de las necesidades
- b) formulación de objetivos
- c) selección de contenidos
- d) organización del contenido
- e) selección de experiencias de aprendizaje
- f) organización de las experiencias de aprendizaje.
- g) evaluación.

⁴⁷ Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, ed. Morata, 1985.

1.6.2 Los componentes del currículum.

Tomando como referencia los modelos que se proponen anteriormente, se puede establecer que los presupuestos básicos para elaborar un currículum son:

- a) ¿qué enseñar?
- b) ¿cuándo enseñar?
- c) ¿cómo enseñar?
- d) ¿qué, como y cuándo evaluar?

1.6.2.1 ¿qué enseñar?: los contenidos del aprendizaje

En este rubro hay que destacar la importancia que tienen los objetivos generales, los objetivos específicos y los objetivos operativos.

En lo que respecta a los contenidos del aprendizaje hay que destacar tres tipos: los relativos al resultado del aprendizaje; a los contenidos sobre los que trata el aprendizaje ; o a las propias actividades de aprendizaje.

1.6.2.2 ¿cuándo enseñar?: la temporalidad del aprendizaje.

Una primera consideración importante sobre el tema se refiere a la amplitud con que la pregunta ¿cuándo? afecta a todo el planteamiento curricular, ya que no se trata únicamente de decidir el orden y secuencia que deberá seguirse en la impartición de una o unas materias a un grupo de alumnos, sino que se trata de lograr un escalonamiento óptimo entre las distintas materias de un mismo curso, así como entre los distintos cursos, ciclos y niveles de enseñanza.

¹⁴ Taba, H. op. cit. Cap. I, pp.25-26

Al respecto, Genoverd advierte: "el conocimiento sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor del ser humano es imprescindible a la hora de determinar la secuencia que habrá de seguirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido."⁴⁹ El orden en que se presenten los aprendizajes determina no solamente la calidad del mismo sino que también determina las posibilidades de su posterior generalización y transferencia.

1.6.2.3 ¿cómo enseñar?: la dinámica de enseñar.

El cómo se refiere a la metodología empleada para impartir la enseñanza. Es difícil que el curriculum establezca las metodologías a seguir, incluso las actividades a llevar a cabo. No obstante, lo pertinente es destacar que ha de pensarse en una metodología que señale un interés en conseguir determinadas metas educativas que "estén relacionadas con un comportamiento activo e integrado al entorno social que por la mera acumulación de información y de contenidos academicistas lo cual obliga a hablar de **intenciones educativas** mas que a **métodos de instrucción**."⁵⁰

1.6.2.4 ¿qué, cómo y cuándo evaluar?: sobre los resultados.

El qué, cómo y cuándo de la evaluación del curriculum viene condicionado por la función que la evaluación desempeña en el proceso instruccional. Dichas funciones parecen poder concretarse en tres:

1. Por una parte, la determinación de las características y nivel de partida del alumno o grupo de alumnos que van a iniciar un proceso instruccional.

⁴⁹ Genoverd, C. *Op. cit.*

⁵⁰ Genoverd, C. *Op. cit.*

2. Por otra, la verificación sistemática del nivel de adecuación existente entre el proceso de aprendizaje del alumno y la enseñanza que se le está ofreciendo.

3. Finalmente, la determinación del nivel de consecución de los resultados previstos o esperados.

Se trata de tres tipos de evaluación: evaluación inicial (en la primera fase), evaluación formativa (segunda fase) y evaluación sumativa (tercera fase).

La importancia de la evaluación en el desarrollo del curriculum está acreditada ampliamente en tanto que permite verificar el punto de ajuste y equilibrio entre las enseñanzas que se facilitan al alumno y los aprendizajes que éste desarrolla para poder determinar el nivel de consecución de las intenciones educativas formuladas.

1.7 Consideraciones finales.

A lo largo de este capítulo se ha pretendido caracterizar aisladamente una serie de factores que inciden todos al mismo tiempo en un hecho que está histórica y socialmente determinado y que es la docencia. Lo que se ha pretendido es estudiar someramente cada una de estas variables para poder valorar y conocer en su justa dimensión una tarea que es importante, necesaria y trascendental: la tarea docente.

En el conocimiento que el docente tenga de su propia tarea, con las variables que intervienen en ella, estará garantizado un mejor desempeño y una mayor posibilidad no solamente de educar sino de formar a los alumnos.

En el siguiente capítulo se esbozarán los elementos constitutivos del fenómeno de la lengua que es un aspecto

medular en el quehacer del docente de Lengua y Literatura
Española IV).

Capítulo 2

2. Marco lingüístico

2.1 La lingüística

El mundo, para su comprensión y mejor identificación, está rodeado por una serie de símbolos, de signos que permiten que los hombres se relacionen y que puedan establecer la comunicación. En ese sentido, el mundo es una serie de signos que el hombre ha de interpretar. La lingüística permite al hombre sistematizar la comunicación mediante una clase de signos: los signos lingüísticos que forman la lengua.

De acuerdo con Ferdinand De Saussure¹, la lingüística es la ciencia que estudia y sistematiza todos los conocimientos sobre el lenguaje. Se le ha llamado también ciencia de la comunicación humana, puesto que es ella, entre las ciencias sociales, la que se ocupa de esta actividad específicamente humana que es el lenguaje; el medio de comunicación más importante en las relaciones sociales.

Eugenio Coseriu² ha definido a la lingüística como: "la ciencia que estudia desde todos los puntos de vista posibles el lenguaje humano articulado, es decir, los actos lingüísticos y en los sistemas de isoglosas que tradicionalmente, o por convención, se llaman lenguas".

El lingüista ve en las lenguas fenómenos u objetos de estudio. El docente en lenguas debe ser entonces un verdadero lingüista (porque usa la lengua y debe saber caracterizarla).

La lingüística es una ciencia porque, como cualquiera otra,

¹ De Saussure, Ferdinand. Curso de Lingüística General. México, Ed. Nuevaumar, 2a ed. 1982.

² Coseriu, Eugenio. Introducción a la Lingüística. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas, la reimpr. 1990.

tiene un objeto de estudio particular, que determina los métodos propios para su conocimiento. Ese objeto de estudio es el lenguaje, el cual es estudiado de manera independiente y con una metodología propia. La finalidad de la lingüística es el conocimiento exacto y total de su objeto de estudio. Para ello atiende a la observación cuidadosa de los fenómenos lingüísticos, los clasifica y construye sus teorías e hipótesis que integran la realidad observada.

Los conocimientos a los que se llega después de este proceso de investigación, pueden ser aplicados en otros campos del quehacer, tanto científico como práctico, esto es, en la renovación de técnicas pedagógicas para la enseñanza de las lenguas, en el campo de la traducción automática, en el análisis literario, etc.

De tal manera que puede hablarse de una normatividad determinada. Existe una norma baja o vulgar y una norma alta o culta¹. Lingüísticamente las dos tienen el mismo valor comunicativo; sin embargo, se diferencian en cuanto al uso y estabilidad. La norma baja, por ceñirse al lenguaje oral, es más susceptible de cambios y variaciones, mientras que la norma culta, por ser la norma del lenguaje escrito, tiende a ser más estable y permanente; esta menos sujeta a los cambios. Esta estabilidad permite estudiar a la lengua como sistema y quien quiere estudiar o aprender la lengua será estudiando la lengua que ofrece la norma culta.

Sin embargo, el hablante tiene un prestigio lingüístico² que le posibilita utilizar cualquiera de estas normas

¹ Alcalá, José Antonio. *El concepto de corrección y prestigio lingüísticos*. México, Ed. Trillas-ANUIES, la reimpr. 1995.

² *Ibidem.*

dependiendo del contexto en donde se establezca la comunicación.

No hay que olvidar finalmente, que la lengua es un sistema de comunicación, un tipo de lenguaje que posibilita una mejor interacción entre las personas.

2.2 La comunicación

El hombre es un ser comunicativo. Sobra decir, que este siglo se ha caracterizado sobre todo por los avances en materia de comunicación que permiten al hombre interactuar con mayor facilidad gracias a los adelantos tecnológicos.

La comunicación es un proceso de intercambio de ideas, de informaciones y de sentimientos que parten de un emisor hacia un receptor y viceversa.

La comunicación es entonces un proceso de ida y vuelta en donde hay que tomar en cuenta una serie de factores en donde la lengua interviene. No hay que olvidar que la lengua es el más perfecto de los sistemas de comunicación.⁵

La comunicación a través de una lengua es una característica específica del hombre. Gracias a la lengua el hombre ha podido formar sociedades complejas e incluso organizar otros sistemas de comunicación.

David K. Berlo⁶ sostiene que el fin de toda comunicación es la persuasión, esto es, provocar una respuesta determinada en el receptor.

⁵ Avila, Raul. La lengua y los hablantes. México, Ed. Trillas-ANUIES, 3a ed. 1990.

⁶ Berlo, David K. El proceso de la comunicación. México, Ed. Atenco, 10a reimp. 1985.

2.2.1 Elementos del proceso de la comunicación.

Al presentarnos un modelo de comunicación, Berlo dice que los integrantes del proceso de la comunicación son por lo menos cinco:

- emisor
- receptor
- mensaje
- código
- canal.

El emisor es el proceso de la comunicación es quien produce un mensaje. El receptor obviamente es quien recibe ese mensaje y emite una respuesta. El mensaje es el conjunto de informaciones que se transmiten, del emisor al receptor. El código es el sistema (el lenguaje seleccionado) que comparten tanto el emisor como el receptor para que pueda existir la comunicación. El canal es el medio por el cual circula la comunicación.

Analizando el circuito del habla o modelo de comunicación, nos damos cuenta de que la lengua es el código que se utiliza con mayor frecuencia si lo que queremos es comunicar efectiva y completamente.

Sin embargo, como lo explica Berlo, gran parte de la comunicación que se realiza cotidianamente es no verbal, esto es, se trata de una comunicación que depende en gran medida de los contextos en los que se relaciona.

2.2.2 La importancia de los signos.

Tal como se apuntaba al inicio del presente capítulo, el hombre se mueve en un mundo poblado de significaciones. La palabra es uno de ellos (el que comunica mejor,) pero no es el único.

La semiología es la ciencia que se encarga de estudiar los signos que intervienen en la comunicación, de tal suerte que la Lingüística depende de la semiología al estudiar de entre los signos, solamente los signos lingüísticos, esto es: las palabras.

Podemos definir al signo como "un hecho perceptible que nos da información sobre algo distinto de sí mismo".⁷

Por la calidad de información que los signos brindan, podemos dividirlos en dos grupos:

Signos primarios: son aquellos que un emisor produce con la intención de establecer la comunicación. En los signos primarios si hay una necesidad comunicativa. (las señales viales, las palabras, por ejemplo).

Signos secundarios: son aquellos cuya función básica no es la de comunicar. Estos signos comunican pero a partir de la interpretación que se le haga a partir de referencias culturales (el toque de una puerta, la vestimenta de alguien, etc.).

Lo importante aquí es destacar que la función primordial de los signos es la comunicación.

2.3 El lenguaje.

Para José Antonio Alcalá el lenguaje es: "la capacidad de comunicación de los seres humanos" y la lengua es: "una parte del material comunicativo para uso propio."⁸

Edward Sapir sostiene que el lenguaje es "un método exclusivamente humano y no instintivo de comunicar ideas,

⁷ Ávila, Raúl. Op. cit.

⁸ Alcalá, José Antonio. Op. cit.

emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Esos símbolos son ante todo auditivos y son producidos por los 'órganos del habla' "9

Para Augusto Croce¹⁰ el lenguaje es sonido articulado, delimitado, organizado para la expresión.

Como se ve todos los autores antes citados, definen al lenguaje como un sistema que produce expresiones, significados, sonidos, etc. ; podríamos entonces hablar de un lenguaje de la música, de un lenguaje vial, de un lenguaje del color, de un lenguaje de la palabra, etc.

En suma, el lenguaje es un conjunto de signos que se utilizan para la comunicación y la lingüística como ciencia que estudia los signos se va a interesar exclusivamente por los signos lingüísticos.

2.4 La lengua y la comunicación.

La lengua es un sistema de comunicación. Por sus características y por usar palabras como vehículo transmisor de las ideas y del pensamiento, la lengua es sin lugar a dudas el mejor sistema de comunicación.

* Sapir, Edward. El lenguaje. México, F.C.E., Breviarios núm. 96. 9a reimpr. 1984.

¹⁰ Croce, Benedetto. Estética. Madrid, Ed.Fco. Beltrán.

De acuerdo con Raúl Ávila¹¹ la lengua es un sistema de signos lingüísticos, de doble articulación utilizados por el hombre para comunicarse.

Eugenio Coseriu¹² define a la lengua como el conjunto de los actos lingüísticos comunes (isoglosas) de una comunidad de individuos hablantes.

A partir del modelo de la comunicación (circuito del habla) se puede entender de mejor manera el carácter dinámico que tiene la lengua como sistema.

La lengua interviene en cada uno de los elementos que forman el proceso o modelo de la comunicación. Raúl Ávila, explica que la lengua tiene diferentes funciones, todas ellas inmersas dentro del modelo de comunicación (circuito del habla).¹³

2.4.1 Las funciones de la lengua

La función sintomática está centrada en el emisor (hablante). Mediante esta función, el hablante proporciona información sobre sí mismo y sobre su estado de ánimo.

La función referencial se ubica en el mensaje. Esta función hace mención de las cosas o de las personas y tiene un carácter más bien descriptivo impersonal.

La función apelativa está dirigida al receptor (oyente). Es, en palabras de David K. Berlo, la principal función de la comunicación: provocar en el oyente una respuesta

¹¹ Ávila, Raúl. *Op. cit.*

¹² Coseriu, Eugenio. *Op. cit.*

¹³ *Ibidem*

determinada. En este nivel se ubicaría por ejemplo la publicidad o la propaganda política.

La función metalinguística es de tipo contextual, esto es, se ubica fuera del esquema central de la comunicación. Es la capacidad que tiene el oyente de reflexionar sobre el sistema de lengua que está empleando. Aquí se ubica claramente el estudio de una lengua, la gramática, por ejemplo.

La función fática es también de tipo contextual. Se ubica más bien como una llave que busca abrir la comunicación verdadera y sustanciosa entre emisor y receptor. Se trata de una comunicación más bien superficial que busca, si se puede, concatenar los intereses de los interlocutores. Es la típica conversación de pasillo o de elevador.

Todas estas funciones son de carácter práctico o eminentemente comunicativo.

Por encima de ellas se ubica la función poética, es decir, la capacidad de producir mensajes (textos que trasciendan el contexto de lo inmediato) con una calidad estética. La función poética es entonces, la literatura.

Al respecto, escribe Sapir: "la lengua es la materia prima de la literatura, tal como el mármol, el bronce o la arcilla son la materia prima de la escultura."¹⁴

Sapir añade que el arte literario emplea el lenguaje como medio, pero ese medio consta de dos capas: el contenido latente del lenguaje y la conformación peculiar de una lengua determinada: el cómo concreto de nuestra expresión de la experiencia.

¹⁴ Sapir, Edward. Op. cit. p. 251

2.5 Características de la lengua.

La característica más importante de la lengua es que está formada por signos lingüísticos. Un signo lingüístico es una estructura formada por un significante y por un significado que se relacionan dialécticamente. Lo que Vygotsky llamaba sonidos y conceptos que no pueden existir el uno sin el otro.¹⁵

Los signos lingüísticos tienen un carácter simbólico y convencional. Eugenio Coseriu los define así: "el signo lingüístico es sintoma como expresión del hablante, es decir, en cuanto manifestación de algo acerca de quién lo produce; es señal en relación con el oyente, o sea, con su receptor y es símbolo en relación con su significado real"¹⁶.

El significante es la imagen acústica, el sonido de la palabra. El significado es la imagen conceptual, el concepto de la palabra. La indisoluble relación que guardan el significante y el significado es lo que se conoce como la doble articulación de la lengua.

Es decir, la doble articulación consiste en pronunciar una serie de fonemas y transferir al mismo tiempo el concepto o la realidad a la que hace referencia la palabra. Esta peculiaridad hace de la lengua el sistema de comunicación más eficaz y perfecto.

Mediante la lengua expresamos nuestros pensamientos, nuestras emociones, nuestras actitudes y también nuestros prejuicios acerca de la manera de hablar de los demás; la lengua permite asimismo la creación de la literatura.

¹⁵ Vygotsky, Lev. S. Pensamiento y lenguaje. México, Ed. Quinto Sol. 1a reimpr. 1990.

¹⁶ Coseriu, Eugenio. Op. cit.

2.6 El Habla.

El habla es la manifestación particular de un sistema de lengua. Esto es, la manera peculiar y única en que un hablante tiene de comunicarse y de expresarse en una lengua que le ha sido dada ya.

El habla hace de la lengua un asunto mucho más dinámico y vital y esto representa para el docente un reto. Si bien el docente debe enseñar la norma culta, debe facilitar a sus alumnos la posibilidad de que éstos adquieran un prestigio lingüístico (una competencia, en términos de Chomsky¹⁷) para poder crear una comunicación efectiva o bien un texto literario.

El habla es la suma de las realizaciones lingüísticas particulares. Antes de que se pudiera hablar de lengua, existió el habla y esto hace entonces que la lengua adquiera un carácter dinámico y sobre todo, complejo.

Las impresiones que recibimos de oír a los demás y la influencia de los medios de comunicación son las que modifican nuestros hábitos lingüísticos. De ahí la importancia de proponer constantemente modelos adecuados a las nuevas generaciones en las escuelas y en los medios de comunicación masiva. "Quienes dirigen las instituciones y quienes trabajan y actúan en ellas, deben ser personas lingüísticamente preparadas, con el fin de que su influencia sea positiva."¹⁸

La norma general es la que permite que todo hablante del español entienda lo que le dice otro que vive en regiones muy apartadas, pero que habla la misma lengua.

¹⁷ Chomsky, Noam. Lenguaje y entendimiento. México, Ed. Seix Barral, la reimpr. 1994.

¹⁸ Alcalá, José Antonio. Op. cit. p. 34.

La norma regional es la que le da características propias de expresarse a cada lugar.

Mientras la norma baja o vulgar cambia con mucha facilidad las formas de expresión, la norma culta "cuida la permanencia de los significados en los mismos significantes."¹⁹

Esto ha motivado que se tome la expresión que utiliza la norma culta como modelo que deben seguir las nuevas generaciones y que cualquier hablante que desee manejar adecuadamente su lengua la busque como un mejor vehículo para expresarse.

El equilibrio entre habla vulgar y norma culta da por resultado la evolución adecuada y prudente de las lenguas que, sin impedir la comunicación, permiten nombrar las nuevas realidades o desechar los términos gastados.

Alcalá explica: "una lengua se subdivide en dialectos; éstos a su vez en normas; y entre ellas, por su universalidad y estabilidad, sobresale la norma culta".²⁰

La forma correcta de utilizar nuestra lengua es seguir el uso normal culto de la sociedad en que vivimos; sin olvidar que esta corrección obedece a factores sociales.

La norma culta se encuentra reflejada en los buenos escritores de cada época y cada lugar. Ellos serán los mejores portadores del habla correcta formal escrita. En cuanto a la corrección de la expresión oral, los usos de cada lugar encabezados por la norma culta hablada serán un factor determinante en esta cuestión.

¹⁹ Ibidem. p.45

²⁰ Ibidem. p.46

2.7 El pensamiento y la palabra.

La relación entre el pensamiento y la palabra está ya determinada en lo que los lingüistas llaman la doble articulación del lenguaje. Este proceso tiene un origen mental, si se quiere psicológico que hace de este tema un factor de análisis y de discusión entre pedagogos y lingüistas.

Vygotsky²⁰ estudió este fenómeno desde los primeros años del siglo XX y concluyó que en el adulto la base material del pensamiento es el lenguaje.

Pensamiento y lenguaje son para el investigador soviético una realidad dialéctica. "El pensamiento es habla sin sonido", escribe Vygotsky.

De tal suerte que una palabra no se refiere a un solo objeto, sino a un grupo o a una clase de objetos y cada una de ellas es una generalización.

Las formas superiores del intercambio humano son posibles sólo porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada, y ésta es "la razón por la cual ciertos pensamientos no pueden ser comunicados a los niños, aunque estén familiarizados con las palabras necesarias, pues puede faltar el concepto adecuadamente generalizado que asegure la comprensión total."²¹

Una palabra sin significado es un sonido vacío. El significado es un criterio de la palabra y su componente indispensable.

²⁰ Ibidem. p.46

²¹ Vygotsky, Lev. S. Op. cit.

²² Ibidem. p.27.

El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras esté encarnado en el lenguaje y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él.

El pensamiento no se expresa simplemente en palabras sino que existe a través de ellas. De ahí la importancia del desarrollo verbal de los estudiantes. Por eso el profesor de literatura debe insistir en que los alumnos lean y que la lectura siga un proceso y un seguimiento pues esto redundará en una mayor competencia lingüística que es clave en su proceso de maduración.

Vygotsky concluye que "una palabra es un microcosmos de conciencia humana."²³

2.8 La lectura

El mecanismo que va a permitir ese desarrollo de los procesos cognoscitivos en los alumnos es, sin lugar a dudas, la lectura.

La tarea de acercar a los alumnos a los libros no es fácil y sus resultados no se alcanzan a vislumbar con facilidad. Con todo, en el empeño que se haga por promover en la formación de los alumnos la lectura estará dado ya un gran paso ante un ambiente que se empeña en alejar a los estudiantes de los libros.

2.8.1 Definición de lectura

La escritura puede considerarse como el invento más importante de la historia de la humanidad. Sin la posesión de un lenguaje escrito no se puede pensar en la existencia

²³Ibidem. p. 197.

de una cultura civilizada. La lectura y la escritura son, además, destrezas necesarias para desenvolverse laboral y culturalmente en cualquier país desarrollado o no del mundo.

Dentro de la educación, el conocimiento de la lengua materna es un objetivo fundamental. Sin embargo, en su enseñanza "algunas escuelas se inclinan por enfatizar el aprendizaje de habilidades básicas (descifrado y deletreo) mientras que otras prefieren centrar su atención en los aspectos funcionales y de comunicación de la lectura y la escritura."²⁴

Así entonces, pedagogos, lingüistas y psicólogos, tienen cada uno sus propias ideas acerca de cómo y qué enseñar en relación a la lectura y la escritura.

Es conveniente unir estos dos elementos porque "el maestro hace que los alumnos tengan presente que están aprendiendo aspectos del pensamiento y del lenguaje que se benefician mutuamente."²⁵

La lectura, además de proporcionar hechos específicos útiles al lector, da al que escribe un cierto sentido de cómo comunicarse mediante lo que anota. Así, leer puede ser simplemente descifrar los símbolos impresos, palabra por palabra, lo que se llama para algunos autores lectura técnica. El propósito de este tipo de lectura, apunta De Klerk²⁶, es fomentar la capacidad de traducir o descifrar los símbolos escritos al lenguaje oral que el niño ya posee. En este proceso de decodificación se encuentra el núcleo del acto de leer.

²⁴ De Klerk, L. F. "Estudios de los procesos metacognitivos" en Leer en la escuela: Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura, pág. 19

²⁵ *Ibidem*, p. 19

²⁶ *Ibidem*, p. 20

Esta lectura se centra en la identificación del significado de las palabras por separado. El significado de las palabras se almacena en la región de la memoria de largo alcance que se conoce con el nombre de diccionario. Estas palabras no están ordenadas, se accede a ellas mediante el código visual, o bien, cuando una palabra no se comprende y se vocaliza, se emplea entonces un código auditivo "en ambos casos se llega a la comprensión literal de las palabras."²⁷

En otra etapa el niño empieza a leer mediante el reconocimiento de las palabras en el texto, recuerda el significado de algunas de ellas e incrementa su léxico.

En la siguiente fase, el niño comienza a reconocer el significado de oraciones e inclusive de párrafos.

Con lo anterior se demuestra que el lenguaje y la memoria están íntimamente ligados para la comprensión del lenguaje hablado y escrito.

La lectura es, en palabras de Díaz Barriga, "un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener significado a partir de un texto."²⁸

La lectura es entonces un proceso de interpretación y construcción por parte del lector, sobre todo en función de sus experiencias, conocimientos, metas y perspectivas al leer. De esta manera, el texto puede tener diferentes significados de acuerdo con la circunstancia del lector.

²⁷ Ibidem p. 22

²⁸ Díaz Barriga, Angel, El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. México, Ed. Trillas-ANUIES, 2a edición, 1990. p. 7

Según Díaz Barriga, los principales atributos que debe tener un buen lector son la persistencia y la flexibilidad que le permitan adaptarse fácilmente a una variedad de condiciones de estudio y tipos de material de lectura, estando sus conductas de estudio gobernadas por la necesidad de comprender.²⁹

Los cuatro factores que intervienen en el aprendizaje de textos son:

1. Características de los materiales (ilustraciones, impresión, etc.)
2. Habilidades del lector (nivel de estudios, experiencia lectora, etc.)
3. Actividades de aprendizaje (que realiza el lector)
4. Solución de problemas (uso de estrategias)

Se considera como lectura exitosa cuando se ha comprendido el mensaje completo de tal manera que sirva a los propios propósitos.

Para que la comprensión de un texto ocurra, es preciso que se activen en la memoria del lector los esquemas de conocimiento pertinentes al contexto y a la situación para completar e integrar la información recibida.

Por otra parte, la lectura se debe considerar como una actividad voluntaria y placentera ya que es difícil que alguien que no encuentre gusto por ella pueda transmitirla a los demás.

En ese sentido, la motivación juega un papel importante, ya que cuando se le da sentido a la lectura, ésta puede resultar más interesante. Saber qué se va a leer permite plantear un objetivo.

²⁹ Ibidem. p. 13

2.8.2 Tipos de lectura.

Generalmente se ha asociado a la lectura con el aprendizaje; entonces, es necesario reconocer diferentes objetivos de lectura.

a) Leer para obtener una información precisa. Su uso requiere de cierta velocidad y reconocimiento del alfabeto o algún otro código que permita encontrar el dato requerido. Un ejemplo de este tipo de lectura es cuando se busca en un directorio telefónico algún tipo de información específico.

b) Leer para seguir instrucciones. Permite realizar alguna actividad correctamente. En este tipo de lectura se necesita comprender el texto para lograr el fin.

c) Leer para obtener información de carácter general. La lectura se hace completa y se obtiene de ella un visión general, seleccionando lo que esté más acorde con el propósito personal. Este tipo de lectura es imprescindible para poder leer críticamente algún texto.

d) Leer para aprender. Su finalidad es ampliar los conocimientos, es preciso establecer relaciones con lo que se sabe, revisar términos nuevos, efectuar recapitulaciones, resúmenes, subrayado, tomar notas, realizar esquemas y anotar las posibles dudas; ampliar la bibliografía complementaria. "Cuando el lector tiene bien claros sus objetivos de lectura, sabe qué quiere aprender concretamente."³⁰

e) Leer para revisar un escrito propio. Es una lectura crítica, útil que "nos ayuda a aprender a escribir; en la

³⁰ Solé, Isabel, Estrategias de lectura, pag. 94 Cuadernos de Divulgación Pedagógica. México, 1987.

escuela la autorrevisión de las composiciones propias son imprescindibles para la enseñanza de la lectura y la escritura."³¹

f) Leer por placer. Lo que importa es la experiencia emocional que desencadena la lectura. El lector puede formarse criterios propios para seleccionar los textos que lee para valorarlos y criticarlos. Este tipo de ejercicios se relacionan con la literatura ya que esta generalmente se lee para disfrutarla o para realizar determinadas tareas.

g) Leer para comunicar un texto a un auditorio. Este tipo de lectura es colectiva y tiene como finalidad que las personas a quienes va dirigida ésta "puedan comprender el mensaje que se les emite, por lo que el lector suele utilizar toda una serie de recursos: entonación, pausas, ejemplos no leídos, poner énfasis en determinados aspectos"³² todo ello para hacer la lectura amena, comprensible. Esta, asimismo, requiere que el lector domine el texto antes de realizar la actividad referida ante los oyentes.

h) Leer para practicar la lectura en voz alta. La ejecución de este tipo de ejercicios solo busca la claridad, la rapidez necesaria, la fluidez, la dicción correcta; además del respeto a las normas de puntuación y entonación por lo que la comprensión tiende a ocupar un plano secundario. Es aconsejable dedicarle tiempo a las dos modalidades: lectura oral y lectura en silencio.

i) Leer para demostrar que se ha comprendido. A veces su evaluación se lleva a cabo mediante la resolución de un cuestionario; sin embargo, es necesario ir más allá porque los alumnos pueden prepararse únicamente para contestar

³¹ Ibidem. pág. 96

preguntas; mientras que lo que se necesita es llevarlos a comprender e interpretar los textos escritos como un instrumento para alcanzar el desarrollo esperado mediante la lectura crítica.

2.8.3 Problemas relacionados con la lectura.

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un objetivo prioritario de la educación básica; se espera que al finalizar el ciclo, los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de una manera autónoma y utilizar los recursos a su alcance para resolver los problemas que encuentre, tales como establecer inferencias y conjeturas, que relea el texto; asimismo se pretende que muestre preferencias por cierto tipo de temas o de autores y que, además pueda expresar opiniones propias sobre el tema leído. Sin embargo, el tiempo invertido en la educación básica para llevar a cabo dichas tareas resulta insuficiente. Se sabe que los maestros en este ciclo escolar dedican mucho tiempo a la lectura oral y a resolver cuestionarios ya que "tras la lectura, tiene lugar una serie de preguntas relativas al contenido del texto, formuladas por el profesor que buscan sobre todo atender cuestiones de morfosintaxis, ortografía, vocabulario y eventualmente la comprensión de la lectura."³²

En la secundaria las cosas cambian porque las lecturas son más complejas, pero las dinámicas tienden a ser las mismas: no se incide en la comprensión lectora; generalmente no se proporcionan directrices que permitan aprovechar realmente a la lectura. Peor aún, se sigue trabajando con la indicación de señalar lo que se considera más importante, lo que ha gustado al alumno realizando así un tipo de

³² *Ibidem*, pág. 98

³³ *Ibidem*, pág. 15

comprensión de la lectura bastante incierto. (Esta estrategia funciona cuando el texto en cuestión es literario, no así en el texto periodístico o de divulgación científica, etc.)

Esto ya ha sido señalado por algunos autores quienes afirman que existen algunas prácticas pedagógicas que descuidan totalmente la enseñanza de la lectura comprensiva, esperando, no se sabe sobre qué base, que los alumnos aprendan por sí solos lo que no se les ha enseñado.

Es en este punto donde se encuentra el principal problema; es necesario considerar las estrategias de comprensión lectora como contenidos procedimentales. Se trata de hacer con la lectura lo que se hace con otros contenidos de la enseñanza: esto es, el profesor debe mostrar cómo maneja sus habilidades de lectura para que el alumno mediante el ejemplo las pueda dominar poco a poco para convertirse en un buen lector.

Se ha considerado siempre a los maestros, a los estudiantes, a los padres y a los materiales de lectura como los elementos principales en la falta de hábitos en la lectura. Sin embargo, la lectura tiene un factor cultural. Ya lo explica claramente Noé Jitrik "la mayor lectura más cultura."³⁴

La mayor parte de los alumnos no han estado familiarizados con los libros, muchos de ellos proceden de hogares en donde la lectura se ha abandonado casi por completo y donde apenas y se lee el periódico o alguna revista comercial. Comenta Jitrik: "la lectura más corriente que se lleva a cabo en el seno de la familia es pobre, ya sea porque se

³⁴ Jitrik, Noé. Lectura y cultura. México, UNAM-Coordinación de Humanidades, 2a ed. 1990 pág. 13

lee mal o porque se lee lo que no corresponde e, incluso, porque no se lee en absoluto."¹³

La lectura se ha convertido en nuestro días en una práctica elitista en donde los menos son los que leen en un país de "analfabetas funcionales". La tarea del docente en literatura es enorme, se trata de provocar en sus alumnos un cambio cultural, aunque sea de proporciones mínimas pero un cambio al fin. El profesor debe acercar a sus alumnos al mundo de la literatura a través de textos representativos y formativos.

Para promover el interés y la implicación personal del alumno, el profesor debe conseguir que tanto en clase como en casa, cuente el estudiante con estímulos adecuados, pero tratando de esclarecer cuales son sus intereses personales. El mejor ejemplo que los alumnos pueden tener respecto a la lectura es el comportamiento de sus padres y de sus profesores quienes son modelos de los estudiantes.

El alumno tiene que realizar en la escuela una serie de actividades relacionadas con las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Dentro de todas éstas, el maestro debe participar con la finalidad de que surjan entre sus educandos nuevos intereses enfocados en desarrollar las habilidades lingüísticas e impulsar con ello, el razonamiento verbal.

Una experiencia interesante es invitar a la discusión de cómo las experiencias personales pueden impulsar a buscar información a través de la lectura y compartirla a través de la escritura.

¹³ Ibidem. pág. 13

Para leer, es preciso dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión.

2.8.4 Estrategias de lectura

2.8.4.1 Concepto.

Una estrategia es un procedimiento que tiene como finalidad regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta.

Al respecto, escribe Solé¹⁶: "las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio."

De acuerdo con el enfoque constructivista la lectura es producto de tres condiciones:

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos. Es decir, del grado en que su estructura resulte familiar o conocida, su léxico accesible, y su sintaxis y coherencia sean aceptables.

2. De que quien lee, conozca y utilice estrategias para incrementar la comprensión y el recuerdo de lo que lee; así como de que sea capaz de detectar posibles fallas en la comprensión de lo leído. Quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que se lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo

¹⁶ Solé, Op. cit. pag. 70

aprendido a otros contextos. Se trata de hacer una aplicación de la lectura.

Las estrategias de lectura deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de la lectura y su propia ubicación, motivación y disponibilidad ante ella; además, le facilitará la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee.

Para alcanzar la construcción del conocimiento, es necesario brindar una ayuda al estudiante para que alcance sus objetivos. En este sentido, el profesor explica a sus alumnos los procedimientos que realiza cuando lee, para que los educandos conozcan la manera como un lector crítico realiza sus propias construcciones; por otro lado, el profesor se muestra ante sus alumnos como lector.

2.8.4.2 Fases en la enseñanza de las estrategias de lectura

Sole presenta tres fases en la enseñanza de las estrategias de lectura:

La primera recibe el nombre de modelado, porque como su nombre lo indica, el profesor sirve como modelo mediante su propia lectura: se lee en voz alta, se detiene para verbalizar y comentar los procesos que lleva a cabo para comprender el texto; comenta asimismo las dudas que encuentra y los mecanismos que realiza para resolverlas.

En la segunda fase, llamada andamiaje, el profesor hace participar a sus alumnos mediante preguntas, formulación de hipótesis, proposición de estrategias y cuanta actividad considere necesaria para lograr que los estudiantes consigan la comprensión del texto mediante la resolución de los problemas que se le presenten. La actividad del

profesor en esta fase es fundamental porque antes de dar por hecho que los alumnos han logrado el objetivo, debe asegurarse mediante los resultados de los ejercicios.

En la tercera fase se lleva a cabo la lectura silenciosa en la cual los alumnos de manera individual y por si solos realizarán la aplicación de las estrategias que se han trabajado en clase.

El papel del profesor es el de monitor mientras que el trabajo de los alumnos se incrementa conforme se avanza en el proceso de instrucción.

Existen estrategias que se aplican antes, durante y después de la lectura.

2.8.4.3 Estrategias que se aplican antes de la lectura

Una vez que el lector decodifica el título del texto que leerá, aporta los objetivos, ideas y experiencias previas en un proceso de predicción.

Mediante la predicción se pone en juego la información que aporta el nombre de la lectura y el conocimiento previo a fin de rechazar o evidenciar el contenido que presupone. Si la predicción no se da "la lectura es muy ineficaz; primero porque no se comprende; segundo, porque no se sabe que no se comprende."³⁷

En cambio, cuando se obtiene el control de la lectura, se regula, se tiene un objetivo para ella, por eso se puede generar una hipótesis acerca del contenido que se lee.

³⁷ Ibidem, pág.26

"La lectura es un proceso constante de elaboración y verificación de precisiones que conducen a la construcción de la interpretación³⁹."

Para llevar a cabo las previsiones, es necesario observar los apoyos visuales: títulos, subtítulos, ilustraciones, tipografía, disposición del texto en el papel, etc., todo ello relacionado con las experiencias y conocimientos previos acerca del contenido planteado en el texto.

Otra estrategia que es importante desarrollar es el conocimiento previo. Esto consiste en hacer consciente al alumno de lo que sabe y lo que no sabe acerca del tema.

Las preguntas ayudan a reconocer el tipo de texto que se está trabajando: puede ser descriptivo, narrativo, argumentativo; en el caso de este último las interrogantes se pueden referir a los hechos o problemas que se presentan y las posibles soluciones que se brindan; si es un texto comparativo, las preguntas tal vez giren en torno a las semejanzas y diferencias de los hechos que se exponen.

El modelado por parte del profesor en este momento de la lectura es importante, ya que es necesario que los alumnos escuchen y comprendan las preguntas que este se plantea ante los diferentes escritos que lee y que constaten que la lectura les permite contestar un buen número de ellas.

Antes de la lectura es preciso suscitar en el estudiante la necesidad de leer, dándole armas para que pueda afrontar esta actividad con seguridad y confianza, y que su interés o curiosidad no decaigan. Se le ayuda para que se convierta en un lector activo.

³⁹ Ibidem. pag.28

El siguiente paso es establecer el propósito de la lectura: para qué se va a leer. La tarea concreta del alumno es: "fijarse una meta de lectura y seleccionar una estrategia".³⁹

Muchas veces el estudiante tiene los conocimientos previos adecuados para entender correctamente un texto, pero si parte de propósitos incorrectos, la comprensión se verá perjudicada.

De esta manera el estudiante además de interrogarse respecto a: ¿qué tengo que leer?, ¿qué sé acerca del tema?, ¿qué sé de los contenidos afines al tema?; deberá indagar otras cosas que le puedan ayudar como datos del autor, género y tipo de texto, etc.⁴⁰

Al hablar del texto, es imprescindible que los alumnos reconozcan y recuerden que existen diferentes tipos de escritos porque "los textos varían en su forma y en su función y por ello, los significados cambian"⁴¹.

2.8.4.4. Estrategias que se emplean durante la lectura

El vocabulario que maneja un lector incide en su comprensión lectora, sin embargo la capacidad para derivar el significado de las palabras a partir de su contexto externo es una estrategia que puede desarrollarse para facilitar la comprensión autónoma de la lectura ya que contribuye a crear diferencias en el grado de conocimiento que poseen los lectores.

³⁹ Ruffinelli, Jorge. Comprensión de la lectura. México, Ed. Trillas-ANUIES, 3a reimpr. 1995

⁴⁰ Gómez España de Briseño, Martha. La obra literaria y su contexto. México, Ed. Trillas-ANUIES, 2a ed. 1989.

⁴¹ Ruffinelli, Jorge. Op. cit.

Para entrenar esta habilidad es necesario que el estudiante se percate de que el significado de una palabra puede derivarse de sus contextos (internos o externos)⁴² y que el mismo texto da los indicios necesarios para encontrar esos significados. Se puede empezar con ejemplos orales en donde el significado es evidente (una aposición, por ejemplo).

Durante el modelado, el profesor podrá realizar una lectura oral y detenerse en donde encuentre una palabra desconocida, puede indicar que no sabe qué significa y sigue leyendo, por lo regular, enseguida se dan elementos que permiten la deducción. Este proceso de deducción consiste en la inferencia de un significado a partir del contexto.

Para facilitar la deducción empleando la estructura interna de la palabra, es conveniente repasar los elementos que la conforman: prefijos, sufijos, etc. y mostrar cómo cambian los significados de las palabras por estos elementos (ejemplo: componer, disponer, exponer, suponer. etc.)

Comprender un texto implica ser capaz de realizar un resumen, que reproduce de forma distinta el significado global. "Esto requiere poder diferenciar lo que constituye lo esencial del texto y lo que se puede considerar en un momento dado como secundario".⁴³

Para determinar el tema o asunto del texto o discurso, se hace referencia a alguna propiedad del significado que se establece en ciertos tipos de estructuras semánticas más complejas, dentro de una secuencia completa de oraciones.

Todo hablante tiene un marco de conocimiento, por lo que entiende cuando las proposiciones forman parte de una

⁴³ Ibidem.

secuencia, por ello se reconocen varios niveles de estructuras, derivado del nivel inmediatamente inferior. Así, es posible tener el tema de un párrafo, de una página o de un libro entero.

Generalmente, antes de resumir, se subraya el texto, pues hay que tomar en cuenta que frente a éste, cada lector reacciona de una manera diferente: se da cuenta que un dato es más importante que otro, expresa una crítica, localiza una palabra nueva y confronta analogías o diferencias con otras informaciones que posee. Todas estas interacciones ayudan a la comprensión lectora, ya que: "aquél que no subraya y no toma apuntes está obligado a releer el texto varias veces, volviendo a recorrer siempre más o menos el mismo proceso cognitivo y desperdiciando tiempo y energías."⁴³

El subrayado debe hacerse inmediatamente después de la comprensión del texto, se puede apoyar con notas al margen, aunque algunos autores aconsejan tomar apuntes a la par del subrayado, casi mecánicamente. Esta actividad se propone hasta terminar el capítulo completo.

Las ideas principales se encuentran a lo largo del texto; se pueden definir como el pensamiento más general del cual se desprenden aspectos particulares, tales como hechos, hipótesis, etc. Así pues, la idea principal intenta explicar lo más importante del sujeto, y para enseñarla, es necesario que la definición se clara, para poder enseñar a los alumnos qué es y cómo llegar a ella.

Todos los textos tienen su complejidad y reconocer la idea principal es una tarea difícil. "La idea principal resulta de la combinación de los objetivos de la lectura que guían

⁴³ Solé. *Op. cit.* p.117.

al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor trató de transmitir mediante sus escritos."⁴⁵

Es preciso encontrar los lazos entre los objetivos de lectura de los estudiantes y sus conocimientos previos frente a lo que es la idea principal y para qué sirve.

Una estrategia más es la formulación de preguntas. Esta es muy fácil pues consiste en irse planteando preguntas como si se tratara de las que el profesor les solicitaría en un examen a los estudiantes.

Quando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no solamente están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema. Durante la lectura, dado que se utiliza el conocimiento previo, se establecen una serie de inferencias a medida que se construye un modelo de significado del texto.

Para que el lector pueda realizar estas inferencias correctamente, es necesario que el texto y sus conocimientos previos no están desfasados, ya que el ambiente social, cultural y lingüístico influyen enormemente.

Existen un par de estrategias más que se relacionan entre sí, ya que se requiere de la habilidad imaginativa del alumno.

Por un lado se encuentra la formación de imágenes, cuyo objetivo es que se relacione el contenido de lo que se lee

⁴⁴ Staton, Cómo estudiar, México, Ed. Trillas, 3a reimpr. 1990, p. 56

⁴⁵ Solé, Op. cit. p. 177.

con alguna imagen mental, con la finalidad de que al evocarla, se recuerde lo leído.

Por otro lado, está la elaboración de analogías, esta estrategia consiste en crear representaciones significativas que interrelacionen los contenidos de la lectura con conocimientos o experiencias previas del alumno. Esta transformación debe ser pertinente y comprensible para el lector.

La última estrategia que se recomienda realizar durante la lectura es la regulación de la comprensión, con ella se puede enseñar al alumno a supervisar su comprensión, dándole elementos para determinar sus inconsistencias y lagunas en cuanto lee.

De acuerdo con Solé⁴⁶, existen tres criterios para lograr esta regulación:

- a) Un criterio léxico que se manifiesta cuando los lectores se preguntan por el sentido de las nuevas palabras.
- b) Un criterio sintáctico, cuando el lector modifica su ritmo de lectura ante frases no aceptables gramaticalmente.
- c) Un criterio semántico, cuando el lector se hace preguntas ante significados ambiguos, contradicciones en el texto; o bien, cuando parafrasea lo que va leyendo con el objeto de determinar si tiene sentido, etc.

Ante los fallos de comprensión el lector puede releer, esperar a que más adelante se aclare la duda, formularse hipótesis a partir de la información que proporciona el contexto y revisarlas a partir de los nuevos contenidos,

⁴⁶ Ibidem. p.123

emplear fuentes externas como diccionarios, preguntar a otros, etc. Lo más importante es que el lector sepa qué estrategia aplicar, cuándo y por qué hacerlo.

2.8.4.5 Estrategias que se aplican después de la lectura

Recordar la idea principal puede hacerse mediante la relectura de lo que ha subrayado anteriormente. En general, la idea principal gira en torno al tema que se va desglosando en los párrafos y éstos en oraciones formadas por las palabras.

De la idea principal pasa al resumen en caso de que no se hubiera realizado antes. Un buen resumen debe brindar una visión de la estructura general del material. Estos resúmenes pueden elaborarse mediante gráficas, cuadro sinópticos, mapas conceptuales o directamente en un texto.

La elaboración de mapas conceptuales es una exploración de lo que los alumnos ya saben. Sin embargo, requiere que éstos tengan conocimientos de sus procesos de aprendizaje, lo cual ha de requerir un verdadero conocimiento del profesor de los procesos de aprendizaje de sus alumnos a fin de que puedan producir aprendizajes significativos.

Los mapas conceptuales permiten un aprendizaje significativo ya que en su proceso de elaboración se pueden manejar diversas relaciones conceptuales, a pesar de que se equivoquen las conexiones. La práctica y ejercitación del pensamiento reflexivo constituye un esfuerzo del raciocinio.

Los mapas conceptuales deben ser jerárquicos "puesto que se produce más fácilmente un aprendizaje significativo cuando los nuevos conceptos o significados conceptuales se

engloban bajo otros conceptos más amplios, más inclusivos".⁴⁷

Para la elaboración de los mapas conceptuales, el trabajo en equipo es lo más recomendable ya que el significado se comparte, se negocia y se enseña a los estudiantes a cooperar en tareas de conjunto.

Los mapas conceptuales les sirven para sacar información, organizar y jerarquizar los contenidos de sus libros de texto o de artículos periodísticos que más adelante aplicarán en la elaboración de sus trabajos escolares porque les modela el significado de las ideas que contiene el texto, de tal manera que encajen en una estructura que permita recordar fácilmente lo esencial y repasar la información que se ha leído.

Se han detallado aquí algunas ideas acerca de las estrategias que un profesor de Literatura puede emplear para medir la comprensión de lectura de sus alumnos y sobre todo para propiciar en ellos que esas estrategias las hagan extensivas como habilidades de estudio.

A continuación señalaré someramente los niveles de la comprensión que están íntimamente ligados a las estrategias de lectura que hay que seguir cuando se lee.

2.9 Los niveles de la comprensión

En general, podemos decir que la comprensión genérica de textos puede darse en tres niveles:

⁴⁷ Novak, J. Aprendiendo a aprender. México, Ed. Trillas, 2a ed. 1987.

2.9.1 Nivel informativo.

En este nivel se habla de la relación de los hechos (narrativa), de las palabras e imágenes (poesía), de los temas y de los asuntos.

El nivel informativo responde a la pregunta ¿qué?

Al respecto Rufinelli escribe: " la comprensión básica de un texto narrativo se refiere siempre a los hechos que narra ese texto. Narrar es precisamente dar cuenta de uno o de varios hechos que se desarrollan en el tiempo. No importa que ese tiempo esta aparentemente distorsionado, o incluso que nada suceda en el cuento o en la novela; siempre existirán hechos, por pequeños que sean, y estos hechos siempre estarán ubicados en un contexto de lugar y de tiempo."⁴⁸

En realidad lo que el lector busca inicialmente en l lectura es saber qué sucede, y si continua leyendo es porque ansía saber qué va a suceder y qué va a seguir sucediendo.

2.9.2 Nivel estilístico

En este nivel se va a plantear el modo como se exponen los hechos (narrativa); se ordenan palabras e imágenes (poesía) o se exponen los asuntos y temas (ensayo).

Este nivel responde a la pregunta ¿cómo?

Al leer poesía "ya no son hechos, sino temas expresados en palabras, imágenes y sonidos."⁴⁹ La primera información de un poema trae aparejada, al mismo tiempo, aquello a que refiere el poema y la estructura verbal.

⁴⁸ Rufinelli, *Op. cit.* p.53

⁴⁹ *Ibidem.* p.58

Rufinelli sugiere que este tipo de lectura trae consigo la necesidad de plantearse dos cuestiones:

La primera lectura de un poema tiene el objetivo de captar a grandes rasgos los temas o asuntos principales de que trata un poema e intenta determinar y fijar el tema del cual se desprenden los subtemas.

La segunda lectura incluye el análisis de la forma, esto es el metro, el ritmo y la rima. Comprende además el análisis temático de las estrofas y el análisis fonético del verso.⁵⁰

2.9.3 Nivel ideológico

En este nivel de comprensión lo más importante es la expresión de conceptos e ideas sobre la realidad.

Se puede responder en este nivel a las preguntas ¿por qué? y ¿para qué?

Este nivel, por sus implicaciones, es el propio del ensayo. Ante un ensayo, al igual que ante un poema o un texto narrativo, la primera operación del lector ha de consistir en adquirir "la información necesaria"⁵¹; en este caso, sobre los temas y asuntos de que trata el ensayo.

Una vez abordado el complejo fenómeno de la lengua y la estrecha relación que guarda con la lectura como mecanismo para articular los mensajes que la lengua produce, es pertinente caracterizar -aunque sea someramente- el fenómeno literario.

⁵⁰ Ibidem. p.63

⁵¹ Ibidem. p.64

En la asignatura de Lengua y Literatura Española IV del Bachillerato de la UNAM, el profesor de Literatura deberá saber integrar ambas realidades y hacerlas evidentes a los alumnos. En mi caso, la mejor manera de integrar es a través de la lectura de pequeños textos representativos de las corrientes literarias que el programa sugiere estudiar. Así, los estudiantes pueden unir lo lingüístico con lo literario.

Capítulo 3

3. Marco literario.

3.1 La literatura.

Se ha dicho ya que, de todos los sistemas de comunicación, la lengua es, por sus características, el sistema que puede expresar mejor los sentimientos y las ideas con una mayor claridad, suficiencia y profundidad.

La lengua puede, si tiene intencionalidad estética, superar la esfera de lo concreto y ubicarse en lo trascendente, en lo perenne. La lengua es el código de donde la literatura nutre sus significados.

La literatura es, sin lugar a dudas, el espejo en donde el hombre, de todos los tiempos, puede mirarse y encontrarse en una encrucijada espacio-temporal.

Para Noé Jitrik "la literatura es un aparato construido con palabras pero las palabras por si solas no producen lo literario; las palabras, para entrar en materia y ejemplificar ese tránsito se organizan en estructuras que, a su vez, se autonomizan relativamente de la totalidad de palabras y son lo que se ve de lo literario: personajes, temas, figuras, imágenes, hasta tal punto que reemplazan una percepción de la totalidad."¹

La literatura es entonces un sistema cerrado, *imparafraseable*, para decirlo en palabras de Helena Beristáin². La literatura es la lengua en su función poética (aspecto que se analizará posteriormente). No puede explicarse más que a partir de la propia experiencia de la literatura, lo demás son análisis, exámenes o aproximaciones.

¹ Jitrik, Noé. Temas de teoría: El trabajo crítico y la crítica literaria. México. Premiá Editora, 1a. ed. 1987. p.98

Alfonso Reyes dice que la literatura es: "en rigor, oral por esencia (y no sólo por origen genérico), puesto que el carácter gráfico se refiere a la palabra hablada y en ella cobra su sentido, y la palabra sólo es escrita por accidente, para ayuda de la memoria. (...) Esto independientemente de que el hábito de la letra escrita refluya después sobre las modalidades literarias, a través de varias representaciones psicológicas y aún a través de las comodidades materiales que le procura (puntuación, etc.)."²

Para Edward Sapir la literatura es una "expresión de extraordinaria significación"³ y explica que las lenguas son algo más que meros sistemas de transmisión del pensamiento que "envuelven nuestro espíritu y que dan una forma predeterminada a todas sus expresiones simbólicas"⁴ hasta alcanzar una expresión trascendental que es la literatura.

Antonio Alcalá y Huberto Batis explican ampliamente el concepto de literatura: "la literatura son las Letras, las grandes obras maestras, un conjunto de escritos, en prosa o en verso, que tienen ante todo un carácter creativo, es decir poético, artístico. La literatura, en tanto creación del hombre, es un artefacto, una construcción mediante técnicas artificiales de un mundo de imágenes literarias, el cual es en cierta manera reflejo del universo real y en cierta otra invención o ficción de universos posibles o imaginarios. La Literatura es una plasmación verbal, proferida o impresa, un objeto acústico o una escritura que

² Beristáin, Helena. *Didáctica de la lengua*. México, UNAM, p.17.

³ Reyes, Alfonso. *El lenguaje*. México, F.C.E., 1ª. reimpr., 1988.

⁴ Sapir, Edward. *El lenguaje*. México, F.C.E., Col Breviarios núm. 96. 9ª reimpr. 1984. 251

⁵ *Ibidem*. p.251

ofrece la *imagen del mundo* del poeta a los ojos y oídos de quien la contempla sensorial y conceptualmente."⁶

La literatura es entonces un proceso en donde el escritor y el lector se comunican a través del texto y de la lectura. Es pues un fenómeno comunicativo.

La literatura es un sistema de comunicación y de goce estético en donde un escritor produce un mensaje (texto) a un emisor (lector) real o ficticio. El mensaje que produce el escritor es de un gran contenido significativo tanto estético como ideológico.

En este sistema de comunicación la lengua adquiere una dimensión que supera cualquier esquema sobre la comunicación, convirtiéndose de función práctica a función poética.

3.1.2 La lengua poética y la lengua práctica.

La lengua que emplea el escritor es la lengua en su función poética. Con ella elabora un producto que se llama literatura y que puede ofrecer la forma de uno de los cuatro tipos de discurso (descripción, narración, diálogo y monólogo); la forma de la prosa o la del verso; o puede hacer que predomina la forma que corresponde a uno de los géneros literarios (épico, lírico o dramático). Según Beristáin "es posible y resulta frecuente combinar varias de estas formas en un mismo discurso literario: una novela (género épico) puede ofrecer rasgos característicos de los géneros literarios lírico y dramático."⁷

⁶ Alcalá, Antonio y Huberto Batis. *La comunicación humana y la literatura*. México, ANUIES, 1972. p. 23

⁷ Beristáin, Helena. *Op. cit.* p. 16

La literatura está constituida por objetos artísticos verbales, y es objeto de estudio de la poética, disciplina que se propone descubrir lo que hace que la lengua práctica se vuelva una obra de arte.

Resulta más fácil si se compara la lengua poética con la práctica para intentar una mejor caracterización.

La lengua práctica soporta perfectamente la paráfrasis, por que no hay una tan gran cohesión entre sus significantes y significados. Un texto científico, por ejemplo se puede citar varias veces y cada vez con diferentes palabras siempre que respetemos la exactitud del mensaje, que no desvirtuará la información que contiene.

Por el contrario, la lengua poética es imparafraseable. La paráfrasis lo borra y lo sustituye. No podemos citar un texto poético utilizando otras palabras distintas a las que usó su autor porque el significado poético es "inseparable de su significante ya que, en él, ambos se vinculan de modo indisoluble."⁸ Al explicar un poema, en realidad lo estamos traduciendo. Por eso la lengua poética es un sistema cerrado, cifrado. Es una unidad indestructible. Esto nos invita a reflexionar en lo difícil que resulta la traducción poética, pues no es posible conservar tanto el significado como el significante "por eso se dice que la poesía es intraducible."⁹

La lengua práctica, sobre todo cuando utiliza un fin teórico tiende a tener un solo significado preciso. El contexto define y concreta la única significación, en él, de cada palabra. La ambigüedad es allí el peor de los defectos porque dificulta o impide comprender la

⁸ Ibidem. p.17

⁹ Ibidem. p.18

información que se pretende transmitir. Por el contrario, la lengua poética es esencialmente ambigua, equívoca. El escritor juega con las palabras y el lector debe captar la pluralidad de la carga semántica del significante.

De acuerdo al modelo de comunicación y a las funciones de la lengua (referidas en el capítulo 2 de este Informe), la lengua práctica se explica a partir de la función referencial. La función de ella consiste en la transmisión de informaciones acerca de la realidad más allá de la lengua misma. La lengua poética, en cambio, está orientada hacia sí misma, hacia el mensaje cuya única realidad se sustenta en su propia estructura. La lengua de un texto de historia o de geografía es referencial puesto que se trata de transmitir información acerca de determinada realidad histórica o geográfica. Un poeta, al describir un paisaje, emplea una lengua que no existe fuera de la realidad de los signos que los nombran en el poema. La realidad de ese poema solamente se puede explicar a partir de sí misma "como producto poético lingüístico."¹⁰

La lengua poética, a diferencia de la lengua práctica, referencial, posee una gran capacidad de síntesis pues es capaz de comunicar y sugerir al mismo tiempo conceptos, sentimientos, sensaciones y fantasías que la lengua práctica sólo es capaz de transmitir separadamente.

La lengua práctica se transmite a partir de restricciones, de normas, señaladas por la gramática. Es una lengua apegada a patrones, automatizada. La lengua poética está sembrada de sorpresas que constituyen otras tantas desviaciones respecto de los esquemas gramaticales. En un

⁹ Ibidem. p.18

¹⁰ Ibidem. p.19

texto poético, las restricciones se suspenden y la gramática puede transgredirse.

De esta manera, la lengua poética se caracteriza por las modificaciones que el autor, al desviarse constantemente de las convenciones que son habituales en la lengua práctica, realiza en ella. La desviación es necesaria porque es la única manera de interpretar personalmente el mundo a través de un estilo propio. "El estilo es el hombre", escribió Buffon.

Alfonso Reyes apunta que la literatura es "el camino real para la conquista del mundo por el hombre."¹¹ La literatura invade así, todas las esferas en las que el hombre se desarrolla.

Se intenta ahora caracterizar propiamente a la lengua poética, que ha sido llamada por la mayoría de los autores como lenguaje literario.

3.1.3 La lengua poética: el lenguaje literario.

Se ha explicado ya que la lengua poética es una especie de metalenguaje que transgrede el propio sistema que le dio origen. Al respecto, explica Souto: "el lenguaje literario puede ser, en algunos casos, una especie de metalenguaje que va más allá de la particular matriz idiomática en que se produce."¹² Podemos decir que el lenguaje literario es una expresión libre, individual y siempre renovadora del artista en el momento de crear su obra.

El lenguaje literario es el extraordinario uso que el artista hace de la lengua común "algo que aspira a ir más

¹¹ Reyes, Alfonso. Op. cit. p.182

¹² Souto, Arturo. El lenguaje literario. México, Ed. Trillas-ANUIES, 2a ed. 1985. p.14

allá de la comunicación inmediata y práctica, algo que quiere trascender y perdurar."¹³

Como se explicaba anteriormente, la lengua poética (o lenguaje literario) es una desviación de la norma es lo que no se apega a lo que dicta la gramática.

El problema que se plantea es saber cuáles son los elementos distintivos del lenguaje literario, ¿qué es lo que hace que un texto se convierta en literatura?

De acuerdo con la Doctora Beristain y con lo apuntado por Alfonso Reyes, la literatura (o lenguaje literario) es un sistema cifrado de "extraordinaria significación"¹⁴ que trasciende el ámbito de lo cotidiano y lo temporal. Para decirlo en palabras de Arturo Souto "el lenguaje literario es una delicada arquitectura dinámica, semejante a frágiles anémonas que solo pueden observarse vivas en su medio natural, el más leve toque las cierra y transforma en gelatina amorfa."¹⁵

El lenguaje literario pertenece a designios que pueden ser disfrutados; que se ha pretendido caracterizar, por una necesidad lingüística o pedagógica, pero que no puede ser explicado porque no fue pensado para ello. Se trata, en palabras de Arturo Souto de "una configuración rítmica en la que pueden ser descubiertas recónditas leyes de construcción, sea o no consciente el artista de ellas."¹⁶

Si el lenguaje literario utiliza desviaciones respecto a la norma culta y con esto se aparta del habla es porque su finalidad es distinta. Generalmente se escribe o se habla

¹³ Ibidem. p.15

¹⁴ Sapir. *Op. cit.* p.251

¹⁵ Souto. *Op. cit.* p. 17

¹⁶ Ibidem p. 18

dentro de un contexto inmediato. El lenguaje cotidiano (la lengua práctica) es casi siempre incompleto, porque el otro o los referentes se encargan de cerrar el circuito del habla, de completar la comunicación. En el lenguaje literario, el escritor va más allá de la información porque no solamente comunica sino que busca compartir sus vivencias. El lenguaje literario es trascendental; no es ni circunstancial ni inmediato. Se aspira a la totalidad porque es un lenguaje absoluto, total y cerrado en sí mismo.

El lenguaje literario es una construcción creada por la imaginación y la ficción del escritor. Se trata de un sistema más bien connotativo, o sea que relata, explica, caracteriza por eso es que las palabras en el lenguaje literario no son reemplazables. "El lenguaje literario es más decir y menos hablar."¹⁷

3.1.4 La función de la literatura.

Dado que la literatura, como función poética de la lengua, es un sistema cerrado, indestructible, la primera función de la literatura es "ser fiel a sí misma."¹⁸

T.S. Eliot, citado por Alcalá y Batis, sostiene que los pueblos hallan la expresión más consciente de sus sentimientos más profundos en la poesía de su propia lengua antes que en cualquier otro arte; ella hace que las gentes sepan mejor lo que ya sienten, pues les enseña algo sobre sí mismos.

¹⁷ Ibidem p. 41

¹⁸ Alcalá y H. Batis. Op. cit. p.38

La literatura tiene en primer lugar una función educativa, explicativa que le ha permitido al hombre reconocerse en un espacio y en un tiempo determinados.

Además, la literatura "puede ser comunicadora de experiencias, de saberes, de ideologías; puede ser filosófica, religiosa, política, moral, didáctica, etc.; y se dice también porque habiendo dado placer expresa a la vez algo para lo cual no se habían hallado palabras."¹⁹

La literatura es el punto de contacto entre el hombre y las distintas áreas de conocimiento. La historia puede ver a la literatura como material de consulta. La política "se sirve de ella para educar."²⁰ La sociología para enjuiciar. La filosofía se sirve de la literatura para deducir. La psicología estudia los conflictos humanos que presenta, etc. La literatura es aquella que "quiere encontrar el sentido del mundo y reflejar su belleza."²¹

La literatura puede servirse de otras áreas, siempre que le permitan ampliar su espectro literario: "la temática literaria (...) puede aprovechar toda la poética y la semántica ajenas. Las influencias que de la historia y la ciencia reciba la literatura significan un ensanche, no una limitación de su temática y en modo alguno significarán una contaminación extraña dentro de su orden mental."²²

La literatura, que puede permitirse interpretaciones o hipótesis acerca de la naturaleza humana, logra penetrar más en la humanización que la historia, por ejemplo. "Por arte de ficción y universalidad a un tiempo, la literatura

¹⁹ Ibidem. p. 38

²⁰ Ibidem. p. 39

²¹ Ibidem. p. 40

²² Reyes, Alfonso. Op.cit., p. 99

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

sujeta del todo al orden humano cuantos datos baña con su magia."²³

3.2 Análisis del texto literario.

Un aspecto medular en el desarrollo de un curso de Literatura en el Nivel Medio Superior es el de el análisis de los textos literarios. El profesor de literatura se enfrenta ante unos alumnos que han tenido muy poco entrenamiento como lectores. Como se ha apuntado ya en el Capítulo 2, el principal problema (y el mayor desafío) que se enfrenta es el de desarrollar entre los estudiantes el hábito de la lectura y con ello la promoción de una muy importante habilidad lingüística: leer.

De la promoción y desarrollo de esta habilidad habrá que pasar ahora al comentario de textos. El comentario de textos es algo que no puede improvisarse: requiere un hábito, una práctica más o menos frecuente y una estrategia clara y sistemática por parte del profesor de literatura. Tan importante es en la clase de Lengua y Literatura el comentario de textos como lo es en Matemáticas la aplicación constante de ejercicios aritméticos. No es posible que se pretenda enseñar literatura si no hay de parte del profesor un método claro y sistemático de comentarios y comprensión de textos literarios. Es como se ha venido repitiendo en este Informe, una tarea muy importante, quizá la mayor.

Tal como lo señala Fernando Lázaro Carreter²⁴ al conocimiento de la Literatura se puede llegar por dos vías:

a) Por extensión, mediante la lectura de obras completas.

²³ Ibidem. p.182

²⁴ Lázaro Carreter, Fernando y Evaristo Correa Calderón. Cómo se comenta un texto literario. México, Publicaciones Cultural. 5a reimpr. 1991. p. 13

b) Por profundidad, mediante el comentario o explicación de textos.

3.2.1 Definición de texto literario.

Un texto literario es en sentido amplio cualquier obra literaria o un fragmento de cualquier obra literaria (novela, cuento, poema, etc.)

Tradicionalmente el texto literario se ha dividido, para su comentario o análisis en fondo y forma. El fondo es el contenido, los pensamientos, los sentimientos y las ideas que hay en una obra literaria. La forma es "la estructura externa"²⁵ del texto.

Obviamente en un texto literario fondo y forma son realidades indisolubles que "se enlazan tan estrechamente como el haz y el envés de una hoja, como la cara y la cruz de una moneda."²⁶ Ambos forman la obra literaria y no por separado, sino precisamente cuando están fundidos.

3.2.2 Los momentos del comentario de textos literarios.

Dado que es el comentario y lectura de textos literarios un asunto medular en el Curso de Literatura, utilizaré como referente el método que propone Fernando Lázaro Carreter²⁷ en su texto a fin de que se siga una normatividad que es necesario establecer considerando, como dije antes, que los alumnos llegan al Bachillerato con un entrenamiento lector muy pobre.

Fernando Lázaro Carreter sugiere que se sigan estos pasos cuando se comenta un texto literario:

²⁵ Ortega, Wenceslao. Redacción y composición. Mexico, Ed. Mc Graw-Hill, 1a ed. 1985., p.8

²⁶ Lázaro Carreter, Fernando. Op. cit. p.16

1. Lectura atenta del texto.
2. Localización
3. Determinación del tema
4. Determinación de la estructura
5. Análisis de la forma partiendo del tema
6. Conclusiones.

1. Lectura atenta del texto.

Lo primero que tiene que hacerse obviamente es la lectura del texto en cuestión . Es pertinente establecer que se sugiere una lectura lenta para asegurar la comprensión. Es imprescindible que los alumnos tengan un diccionario a fin de que el vocabulario dudoso no sea un obstáculo para una buena comprensión. Lo importante aquí es entender el texto en su conjunto, como un todo.

2. Localización .

Aquí consiste en ubicar al texto con respecto a sus contextos. Lo importante a considerar es que el texto deberá ser el detonador de los contextos y no como se hace tradicionalmente: explicar los contextos para llegar como ejemplo al texto porque con esto más que enseñar Literatura se enseña Historia de la Literatura.

3. Determinación del tema .

En palabras de Carreter²⁷ el tema es "la intención del autor al escribir algo. "Es muy importante, sobre todo para efectos de aplicación de la comprensión (redactar un comentario, por ejemplo) que el tema sea muy claro para los alumnos. Quizá la delimitación del tema sea el asunto más delicado y por lo tanto, el más importante a considerar y a explicar.

4. Determinación de la estructura.

²⁷ Ibidem. p. 25.

Consiste en que los alumnos reconozcan la organización de la obra literaria: las estrofas que conforman un poema, los capítulos que conforman un novela, etc. Es importante que los alumnos tengan en clara la estructura para que puedan ellos integrar de lo particular hacia lo general y tener con ello una auténtica comprensión (como se explicaba en el capítulo 2 de este Informe).

5. Analisis de la forma partiendo del tema.

Se seguirá aquí un criterio que va de lo general (tema) a lo particular (las palabras, los párrafos, etc.). "La explicación de un texto consiste en 'justificar' cada rasgo formal del mismo como una 'exigencia' del tema."²⁹

6. La conclusión.

En una perspectiva constructivista, la conclusión es la construcción que hace el alumno de su aprendizaje. En este caso el aprendizaje será el texto y la conclusión será el resultado de las observaciones hechas al texto que se reducen a una impresión personal. Se trata de promover en los alumnos opiniones sinceras sobre el texto.

3.3 El texto literario y sus contextos.

Nunca la obra literaria (texto literario) se encuentra aislada. Existen una serie de factores de índole externa que necesariamente la delimitan, la determinan. Esos factores son los contextos que rodean a la obra literaria.

Es muy importante que al comentar un texto literario se tomen en cuenta los contextos pues "para comprender una obra literaria es preciso ir más allá de las palabras (...)

²⁸ Ibidem p. 31.

²⁹ Ibidem. p.40

es preciso conocer el medio en que surgió y las circunstancias que rodearon su aparición."³⁰

3.3.1 El contexto histórico.

Uno de los factores que más importancia tiene cuando se emprende el análisis de un texto es, sin lugar a dudas, el contexto histórico. Si bien es cierto que la historia no es el único factor de una obra literaria, si es uno de sus más sólidos determinantes. Gómez España explica que "existen dos coordenadas, espacio y tiempo, que nos ubican dentro del universo; la obra literaria como creación humana queda también inserta en estas dos realidades."³¹

El contexto histórico es el momento de la Historia en que se desarrolla la obra literaria.

3.3.2 El contexto ideológico.

Para muchos autores, la Literatura es el puente que se tiende entre la Historia y la Filosofía. Así, la obra literaria está tan inmersa en la ideología de su tiempo como una planta en el aire, la humedad y el calor del ambiente en que crece. Esto, no obstante, puede hacer que la obra literaria vaya en contra de la ideología determinada, y es esa una reacción en contra de una ideología inherente "siendo la obra producto de una inteligencia libre, puede incluso manifestar una reacción de protesta en contra del ambiente que la rodea."³² A favor o en contra, el ambiente ideológico que rodea la obra deja huellas decisivas en ella.

³⁰ Gómez España de Briseño, Martha. La obra literaria y su contexto. México, Ed. Trillas-ANUIES, 2a ed.

1989, p. 7

³¹ *Ibidem*, p. 11

³² *Ibidem*, p. 23

El contexto ideológico está conformado por una serie de referentes que pueden ser, entre otros, los siguientes:

- factores políticos
- factores sociales
- factores filosóficos
- factores económicos
- factores religiosos
- factores mágicos.

Es importante hacerle ver al alumno que cuando lee, debe de buscar el significado real de cada una de las palabras que tiene la obra literaria, dado que "si queremos ser en verdad lectores, hay que ver signo donde otros no ven más que cosas."³³

3.3.3 Los géneros literarios.

Según Sainz de Robles³⁴ "se llama género literario a cada una de las manifestaciones en que se ha producido el arte de la literatura."

Los antiguos retóricos consideraron que: "son tres los géneros literarios:

a) Género épico, correspondiente a la obra en que se narra un hecho ajeno al autor.

b) Género lírico, correspondiente a la obra en la que el autor nos declara algunos de sus sentimientos íntimos.

c) Género dramático, correspondiente a la obra para la cual el autor crea distintos personajes, dotando su expresión de forma dialogada."³⁵

³³ Ibidem p.7

³⁴ Sainz de Robles, Federico. Ensayo de un diccionario de la literatura. Tomo I. Madrid, Ed. Aguilar, 1965. 3a ed. p.143

³⁵ Ibidem p. 143

Según Wallek y Warren³⁶, la teoría literaria estudia detenidamente los géneros literarios. Para ellos el género literario es una convención estética que anima la obra literaria y le da una forma característica. "La teoría de los géneros literarios es un principio de orden dentro del cual, de una u otra forma, se incluyen todas las obras literarias."³⁷

Los criterios para agrupar a las obras literarias dentro de los géneros conducentes siguen criterios de fondo y de forma: "la definición mas acertada de un género debería elaborarse teniendo en cuenta tanto la forma externa como la interna y no debería olvidarse el equilibrio entre ambas."³⁸

Los géneros literarios son entonces elementos a considerar cuando se hace el comentario de un texto literario pues al caracterizar a la obra literaria necesariamente la determina.

3.4 Relación de la literatura con la sociedad.

Se ha señalado ya la función eminentemente educativa que la literatura tiene con la sociedad. Como lo destaca T.S. Eliot toda literatura "enseña a la gente algo sobre sí misma."³⁹ En ese sentido, queda perfectamente claro el sentido social que tiene la literatura. Ya lo apuntaba José Antonio Portuondo cuando señala "el carácter predominantemente instrumental de la literatura, puesta, la mayor parte de las veces, al servicio de la sociedad."⁴⁰

³⁶ Wallek, René y Austin Warren. Teoría literaria. Madrid, Ed. Gredos, Biblioteca Románica Hispánica, núm.2. 4a ed. 1966. pp.271-285

³⁷ Ibidem.

³⁸ Gómez España de Briseño. Op. cit. p.49

³⁹ En: Alcalá y H. Batis. Op. cit. p.38

⁴⁰ Portuondo, José Antonio. Literatura y sociedad en Hispanoamérica. México, UNAM, Coordinación de Humanidades, Cuadernos de Cultura Latinoamericana núm.67. 1a ed. 1979. p.5

La literatura y la sociedad establecen su primera relación insoslayable e inseparable en el medio de expresión de la literatura que es el mismo que la sociedad y que es la lengua. La lengua es el vehículo, el código sobre el que circula tanto la literatura como la sociedad. El escritor mismo es miembro de una sociedad, pertenece a un grupo social determinado. Explica Arturo Souto que cualquier sociedad está estratificada y cada uno de los estratos tiene su propia literatura "la sociedad pide un tipo de literatura".⁴¹ De hecho "cada escritor tiene su público que ha hecho por un proceso de afinidad electiva"⁴²

Según Wellek y Warren en los estudios sociales referidos a la literatura "comúnmente se formulan cuestiones sobre las relaciones de la literatura con una situación social dada, con un determinado sistema económico, social y político; se hacen intentos de exponer y definir la influencia de la sociedad sobre la literatura y de fijar y juzgar el puesto de la literatura en la sociedad."⁴³

De esta manera se ve que con respecto a la función y uso social de la literatura, ésta deberá cumplir una función comunicativa y deberá recoger los planteamientos esbozados por la sociedad para presentarlos después de una manera coherente. Así pues, la literatura puede cumplir una función de comunicación y unificación de las diversas posturas y necesidades planteadas por la comunidad todavía de una manera inconsciente y amorfa. El escritor, a través del texto, le da forma a ese material amorfo que la comunidad demanda.

⁴¹ Souto, Arturo. Literatura y sociedad. México. ANUIES, 1973. p. 41

⁴² Ibidem. p. 40

⁴³ Wellek y Warren. Op. cit. p. 113

Sin embargo, la literatura se puede mal utilizar y convertirla en una mercancía más dentro de la sociedad de consumo o como un aparato de ideologización y manipulación al servicio del poder político. Así pues la literatura puede ser utilizada como un arma para prolongar la existencia de determinadas ideas o para mantener el *statu quo* de una sistema de poder.

Observando el panorama social y cultural y sobre todo, desde la experiencia como profesor de Literatura, creo que si bien es muy importante que se escojan textos representativos, útiles y formativos para que los alumnos los lean, es difícil para los estudiantes actuales que la literatura implique un serio peligro puesto que los alumnos no leen o por lo menos leen muy poco. El riesgo de la mal utilización de la literatura es latente, pero es aún más peligrosa, en ese sentido, la comunicación masiva (la televisión o el cine) por la penetración social que tienen.

Sin lugar a dudas, una obra literaria plantea aspectos sociales. Arturo Souto advierte: "si por hecho literario se entiende algo más que la expresión puramente estética; si el término 'literatura' engloba, en estilo y temas, el fondo ideológico de las obras; esto es, su sustancia ética, mítica, religiosa, social, política, filosófica, no puede haber la menor sombra de duda que la literatura influye, e influye mucho en las sociedades."⁴⁴

La literatura es tanto el reflejo del proceso social, como la esencia, la suma y la cifra de toda la historia. Un análisis entre literatura y sociedad no se puede entender solamente a partir "de una sola teoría, sea historicista, positivista o marxista; la sociología de la literatura es el estudio total de las relaciones entre literatura y

⁴⁴ Souto, A. *Op. cit.* pp. 47-48

sociedad, no tan sólo el de la ideología y la clase social; la sociología de la literatura no debe ser tanto una polémica teoría en la que se discute para quién debe escribir el escritor, sino un estudio metódico, concreto y preciso de las condiciones en que un escritor tiende a crear una obra de carácter popular o aristocrático."⁴⁵ Un estudio de la repercusión social de la literatura deberá estudiar la posible influencia de una obra literaria en el público lector.

No es cierto entonces que la sociedad siempre determine al escritor (el hecho literario es un acto en esencia libre) puesto que a través de diferentes medios, a veces difíciles y contradictorios los grandes escritores han creado obras maestras.

Desde 1970, cuando Robert Escarpit intentó caracterizar el hecho literario estableció que se trataba de un fenómeno de difícil aprehensión. El hecho literario "constituye un circuito de intercambio que, por medio de un aparato de transmisión en extremo complejo (que engloba a los escritores, a los libros y a los lectores) plantea problemas de estética, de estilo, de lenguaje, de técnica (...) dicho en otras palabras, hay -por lo menos- tres mil maneras de explorar el hecho literario."⁴⁶

El hecho literario no se puede comprender a partir de una ideología o de una postura. Es un fenómeno tan complejo que se puede entender solamente a partir de sí mismo. Ya lo explicaba magistralmente Reyes en El deslinde cuando dice que "el pensar literario se explica solamente con el pensar literario".⁴⁷

⁴⁵ Ibidem. pp. 10.11

⁴⁶ Escarpit, Robert. Sociología de la literatura. La Habana, Instituto del libro, Col. Cuadernos de Arte y sociedad núm.6, 1970. p.9

⁴⁷ Reyes, Alfonso. Op.cit. p.99

Sería muy interesante y muy importante poder llevar a cabo un censo literario, como lo sugiere Souto,⁴⁸ en donde se pudieran tipificar los gustos literarios de la sociedad. En mi caso, como profesor de literatura, elaborar un censo literario con población adolescente en México, sería muy enriquecedor. En este censo, me atrevo a decirlo, se vería el claro desfase que existe entre las lecturas que sugiere el Programa de Lengua y Literatura IV de la UNAM con las preferencias y necesidades de lectura de los adolescentes (si es que tienen ya definidas tales preferencias).

3.4.1 La literatura y las otras artes.

Este es un aspecto de enorme complejidad por lo que solamente apuntaré algunas cuestiones. Por un lado, preguntarse sobre las relaciones que entre sí establecen las diversas artes y sobre las particularidades, semejanzas o diferencias significa emprender toda una aventura intelectual. No se pretende que en el presente Informe se analice este fenómeno en toda su amplitud y variedad.

En primer lugar, hay que decir que el arte se distingue por el proceso de creación o producción de un nuevo objeto, de una nueva realidad cuya función es educar, divertir o recrear. En ese sentido, la literatura y el arte tienen la misma función, ambos conceptos siguen un proceso de creación y ambos educan, divierten y recrean.

Si el rasgo de la creatividad es el elemento común básico esencial mediante el cual se concibe el arte; este rasgo será el común denominador que compartirán todas las artes y uno de los elementos principales que relacione la literatura con las bellas artes.

⁴⁸ Souto, A. Op.cit. p. 16.

Otro aspecto que los identifica es que ni en el arte ni en la literatura se busca una función utilitaria. Esto sucede en la ciencia y en el trabajo físico, no en las artes. Se trata de "contenidos humanos" en donde la significación y expresividad humanas son el aspecto diferenciador y específico.

Además, tanto la literatura como el arte recurren a códigos de significación a elementos semiológicos. La interpretación de tales códigos juega un papel trascendental en las artes y en la literatura.

Aunque quedan muchos aspectos que no se analizaron en este renglón lo importante era hacer ver la relación que guarda la literatura con el arte como un elemento mas que el docente debe hacer ver a sus alumnos como un intento más de poder caracterizar el fenómeno literario.

3.5 La enseñanza de la Literatura.

3.5.1 La formación del docente en Literatura.

Al ingresar a la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas, fueron tres las razones básicas para estudiar la licenciatura. La primera de ellas era la de convertirse en escritor. La segunda, la de hacer crítica literaria a través de la investigación o en los medios impresos. La tercera opción, era la de ser profesor de Literatura en alguna Institución.

Más que razones, se trataba de preferencias e iban jerárquicamente en ese orden. Sean cuales hayan sido nuestras expectativas, la verdad es que la mayoría de los que ingresamos a la carrera, desconocíamos los objetivos de ésta y las asignaturas que integraban el currículo.

Al momento de ingresar a la Licenciatura me di cuenta de que mi formación académica era poco precisa en aspectos como: la adquisición de elementos básicos para el análisis de las obras literarias; el manejo de procedimientos básicos para la investigación; desconocimiento de las pautas básicas para la elaboración de un ensayo, reseña o crítica literaria, etc.

Éstos y quizá, muchas otras insuficiencias mías eran producidas por una crisis generalizada en la enseñanza de la literatura. Crisis, que, como apunta Carreter,⁴⁶ es mundial.

El egresado de la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas no tiene una formación pedagógica o metodológica que le posibilite enfrentarse como docente y tener un mejor desempeño. Estas insuficiencias se van subsanando con cursos sobre Metodología o con la experiencia misma a lo largo del tiempo.

Si bien la mayoría de los egresados de esta carrera nos dedicamos a la docencia, no estamos lo suficientemente preparados, metodológicamente hablando, para convertirnos en verdaderos educadores. Creo que es importante que se incluyan en el Plan de Estudios de la Carrera materias relacionadas con la Didáctica de la Literatura y que tengan una obligatoriedad en el currículo. (Didáctica de la Literatura se ofrecía como materia optativa).

⁴⁶ Carreter, Fernando Lázaro (comp.). Literatura y educación. Madrid, Ed. Castalia, 1974.

3.5.2 El problema de la enseñanza de la literatura

La enseñanza de la lengua y la literatura en los ciclos de primaria, secundaria y preparatoria presenta una serie de problemas que se manifiestan en los alumnos cuando se integran a la licenciatura o a la vida laboral. Entre otros, los problemas más persistentes son:

a) Las habilidades lingüísticas básicas (hablar, leer, escuchar y escribir) son desarrolladas de manera desigual e estos subsistemas educativos. El alumno no adquiere una visión práctica de la lengua que lo habilite a expresarse cada vez mejor en forma oral o escrita. Al alumno se le enseña a leer pero no a comprender efectivamente un texto por lo que hace falta profundizar en los hábitos de estudio necesarios para el aprendizaje de la lengua.

b) La enseñanza de la lengua es impartida de manera descriptiva, memorista y normativa. El alumno aprende "cosas sobre la lengua" pero no a utilizarla como un instrumento de comunicación y a reconocer y manejar sus distintas funciones.

c) La enseñanza de la literatura no dota al alumno de conocimientos que le permitan interrelacionar los textos literarios con otros saberes más amplios de la cultura.

3.5.3 La enseñanza de la literatura.

En términos generales, puede afirmarse que la enseñanza de la literatura ha padecido las siguientes insuficiencias:

a) El enfoque metodológico que subsiste en la enseñanza que se basa en la memorización, en el dictado de

apuntes y en el poco dinamismo que tienen los manuales de literatura.

b) La forma de enseñar literatura es la misma en todos los grados de enseñanza. Hay incluso duplicación de contenidos (en la Educación Básica y Media y en la Media Superior).

c) Predominio del enfoque historicista. En general se enseña Historia de la Literatura y no Literatura. La enseñanza está basada más en los referentes o contextos que en el texto como parte medular del curso.

d) No se define el objeto de estudio de la literatura ni se precisan cuáles son sus funciones.

e) En muchos casos se concibe el curso de literatura como un almacenamiento de información de nombres y fechas. Esto resta a la literatura su poder crítico y combativo.

Se ha caracterizado en el presente capítulo, de manera general, lo que es el fenómeno literario ya que en la asignatura de Lengua y Literatura IV del Bachillerato de la UNAM, el profesor debe conocer el fenómeno de la lengua y el fenómeno de la literatura y saber integrarlos como un solo fenómeno que es el de la lengua.

La literatura es ante todo una actividad humana, como tal, el profesor de Literatura deberá hacerla asequible y sobre todo: importante para los estudiantes. El docente de la asignatura debe valorar la importancia del hecho literario así como la importancia misma de la lectura como formadora de habilidades verbales necesarias en la vida personal y profesional.

En el siguiente capítulo se hablará tanto del programa de Lengua y Literatura Española IV del Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM como de la experiencia personal de cátedra que se ha tenido al utilizarlo como detonador del curso que he venido impartiendo y que es el asunto mismo del Informe.

Capítulo 4

4. INFORME ACADÉMICO DE DOCENCIA.

El presente informe que se presenta utiliza el programa de la asignatura de Lengua y Literatura Española IV del Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria como un punto de partida para el comentario sobre el curso que se ha venido instrumentando. Primero se ubica a la asignatura desde una perspectiva curricular para posteriormente comentar algunas propuestas pertinentes a fin de que el curso produzca sobre todo aprendizajes significativos entre los estudiantes.

No se pretende realizar un análisis minucioso del programa a partir de una fundamentación metodológica o curricular; más bien se trata de caracterizar algunos elementos del programa que permitan proponer ajustes tendientes a la mejoría del curso en cuestión.

4.1 La asignatura de Lengua y Literatura Española IV del Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria.

4.1.1 Objetivos educativos de la Escuela Nacional Preparatoria.

De una manera muy general, el objetivo que anima al Bachillerato de la UNAM es el de "aportar al educando los conocimientos necesarios para incorporarse a la educación superior y prepararlo para una eventual incorporación a la vida económicamente activa."¹

Es decir, darle al alumno la cultura general necesaria para que pueda optar o por una licenciatura o por incorporarse a la vida laboral. El Bachillerato es el último de los momentos posibles en que podemos ofrecerles un conocimiento

¹ Espinosa Suñer, Enrique. Educación media superior. La Escuela Nacional Preparatoria. México, Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, 1979. p.2

necesario y general, como apunta Espinosa. Después de ese momento, el alumno que opte por una carrera universitaria estará ya especializándose, perfilando su intencionalidad académica y económica. Más aún, el Bachillerato es la última oportunidad de incidir efectivamente en los alumnos, de formarlos, no solamente de informarlos, en una palabra: de educarlos.

La enseñanza de la Escuela Nacional Preparatoria se funda, como en toda institución educativa, en sus objetivos institucionales, que se definen y articulan en el plan de estudios. Históricamente hablando : "el primer plan de estudios de Gabino Barreda constituyó un viraje energético hacia las ciencias, con una drástica reducción del contenido humanístico en vigor en aquel entonces, suscitando enconados debates y una guerra sin cuartel para sofocar las tendencias positivistas de la Escuela Nacional Preparatoria."²

Los esfuerzos de Gabino Barreda de equilibrar justamente el contenido de ciencia y humanismo en el plan de estudios nunca desaparecieron. En el plan de estudios propuesto por Gabino Barreda había una materia que llevaba por título "Lectura comentada de producciones literarias selectas", según comenta Elena Orozco³ y que luego de numerosas reformas a los Planes de Estudio de la Nacional Preparatoria, ha hecho que existan tres materias directamente relacionadas con la literatura: Lengua y Literatura Española IV (objeto de este Informe), Literatura Universal y Literatura Mexicana e Hispanoamericana.

² Ibidem. p. 9

³ Orozco, Elena. *Gramática desenguadernada (o la enseñanza del español en México)*. México, Ed. El Caballito, S. A.. 1a ed. 1985.

El bachillerato, de acuerdo a los planes y programas de la Escuela Nacional Preparatoria se cursa a lo largo de tres años. Durante los dos primeros la educación es común a los alumnos con el fin de proporcionarles una "formación integral y equilibrada"⁴, siendo hasta el tercero que el estudiante deberá optar por un área más específica de conocimientos.

Se ha pretendido suponer que el Bachillerato es una secundaria amplificada. Sin embargo, hay que insistir que el Bachillerato tiene finalidades distintas, esencialmente formativas de la personalidad y algunas específicas, de preparación para una carrera universitaria.

Los fines del Bachillerato podrian reunirse de la siguiente manera:

1. Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado.
2. Normación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico.
3. Normación de una cultura general, que le dé una escala de valores.
4. Normación de una conciencia cívica que le defina sus deberes frente a su familia , frente a su país y frente a la humanidad.
5. Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional.

⁴ Escuela Nacional Preparatoria. Objetivos de aprendizaje. Mexico, Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, 1984. p.7

La educación humanística del Bachillerato "persigue fundamentalmente el desarrollo de una cultura propia del mundo de Hoy, viva y dinámica que ubique al alumno en el tiempo, espacio y sociedad que le tocó vivir."⁵ Esta educación humanística se imparte a través de las lenguas, la historia, las ciencias sociales, etc.

Las asignaturas que cubren el área de la lengua son:

Etimologías Grecolatinas.

Lengua y literatura Española IV.

Literatura Mexicana e Hispanoamericana.

Literatura Universal.

Lenguas extranjeras.

4.1.2 El perfil del egresado del Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria.

La Escuela Nacional Preparatoria define el perfil del egresado de la siguiente manera⁶:

1. Capaz de aprender por sí mismo, poniendo en práctica métodos y técnicas suficientes para apuntalar el progreso intelectual (dentro y fuera del sistema educativo).
2. Aptos para expresarse correcta y eficientemente tanto en forma oral como escrita (expresar su individualidad y posiciones personales, su particular integración de los bienes culturales).
3. En condiciones de resolver sanamente los problemas inherentes a su edad y situación evolutiva, incluso en lo

Nacional Preparatoria, 1984. p.7

⁵ Ibidem. p. 7

⁶ Ibidem. p. 12 y ss.

que se refiere a su salud física y a su formación artística (con relativa independencia de las decisiones tomadas por otros).

4. Capaces de utilizar y aprovechar los instrumentos culturales básicos, para la resolución de los problemas y necesidades cotidianas (aptos para la realización de las tareas y operaciones intelectuales básicas).

5. Capaces de percibir, comprender y criticar racionalmente las condiciones socioeconómicas y políticas de su comunidad y del país (ubicados en su participación social).

6. Suficientemente informados como para incorporarse a estudios de nivel de licenciatura (con los conocimientos y saberes propios del hombre cultivado, así como los que son específicamente requeridos con calidad de antecedentes para los estudios de nivel profesional que se elijan).

4.1.3. La ubicación de la asignatura de Lengua y Literatura Española IV.

4.1.3.1 Asignaturas precedentes.

En Iniciación Universitaria o Sistema de Bachillerato UNAM: Lengua y Literatura III, Lengua y Literatura II, Lengua y Literatura I.

En el subsistema de Educación Media (de la Secretaría de Educación Pública - SEP) conocido como Secundaria: Español I, Español II y Español III.

Al respecto vale la pena comentar que, desde mi experiencia personal, los alumnos egresan casi en su totalidad del subsistema de Educación Media de la SEP. Por esa razón, les causa a los alumnos extrañeza que se le llame a la materia Lengua y Literatura Española IV, cuando ellos no cursaron las materias que anteceden según el Currículo de la ENP y que son: Lengua y Literatura III, II y I.

4.1.3.2 Asignaturas paralelas

Las materias humanísticas que se imparten en el Cuarto Año de Bachillerato de la ENP de la UNAM son:

Historia Universal
Lógica
Geografía

4.1.3.3 La ubicación de la asignatura.

La asignatura de Lengua y Literatura Española IV pertenece al área de: Lenguaje, Comunicación y Cultura. Esta asignatura está catalogada por la ENP como un "área instrumental básica"⁷ y tiene un carácter eminentemente formativo.

4.1.3.4 Las asignaturas del área de Lenguaje, Comunicación y Cultura.

Tal como se explicaba en el apartado 4.1.1, las materias relacionadas con el área de Lenguaje, Comunicación y cultura son:

En Cuarto Año de Bachillerato: Lengua y Literatura Española IV.

⁷ Escuela Nacional Preparatoria. Programas de Estudio. México, UNAM, 1984. p.222

En Quinto Año de Bachillerato: Etimologías Grecolatinas.

En Sexto Año de Bachillerato: Literatura Mexicana e Hispanoamericana y Literatura Universal.

4.1.4 El diagnóstico de la asignatura.

4.1.4.1 Los objetivos generales de la asignatura de Lengua y Literatura Española IV.

De acuerdo con el Programa para la materia que se hace mención en el Informe,⁸ los objetivos del curso son:

Que el alumno, como resultado del curso:

- a) Infiera la vital importancia del lenguaje en toda actividad cotidiana.
- b) Use su lengua como un eficaz instrumento para el aprendizaje de otras disciplinas.
- c) Construya oraciones simples, compuestas y complejas, de acuerdo con la norma lingüística culta de los habitantes de la República Mexicana.
- d) Adopte un lenguaje correcto, preciso, claro, convincente y personal como forma de comunicación habitual, oralmente o por escrito.
- e) Escriba con ortografía.
- f) Quede aficionado a la lectura literaria prefiriéndola como forma recreativa.

⁸ Ibidem. p. 224

g) Evalúe literariamente sus lecturas (incluyendo diez textos de diez autores diferentes comentados durante el texto).

h) Interrelacione las obras literarias con la realidad económico-social de diferentes épocas y con otros fenómenos literarios.

i) Advierta la existencia de modos de ser y de pensar diferentes de los que le son propios o familiares, así como la inquietante complejidad de la naturaleza humana y las relaciones humanas, y la necesidad de cultivar vínculos de solidaridad entre los individuos y entre los pueblos; vínculos cuyo fundamento natural está en la comprensión de problemas comunes a todos los hombres.

j) Haya incrementado sus intereses personales, su curiosidad intelectual y su capacidad crítica.

k) Difunda entre los miembros de la colectividad a que pertenece: nociones, habilidades, recursos, noticias, que faciliten la comunicación, hagan expeditas las relaciones humanas y enriquezcan a todos.

4.1.4.2 Los objetivos particulares de cada unidad.

La asignatura de Lengua y Literatura IV está dividida en diez unidades temáticas.⁹

A continuación se señalarán los objetivos particulares de cada unidad, así como el nombre de cada unidad temática.

⁹ Ibidem p. 225 y ss.

Primera unidad temática: El Realismo y la oración simple.

Al término de la unidad, el alumno:

1. Caracterizará el realismo literario dentro del contenido cultural de su época de auge: circunstancias históricas, rasgos esenciales e influencia de -o en- otros movimientos.
2. Verterá en un breve ensayo las observaciones realizadas durante las lecturas comentadas, sobre: género, estilo, procedimientos, recursos, propósitos, ideas, valores, protagonistas, asuntos, argumentos y parte de la obra.
3. Analizará a la estructura del sujeto en oraciones simples (señalando su concordancia con el núcleo del predicado verbal) ya sea en un texto ajeno o redactado por el mismo.
4. Acentuará ortográficamente cualquier palabra.

Segunda unidad temática: La Generación del 98 y el Predicado.

Al término de la unidad, el alumno:

1. Caracterizará la generación del 98 dentro de su contexto cultural: circunstancias históricas, rasgos esenciales e influencia de -o en- otros movimientos.
2. Verterá en un breve ensayo las observaciones realizadas durante las lecturas comentadas: sobre género, estilo, procedimientos, recursos, propósitos, ideas, valores, protagonistas, asuntos, argumentos y partes de la obra.
3. Analizará toda clase de predicados describiendo los elementos de su estructura en relación con la clase de

núcleo que presenten, ya sea en textos ajenos o redactados por el mismo.

4. Usará ortográficamente las palabras con b y v dentro del discurso.

Tercera unidad temática: El Modernismo y las funciones de los verboides (derivados verbales)

El alumno, al término de la unidad:

1. Caracterizará el Modernismo dentro del contexto cultural de su época, circunstancias históricas, rasgos esenciales e influencia de -o en- otros movimientos.

2. Verterá en un breve ensayo las observaciones realizadas durante las lecturas comentadas, sobre: géneros, estilo, procedimientos, recursos, propósitos, ideas, valores, protagonistas, asuntos, argumentos, partes de la obra.

3. Analizará la función de cualquiera de los verboides en toda clase de estructuras lingüísticas ya sea tomadas de textos ajenos o redactados por el mismo.

4. Usará ortográficamente las letras s, c, z, k y q en cada palabra, dentro del discurso.

Cuarta unidad temática: El Novecentismo y la Morfosintaxis del pronombre.

El alumno al término de la unidad:

1. Caracterizará el movimiento literario llamado "Novecentismo" o "Post-noventaiochismo" dentro del contexto cultural de su época: circunstancias históricas, rasgos esenciales e influencia de -o en- otros movimientos.

2. Verterá en un breve ensayo las observaciones realizadas durante las lecturas comentadas sobre: género, estilo, procedimientos, recursos, propósitos, ideas, valores, protagonistas, asuntos, argumentos y partes de la obra.

3. Analizará toda clase de situaciones sintácticas del pronombre, discriminando entre las correctas y las incorrectas y sustituyendo éstas por aquéllas, tanto en textos ajenos como en los redactados por él mismo.

4. Usará ortográficamente las letras g y j en palabras, dentro del discurso.

Quinta unidad temática: la poesía hispanoamericana del postmodernismo a la segunda guerra y la morfosintaxis del verbo.

El alumno, al término de la unidad:

1. Caracterizará la poesía hispanoamericana postmodernista dentro del contexto cultural de su época: circunstancias históricas, rasgos esenciales e influencia de -o en- otros movimientos.

2. Vertera en un breve ensayo las observaciones realizadas durante la lectura comentada, sobre : género, estilo, procedimientos, recursos, propósitos, ideas, valores, protagonistas, asuntos, argumentos y partes de la obra.

3. Analizará la regularidad o irregularidad que ofrezca cualquier ejemplo de verbo ya sea en ejemplos puestos por el profesor o en los que él mismo aporte.

4. Usará ortográficamente las letras h, i y ll en palabras, dentro del discurso.

Sexta unidad temática: La prosa y el teatro hispanoamericano del postmodernismo a la Segunda Guerra y la oración compuesta.

El alumno, al término de la unidad:

1. Caracterizará las principales tendencias de la prosa y el teatro hispanoamericano postmodernista hasta la Segunda Guerra Mundial: circunstancias históricas de la época, rasgos esenciales, influencia de -o en- otros movimientos.
2. Verterá en un breve ensayo las observaciones realizadas durante las lecturas comentadas sobre: género, estilo, procedimientos, recursos, propósitos, ideas, valores, protagonistas, asuntos, argumentos y partes de la obra.
3. Analizará cualquier clase de oración coordinada, tanto en textos ajenos como en los que él mismo redacte.
4. Usará ortográficamente las letras: m y n; r y rr, dentro del discurso.

Séptima unidad temática: La generación española del 27 y la oración subordinada sustantiva (función sustantiva).

Al término de la unidad, el alumno:

1. Caracterizará la poesía de la generación española del 27 dentro del contexto cultural de su época: circunstancias históricas, rasgos esenciales e influencia de -o en- otros escritores.
2. Verterá en un breve ensayo las observaciones realizadas durante las lecturas comentadas sobre: género, estilo, procedimientos, recursos, propósitos, ideas, valores, protagonistas, asuntos, argumentos y partes de la obra.

3. Analizará cualquier oración subordinada sustantiva (que desempeñe la función de sujeto, complemento directo, complemento indirecto o agente) ya sea en textos ajenos como en los que redacte él mismo.

4. Usará ortográficamente palabras homónimas en sus respectivos contextos.

Octava unidad temática: Los escritores españoles del 36 al 57 y las subordinadas sustantivas en función de objetivo o adverbio.

Al término de la unidad, el alumno:

1. Caracterizará las principales modalidades de la literatura española del año 36 al 57, situándola dentro del contexto cultural de su época: circunstancias históricas, rasgos esenciales e influencia de -o en- otros escritores.

2. Verterá en un breve ensayo las observaciones realizadas durante las lecturas comentadas sobre: género, estilo, procedimientos, recursos, propósitos, ideas, valores, protagonistas, asuntos, argumentos y partes de la obra.

3. Analizará cualquier oración subordinada sustantiva que desempeñe función de adjetivo o de adverbio, tanto en textos ajenos como en lo que él mismo redacte.

4. Usará correctamente: la coma, el punto y coma, los dos puntos, el punto y aparte, los puntos suspensivos.

Novena unidad temática: Los más recientes poetas hispanoamericanos y las oraciones subordinadas adjetivas.

Al término de la unidad, el alumno:

1. Caracterizará las principales tendencias recientes de la poesía hispanoamericana en el contexto de la segunda postguerra: circunstancias históricas, rasgos esenciales e influencia de -o en- otros movimientos.
2. Verterá en un breve ensayo las observaciones realizadas durante las lecturas comentadas sobre: género, estilo, procedimientos, recursos, propósitos, ideas, valores, protagonistas, asuntos, argumentos y partes de la obra.
3. Analizará cualquier oración subordinada adjetiva, ya sea en textos ajenos como en los que él mismo redacte.
4. Usará correctamente: la interrogación, la exclamación, el paréntesis, la diéresis, las comillas, el guion y la raya , dentro del discurso.

Décima unidad temática: Los más recientes prosistas y dramaturgos hispanoamericanos y las oraciones subordinadas adverbiales.

Al término de la unidad, el alumno:

1. Caracterizará las principales tendencias recientes de la narrativa y el teatro (de la segunda postguerra).
2. Verterá en un breve ensayo las observaciones realizadas durante las lecturas comentadas sobre: género, estilo, procedimientos, recursos, propósitos, ideas, valores, protagonistas, asuntos, argumentos y partes de la obra.
3. Analizará cualquier oración subordinada adverbial en un texto ajeno o redactado por él mismo.
4. Separará correctamente las sílabas y las expresiones que así deban escribirse.

4.1.4.3 Los contenidos de la asignatura.

Los contenidos de la asignatura giran sobre tres ejes temáticos que son: el eje literario, el eje lingüístico y el eje ortográfico.

Para el aspecto literario, el programa contempla el inicio en el Realismo para terminar con las últimas tendencias literarias, en España y en Hispanoamérica.

Dentro del aspecto lingüístico gramatical, se parte de la oración simple y su caracterización hasta las oraciones complejas (coordinadas y subordinadas).

Dentro del aspecto ortográfico, se toman aquellos fonemas, que por su naturaleza resultan más dudosos, para luego señalar la puntuación y terminar en la división silábica.

El profesor deberá entonces articular los tres ejes de manera horizontal, organizada y clara para que el alumno pueda integrarlos y comprender con ello el fenómeno de la lengua.

Como se explicó en el apartado anterior, el programa de la asignatura (con sus contenidos) está dividido en diez unidades temáticas que se reseñarán como sigue:

Primera unidad temática: El Realismo y la oración simple.

Contenidos:

1. El Realismo español. Características estéticas.
2. El Realismo hispanoamericano. Características estéticas.

3. Contexto histórico-social
4. Contexto cultural o ideológico
5. Análisis de un texto representativo.
6. Autores representativos
7. La oración simple
8. El núcleo del sujeto
9. Clases de sujetos
10. Estructura del sujeto
11. Modificadores del sujeto
12. Concordancia sujeto-predicado
13. Normas de acentuación

Segunda unidad temática: La generación del 98 y el predicado.

Contenidos:

1. La generación del 98. Características.
2. Contexto histórico: la crisis del 98 en España.
3. Contexto cultural
4. Análisis de un texto representativo.
5. Autores representativos
6. La generación del 98 y el Modernismo.
7. El predicado.
8. Clasificación sintáctica de los verbos.
9. Las estructuras del predicado.
10. Ortografía: uso de b y v.
11. Homófonos

Tercera unidad temática: El Modernismo y las funciones de los verboides.

Contenidos:

1. El Modernismo. Características

2. Contexto histórico-social.
3. Contexto cultural.
4. Análisis de un texto representativo.
5. Autores representativos.
6. La importancia del Modernismo en la literatura española.
7. Funciones de los verboides.
8. Clases de gerundio.
9. Análisis formal de un poema modernista.
10. Características de los verboides.
11. Ortografía: el uso de s, c, z, k y g.

Cuarta unidad temática: El Novecentismo y la morfosintaxis del pronombre.

Contenidos:

1. El novecentismo. Características.
2. Contexto histórico-social.
3. Contexto cultural.
4. Semejanzas y diferencias entre la generación del 98, el Novecentismo y el Modernismo
5. Análisis de un texto novecentista.
6. Autores representativos.
7. Clasificación de los pronombres.
8. Semejanzas entre un texto novecentista y un texto actual.
9. Práctica de redacción: el uso correcto de los pronombres.
10. Ortografía: el uso de g y j.

Quinta unidad temática: La poesía hispanoamericana del postmodernismo a la Segunda Guerra y la morfosintaxis del verbo.

Contenidos:

1. La poesía hispanoamericana. Características generales y constantes poéticas.
2. El contexto histórico-social.
3. El contexto cultural.
4. Relación entre poesía hispanoamericana y las Vanguardias.
5. El grupo de Contemporáneos.
6. Autores representativos.
7. Verbos regulares y verbos irregulares.
8. La clasificación de los verbos irregulares.
9. La poesía femenina posterior al Modernismo.
10. Análisis y comentario de poemas hispanoamericanos.
11. Ortografía: el uso de h, i y ll.

Sexta unidad temática: La prosa y el teatro hispanoamericano del postmodernismo a la Segunda Guerra y la oración compuesta.

Contenidos:

1. La prosa y el teatro hispanoamericano del postmodernismo a la Segunda Guerra Mundial. Características.
2. Contexto histórico-social.
3. Contexto cultural.
4. Análisis de textos característicos de la época.
5. Autores representativos.
6. La oración simple y la oración compuesta.
7. Clases de oraciones compuestas (coordinadas, yuxtapuestas y subordinadas).
8. Análisis de oraciones coordinadas copulativas, adversativas, disyuntivas, relativas y yuxtapuestas. Usos y significados.
9. Características del teatro postmodernista y actual.
Autores representativos.
10. Ortografía: uso de m, n, r y rr.

Séptima unidad temática: La generación española del 27 y la oración subordinada sustantiva (función sustantiva).

Contenidos:

- 1.La generación del 27. Características.
- 2.Contexto histórico-social.
- 3.Contexto cultural.
- 4.Autores representativos.
- 5.Análisis de un poema representativo.
- 6.La oración subordinada sustantiva con función de sujeto.
- 7.La oración subordinada sustantiva con función de objeto directo.
- 8.La oración subordinada sustantiva con función de objeto indirecto.
- 9.La oración subordinada sustantiva con función de agente.
10. Ortografía: homónimos.

Octava unidad temática: Los escritores españoles del 36 al 57 y las oraciones subordinadas sustantivas en función de objetivo o adverbio.

Contenidos:

- 1.La generación del 36. Características. Autores representativos.
- 2.Contexto histórico-social: la Guerra Civil Española. El exilio republicano.
- 3.Características de la narrativa de la literatura posterior al 36. Autores representativos.
- 4.Análisis y comentario de un texto poético y de un texto narrativo de la unidad en cuestión.
- 5.La oración subordinada sustantiva en función adjetiva de predicativo.
6. La oración subordinada sustantiva en función adjetiva de complemento adnominal o de aposición.
7. La oración subordinada sustantiva en función adverbial.

8. Discriminación entre los diversos tipos de oraciones subordinadas sustantivas.

9. Ortografía: la puntuación (uso de coma, de punto y coma, de los dos puntos, del punto y aparte y de los puntos suspensivos).

Novena unidad temática: Los más recientes poetas hispanoamericanos y las oraciones subordinadas adjetivas.

Contenidos:

1. La poesía hispanoamericana actual. Autores representativos.
2. Características conjuntas y versatilidad estilística y temática.
3. Contexto histórico-social.
4. Contexto cultural.
5. Análisis formales de poemas representativos. (El lenguaje figurado).
6. La oración subordinada adjetiva con pronombre relativo.
7. La oración subordinada adjetiva con adverbio como nexos.
8. Discriminación entre las oraciones subordinadas adjetivas y las sustantivas en función adjetiva.
9. Ortografía: uso de los signos de interrogación, de exclamación, del paréntesis, de la diéresis, de las comillas, del guión y de la raya.

Décima unidad temática: Los más recientes prosistas y dramaturgos hispanoamericanos y las oraciones subordinadas adverbiales.

Contenidos:

1. La prosa y el teatro actual. Autores representativos.
2. Características comunes.
3. Análisis y comentario de textos representativos.

4. La oración subordinada adverbial circunstancial (de modo, de tiempo y de lugar).
5. La oración subordinada adverbial cuantitativa y consecutiva.
6. La oración subordinada adverbial causativa.
7. Discriminación entre las oraciones subordinadas causativas condicionales de las circunstanciales de tiempo.
8. Discriminación entre las oraciones subordinadas concesivas de las oraciones coordinadas adversativas.
9. Discriminación entre las oraciones subordinadas causativas finales de las oraciones subordinadas sustantivas de complemento indirecto.
10. Ortografía: la división silábica.

4.1.4.4 El número de sesiones.

La asignatura de Lengua y Literatura Española IV tiene un carácter obligatorio de acuerdo con el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.¹⁹

El plan de estudios la considera una materia con carácter teórico.

La asignatura en cuestión se imparte tres horas por semana.

Dado que el año lectivo tiene una duración de 37 semanas, el total de sesiones que contempla el programa es de 110 horas.

Aproximadamente, se imparte un contenido por sesión de una hora. Como se ve, el programa de la asignatura es demasiado ambicioso y no contempla los tiempos reales de aprendizaje del estudiante y puede caerse en una saturación de

¹⁹ Ibidem, p.223

contenidos que no llevan las más de las veces a aprendizajes significativos.

4.1.5 La repercusión de esta asignatura con las otras materias del área de Lenguaje, comunicación y cultura.

La asignatura de Lengua y Literatura Española IV es la única dentro del plan de estudios de la ENP que contempla una reflexión sobre la lengua.

Las otras dos materias comunes (Literatura Universal y Literatura Mexicana) son Historias de la Literatura a través de comentarios de textos.

Esto le confiere a la asignatura en cuestión un valor incalculable al ser el último momento posible para poder promover en los estudiantes un uso correcto de la lengua española de acuerdo con "la norma culta de los hablantes de la República Mexicana."¹¹

Más aun esta materia es la última oportunidad que se tiene para promover en los alumnos un mayor desarrollo de sus habilidades lingüísticas básicas (leer, hablar, escribir).

No se trata de una materia más, se trata de la asignatura que va a facilitar en los estudiantes el razonamiento verbal que redundará en un mejor aprendizaje de asignaturas comunes (o paralelas) como: Lógica, Historia y la Lengua Extranjera.

¹¹ Alcalá, José Antonio. El concepto de corrección y prestigio lingüístico. México, Ed. Trillas- ANUIES. 2a reimpr. 1995. p.45

4.1.6 La metodología.

4.1.6.1 La selección de temas.

Dado que el número de contenidos que plantea el programa es muy extenso y que las horas semanales que se destinan a la asignatura son realmente pocas, es pertinente hacer una selección de contenidos si lo que se quiere es que los alumnos reconozcan y puedan integrar efectivamente el fenómeno de la lengua y con ello producir aprendizajes significativos.

Sería iluso pretender abarcar todos los contenidos y más iluso sería pretender que los alumnos aprendan (no que memoricen) todos los contenidos y que los incorporen a su estructura de conocimientos. Debido a que hay contenidos que se duplican en esta asignatura con respecto a Literatura Mexicana (El Realismo, El Modernismo, la Poesía, la Prosa y el Teatro Posmodernista, la Poesía, el Teatro y la Prosa contemporáneas, entre otros); se pretende entonces dar más énfasis a la Literatura Española, a las nociones gramaticales y a los aspectos ortográficos.

4.1.6.1.1 Jerarquización de los contenidos.

De acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes, puedo asegurar que, jerárquicamente, los contenidos referentes al eje lingüístico (los contenidos gramaticales) resultaron ser más complicados que los contenidos literarios u ortográficos.

De entre los contenidos lingüísticos, los relacionados a las oraciones compuestas, particularmente las oraciones subordinadas resultaron los más difíciles para el aprendizaje de los alumnos. Particularmente cuando se le pide al alumno que sea capaz de discriminar entre

diferentes tipos de subordinación presentes en textos asignados por el profesor.

En cuanto a los temas o contenidos literarios, vale decir que fueron comprendidos con bastante facilidad por los alumnos y que los que se refieren a las tendencias actuales de la literatura fueron los que más interés les despertaron.

Con respecto a los contenidos ortográficos, éstos fueron abordados indiscriminadamente a lo largo de las unidades, pero siguiendo el orden que el programa marca y se fueron facilitando a través de ejercicios propuestos por el profesor y sistematizados en un libro de trabajo.

4.1.6.1.2 Tratamiento de los contenidos.

4.1.6.1.2.1 Tratamiento de los contenidos literarios.

El programa para la asignatura propone una metodología que va de los contextos (historico-social y cultural) para luego poder caracterizar y finalmente integrar a partir de la lectura de un texto representativo. Se parte entonces, de acuerdo al programa, de los contextos hacia el texto.

Con todo, a manera de inducción, comienzo el tratamiento de un contenido literario desde un texto que pueda invitar luego a la reflexión de los contextos (historico-social y cultural) y la posterior integración del aprendizaje a partir de otro texto representativo.

Paralelo a esto, se le asigna como lectura en casa, un libro completo que pueda responder a las inquietudes y necesidades de los estudiantes.

4.1.6.1.2.2 Tratamiento de los contenidos lingüísticos.

Dado que el conocimiento de la lengua que tienen los estudiantes al ingresar al Bachillerato es muy deficiente, al menos en términos generales, la tarea de sistematización y reforzamientos de conceptos básicos tales como : categorías gramaticales y la oración simple es abordada durante el curso de manera persistente.

Asimismo, se intenta caracterizar a la lengua a partir de sus funciones y desde un enfoque comunicativo. Esta estrategia de caracterizar a la lengua como un fenómeno comunicativo se aborda al principio de año a manera de "encuadre" de todo el curso y se invita a la reflexión de la comunicación y de la lengua como fenómenos que guardan una estrecha relación.

Gran parte de la reflexión lingüística se hace con ejercicios y con la sistematización de estos a través de tareas o exámenes pensados por el profesor.

Debido a que el tema de oraciones compuestas es de gran complejidad para los estudiantes, se insiste a partir de textos que el profesor elabora o bien con fragmentos de textos periodísticos breves que el alumno trae a la clase. Desde esos textos se intenta una sistematización y una clasificación de las oraciones compuestas, particularmente de las oraciones subordinadas.

4.1.6.1.2.3 Tratamiento de los contenidos ortográficos.

Se ha insistido en este Informe, que al momento de ingresar al Bachillerato, los estudiantes, en su gran mayoría carecen de habilidades lingüísticas básicas. Al carecer de éstas, sobra decir que es muy difícil que puedan escribir con ortografía. Debido a esta situación, la enseñanza de la

ortografía se enfatiza constantemente y se ve reforzada con la resolución de ejercicios que el profesor elabora y que luego verifica a través de un examen; o bien, a través de la resolución de ejercicios programados en un libro de trabajo que es revisado periódicamente por el profesor.

4.1.6.2 El análisis y comentario de textos literarios.

Como se explicó en el capítulo 3 de este Informe, dado que los estudiantes ingresan al Bachillerato con muy poco entrenamiento en la lectura y con un pobre desarrollo de sus habilidades lingüísticas básicas, es muy importante que el comentario de textos literarios y su análisis se hagan de una manera metódica. Ha resultado muy positivo, desde mi experiencia personal, utilizar el método sugerido por Carreter¹² y resulta bastante claro para los estudiantes.

Cuando se trata de crear ambientes que estimulen las oportunidades de diálogo sobre el texto, independientemente del género al que pertenezca y al objetivo del lector, la respuesta es que los jóvenes consigan una extensión de los significados que ellos mismos pueden elaborar en su mente, por lo que la participación del profesor varía, deja de ser el que sólo proporciona actividades diseñadas para que los estudiantes reaccionen ante un texto y aprendan cómo lograr una lectura experta. Por ello intenta conseguir que los lectores compartan sus construcciones con la finalidad de que todos los miembros del grupo alcancen significados más elaborados.

La lectura de un texto está en relación con el manejo del lenguaje y la experiencia personal del lector, por sus

¹² Carreter, Fernando Lázaro y Evaristo Correa Calderón. *Cómo se comenta un texto literario*. México, Publicaciones Cultural. 5a. reimpr. 1991. pp.26-51

conocimientos previos y sus objetivos de lectura, así como la facilidad para expresar sus resultados.

Solé¹³ identifica cuatro tipos básicos de actividad mental incluidos en la lectura estética:

1. Figuración e imaginación. Es la construcción de un cuadro mental. Los estudiantes representan las escenas de un libro como si en verdad estuvieran allí.

2. Previsión y retrospección. La mente avanza o se retrasa un poco en relación con el punto del texto al que el lector ha llegado, por ello prevé y elabora una hipótesis sobre los acontecimientos venideros, o reflexiona sobre el texto ya construido.

3. Participación y construcción. Existe una identificación estrecha con el texto y se identifican los personajes y las situaciones que se presentan.

4. Valoración y evaluación. Es la impresión personal del texto. (La conclusión de la que habla Carreter¹⁴). Aquí los lectores realizan valoraciones ante los acontecimientos y situaciones que se desarrollan, además sobre el mérito del material.

Sobra decir que la lectura del texto tiene una razón social al establecerse un terreno común con los demás, al impresionar a los otros, al descubrir algo que ya han experimentado los demás, al compartir con otros lectores los descubrimientos propios. Se trata, pues, de hacer

¹³ Solé. Estrategias de lectura. Cuadernos de divulgación pedagógica. pp.40-56.

¹⁴ Carreter. Op. cit. p.46

participe a los alumnos de que la lectura es ante todo un proceso comunicativo y un proceso creativo.

El programa para la asignatura que he venido comentando propone la lectura de diez textos de diez autores diferentes. Sin embargo, no plantea de manera clara si debe hacerse una lectura de una obra literaria completa por cada autor, es decir, si hay que leer diez libros durante el curso. Cabe decir, que yo evalué a lo largo del año lectivo un mínimo de diez libros ya que los estudiantes al llegar al Bachillerato no han desarrollado el hábito de la lectura. Algunos ni siquiera habían leído un libro completo en su vida.

Planteado lo anterior, simplemente dire que sigo dos estrategias diferentes: una lectura en casa (de los libros completos) y un análisis y comentario de textos breves pero representativos de los temas que pide el programa.

En ambos casos, la metodología que sigo es la que propone Carreter, esto es, la lectura del texto y su comentario a partir de seis fases:

- Fase I: Lectura atenta del texto
- Fase II: Localización
- Fase III: Determinación del tema
- Fase IV: Determinación de la estructura
- Fase V: Análisis de la forma partiendo del tema
- Fase VI: La conclusión

No pretendo detallar estos pasos ya que fueron comentados en su oportunidad en el Capítulo 3.

4.1.6.2.1 La lectura en casa.

Tomando como base dos restricciones básicas a las que me he enfrentado como profesor y que son: la insuficiencia de

tiempo para cubrir todo el programa y el poco "entrenamiento lector" que tienen los alumnos al ingresar; he instrumentado en las clase de Literatura la lectura obligatoria en casa de diez libros a lo largo del curso. Es decir, los alumnos leen un libro completo cada tres o cuatro semanas y son evaluados al final mediante un examen de lectura que se centra sobre todo en la comprensión y en la capacidad analítica de los alumnos para poder relacionar el asunto del texto a alguno de la realidad en la que vive.

Es pertinente decir que muchas veces escojo libros que no tienen mucha relación con los contenidos del programa pero que si responden tanto al nivel de maduración de los adolescentes con los que trabajo y con las preferencias que los estudiantes pueden tener. Obviamente, en algunos casos, las expectativas de lectura de los alumnos no son plenamente captadas por el profesor y los alumnos se enfrentan al texto y lo concluyen sin habérselos despertado ni la curiosidad ni mucho menos el agrado por ciertos textos.

Algunos textos que han sido leídos por los estudiantes y, que al parecer, les han gustado son:

1. Relato de un naufrago. Gabriel Garcia Márquez.
2. Cuentos. Horacio Quiroga.
3. Los relámpagos de agosto. Jorge Ibarquengoitia.
4. Cuentos del Duque Job. Manuel Gutiérrez Nájera.
5. El coronel no tiene quien le escriba. Gabriel Garcia Márquez.
6. Narraciones extraordinarias. Edgar Allan Poe.
7. Momo. Michael Ende.
8. Veinte poemas de amor y una canción desesperada. Pablo Neruda.
9. Aventuras de Sherlock Holmes. Arthur Conan Doyle.
10. Cuentos. Rubén Darío.

Como se desprende de esta lista, muchos textos pudieran parecer muy básicos para un joven de 15 ó 16 años. Con todo, he percibido que la lectura de otros textos, apegada solamente al programa y no al grado de maduración de los adolescentes, resulta un fracaso para el profesor y un tedio para el alumno.

4.1.6.2.2 La lectura en clase.

Aunque el planteamiento del programa del curso de Lengua y Literatura IV de la UNAM propone que de los contextos el alumno llegue al texto; he encontrado más útil y enriquecedor para los estudiantes hacer que un texto sea el que provoque los contextos. Es decir, a manera de inducción (habilidad docente que se refirió en el capítulo 1) se le presenta al estudiante un texto que sea representativo a fin de que despierte en él la curiosidad para poder comprender mejor el tema que se pretende enseñar.

La lectura de un texto breve en clase se hace por lo menos en tres momentos de la unidad. Al principio, para lograr la inducción y con ello una adecuada introducción al tema; una segunda vez, para que el alumno integre los conocimientos en la obra literaria que está siendo comentada (las más de las veces, modelada) por el profesor. La tercera vez es cuando se enfrenta al examen, ya sea parcial o global.

En este punto del curso, al final de una unidad temática, se pretende además desarrollar en los estudiantes algunas estrategias de lectura que le puedan servir no solamente para comprender el texto, sino como una herramienta que le posibilite adquirir una sistematización en los hábitos de estudio de materias afines a la literatura.

Una estrategia útil para los alumnos es el mapa conceptual, que le ayuda a integrar un cúmulo de acontecimientos que pudieran parecer dispersos en el texto. Este mapa conceptual puede ser una herramienta de estudio para otras materias (geografía o historia), por ejemplo. Otro recurso es el del cuadro sinóptico o el del resumen. (Herramienta que se hace extensiva a otras asignaturas).

En la evaluación que se hace de los contenidos, al finalizar una unidad o durante el periodo de exámenes, la lectura de algún otro texto breve juega un papel muy importante en la calificación final de los alumnos.

4.1.6.3 La asignación de tareas.

Dado que el programa de la asignatura de Lengua y Literatura IV está saturado de contenidos y de objetivos específicos, el trabajo extra-clase es un recurso muy importante para el profesor de esta materia y un refuerzo de aprendizaje para los estudiantes.

En este punto, es preciso que se haga un análisis real al inicio de cada unidad para saber qué es lo más importante que los alumnos deben aprender; cómo debe evaluarse ese aprendizaje (esas tareas) y (con toda sinceridad) saber si las tareas que el profesor asigne van a ser corregidas con eficiencia y con rapidez.

Es una práctica muy común, el asignar indiscriminadamente tareas y ni siquiera corregirlas. Aquí el profesor de Literatura debe ser realista ya que, gran parte de las tareas que se asignan son ensayos breves que el programa pide y que tales ensayos deben ser efectivamente corregidos por el profesor invirtiendo tiempo que muchas veces no

considera al momento de hacer la planeación didáctica de la unidad.

La asignación, al finalizar el año lectivo, de una investigación documental, resulta imprescindible para saber si los estudiantes cubrieron los objetivos programados. En tal investigación, deberá buscarse sobre todo la creatividad y la capacidad de crítica de sus alumnos pudiendo interrelacionar un texto o textos literarios con el ámbito actual haciendo que realicen una investigación propia. Una antología literaria, un ensayo de interpretación, etc., son buenos recursos para evaluar este aspecto.

4.1.7 El método de evaluación en la asignatura de Lengua y Literatura IV.

4.1.7.1 Criterios generales de evaluación. (Normatividad institucional).

En la Institución en la que trabajo (Universidad Panamericana Preparatoria) se le pide al profesor que evalúe a sus alumnos según el siguiente criterio:

- tareas y participación: 20%
- examen diario: (evaluación continua): 30%
- examen de periodo : 50 %

En concordancia con lo anterior y procurando que la evaluación sea un fiel reflejo de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes de los alumnos, considero que la evaluación continua juega un papel determinante en la evaluación a fin de que ésta no se reduzca a una mera medición de los aprendizajes y que esté presente en todo el desarrollo del curso.

En la Universidad Panamericana Preparatoria, se le llama "examen diario" a un pequeño examen que se hace a los alumnos de acuerdo a un calendario en donde el alumno sabe que un día determinado será evaluado a través de un examen sobre una asignatura en cuestión. Estos exámenes tienen un carácter formativo pues se busca que los alumnos estudien constantemente a lo largo del periodo de evaluación.

El periodo de evaluación tiene una duración de entre cinco o seis semanas. Los exámenes diarios se aplican en dos rondas durante los periodos.

4.1.7.2 La evaluación continua.

En el primer capítulo anoté que la evaluación debería de superar el concepto tradicional de medición de los aprendizajes. Para que esto pueda funcionar, sin contravenir a los intereses de la Institución en la que laboro, considero que la evaluación continua de diferentes actividades de aprendizaje es fundamental a fin de que no se establezca una evaluación que no refleje bien a bien los aprendizajes de los estudiantes.

En la variación de las actividades de aprendizaje y en la manera de evaluarlas constantemente se estará dado un gran paso hacia la concientización del propio proceso de aprendizaje por parte de los alumnos.

Esta variación de actividades contempla rubros como: tareas, participación en clase, pequeños ensayos o trabajos de redacción por citar a los más frecuentes.

4.1.7.3 La evaluación parcial.

Desde mi particular contexto, llamo evaluación parcial a la que se realiza, por normatividad institucional, cada fin de periodo (esto es, cada cinco o seis semanas). Esta evaluación sumará a lo largo de año un 50% de la calificación global que obtenga el alumno.

El instrumento que se usa para este tipo de evaluación es la prueba escrita con diferentes tipos de tareas: opción abierta, opción múltiple, relaciones dicotómicas, redacción de un ensayo, etc. Busco que cada contenido que se impartió durante el período sea evaluado durante los exámenes.

Dado que los alumnos no son muy conscientes de su proceso de aprendizaje, he optado por repasar los contenidos que se examinarán durante la prueba escrita una sesión antes del examen y, si es pertinente, se elabora un temario-guía que les permita dar seguimiento a los contenidos que son sujetos de evaluación.

4.1.7.4 La evaluación global.

Al término de un semestre, los alumnos se enfrentan a un examen global que se conoce como examen semestral. En dicho examen, los alumnos son evaluados conforme a los contenidos aprendidos a lo largo de las semanas que dure el semestre (17 ó 18 semanas aproximadamente).

Este momento es importante para el profesor ya que puede establecer si los contenidos fueron lo suficientemente sólidos para los estudiantes o si es necesario reforzar

contenidos que no quedaron bien estructurados por los estudiantes y que es pertinente que conozcan bien.

Esta evaluación global le permite al profesor planear el siguiente semestre sobre bases y criterios reales ya que él mismo los instrumentó al elaborar la prueba para el primer examen global. (Por ejemplo, si la oración simple no resulta clara y sólida para los alumnos, difícilmente podrán entender las oraciones compuestas, sobre todo las subordinadas.)

Al término del segundo semestre se hace otra evaluación global de los contenidos enseñados después de la primera evaluación global.

La lectura y su comprensión es el eje sobre el cual circula toda la verificación de los aprendizajes. Es decir, la lectura (la comprensión de lectura) es la parte medular que se evalúa para evitar caer en un aprendizaje memorista de la literatura.

Esta evaluación global se realiza a partir de una prueba escrita que el profesor elabora con diversas tareas que el alumno debe resolver.

4.1.8 Balance de los resultados obtenidos por los estudiantes.

Puede asegurarse que dentro del currículo para cuarto año de Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, la asignatura que se ha venido reportando, no es de reprobación considerable.

Aproximadamente, en términos de calificaciones, el porcentaje es el que sigue:

Alumnos con MB: 10%
Alumnos con B : 25%
Alumnos con S : 45%
Alumnos con NA: 20%

Es difícil establecer en términos reales cuál es la incidencia de la materia en los alumnos. Sin embargo, el objetivo es que los estudiantes sean capaces de expresarse con propiedad y así como de reconocer en la obra literaria un elemento insuperable en su desarrollo personal.

En la segunda parte del Informe se proponen algunas tareas que pueden mejorar el desarrollo de la asignatura haciendo algunas adecuaciones -mínimas- al programa que establece la Escuela Nacional Preparatoria para el Bachillerato y que utilizan las instituciones incorporadas a la UNAM.

4.2 Propuestas para un mejor desarrollo del curso de Lengua y Literatura Española IV del Bachillerato de la UNAM.

Las propuestas que a continuación se mencionan realizan a partir de la experiencia personal que he tenido al impartir esta asignatura. Se trata de tareas plausibles y no difíciles de alcanzar.

4.2.1 La integración de los ejes temáticos.

Desde la descripción de objetivos específicos que hace el programa de la asignatura¹⁵ se propone que los ejes temáticos se manejen de manera vertical: primero el eje literario, luego el eje lingüístico, finalmente el eje ortográfico.

Si lo que se quiere es que el alumno produzca aprendizajes significativos, entonces hay que integrar los ejes de manera horizontal. La única manera posible de hacer eso es partir siempre del texto hacia los contextos y no al revés, como lo sugiere el programa.

En lo personal, me ha funcionado muy bien utilizar un texto breve a manera de inducción general del tema y a partir de ahí ir elaborando los contextos necesarios para el mejor análisis de las corrientes literarias.

4.2.2 Promoción de las habilidades lingüísticas.

En el capítulo 2 (el marco lingüístico), se insistió acerca de la relación que guarda el lenguaje con el pensamiento. Ya desde 1934, Vygotsky¹⁶ hacía ver la relación dialéctica que se establece y cómo el lenguaje es en el adulto la base material del pensamiento.

¹⁵ *Ibidem*. p. 224 y ss.

¹⁶ Vygotsky. Pensamiento y lenguaje. México. Ed. Quinto Sol, 1a ed. 1990. p.27.

A partir de esa premisa, sobra decir que el profesor de Literatura no es un docente más, representa en realidad el facilitador del razonamiento verbal de los alumnos y con ello del desarrollo en los alumnos de las habilidades lingüísticas básicas (leer, hablar, escribir).

La lectura ha de ser, entonces, la herramienta utilizada por el profesor de Literatura porque solamente mediante la lectura se puede promover el desarrollo de estas habilidades necesarias en el crecimiento integral de los estudiantes.

La lectura forma parte integral de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y es asunto central a la hora de evaluar. Solo así es posible que los alumnos lean si se toma en cuenta la tendencia generalizada por parte de los estudiantes de "contabilizar" su aprendizaje a través de las calificaciones.

4.2.3 Sistematización de las estrategias de lectura.

Se ha insistido en este informe que los alumnos que ingresan al Bachillerato carecen de estrategias de lectura sobre todo porque su entrenamiento lector deja mucho que desear.

Las estrategias de lectura deben ser tratadas como un cuerpo de conocimientos y de contenidos que deben ser enseñados y evaluados constantemente por el profesor. El planteamiento debe hacerse como si se tratara de una asignatura paralela a la de Literatura. Las deficiencias son muchas y las necesidades de los estudiantes obligan a que se perfeccione una habilidad que no se trabajó debidamente en los niveles que preceden al Bachillerato.

A partir de esa premisa, sobra decir que el profesor de Literatura no es un docente más, representa en realidad el facilitador del razonamiento verbal de los alumnos y con ello del desarrollo en los alumnos de las habilidades lingüísticas básicas (leer, hablar, escribir).

La lectura ha de ser, entonces, la herramienta utilizada por el profesor de Literatura porque solamente mediante la lectura se puede promover el desarrollo de estas habilidades necesarias en el crecimiento integral de los estudiantes.

La lectura forma parte integral de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y es asunto central a la hora de evaluar. Sólo así es posible que los alumnos lean si se toma en cuenta la tendencia generalizada por parte de los estudiantes de "contabilizar" su aprendizaje a través de las calificaciones.

4.2.3 Sistematización de las estrategias de lectura.

Se ha insistido en este Informe que los alumnos que ingresan al Bachillerato carecen de estrategias de lectura sobre todo porque su entrenamiento lector deja mucho que desear.

Las estrategias de lectura deben ser tratadas como un cuerpo de conocimientos y de contenidos que deben ser enseñados y evaluados constantemente por el profesor. El planteamiento debe hacerse como si se tratara de una asignatura paralela a la de Literatura. Las deficiencias son muchas y las necesidades de los estudiantes obligan a que se perfeccione una habilidad que no se trabajó debidamente en los niveles que preceden al Bachillerato.

Se trata de que el alumno al egresar del Bachillerato pueda desempeñarse a nivel universitario como un buen lector (ojalá que como un asiduo lector).

Es pertinente señalar que el elenco de lecturas sugeridas por el programa no corresponde, en términos generales, a las preferencias, necesidades y grado de maduración de los adolescentes.

Asistimos a un periodo en el que la adolescencia se ha prolongado¹⁷ (debido quizá a la excesiva penetración de los medios de comunicación) y esto obliga necesariamente a replantear qué libros, en qué gradación y cómo evaluarlos dado que el estudiante no lee y no sabe como enfrentarse al texto para descubrir en ellos sobre todo un goce estético.

Además, el alumno ve al profesor como un modelo de lector, de ahí la importancia de elegir los textos más importantes que se han de utilizar en el curso.

4.2.4 Compromiso con la literatura y compromiso con la docencia.

La premisa básica para ser un buen profesor es amar la materia que se imparte. Para ser un buen profesor de Literatura y para propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes, el docente debe saber y querer a su materia y de manera inherente proyectará ese gusto, esa vocación por la literatura. Ya lo establecía Zarzar Charur¹⁸ al hablar de la habilidades docentes: "conocer la materia, saber enseñarla y propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos."

¹⁷ Lehalle, Henri *Psicología de los adolescentes*. México, Ed. Grijalbo-CONACULTA, Col. Los noventa núm. 5, pp.40-46

¹⁸ Zarzar Charur, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*. México, Ed. Patria. 3a reimpr. 1994. pp. 9-

Además, es necesario que el profesor de Literatura conozca el proceso de enseñanza-aprendizaje, como fenómeno determinado, a fin de que pueda caracterizar las variables que intervienen en la práctica docente, y tener control sobre ellas, para que pueda no solamente informar a sus alumnos sino formarlos y con ello incidir en ellos.

4.2.5 ¿Enseñanza de Historia de la Literatura o enseñanza de Literatura?

El diseño del programa de Lengua y Literatura Española IV invita a que lo que se enseñe sea Historia de la Literatura Española IV. Sin embargo, no es posible promover aprendizajes significativos si se sigue una metodología historicista y sobre todo, si el desarrollo del curso se sustenta en un Libro de Texto.

Más que una Historia de la Literatura, es mejor que se enseñe Literatura, como un fenómeno, como un campo de conocimiento y que posteriormente, como curiosidad intelectual el estudiante pueda caracterizar o contextualizar esa literatura en el tiempo o en el espacio.

El riesgo al enseñar en este nivel una Historia de la Literatura determinada, es que los conocimientos se pueden anquilosar y caer con ello en la memorización de datos o fechas y perder la dimensión de lo literario y de lo lingüístico en el amplio contexto de la comunicación humana.

Si se examina el Currículo de la Escuela Nacional Preparatoria puede verse que en el Sexto Año de Bachillerato, los estudiantes se enfrentarán a dos asignaturas que versarán sobre la Historia de la Literatura

(Literatura Universal y Literatura Mexicana) por lo que al inicio del Bachillerato, en Cuarto Año es más importante que la materia de Lengua y Literatura Española IV se imparta más como una reflexión de la lengua, como un Taller de Lectura y Redacción y no como un preámbulo de Historia Literaria que será vuelta a enseñar en Sexto Año de Bachillerato.

Lo más importante es el abordaje personal que el profesor haga de la literatura. Si se enseña literatura se estará enseñando a leer, si enseña historia de la literatura se estará enseñando a memorizar.

4.2.6 La selección de los textos.

Aunque el programa de la asignatura ofrece una amplia gama de textos y de autores, muchos de estos textos y de estos autores no responden a las inquietudes personales y sociales de los estudiantes.

La enseñanza de la literatura debe ser enfocada para que los alumnos amplíen y hagan más rica su visión del mundo; para que, dialogando con los grandes escritores aprendan a contrastar puntos de vista; para que piensen de un modo personal, sin dejarse arrastar pasivamente por las modas y consignas a que los invitan los medios masivos de comunicación; para adquirir una mentalidad crítica que los eduque en la libertad.

La selección de los textos que el profesor debe hacer tiene que estar basada no solamente en los criterios y normas que dicta el programa sino tomando en cuenta otros factores que son importantes y formativos:

- la edad de los estudiantes.
- la orientación ética de los textos

- los valores (nacionales y personales) que los textos plantean.
- la crítica constructiva hacia un mundo mejor.
- la calidad literaria del texto
- la concordancia de intereses entre lo que el texto plantea y lo que los alumnos quieren.

Si el profesor es visto como un "modelo de lector" sobra decir que el compromiso del docente hacia sus alumnos y hacia la selección que se haga de los textos es muy considerable porque hará que los alumnos -que apenas empiezan a conocer la literatura- comiencen conociendo lo bueno y lo valioso.

4.2.7 La metodología: del texto a los contextos.

Se ha reiterado que el programa de Lengua y Literatura Española IV propone que primero se caractericen los contextos para que se pueda llegar al texto. Sin embargo, es más importante que sea la propia lectura (el texto) el que desencadene los contextos para evitar con ello caer en una perspectiva meramente historicista que reduce el dinamismo que tiene la lectura y que aniquila con ello el placer estético del texto.

En cuanto a la enseñanza de los contenidos lingüísticos, es muy importante que el enfoque se haga tomando en cuenta el fenómeno de la lengua en un contexto de comunicación social. Es decir, promover el conocimiento funcional de la lengua (la lengua y la comunicación) y no su mera normatividad nacional (la gramática). Es un enfoque comunicativo que ha venido siguiendo la enseñanza de las lenguas extranjeras y que permite al alumno comprender el valor de la comunicación y luego, por añadidura, el aprendizaje de ciertas nociones lingüísticas.

"El error que se ha cometido en la enseñanza de la lengua materna es enseñar cosas sobre la lengua en lugar de enseñar la lengua."¹⁹

Cabe decir que este "enfoque comunicativo" se ha venido instrumentando en los nuevos programas de Español de la SEP.

Desde mi experiencia personal he descubierto lo importante que resulta hacer prácticos los conocimientos desarrollados en el aula, es decir extrapolarlos a la realidad actual: a través de un periódico escolar o de un pequeño boletín, etc.

4.2.8 La incorporación de contenidos de redacción.

A lo largo de los objetivos centrales para cada unidad, el Programa para la asignatura de Lengua y Literatura Española IV, incorpora como segundo objetivo central (y lo reitera a lo largo de las diez unidades) el de: "que el alumno, al término de cada unidad temática verterá en un breve ensayo las observaciones realizadas durante las lecturas comentadas: sobre género, estilo, procedimientos, recursos, propósitos, ideas, valores, protagonistas, asuntos, argumentos y partes de la obra."²⁰

El programa asume que el estudiante que ingresa al Bachillerato es capaz de "verter" en un ensayo sus reflexiones en torno a la obra literaria. Sin embargo, al momento en que se le pide al alumno que redacte este ensayo (haciendo a un lado los problemas ortográficos y la

¹⁹ López Morales, Humberto. La enseñanza de la lengua matem. Puerto Rico, Ed. Playor (Biblioteca de Autores de Puerto Rico), 1984. p.15

puntuación) nos damos cuenta de que sólo es capaz de redactar unas cuantas líneas y que casi siempre cae en impresiones personales propias de un discurso descuidado y que carece de la línea de argumentación propia de un ensayo.

Esto nos lleva entonces a la necesidad de explicar qué es un ensayo para poder así dotar al alumno de los rudimentos precisos para que pueda redactar un ensayo y que este tenga coherencia.

Es importante y necesario incorporar ciertos contenidos mínimos de redacción. Los más necesarios son:

- el proceso de la investigación documental.
- la estructura de la comunicación escrita.
- las cualidades de la comunicación escrita.
- la importancia de la tesis y de la delimitación del tema.
- la estructura básica de un escrito.

Sobra decir que dichos contenidos les son útiles no solamente para la materia sino que además les permiten desempeñarse mejor al momento de responder una prueba objetiva de tipo ensayo. (Recurso empleado constantemente por los profesores de varias asignaturas en la evaluación).

Con respecto a la investigación documental, es pertinente establecer que juega un papel determinante para que el alumno aprenda a realizar un trabajo monográfico que lo posibilite para emprender posteriormente trabajos de investigación de mayores proporciones.

En el tiempo que he impartido el curso de Lengua y Literatura Española IV he asignado por lo menos una investigación documental amplia una vez por semestre. Al principio opto por un tema libre, para conocer las inquietudes de los estudiantes; al final del curso, les pido que elaboren una antología literaria sobre la base de la originalidad. Uno de mis estudiantes realizó un trabajo bastante creativo acerca del fútbol y la literatura.

4.2.9 La interdisciplinarietà de las asignaturas humanísticas.

Tomando en cuenta que uno de los objetivos centrales del Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria es el de dotar a los alumnos de una cultura general, es muy importante que los profesores involucrados en asignaturas humanísticas trabajen buscando una mayor integración (si no de contenidos, por lo menos de estrategias).

El currículo de la ENP para el Cuarto Año de Bachillerato no promueve tal integración. Una asignatura paralela a Lengua y Literatura Española IV es la de Historia Universal. Si se hace un examen de los contenidos vemos que éstos pocas veces coinciden; con todo, propiciar una investigación documental conjunta que englobe el ámbito de lo histórico y de lo literario redundaría indudablemente en una visión más global del mundo por parte del alumno.

Esta falta de integración de las materias que integran el currículo se deja sentir además cuando el alumno no reconoce la importancia de asignaturas como Lógica o Geografía en su formación integral y cuando pierde la capacidad de integrar los contenidos de todas las materias en su estructura individual de conocimientos.

4.2.10 Los contenidos compartidos en Lengua y Literatura Española IV y Literatura Mexicana e Hispanoamericana.

Si analizamos los contenidos literarios propios del ámbito mexicano e hispanoamericano en los programas de Lengua y Literatura Española IV y de Literatura Mexicana e Hispanoamericana, vamos a percibir que existe una serie de duplicación de contenidos entre ellas.

Esto no sería tan grave si vemos a la educación como un proceso de gradación ascendentes. Sin embargo, en la práctica, los contenidos de esas materias se imparten muchas veces de la misma manera e incluso por el mismo profesor lo que provoca en los alumnos una sensación de tedio o de pérdida de tiempo.

Debido a ello, hay que privilegiar los contenidos literarios del ámbito de España e interrelacionarlos con las corrientes literarias ocurridas en México y en Hispanoamérica para que el análisis que haga el alumno sea mayor y de mejores dimensiones y no se caiga en la repetición y en el fastidio.

4.2.11 Promoción de actividades de extensión cultural.

A fin de que la enseñanza de la Literatura no se circunscriba sólo al salón de clases, la realización de actividades de extensión cultural son muy enriquecedoras pues promueven la interdisciplinariedad y amplían la perspectiva del conocimiento de lo literario a otros ámbitos.

Un ejemplo de estas actividades son los Concursos de Cuento y de Poesía que el profesor puede promover a fin de que los estudiantes se sientan motivados hacia la Literatura.

Cuando se le pide al estudiante que participe en dichas actividades es grato descubrir el genuino interés que le despiertan actividades "fuera del salón de clase" y percatarse de los talentos que los alumnos demuestran en estas tareas de extensión cultural.

4.3 Bibliografía básica para el curso de Lengua y Literatura IV.

Aunque no se especifica en el programa, existen en el mercado una variedad muy importante de libros de texto que condensan los contenidos del programa de la asignatura. Muchos de ellos son muy valiosos y representan un gran esfuerzo de investigación y de integración de conocimientos. Sin embargo, desde mi experiencia, procuro no utilizar un Manual determinado a fin de que ni el alumno ni el profesor se puedan enjiciar y producir un anquilosamiento de los aprendizajes durante el curso.

4.3.1 Bibliografía de consulta para el profesor.

Con respecto a la bibliografía empleada por el profesor, el programa ofrece un listado muy amplio de textos²¹ que son consultados para la preparación de las clases.

A continuación señalaré cuáles son los textos que utilizo con mayor frecuencia. Cabe decir que de los textos que refiero, no todos figuran en la bibliografía que el programa sugiere:

Ávila, Raúl. La lengua y los hablantes. México, Ed. Trillas- ANUIES.

Alcalá, José Antonio. El concepto de corrección y prestigio lingüístico. México, Ed. Trillas-ANUIES.

Berlo, David K. El proceso de la comunicación. México, Ed. El Ateneo.

Torri, Julio. La literatura española. México, Fondo de Cultura Económica.

²¹ Ibidem. pp.262-263

Souto, Arturo. El lenguaje literario. México, Ed. Trillas-ANUIES.

Carreter, Fernando Lázaro. Cómo se comenta un texto literario. México, Publicaciones Cultural.

Ruiz Abreu, Alvaro. Modernismo y Generación del 98. México, Ed. Trillas-ANUIES.

Ortega, Wenceslao. Pedagogía y composición. México, Ed. Mc. Graw-Hill.

Munguía Zatarain, Irma. Español I, II y III. México, Ed. Trillas.

Historia General de México. El Colegio de México.

Contreras Estrada, Ángel. Investigación para casi todos. México, Editorial Alhambra.

Mora, Alejandro de la. Las partes de la oración. México, Ed. Trillas-ANUIES.

Olea Franco, Pedro. Manual de técnicas de investigación documental para la enseñanza media. México, Ed. Esfinge.

Serafini, Ma. Teresa. Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura. México, Ed. Paidós.

Del Río, Ángel. Historia de la literatura española. Vol. II. Madrid, Editorial Bruguera.

Millán, María del Carmen. Literatura Mexicana. México, Ed. Esfinge.

Beristáin, Helena. Gramática estructural programada. México, UNAM.

Carballo, Emmanuel. El cuento hispanoamericano del siglo XX. México, Ed. El Caballito.

Nora, Eugenio G. de. La novela española contemporánea. Madrid, Gredos.

Anderson Imbert, E. Historia de la literatura hispanoamericana. México, Fondo de Cultura Económica.

Skiriús, John. El ensayo hispanoamericano contemporáneo. México, Fondo de Cultura Económica.

4.3.2 Libros de texto.

Vale la pena destacar que existen sobre todo dos magníficos libros de texto que pueden servir de guía para los alumnos y que se les sugieren como bibliografía complementaria:

Ana María Maquero y Juan Coronado. Lengua y Literatura. Literaturas Hispánicas. México, Editorial Noriega-Limusa.

Juan López Chávez. Literaturas Hispánicas. México, Ed. Alhambra.

4.3.3 Libros de trabajo.

A fin de sistematizar en el perfeccionamiento de la ortografía, es conveniente que los estudiantes tengan un libro de ejercicios ortográficos que van resolviendo a lo largo del curso.

Los libros de trabajo que se han utilizado son:

Wenceslao Ortega. Ortografía programada. Curso avanzado. México, Editorial Mc. Graw-Hill.

Wenceslao Ortega. Ortografía. México, Editorial Mc.Graw-Hill.

Rosa María Rosas. Ortografía. Ejercicios. México, Editorial Prentice-Hall.

4.3.4 Antologías literarias.

Se sugiere la utilización de por lo menos dos antologías literarias a fin de que los estudiantes puedan encontrar textos representativos a las corrientes que se imparten en el curso.

Las antologías literarias que se sugieren son:

Seymour Menton (compilador). El cuento hispanoamericano. México, Fondo de Cultura Económica.

Francisco Montes de Oca (compilador). Poesía hispanoamericana. México, Editorial Porrúa, Colección Sepan Cuantos. núm. 381.

Conclusiones

5. Conclusiones.

Descubrir la vocación hacia la docencia hace del profesor un individuo diferente. El docente es un formador de hombres y su trascendencia social es importantísima en el futuro de los individuos y de la sociedad.

La tarea docente no es una práctica aislada. La repercusión de la educación se deja sentir primero en el aula y luego en la sociedad entera.

La prioridad en la educación es, en palabras de Zarzar Charur "propiciar aprendizajes significativos".¹ Es imprescindible entonces, que los profesores de Literatura tengan las habilidades docentes mínimas a fin de perfeccionar su labor como educadores en la comunicación humana.

Una de las variables que el profesor debe tomar en cuenta es la psicología y el grado de maduración de los estudiantes a los que desarrolla su tarea como educador. Del grado de conocimiento que el profesor de Lengua y Literatura Española IV tenga de la psicología del adolescente dependerá, primero, una mejor interacción con los alumnos y luego, una mayor incidencia formativa real entre los estudiantes.

El profesor se enfrenta a un Programa de Estudios que está ya determinado siempre bajo los criterios o necesidades que un organismo educativo establece. Es pertinente que los profesores puedan reflexionar sobre la pertinencia o no de ciertos contenidos en el currículo a fin de poder enseñar lo importante y lo formativo y no pretender saturar de contenidos el aprendizaje de los alumnos.

¹ Zarzar Charur, Carlos. Habilidades básicas para la docencia. México, Ed. Patria. 3a reimpr. 1994. p.13

Si como dice Taba², el currículo es un paso hacia el aprendizaje, es necesario que el docente participe activamente en la integración de los cuerpos del currículo en el Bachillerato para poder darle al alumno las herramientas mínimas necesarias que le permitan conocer mejor la realidad en la que vive y ampliar con ello su visión del mundo. Promover, como sostiene Savater³, una civilización democrática.

La prioridad en el planteamiento del currículo en un programa de Literatura, debe ser el de una sistematización de las estrategias básicas de lectura que el Bachiller ha de necesitar o para incorporarse a la vida productiva o bien para continuar un nivel superior de estudios.

La lectura debe ser considerada como una asignatura dentro de una asignatura mayor que se llama Lengua y Literatura Española IV. A mayor profundidad en el conocimiento de la lengua nacional, se estará finando el desarrollo sustentable de los individuos desde el profundo conocimiento de sí mismos y de su cultura. Manuel Alvar⁴ lo sostiene al comentar que en países desarrollados como Italia o Francia, el estudio de la lengua nacional tiene una duración semanal de nueve horas. En México, las asignaturas relacionadas con la Literatura en el Nivel Medio Superior, no superan las tres horas semanales.

La literatura necesita ser rescatada por los profesores y puesta al servicio de los alumnos que necesitan comunicar sus sueños y ser mejores imaginando nuevos mundos posibles. La literatura es la posibilidad de saberse comprendidos por otro hombre que está ahí, esperando ser escuchado (leído).

² Taba, Hilda. Elaboración del Currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel. 1976.

³ Savater, Fernando. El valor de educar. México. Instituto de educadores de América Latina. 1a ed. 1997.

⁴ (Citado por Fernando Lázaro Carreter en: Literatura y educación. Madrid, Ed. Castalia. 1974.

La voz de la literatura debe resonar en el corazón de los adolescentes mexicanos y debe inquietarlos.

El profesor debe enseñar Literatura a partir de la lectura y el comentario sistemático de textos representativos y formativos de valores nacionales y personales.

La elaboración de un censo literario³ arrojaría luces nuevas sobre las preferencias reales de lectura de los adolescentes mexicanos a fin de poder satisfacer esas necesidades a partir de textos pertinentes.

La elaboración de una guía didáctica sobre la materia de Lengua y Literatura Española IV permitiría al profesor manejar mejor las variables didácticas y lingüísticas que discurren en la enseñanza de esta asignatura que es tan valiosa.

Se sugiere para futuras investigaciones, el análisis metodológico de las variables que inciden en la tarea docente del profesor de Literatura a fin de poder dar un poco de luz sobre este tema que sigue siendo tan complicado y que es tan importante: la enseñanza de la lengua materna.

Realizar el presente Informe significó sobre todo realizar una alto en el camino y replantear la tarea y la dimensión trascendental de la enseñanza en un mundo que esta muy necesitado de cambios reales y constructivos. A través del ejemplo y del compromiso del profesor, se estará dando un primer paso en la importante tarea de formar y de trascender.

³ Souto, Arturo. Literatura y sociedad. México, Ed. Trillas-ANUIES, 1973. p.16.

El presente Informe es una reflexión basada en la experiencia personal como profesor de Literatura y en la posibilidad que veo en la educación como instrumento de perfeccionamiento del hombre.

Bibliografía

Bibliografía.

Alcalá Antonio y Huberto Bátis. La comunicación humana y la literatura. México, Ed. ANUIES, 1972.

Alcalá, José Antonio. El concepto de corrección y prestigio lingüísticos. México, Ed. Trillas-ANUIES. 2a reimpr. 1995.

Arredondo, Martiniano. Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México. CESUANVIES, 1989.

Ausubel, David. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Mexico, Ed. Trillas-ANUIES. 2a ed. 1980.

Ávila, Raúl. La lengua y los hablantes. México, Ed. Trillas-ANUIES, 3a ed. 1990.

Beristáin, Helena. Didáctica de la lengua. México, UNAM.

Berlo, David K. El proceso de la comunicación. México, Ed. Ateneo. 10a reimpr. 1985.

Blair, Glenn. Cómo es el adolescente y cómo educarlo. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1965.

Blos, Peter. Psicoanálisis de la adolescencia. México, Ed. Joaquín Mortiz. 2a ed., 1990.

Bower, Gordon. Teorías del aprendizaje. México, Ed. Trillas. 3a ed. 1989.

Castillo, Gerardo. Los adolescentes y sus problemas. México, Ed. Mi-Nos. 2a ed. 1987.

Croce, Benedetto. Estética. Madrid, Ed. Fco. Beltrán.

Coseriu, Eugenio. Introducción a la lingüística. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas. la reimpr. 1990.

Chomsky, Noam. Lenguaje y entendimiento. México, Ed. Seix-Barral. la reimpr. 1994.

De Klerk, L. F. "Estudios de los procesos metacognitivos" en Leer en la escuela: nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura.

De Saussure, Ferdinand. Curso de Lingüística general. México, Ed. Nuevomar. 2a ed. 1982.

Díaz Barriga, Ángel. Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar. Departamento de Tecnología Educativa, CISE-UNAM. 1980.

Díaz Barriga, Ángel. Didáctica y curriculum. México, Ed. Trillas-ANUIES. 1a ed. 1987.

Díaz Barriga, Ángel. El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. México, Ed. Trillas-ANUIES. 2a ed. 1990.

"El aprendizaje significativo". Nota técnica elaborada por el Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana.

Escuela Nacional Preparatoria. Objetivos de aprendizaje. México, Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. México, 1987.

Escuela Nacional Preparatoria. Programas de estudio. México, UNAM, 1984.

Escarpit, Robert. Sociología de la literatura. La Habana, Instituto del libro, Col. Cuadernos de Arte y sociedad, núm.6, 1979.

Escudero Yerena, María Teresa. La comunicación en la enseñanza. México, Ed. Trillas-ANUIES. 2a ed. 1990.

Espinosa Suárez, Enrique. Educación media superior. La E.N.P México, Dirección General de la ENP, 1979.

Genovard, Cándido. Psicología de la instrucción. Madrid, Ed. Santillana, Col. Aula XXI. 1a ed. 1990.

Gómez España de Briseño, Martha. La obra literaria y su contexto. México, Ed. Trillas-ANUIES. 2a ed. 1989.

Guzmán, Jesús. "Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas." Nota técnica elaborada para la Facultad de Psicología. UNAM-CONALTE. 1993

"Habilidades docentes". Nota técnica elaborada por el CIDES (Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior) del ITESM (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey).

Havinghurst, R. Desarrollo humano y educación. Buenos Aires, Ed. Ariel. 1980.

Jitrik, Noé. Lectura y cultura. México, UNAM-Coordinación de Humanidades. 2a ed. 1990.

Jitrik, Noé. Temas de teoría: el trabajo crítico y la crítica literaria. México, Premiá editora. 1a ed. 1987.

Lázaro Carreter, Fernando (compilador). Literatura y educación. Madrid, Ed. Castalia, 1974.

Lázaro Carreter, Fernando y Evaristo Correa Calderón. Cómo se comenta un texto literario. México, Publicaciones Cultural. 5a reimpr. 1991.

Lehalle, Henri. Psicología de los adolescentes. México, Ed. Grijalbo-CONACULTA, Col. Los Noventa, núm. 5.

López Morales, Humberto. La enseñanza de la lengua materna. Puerto Rico, Ed. Playor (Biblioteca de autores de Puerto Rico). 1984.

Morán, Oviedo Porfirio. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas" en : Perfiles educativos. México, CISE-UNAM.

Novak, J. Aprendiendo a aprender. México, Ed. Trillas, 2a ed. 1967.

Orozco, Elena. Gramática desencuadrada (o la enseñanza del español en México). México, Ed. El Caballito. 1a ed. 1985.

Ortega Wenceslao. Redacción y composición. México, Ed. Mc. Graw-Hill. 1a ed. 1985.

Piaget, Jean. Psicología y pedagogía. México, Ed. Promexa, 1980.

Portuondo, José Antonio. Literatura y sociedad en Hispanoamérica. México, UNAM. Coordinación de Humanidades, Cuadernos de Cultura Latinoamericana, núm. 67. 1a ed. 1979.

Reyes, Alfonso. El deslinde. México, F.C.E.. la reimpr. 1988.

Rufinelli, Jorge. Comprensión de lectura. México, Ed. Trillas-ANUIES. 3a reimpr. 1995.

Sainz de Robles, Federico. Ensayo de un diccionario de la literatura. Tomo I. Madrid, Ed. Aguilar. 3a ed. 1965.

Sapir, Edward. El lenguaje. México, F. C. E., Col Breviarios núm. 96. 9a reimpr. 1984.

Savater, Fernando. El valor de educar. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina. 1a ed. 1997.

Solé, Isabel. Estrategias de lectura. Cuadernos de Divulgación Pedagógica. México, 1987.

Souto, Arturo. El lenguaje literario. México, Ed. Trillas-ANUIES. 2a ed. 1985.

Souto, Arturo. Literatura y sociedad. México, Ed. ANUIES, 1973.

Staton, F. ¿Cómo estudiar? México, Ed. Trillas, 3a reimpr. 1990.

Stenghouse, L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Ed. Marata, 1985.

Taba, Hilda. Elaboración del currículo. Buenos Aires, Ed. Troquel. 1976.

Villalobos Torres, Marveya. "La función docente en el espacio educativo". Nota técnica del Diplomado en Práctica Docente a Nivel Medio Superior organizado por el Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana. Mexico, 1995.

Vyotsky, Lev. S. Pensamiento y lenguaje. México, Ed. Quinto Sol. 1a reimpr. 1990.

Wadsworth, B. Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. Mexico, Ed. Diana, 3a ed. 1991.

Wellek, René y Austin Warren. Teoría literaria. Madrid, Ed. Gredos. 4a ed. 1966.

Zarzar Charur, Carlos. Habilidades básicas para la docencia: una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora. Mexico, Ed. Patria. 3a reimpr. 1994.