

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

*La enseñanza de la literatura en el CCH:
el caso de la materia Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación
documental 1-2*

Tesis
que para obtener el grado de
Maestro en Docencia para la Educación Media
Superior/Español
presenta
José Miguel Góngora Izquierdo

Director: Dr. Benjamín Barajas Sánchez

México, DF. Enero, 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

à Dedicatoriasβ

F *A mis colegas:*

Margarita Krap, Cristina Carmona, Austra Bertha Galindo, Gloria Mondragón, Carlos Rivas, José de Jesús Bazán, David Ochoa, Concepción Lozada, Adriana Meléndez, Bertha Mancera, Norma Dorantes, Alejandro Barrera, Edith Serrano, Celia Cruz, Javier Consuelo, Cecilia Lugo y Rebeca Rosado.

à Agradecimientosβ

G *Al Colegio de Ciencias y Humanidades.*

C *A Benjamín Barajas.*

I *A los profesores:*

Lucía Herrero, Lorena Cruz, Ernesto de Icaza, Javier Torres, Juan Recio, Rafael García, María de los Ángeles Trejo, María Teresa Silva, Arcelia Lara y Gloria Báez.

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua y la literatura	
1. 1. El constructivismo.....	10
1. 2. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lengua y la literatura.....	17
1. 3. La literatura en el ámbito escolar: por qué enseñar literatura.....	26
1. 4. La enseñanza de la lengua y la literatura en el contexto del Plan de Estudios del CCH.....	37
Capítulo 2. La lectura de textos narrativos	
2. 1. Los géneros literarios.....	45
2. 2. La comprensión lectora.....	55
2. 3. Didáctica de la lectura de textos narrativos.....	61
2. 4. La dimensión ética de la literatura.....	91
Capítulo 3. Propuesta didáctica para la lectura de textos literarios en el TLRIID 1 y 2	
3. 1. Presentación de la propuesta.....	99
3. 2. Planificación didáctica anual para TLRIID 1 y 2: lectura extensiva de textos literarios en el TLRIID 1 y 2.....	104
3. 3. Desarrollo de la Unidad 1 del TLRIID 1.....	111
3. 4. Desarrollo de la primera parte de la Unidad 4 del TLRIID 1: “Lectura de relatos: ampliación de la experiencia”.....	140
3. 5. Desarrollo de la primera parte de la Unidad 4 del TLRIID 2: “Lectura de novelas: los conflictos humanos”.....	165
Conclusiones.....	174
Apéndice.....	179
Bibliografía.....	184

Introducción

La enseñanza de la literatura es una de las tareas más complejas que enfrentan los profesores en el bachillerato, debido a que tienen la doble responsabilidad de desarrollar las habilidades lingüísticas básicas entre los alumnos, así como la misión de formar lectores competentes y autónomos de textos literarios. Es por ello que la construcción de una didáctica específica para la lengua y la literatura es aún hoy en día un tema a debate, debido a que muchos de los esfuerzos que se han realizado, si bien han rendido frutos, requieren ser revisados a fin de llegar a la meta feliz de brindar una verdadera educación literaria a los alumnos.

Esta tesis es una exploración de la enseñanza de la lengua y la literatura en el bachillerato, que se concreta en una propuesta didáctica diseñada especialmente para las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental 1 y 2 (TLRIID 1 y 2), cuya principal aspiración ha sido conciliar el currículo de lengua con el de literatura mediante estrategias didácticas cuyo común denominador es la lectura extensiva de literatura, como una forma de procurar un contacto permanente y amable de los jóvenes con los textos literarios, para que vivan intensamente la experiencia literaria de primera mano.

El concepto de educación literaria, en contraposición del antiguo saber literario, ha servido de base para esta investigación. Es decir, antes se consideraba que había que conocer la historia de la literatura, sus corrientes y épocas, las biografías de los autores y estar al tanto de la importancia de ciertas obras capitales, y así se pensaba que se lograría hacer lectores; pero se olvidada lo más importante: leer las obras. La nueva idea de educación literaria preconiza que el estudiante debe vivir la experiencia de leer los libros, primero y antes que nada, sin tantos preámbulos, lo cual ha representado un cambio sustancial en las propuestas pedagógicas y la instrumentación didáctica del área de lengua y literatura.

Cabe decir que el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ha sido pionero en esta concepción de la educación literaria. Desde sus inicios en los años setenta, imbuidos con las nuevas tendencias pedagógicas entonces en boga, los primeros profesores del CCH fungieron como grandes promotores de la lectura directa de obras capitales de la literatura, si bien es cierto que conservaron la visión histórica a través de épocas y corrientes. Sin embargo, a partir de 1996, en los programas de estas asignaturas cuyo diseño se concibió con el enfoque comunica-

tivo, el texto literario pasó a ser considerado como una tipología textual más, por lo que se redujo de manera sustancial la lectura directa de textos literarios, lo cual a todas luces va en contra de intención de formar lectores y promover el hábito de la lectura.

El tema de la enseñanza de la literatura en el bachillerato es complejo por la cantidad de elementos que están implicados. En primer lugar, y para situarnos en un nivel macrosocial, sabemos que México es un país donde el hábito de la lectura no forma parte de la vida de la gente. Asimismo, el sistema educativo nacional no ha logrado mayores logros en este campo, y a los estudiantes, que son producto de esos magros resultados, les cuesta trabajo desarrollar su competencia comunicativa en los cursos del bachillerato y, aún más, convertirse en asiduos lectores de literatura.

Un segundo nivel sería en cuanto a la confrontación entre las teorías pedagógicas con la realidad de lo que sucede en las aulas durante las clases del TLRIID. Si bien los planteamientos del constructivismo y el enfoque comunicativo de la enseñanza han ido permeando progresivamente en las prácticas docentes, aún no se puede afirmar que hayan sido exitosos en lo que se refiere al desarrollo de habilidades de lectura, sólo por citar un ejemplo. Es por ello que en este trabajo se considera importante la discusión teórica sobre el concepto de educación literaria, que puede ser una estrategia para lograr la tan ansiada meta de formar lectores autónomos y críticos, como establecen los programas educativos.

Así, este trabajo parte de la idea de que la literatura debería tener un espacio privilegiado en los Programas de la materia TLRIID I-IV, bajo la premisa de que la enseñanza de la literatura en el bachillerato implica tanto un espíritu analítico como el fomento del gusto por la lectura que, a su vez, es una forma de acceso a las ciencias, las artes, la historia y la filosofía. Sin embargo, el estudio de la literatura se ha limitado de manera sustancial debido a las nuevas tendencias en la enseñanza de la lengua, en las que se pone el énfasis en el uso social bajo una situación comunicativa determinada, lo cual pone al texto literario en un plano de igualdad con otras tipologías textuales.

Bajo el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua se abrió un abanico de posibilidades de géneros y tipologías textuales entre los cuales la literatura, si bien ocupa un lugar preponderante en los Programas, en la práctica se ha circunscrito tan sólo a la lectura de unos cuantos cuentos, poemas o novelas breves, lo cual ha dificultado aún más que los alumnos adquieran el hábito de la lectura y el gusto por la literatura.

El modelo educativo del CCH plantea que la cultura básica de los estudiantes incluya la formación de una cultura literaria basada en el análisis y que les lleve a una reflexión crítica sobre nociones abstractas aplicables a las otras áreas del conocimiento. En este sentido, el estudio de la literatura debe volver a ocupar un lugar primordial como antes lo tuvo, sin que eso signifique abandonar los postulados del enfoque comunicativo. Por ello, en este trabajo se propone una manera de trabajar con la literatura, específicamente en el caso del TLRIID 1 y 2, que pone al texto literario como punto de partida para el uso y manejo de la lengua, que además provee a los alumnos de una formación humanística integral.

Como se sabe los alumnos de bachillerato leen poco y mal, como lo han demostrado las pruebas de comprensión lectora (el Proyecto PISA 2000, por ejemplo) y los exámenes de diagnóstico aplicados a los alumnos admitidos al CCH al inicio de cada ciclo escolar. Para la mayoría de los estudiantes, la lectura es considerada una actividad aburrida, poco gratificante y que se realiza únicamente por obligación escolar. Por lo tanto, uno de los grandes retos del profesor es cómo lograr convertir a los alumnos en lectores y que sean capaces de emprender un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos literarios.

En este sentido, la literatura —dado que refleja los valores de la sociedad y produce una serie de emociones y sentimientos que desarrollan la imaginación, sensibilidad estética y capacidad reflexiva— puede ser un buen punto de partida para revertir la tendencia y lograr que los estudiantes reconsideren su impresión sobre la lectura y puedan asumirla como algo divertido, que proporciona a la vez placer y nuevos conocimientos.

Por esta razón, la hipótesis de este trabajo presupone que la lectura extensiva de textos literarios en el TLRIID puede coadyuvar al fomento del hábito de la lectura entre los estudiantes de bachillerato, así como promover un cambio de actitud hacia esta actividad como algo ameno, así como una fuente de conocimientos útiles tanto para la vida académica como personal.

Los objetivos planteados para este trabajo consistieron en: analizar la enseñanza de la literatura bajo el contexto de la materia TLRIID I y II en el CCH, y diseñar una propuesta didáctica para leer textos literarios en los programas del TLRIID I y II. En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación, el trabajo inició con una revisión bibliográfica para conocer los fundamentos teóricos del tema; el análisis de las nuevas tendencias en la enseñanza de la lengua y la literatura; una revisión de los programas de estudio de la materia del

TLRIID 1 y 2, con la finalidad de conocer el desarrollo de la asignatura a través del currículo, ya que éste constituye el deber ser de la asignatura. A partir de lo anterior, se diseñó una propuesta didáctica, en la cual también se ha vertido parte de las experiencias docentes de quien esto escribe.

El trabajo está dividido en tres partes. En el primer capítulo se presenta el marco teórico conceptual a partir del cual fue desarrollada la investigación, donde destacan como conceptos clave el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y la literatura y la noción de formación literaria, enmarcados en la concepción constructivista del aprendizaje escolar. El constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso durante el cual el estudiante construye nuevas ideas con base en sus conocimientos presentes y pasados, por lo que el aprendizaje se produce con base en nuestros propios conocimientos y desde nuestras propias experiencias, y donde el papel del profesor es el de un mediador que lleva a los estudiantes a descubrir el conocimiento por sí mismos.

Por otra parte, en el primer capítulo se hace una disertación sobre las razones por las cuales se considera importante la enseñanza de la literatura en el contexto del bachillerato, en un afán de abundar sobre las razones que se han esgrimido una y otra vez sobre los grandes beneficios que los libros dan a las personas. En este apartado se discurre sobre tres aspectos que son importantes en el tema de la literatura en el ámbito escolar: la situación de la lectura en México, la utilidad de la literatura para comprender el mundo y la condición humana, y su contribución para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes.

El segundo capítulo se centra en la didáctica de la lengua y la literatura, específicamente de los textos narrativos, dado que son los que se presentan desarrollados en la propuesta didáctica. El punto de partida son los géneros literarios, ya que de ellos se derivan una serie de habilidades de comprensión lectora que, a su vez, se concretan en actividades didácticas que tienen lugar en el salón de clase. En la siguiente sección, se habla sobre la importancia de la lectura en la enseñanza de la lengua, ya que el concepto de lectura ha evolucionado, y actualmente se concibe como un proceso en el cual el lector necesariamente interactúa con el texto y, de esa manera, percibe su propósito y lo que intenta comunicar, razón por la cual la lectura tiene una relevancia fundamental tanto en el desarrollo de la competencia comunicativa como en el acercamiento y disfrute de la literatura.

Asimismo, en el segundo capítulo se presenta una serie de propuestas didácticas respecto de la forma de abordar la literatura en el salón de clase: explorar un “nuevo” contacto entre el estudiante y la literatura, conciliar el currículo de lengua y literatura, relacionar la literatura con otras expresiones artísticas, ampliar la experiencia del alumno como lector de literatura, y forjarse criterios para la selección de las lecturas.

Termina el segundo capítulo con una reflexión sobre la dimensión ética de la literatura. Dado que toda obra literaria presenta temas éticos, los conecta, los confronta, los pone en conflicto y los resuelve, se convierte en una lección de ética impartida por los autores, y de ahí su gran poder formativo. Como se sabe, los adolescentes son renuentes a aceptar juicios sobre la conducta de las personas, por lo que el análisis sobre los temas éticos que se desprenden de las obras es una magnífica forma de hacerlos reflexionar sobre las vicisitudes de la condición humana sin que lo sientan como una lección de moral.

El tercer capítulo constituye la propuesta didáctica diseñada para la lectura intensiva de literatura en el TLRIID 1 y 2: se presenta una meta ambiciosa, pero razonable si se considera que se propone leer en promedio, por ejemplo, una novela mensual durante el ciclo escolar (respetando los meses de vacaciones), lo cual supone que los alumnos lean de manera constante en proporciones equilibradas, lo cual daría la posibilidad de atraer a los estudiantes hacia la literatura.

En la propuesta didáctica se han intentado materializar los planteamientos pedagógicos del constructivismo, el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua y la literatura, con la aspiración de lograr un acercamiento amable entre los jóvenes y los textos literarios. Se presenta la planificación didáctica de la Unidad 1 del programa del TLRIID 1 como una muestra de cómo conciliar la formación lingüística y literaria de los alumnos. En el desarrollo de dicha unidad se plantea que los alumnos lean poesía, cuento, novela y texto dramático, con textos de autores como Juan José Arreola, Jorge Ibarguengoitia, Jacinto Benavente, Giovanni Boccaccio, Victor Hugo y Françoise Sagan. Una primera selección de lecturas con la intención de cautivar a los alumnos con buena literatura, que asimismo permite abordar los contenidos establecidos en el programa.

De igual forma, ya inmerso en el campo de la literatura narrativa, continúa la planificación didáctica desarrollada para la primera parte de la Unidad 4 del TLRIID I, en la que se incluye material de lectura para los alumnos con textos de autores como Juan Rulfo, Guillermo

Cabrera Infante, Gabriel García Márquez y Charles Bukowski. Una vez más, la pretensión de esta antología de cuentos es despertar el interés de los alumnos y el gusto por conocer historias insólitas escritas con un lenguaje magnífico. El principal criterio de selección de los autores citados en los párrafos precedentes ha sido la belleza del estilo de los textos, su calidad de grandes obras literarias, pero sobre todo que abordan temas de interés humano que pueden ser atractivas para los alumnos.

Para la primera parte unidad 4 del TLRIID 4 se presenta el desarrollo en cinco sesiones para el análisis de una novela, en este caso *Werther* de Johann Wolfgang von Goethe, cuya aspiración es mostrar a los alumnos una historia romántica que llega al lector a través de cartas, y que data de hace más de doscientos años, para que establezcan un parangón con lo que sucede hoy en día con el correo electrónico y el chat, que han revivido el género epistolar gracias a las nuevas tecnologías en la comunicación.

Esta tesis pretende aportar elementos a la construcción de una didáctica de la lengua y la literatura, dado que es un imperativo para los profesores del área de lengua y literatura, más allá de los programas de formación y actualización docente en los que eventualmente se puedan conocer las aportaciones más recientes de las ciencias psicopedagógicas. Porque a final de cuentas la gran disyuntiva que se presenta es cómo llevar los planteamientos al salón de clases y qué actividades de enseñanza-aprendizaje resultan idóneas en una tarea tan ardua como lo es la enseñanza de la lengua y la literatura.

1. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua y la literatura

Puesto que absolutamente necesitamos libros, uno hay, que para mi gusto es el tratado más feliz de educación natural. Este será el primer libro que lea mi Emilio; él solo ocupará por mucho tiempo toda su biblioteca y siempre ocupará en ella un lugar distinguido. Será el texto al cual servirán de mero comentario todas nuestras conferencias acerca de las ciencias naturales, y él servirá de prueba del estado de nuestro discernimiento durante nuestros progresos; y mientras no se estrague nuestro gusto, siempre nos agrada su lectura. ¿Pues qué maravilloso libro es ese? ¿Es Aristóteles? ¿Es Plinio? ¿Es Buffon? No; que es Robinson Crusoe.
? **Jean Jacques Rousseau**

1. 1. El constructivismo

Antes de entrar en materia al tema de la enseñanza de la lengua y la literatura, se presenta un bosquejo del constructivismo, la corriente de pensamiento que ha sustentado, precisamente, las tendencias psicopedagógicas que hoy en día se ponen en práctica para lograr los fines educativos que perseguimos. Como sabemos, el constructivismo ha sido desde su aparición una de las concepciones que han revolucionado el mundo de la educación debido a que no considera al estudiante como un ente pasivo que se limita a recibir el conocimiento, sino que lo concibe como un sujeto activo, que aprende gracias a una intensa actividad intelectual.

Dicho de manera muy general, el constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye nuevas ideas con base en conocimientos presentes y pasados. El aprendizaje se genera a partir de nuestros propios conocimientos y desde nuestras propias experiencias, y el papel del profesor es el de un mediador que lleva a los estudiantes a descubrir el conocimiento por sí mismos, a construirlo mediante la solución de problemas reales o ficticios en colaboración con otros alumnos. Y esta es, en definitiva, la corriente pedagógica que inspira este trabajo. No obstante, como afirman Frida Díaz-Barriga y Gerardo

Hernández,¹ hoy en día no se puede hablar en singular del constructivismo, sino que se debe especificar el contexto de origen, teorización y aplicación del mismo.

Jean Piaget es el primero que explica la adquisición del conocimiento y el desarrollo del pensamiento a través del principio de adaptación del pensamiento a la realidad, para lo cual presenta como operaciones principales la asimilación, que consiste en integrar los elementos exteriores (objetos y personas) a las estructuras ya construidas; la acomodación, proceso complementario a la asimilación, donde una vez que las experiencias han sido incorporadas a las estructuras cognitivas del sujeto es necesario reajustarlas o acomodarlas para integrar la información nueva a la información previa, y el esquema, que es la unidad de estructura básica donde se fundamenta todo el conocimiento. El desarrollo cognoscitivo se concibe, por lo tanto, como una construcción de reequilibrios y reestructuraciones sucesivas. La corriente iniciada por Piaget se conoce como constructivismo psicogenético, que ha dado lugar a innumerables experiencias de aplicación y prácticas educativas como ningún otro paradigma.²

Otra de las corrientes del constructivismo que marcaron una pauta en su posterior desarrollo es la desarrollada por Lev Vygotski, que se denomina constructivismo sociocultural. Para este autor el desarrollo de la inteligencia constituye un proceso sociocultural, puesto que la actividad mental es sólo de los seres humanos y es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de signos sociales, de la cultura y de las relaciones sociales. Por lo tanto, el desarrollo del niño ocurre mediante las actividades sociales con adultos, que son los transmisores de la experiencia social. Vygotski señala que los aspectos históricos se encuentran vinculados en forma estrecha con el funcionamiento psicológico, y que el estímulo de estos procesos internos se da porque el ser humano está en contacto con un ambiente cultural. El ser humano nace con las herramientas para percibir, pero las funciones psicológicas superiores (conciencia, intención, planeación), las acciones voluntarias y deliberadas dependen de los procesos de aprendizaje.³

Por otra parte, David Ausubel, autor de la teoría de la asimilación, alude a la manera en que los alumnos aprenden a partir de la información verbal que reciben en la escuela, donde el aprendizaje ocurre mediante procesos que tienen lugar durante la recepción de información. Su

¹ Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, p. 25.

² Gerardo Hernández Rojas, *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, p. 18.

³ *Ibíd.*, pp. 22-23.

teoría establece que los aprendizajes realizados por los estudiantes deben incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo, es decir, que las nuevas adquisiciones se relacionan con lo que ya saben, siguiendo una lógica, con sentido, y no de manera arbitraria. El aprendizaje significativo conduce al estudiante a crear estructuras de conocimiento por medio de una relación entre la información nueva y las ideas previas, por lo que los conocimientos previos de los alumnos influyen de manera determinante en el aprendizaje. Así, el material nuevo se integra dinámicamente a los conocimientos previos del individuo gracias al apoyo de mecanismos de aprendizaje que llama organizadores, y que facilitan el anclaje y la integración de la información nueva.⁴

Cabe mencionar que aquí tan sólo se han citado tres de los autores, con sus respectivas corrientes, que son especialmente significativos para sustentar este trabajo de tesis. No obstante, como dice Gerardo Hernández, hoy en día podemos identificar muchas más tendencias que se ostentan bajo el nombre genérico de constructivismo. Lo importante es considerar, como lo analiza este autor, las posibilidades de integración de los constructivismos, puesto de lo que se trata es de incorporar ideas de una u otra corriente y desarrollar propuestas que resuelvan los problemas concretos que los profesores enfrentamos en las aulas día a día.

Dicho en pocas palabras, el constructivismo parte del principio que concibe el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción.⁵ Y si nos situamos en el plano escolar, debemos considerar el papel que los alumnos y los profesores juegan en este desarrollo.

Desde una perspectiva constructivista, el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje y nadie puede sustituirle en esa tarea. Por su parte, el papel del profesor consiste en favorecer en sus alumnos una actividad mental rica y diversa, orientada y guiada en la dirección que señalan las formas culturales como contenidos de aprendizaje; es decir, el profesor funge como orientador o guía, cuya misión consiste en engarzar los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados.⁶

Un aspecto muy importante es el lado afectivo, que tiene un lugar fundamental en la educación. Como afirma César Coll, el desarrollo de actitudes consiste en un proceso de cons-

⁴ *Ibíd*em, p. 21.

⁵ César Coll, "Constructivismo e intervención educativa", en Elena Barberà *et al.* *El constructivismo en la práctica*, p. 14.

⁶ *Ibíd*em, pp. 20-21.

trucción y reestructuración cognitiva, y en la adquisición de principios autónomos del juicio y razonamiento moral. Bajo este enfoque, el desarrollo social es interactivo y constructivo, en el que el ser humano actúa como agente sobre la realidad social, integrando activamente la experiencia; el sujeto no se limita entonces a asimilar normas, actitudes y valores, sino que los va construyendo participando en el mundo social.⁷ Asimismo, las relaciones afectivas de amistad (dentro y fuera de clase) promueven actitudes de compartir, cooperar, ponerse en lugar del otro, sentimientos de reciprocidad, respeto, etc. Los niños por imitación, aprendizaje observacional, refuerzos y hábitos van adquiriendo las actitudes que observan, las que son socialmente aprobadas e identificándose con aquellas que se ven reforzadas.⁸ Es importante considerar que los jóvenes de hoy sólo aceptan aquello que ellos mismos *descubren* y comprueban y cualquier enseñanza que no les llegue a través de su propia experiencia la sienten como un atentado a su libertad y la rechazan de inmediato. Como afirma María Ángeles Almacellas Bernadó: “la formación ética no debe consistir en indicarles las normas morales que precisan para alcanzar su madurez humana. Los educadores debemos ser guías para ayudarles a que ellos mismos descubran en qué consiste una vida fecunda y valiosa y cuáles son las leyes de su desarrollo como personas”.⁹

También es digno subrayar aquí la etapa de la vida en la que están viviendo la mayoría de alumnos: la adolescencia. Por ello, hay que considerar en la labor docente la amplitud y profundidad de los cambios en que se ven implicados los adolescentes, puesto que permiten entender el carácter en ocasiones conflictivo y difícil de este periodo de la vida, pero también muestran su virtualidad evolutiva y la posibilidad de facilitarla y sostenerla de manera efectiva desde el exterior. Considerado así podemos incidir y apoyar educativamente elementos como el acceso a formas nuevas de aprendizaje, pensamiento y comprensión de la realidad, la construcción de la propia identidad personal y la adopción de valores y proyectos de vida.¹⁰

Isabel Solé y César Coll advierten que la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza parte del hecho de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educa-

⁷ Antonio Bolívar, “El desarrollo de las actitudes”, en Elena Barberà *et al.* *El constructivismo en la práctica*, p. 49.

⁸ *Ibíd.*, p. 51.

⁹ María Ángeles Almacellas Bernadó, *Educación con el cine. 22 películas*, p. 29.

¹⁰ Javier Onrubia, “El proyecto adolescente: elementos para una aproximación constructivista, interaccionista y contextual al desarrollo psicológico en la adolescencia”, en Elena Barberà *et al.* *El constructivismo en la práctica*, p. 131.

ción es el motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo, y en ese proceso, se modifica lo que ya poseíamos y también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro. Cuando se da este proceso, se dice que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe.¹¹

Los alumnos conforman su propio conocimiento por diferentes medios: por su participación en experiencias diversas, por la exploración sistemática del medio físico o social, al escuchar atentamente un relato o una exposición que alguien ha hecho sobre un determinado tema, atender un programa de televisión, leer un libro, al observar a los demás y a los objetos con cierta curiosidad y al aprender contenidos escolares a propuesta de su maestro en la escuela, etc.¹² El aprendizaje escolar es un proceso complejo que implica al alumno en su integridad. Son ellos quienes aprenden, sin embargo, hacer posible esto es una empresa colectiva en la que intervienen todos los alumnos, pero con la contribución del profesor consciente de que el conocimiento es una construcción.¹³

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández¹⁴ perfilan al profesor constructivista como un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento; es un profesional *reflexivo* que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase; toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio; promueve *aprendizajes significativos*, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos; presta una *ayuda pedagógica ajustada* a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos, y

¹¹ Isabel Solé y César Coll, "Los profesores y la concepción constructivista", en César Coll *et al.*, *El constructivismo en el aula*, pp. 8-10.

¹² Teresa Mauri, "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?", en César Coll *et al.*, *El constructivismo en el aula*, p. 78.

¹³ *Ibidem*, p. 99.

¹⁴ Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, pp. 10-11.

establece como meta la *autonomía y autodirección* del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

Ya se ha mencionado el papel que juegan tanto los alumnos como el profesor en el constructivismo. Ahora cabe señalar la motivación, como uno de los factores que inciden de manera directa para que ocurran los aprendizajes significativos en el aula. Aquí debemos considerar que el aprendizaje significativo también transforma el sentido afectivo que tiene nuestro modo de aprender las cosas. Por ello es muy importante el grado de sentido que el alumno atribuya a la situación de aprendizaje y, por lo tanto, es indispensable que tenga tanto voluntad como motivación.¹⁵ La motivación son los estímulos que mueven a las personas a realizar determinadas acciones, para lo cual influye la voluntad y el interés por alcanzar ciertas metas a fin de satisfacer alguna necesidad personal.

Es así como el profesor enseña en un ambiente en el cual está negociando y compartiendo los significados que él conoce acerca de los saberes y las prácticas culturales mediante un discurso pedagógico. La negociación entre el profesor y los alumnos tiene lugar gracias a una serie de ayudas y dispositivos lingüístico-pedagógicos organizados estratégicamente, con la finalidad de que los alumnos terminen por apropiarse de los saberes y le den sentido a dichos aprendizajes.¹⁶

Finalmente, es digno subrayar el papel que juega el lenguaje en la concepción constructivista del aprendizaje escolar, máxime cuando nuestra intervención es en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura. Desde Vygotski se concibe al lenguaje como un instrumento cultural que empleamos para comunicar significados, pero que nos sirve sobre todo para pensar y construir significados en forma compartida y, asimismo, es un instrumento psicológico que sirve para organizar nuestros pensamientos. Por lo tanto, una tarea fundamental del profesor es compartir y comunicar clase tras clase con los alumnos los significados y los objetivos curriculares del curso, a través del lenguaje. Esto se traduce en una compartición de significados, una cesión del manejo de los mismos del profesor hacia los alumnos.¹⁷

Por lo expuesto anteriormente, el constructivismo es la corriente de pensamiento pertinente para la enseñanza de la lengua y la literatura, máxime si consideramos que, como ha de-

¹⁵ Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 100.

¹⁶ *Ibidem*, p. 169.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 174-175.

mostrado Vygotski, hay una interconexión entre el lenguaje y el desarrollo de los conceptos mentales. Las corrientes constructivistas han dado lugar al desarrollo de las actuales tendencias en la enseñanza de la lengua y la literatura, mismas que se presentan en la siguiente sección de este trabajo.

En resumen, luego de reflexionar justamente sobre la naturaleza de las cosas, me convencí, gracias a mi experiencia, de que en este mundo los objetos no son buenos para nosotros sino en virtud del uso que hacemos de ellos; no disfrutamos de ellos más que cuando nos son directamente útiles, excepto las riquezas que se atesoran para ejercer la liberalidad con los demás.

? **Daniel Defoe**

1. 2. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lengua y la literatura

Las nuevas tendencias en la enseñanza de la lengua y la literatura ponderan, en primer lugar, las ideas emanadas del constructivismo, y consideran la lectura como un proceso dinámico en el que el lector es constructor del sentido del texto y, por lo tanto, el texto es la unidad comunicativa fundamental. El lector, por su parte, establece un diálogo con el texto, por lo que la lectura se convierte en un proceso interactivo, estratégico y constructivo sumamente complejo. Aparejado con lo anterior, la didáctica de la lengua y la literatura pretende fomentar el desarrollo de la competencia literaria, que es la habilidad para interpretar textos literarios.

En la didáctica de la lengua y la literatura encontramos aportaciones muy concretas de la teoría constructivista. En primer lugar, hay que mencionar a Jean Piaget, que explica la adquisición del conocimiento y el desarrollo del pensamiento a través del principio de adaptación del pensamiento a la realidad; presenta como operaciones principales, la asimilación, la acomodación y el esquema: la primera consiste en integrar los elementos exteriores (objetos y personas) a las estructuras ya construidas; la acomodación es el proceso complementario a la asimilación, una vez que las experiencias han sido incorporadas a las estructuras cognitivas del sujeto, es necesario reajustarlas o acomodarlas para integrar la información nueva a la información previa; el esquema es la unidad de estructura básica donde se fundamenta todo el conocimiento. El desarrollo cognoscitivo se entiende como una construcción de equilibrios y reestructuraciones sucesivas.

Por otra parte, para Lev Vygotski el desarrollo de la inteligencia constituye un proceso sociogenético, ya que la actividad mental es privativa de los seres humanos y es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de signos sociales, de la cultura y de las relaciones sociales. Dicho desarrollo ocurre durante el curso de las actividades sociales con adultos, que son los transmisores de la experiencia social. Vygotski sostenía que los aspectos sociohistóricos se encuentran vinculados en forma estrecha con el funcionamiento psicológico. El aprendizaje

está siempre relacionado con el desarrollo, que se define como la maduración del organismo; el ser humano nace con las herramientas para percibir; sin embargo, las funciones psicológicas superiores (conciencia, intención, planeación), las acciones voluntarias y deliberadas dependen de los procesos de aprendizaje.

En los años setenta, David Ausubel acuñó el concepto de aprendizaje significativo, en el que los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno, lo cual se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. El aprendizaje significativo: produce una retención más duradera de la información; facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido; la nueva información, al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo; es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno; es personal, ya que la significación de aprendizaje depende de los recursos cognitivos del estudiante.

Fue así como a partir de los planteamientos de la teoría constructivista, más los avances de las ciencias de la lingüística y la comunicación, se fue conformando la idea de que la didáctica de la lengua y la literatura debe ser la fusión entre lo normativo y descriptivo de las disciplinas lingüísticas, con lo pragmático y comunicativo que requieren los estudiantes. Por lo tanto, esta disciplina tiene como finalidad determinar los problemas concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico, y ofrecer propuestas didácticas que induzcan en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos.

El aprendizaje de las habilidades lingüísticas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) conlleva a la adquisición de una serie de competencias, entre las que destacan la competencia literaria. Tales conceptos son desarrollados por Daniel Cassany,¹⁸ quien afirma que leer es comprender, o sea, no basta con saber decodificar una serie de signos lingüísticos, sino que la idea de la lectura constituye un proceso que requiere de la participación del lector.

Asimismo, Cassany apunta que la lectura se hace siempre con una finalidad específica: por placer, por obligación, por necesidad. Esto quiere decir que todo buen lector debe deter-

¹⁸ Daniel Cassany *et al.*, *Enseñar lengua*, pp. 486-489.

minar cuál es el objetivo que persigue al emprender la lectura de un texto para determinar cuál es el tipo de lectura que se deberá hacer. Más adelante, se abundará sobre el asunto de los estilos de lectura. Siguiendo a Cassany, una vez establecido el propósito de la lectura, el lector echa mano de una serie de técnicas y recursos, lo cual, dicho en otras palabras, significa delinear una estrategia de lectura.

En lo que respecta a la competencia literaria, entendida como la adquisición por parte del alumno de una cultura básica de lectura de textos literarios con base en el conocimiento de la tradición, los géneros literarios y ciertos recursos lingüísticos, de lo que se trata, según Cassany, es de que el alumno conozca, aprecie y valore esta tipología textual mediante una serie de recursos didácticos, procurando que el acercamiento se haga de manera gradual y amable.

En este punto cabe hacer la precisión sobre lo que se está concibiendo como el nuevo concepto de la lectura. Hoy en día sabemos que cuando se lee se lleva a cabo una actividad cognitiva altamente compleja y que en ella interviene una serie de procesos a partir de los cuales se construye la comprensión lectora. Como ya se dijo, concebir que la comprensión lectora es mucho más que la decodificación de la palabra ha implicado un trabajo paulatino de investigación hasta llegar a la idea de la lectura como un proceso interactivo, estratégico y constructivo.

Carlos Lomas afirma que el currículo es un contexto de comunicación: "Es ese cúmulo de cosas que suceden en la vida de las aulas a todas horas y que quizá por demasiado obvias permanecen, con frecuencia, ocultas. Es habla, es la lectura, es la escritura y son las formas de cooperación mediante las cuales quienes enseñan y quienes aprenden intercambian sus significados y se ponen de acuerdo (o no) en la construcción de los aprendizajes".¹⁹

Es por ello que Lomas propone concebir el aula como un escenario comunicativo donde los estudiantes interactúan para la construcción de sentido de los textos. Y es de esta manera como se puede "contribuir desde las aulas al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar y escuchar, leer, entender y escribir) y favorecer, en la medida de lo posible, la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que hacen posible la *competencia comunicativa* de las personas".²⁰

¹⁹ Carlos Lomas (compilador), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, p. 11.

²⁰ Carlos Lomas, *op. cit.*, p. 12.

Es así como se fue conformando el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, cuyos objetivos se pueden sintetizar en dos grandes bloques: centrar el estudio en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional, y atender los aspectos pragmáticos de la comunicación en sus contextos de producción y recepción.²¹

De acuerdo a Lomas, Osoro y Tusón, el modelo didáctico del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua considera tres elementos: objetivos, contenidos y actividades. Los objetivos se refieren a la concepción y a los aspectos comunicativos en la enseñanza de la lengua; los contenidos se subdividen en tipos de contenidos, la selección y la secuencia; y las actividades comprenden los tipos de actividades, su organización y secuencia, así como seguimiento y evaluación.²²

Cabe señalar que en las habilidades implicadas en lo que se ha llamado competencia comunicativa, el usuario de la lengua debe reconocer los elementos de la situación de comunicación y del contexto en la que ésta se desarrolla, pero además tendrá que ser capaz de utilizar registros y estilos diversos. Por lo tanto, la persona requiere tanto conocimientos lingüísticos como del ámbito sociocultural y pragmático.

Lomas, Osoro y Tusón consideran que para seleccionar los contenidos el profesor debe optar por aquellos que mejor se adecuen a los fines que se persiguen y a la situación de los alumnos con quienes trabaja. Los contenidos son de tres tipos: los conceptos, los procedimientos y los valores. Esta distinción reconoce que en el aprendizaje es tan importante el saber, como el saber hacer y los aspectos relativos a los valores asociados a esos saberes o a determinados hechos.²³

Estamos de acuerdo con lo que afirman Lomas, Osoro y Tusón en que los tres tipos de contenidos tienen la misma relevancia, dado que de la unión entre conocimientos, destrezas y valores surge la capacidad para ser competentes en la comunicación: "porque el conocimiento requerido para ser correcto, adecuado y coherente en la comunicación requiere poner en juego no sólo conceptos, principios, valores y procedimientos directamente relacionables con la len-

²¹ Carlos Lomas y Andrés Osoro (compiladores), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, p. 22.

²² Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, p. 76.

²³ *Ibidem*, p. 85.

gua y su uso, sino también estrategias, normas y reglas de origen sociocultural que regulan multitud de aspectos de la comunicación".²⁴

Respecto de la planificación de las actividades, Lomas, Osoro y Tusón consideran que los criterios para la decisión deben tener en cuenta el tipo de actividades (que sean acordes con los fines establecidos y los contenidos seleccionados), la organización de las actividades debe producir el aprendizaje deseado, y se debe establecer la relación entre las actividades y la evaluación de los alumnos, así como el seguimiento y evaluación del propio proyecto didáctico. Finalmente, la organización de las actividades se presenta a los alumnos como un conjunto de ejercicios, tareas o problemas integrados en una unidad didáctica.

Aquí cabe abrir un paréntesis para definir lo que se considera como una *tarea comunicativa*, que es una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen con la lengua centrando su atención más en el significado que en la forma. Las tareas han de incluir algún tipo de información de entrada que puede ser verbal (por ejemplo, un diálogo o texto de lectura) o no verbal (por ejemplo, una secuencia de dibujos) y una actividad derivada que establezca lo que los alumnos deberán hacer en relación con el material. La tarea también establecerá (implícita o explícitamente) un objetivo y los papeles que han de desempeñar el profesor y el alumno.²⁵

Un aspecto sumamente importante de la concepción del aula como espacio comunicativo es que, como apunta Lomas, "al leer y al escribir (y al hablar y escuchar) los niños y las niñas aprenden también a usar el lenguaje en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas".²⁶

El constructivismo privilegia las actividades realizadas por los alumnos, de modo que se aprende a través de acciones y no mediante el lenguaje abstracto. Por esta razón toma vital importancia reflexionar sobre la relación profesor-alumno como una construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo. Hay que concebir la clase como una actividad de grupo orientada al aprendizaje del alumno "porque una clase constituye un contexto amplio, rico y dinámico, de relación social y de intercambio comunicativo".²⁷

²⁴ Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón, *op. cit.*, p. 86.

²⁵ David Nunan, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, pp. 88-93.

²⁶ Carlos Lomas, *op. cit.*, p. 16.

²⁷ Glòria Sanz Pinyol, *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*, p. 32.

Es por ello que tanto los expertos en lingüística como los de literatura han llegado a la conclusión de que la enseñanza de la lengua y de la literatura, como apunta Lomas, debe orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación que constituyen la base de toda interacción social y de todo aprendizaje.²⁸

Por lo tanto, el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua y la literatura se concibe como un aprendizaje de la comunicación. Afirma Lomas que desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, la competencia comunicativa es "la capacidad *cultural* de oyentes y hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla *concretas*".²⁹

Dicho en pocas palabras, de lo que se trata en el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua y la literatura es de utilizar el lenguaje como una herramienta de comunicación y, en lo que respecta a nuestro trabajo docente en el salón de clases, la labor consiste en favorecer las habilidades lingüísticas básicas de los alumnos, de modo tal que les ayude en su vida como estudiantes y como personas que se desenvuelven en los diversos ámbitos de la sociedad.

Sin embargo, como lo advierte el propio Lomas, sabemos que en la práctica el enfoque comunicativo ha tenido enormes dificultades para ser una realidad en las aulas escolares. Aún cuando los planteamientos del enfoque se supone que han sido interiorizados por el profesorado por estar asumidos ya en los programas de estudios de las respectivas materias, todavía no se ha llegado al punto de hacerlos una práctica cotidiana en la docencia. La llamada tradición didáctica en la enseñanza de la lengua sigue vigente en muchas escuelas, por lo que se hace importante continuar la búsqueda para lograr que los contenidos educativos y las formas de interacción en el aula den como resultado una verdadera instrumentación del enfoque comunicativo, más allá del discurso.

Ahora nos referiremos a la educación literaria en el contexto del enfoque comunicativo, que también ha significado grandes cambios en las innovaciones didácticas recientes. Tal y como lo afirma Teresa Colomer, uno de los grandes ejes de la evolución en este campo ha sido

²⁸ Carlos Lomas (coordinador), *et al. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*, p. 14.

²⁹ *Ibidem*, p. 14.

la familiarización con los textos literarios y la experimentación de su gratificación.³⁰ Las nuevas concepciones sobre la lectura y los avances en los estudios sobre comprensión lectora han llevado a la idea de que la interacción entre la lectura individual y el comentario colectivo enriquece y modifica la respuesta subjetiva del lector si se consigue un contexto educativo de construcción compartida.

Dado que en este punto estamos subrayando el carácter del texto literario en el contexto del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, conviene hacer hincapié en que uno de los grandes objetivos de la educación literaria es hacer que los estudiantes experimenten la comunicación literaria, tratar de que se asuman como lectores y fomentar el sentido de pertenencia a una comunidad cultural. Cabe recordar una frase de Louise M. Rosenblatt: "Nadie puede leer un poema por nosotros", o lo que es lo mismo, nadie puede comunicarse por nosotros. Es por ello que, en concordancia, una de las principales tareas del profesor es la de "introducir a las nuevas generaciones en el uso y disfrute de la comunicación literaria en nuestra sociedad".³¹

No obstante, dice Teresa Colomer, la concepción del aprendizaje literario como el desarrollo de una competencia comunicativa hace que su programación escolar sea mucho más compleja. Una vez más enfrentamos la teoría con la práctica y vemos que hay que afrontar serias dificultades en la ejecución de dichos conceptos. La meta ha quedado establecida, pero lo que no está dicho es cómo llegar a ella. La gran pregunta que queda abierta es cómo renovar la didáctica a la luz de los principios del enfoque comunicativo. Veamos a continuación cuáles han sido los principales adelantos en este campo.

En primer lugar, insiste Colomer, los avances de las disciplinas psicopedagógicas han conducido a la preocupación por los procesos de comprensión y por la construcción del pensamiento cultural. Como resultado de lo anterior, se sustituye el término *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria*, dado que explicita el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del alumno. La educación literaria se justifica por una reformulación del papel

³⁰ Teresa Colomer: "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación, en Carlos Lomas (coordinador) *et al., op. cit.*, p. 136.

³¹ Teresa Colomer, *op. cit.*, p. 140.

de la literatura en la formación de los ciudadanos como forma de construcción cultural del individuo.³²

Bajo esta nueva perspectiva, los objetivos de la educación literaria según Colomer son: conseguir que los alumnos se familiaricen con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, que perciban la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, que conozcan algunos temas y formas propios de los principales géneros, que sepan expresar sus valoraciones con argumentos coherentes y susceptibles de debate y que poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica, la métrica o los elementos de la narración, es decir, que posean las capacidades que permitan a cualquier ciudadano considerarse un buen lector.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, el aprendizaje de los estudiantes a través de la comprensión y disfrute de los textos literarios lleva a infinidad de opciones, tanto en el corpus seleccionado como en la diversidad de actividades. Ahora se plantea la cuestión de cómo inscribir dichas actividades en la concepción constructivista del aprendizaje.

A partir de la concepción constructivista del aprendizaje se desprenden tres criterios necesarios para la elaboración de secuencias de capacidades y contenidos, así como para sus concreciones posteriores en unidades didácticas. En primer lugar, la secuencia de capacidades y contenidos debe permitir al profesor un tratamiento recurrente de los mismos, de tal modo que la práctica didáctica comporte un avance gradual en el desarrollo de las capacidades por parte del alumno. Los contenidos de lengua y literatura deben programarse de manera espiral, para que se trabajen en diferentes momentos a lo largo del curso.

El segundo criterio lo aportan las teorías constructivistas que postulan una secuencia que parta de lo general y simple para llegar a lo particular y complejo, avanzando, de esta manera, hacia adquisiciones cada vez más rigurosas y diversificadas. En tercer lugar hay que considerar la dificultad inherente al tratamiento de los distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), los cuales exigen una práctica metodológica concreta y constante a lo largo de la etapa. Para ello, la estrategia didáctica estará orientada a actividades que desarrollen la práctica comunicativa, la reflexión sobre los elementos lingüísticos, el análisis, la interpretación y la producción de textos, así como la participación y cooperación de los alum-

³² Ídem.

nos. El profesor puede utilizar estos elementos como criterios de selección de contenidos que le faciliten el tratamiento de la diversidad en el aula.

En general, para la secuencia de habilidades y contenidos del área de lengua y literatura hay que tener en cuenta que el lenguaje es como la vida y que en él los usos y aprendizajes no se producen de manera claramente jerarquizada. Por eso, lo más adecuado es el tratamiento cíclico, enriquecido progresivamente en amplitud, profundidad y matizaciones, lo que exige una planificación sistemática y coherente. Las repeticiones y las vueltas atrás serán útiles para profundizar en conocimientos iniciados, afianzar capacidades adquiridas y enmendar posibles errores de aprendizaje, y revisar los avances de los diversos grupos de alumnos.

Finalmente, debemos considerar que si pretendemos imbuir a los estudiantes en el mundo de la literatura, en primer lugar hay que procurar que mejoren sus procesos comunicativos. Asimismo, las actividades comunicativas proporcionan oportunidades para el desarrollo de las relaciones personales positivas entre los estudiantes mismos y con su profesor, relaciones que ayudan a “humanizar” el aula y a crear un ambiente favorable hacia el aprendizaje.³³ Por ello es fundamental crear un clima *ad hoc* en el aula, donde los procesos comunicativos se conviertan en algo fluido y significativo. Esto se logra mediante metodologías activas y de participación, en las que los textos literarios se vayan progresivamente integrando a la vida escolar, y así los alumnos descubran el placer de la lectura.³⁴

Hasta aquí hemos presentado cómo a partir del constructivismo han surgido las principales corrientes que sustentan la enseñanza de la lengua y la literatura. Dicho de manera sucinta, el propósito que perseguimos como profesores de esta materia es desarrollar entre los estudiantes su competencia comunicativa y literaria. Por lo tanto, ahora cabe plantearse la pregunta: ¿por qué el afán de enseñar literatura a los jóvenes? Tal es la cuestión que se responderá en la siguiente parte de este trabajo.

³³ William Littlewood, *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, p. 17.

³⁴ Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández. *Heurística de la comunicación. El aula feliz*, p. 58.

En poco tiempo adquirí, por tan peligroso método, no sólo una facilidad extraordinaria para leer y escucharme sino también un conocimiento, sin par a mi edad, de las pasiones humanas. Sin tener ninguna idea de las cosas, estaba yo familiarizado con todos los sentimientos. Cuando nada había experimentado aún, ya lo había sentido todo. Estas confusas emociones que experimentaba sucesivamente no modificaron en nada mi razón, puesto que carecía de ella; pero la templaron de otra manera y me dieron ideas extrañas y novelescas acerca de la vida humana, de las que aún no han podido curarme por completo la experiencia y la reflexión.

? Jean Jacques Rousseau

1. 3. La literatura en el ámbito escolar: por qué enseñar literatura

Parecería ocioso dedicar una sección de este trabajo a responder la cuestión de por qué enseñar literatura, como si no fueran suficientes las razones que se han esgrimido una y otra vez sobre los grandes beneficios que los libros nos dan a las personas. Sin embargo, consideramos que es necesario abundar sobre, al menos, tres aspectos que son importantes si estamos tratando el tema específico de la literatura en el ámbito escolar, como lo es el bachillerato del CCH. Tales cuestiones son la situación de la lectura en México, la utilidad de la literatura para comprender el mundo y la condición humana, y su contribución para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Los datos más recientes con que contamos sobre la lectura en México provienen de la Encuesta Nacional de Lectura 2006, efectuada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.³⁵ Según los resultados, en México se leen en promedio 2.9 libros al año; el 33.5 % de las personas encuestadas dijeron no leer ninguno, y 40 % de quienes declararon leer o haber leído alguna vez, no pudieron recordar ningún título. Los libros más mencionados fueron *La Biblia* (4 %), seguido de *Juventud en éxtasis* (Carlos Cuauhtémoc Sánchez), *Don Quijote* (Miguel de Cervantes) y *Cien años de soledad* (Gabriel García Márquez), con 1.2 % cada uno. Otros de los títulos mencionados fueron *Cañitas* (Carlos Trejo), *El principito* (Antoine de Saint-Éxupéry), *Harry Potter* (J. K. Rowling) y *Volar sobre el pantano* (Carlos Cuauhtémoc Sánchez).

Por tipo de lectura, la encuesta arroja los siguientes resultados: 42.5 % de los entrevistados acostumbra (o acostumbraba) leer textos escolares; 22.2 %, libros de historia; 18.7 %, novelas; 16 %, libros de superación personal; asimismo, 14.7 % lee biografías; 13.6 %, enciclopedias; 13.4 % libros científicos y técnicos; 11.3 %, cuentos, y 8.7 % libros religiosos. La mayor

³⁵ Datos publicados en el periódico *La Jornada*, el 28 de octubre de 2006.

parte de quienes no leen (69 %) lo atribuyeron a falta de tiempo; 30.4 % dijo que porque no les gusta; 19.1 % prefiere otras actividades recreativas. Leen más las personas con mayor escolaridad y quienes pertenecen a los niveles socioeconómicos medio y medio alto y alto.

Con los datos anotados anteriormente resulta evidente que el panorama de la lectura en México es muy triste. Además, del resultado global del 2.9 % hay que decir que el 0.9 % quizá no significa nada, ya que pertenece a los promedios que saca la estadística y no es revelador saber que una persona lee el 0.9 % de un libro al año. Pero no sólo esto, hay una serie de factores que han de tomarse en cuenta y que hace que el resultado sea aún más raquítico.

En el artículo "La lectura como fracaso del sistema educativo", publicado en la revista *Letras Libres* de noviembre de 2006, comenta Gabriel Zaid algunos datos de la encuesta y llega a otros resultados deprimentes: "Al 40% que dijo leer menos se le preguntó a qué edad leía más. El 83% (del 40%) dijo que de los 6 a los 22 años, o sea la edad escolar. Si de los entrevistados se escoge a los que tienen de 23 a 45 años (o sea los beneficiarios del gran impulso educativo), los números empeoran. El 45% (en vez del 40%) declara leer menos, de los cuales casi todos (90% en vez de 83%) dicen que leían más cuando tenían de 6 a 22 años. Queda claro que leían libros de texto, y que no aprendieron a leer por gusto."

La conclusión principal a la que llega Zaid es que los universitarios, es decir, quienes tienen los niveles más altos de escolaridad, no leen y si lo hacen es más por obligación que por gusto: "Un aspecto interesante de la encuesta es que muestra claramente que el interés (o desinterés) de los padres en la lectura se reproduce en los hijos. Habría que medir esto, no sólo en los hogares, sino en las escuelas y universidades. Una encuesta centrada en el mundo escolar, seguramente mostraría que los maestros no leen, y que su falta de interés se reproduce en los alumnos, por lo cual multiplicar el gasto en escuelas y universidades sirvió para multiplicar a los graduados que no leen".

En la misma revista *Letras Libres*, Guillermo Sheridan abunda sobre los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura 2006 en el artículo "La lectura en México",³⁶ y concluye: "Ya no es apreciación subjetiva sino hecho científicamente demostrado: al mexicano no le interesan los libros. Se hizo todo lo posible, que conste. Y aunque haya sido en vano, hay dignidad en la derrota. Así pues, relajémonos, respiremos hondo, tomemos un descanso. Las estadísticas ava-

³⁶ Guillermo Sheridan, "La lectura en México", artículo publicado en tres partes los meses de abril, mayo y junio de 2007 en la revista *Letras Libres*.

sallan. Demuestran con alevosía y ventaja, sin mostrar forma alguna de clemencia ni resquicio para el anhelado error metodológico, que al mexicano (el 99.99 por ciento) no le gusta leer. Es más, no sólo no le gusta leer, no le gustan los libros ni siquiera en calidad de cosa, ni para no leerlos ni para nada, vamos, ni para prótesis de la cama que se rompió una pata”.

También vale la pena apuntar que en el estudio “Hábitos de lectura” realizado por la OCDE y la Unesco, México ocupa el sitio número 107 (de 108 países estudiados). En la prueba PISA 2000, México ocupó uno de los últimos lugares en perfil del desempeño de los estudiantes en aptitud para lectura.³⁷ De acuerdo con este reporte, en México el porcentaje de estudiantes en el nivel uno o menor es del 44 %, es decir, son incapaces de mostrar rutinariamente las aptitudes más básicas que PISA busca medir. Brasil y México muestran los desempeños más bajos respecto al de todos los demás países de la OCDE.

Aunado a estas deprimentes cifras sobre los niveles de lectura en México (más los índices de comprensión lectora y de interés hacia la lectura) está el problema sobre la índole de los textos leídos. No hay consenso entre quienes tratan el problema de la calidad de la lectura, y hay quienes afirman de manera categórica que los textos “malos” no sirven para estimular la inteligencia, como sería el caso de libros de *Juventud en éxtasis* y *Volar sobre el pantano*, ambas de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, o *Cañitas* de Carlos Trejo. Dice Juan Villoro a propósito de esto: “Si entendemos la lectura como una experiencia cultural, hay que decir que leer chatarra no es leer, como tampoco podemos considerar que son muy cultas las personas que leen sin cesar los mensajes en las cajas de cereales mientras desayunan. (...) La única manera de medir la lectura real, como ejercicio intelectual, son los libros, las revistas y los periódicos con contenidos culturales.”³⁸

Respecto al tema de la calidad de las lecturas, Guillermo Sheridan opina: “Detrás de la idea de la ignorancia como algo provechoso para el gobierno, repta la idea perfectamente estúpida de que los libros, además de ser libros, son como vacunas instantáneas contra la estupidez. Desde luego hay muchísimos libros estúpidos, sumamente eficaces para refinar la estupidez y hasta «liberarla» y hacerla «amiga», pero también es un hecho que, si se es estúpido, no

³⁷ Fuente: Base de datos OCDE PISA, 2001.

³⁸ Juan Villoro, “Leer de forma inteligente”, artículo publicado en el periódico *La Jornada* el 16 de enero de 2001.

sólo ningún libro va a enmendar la estupidez sino que muchos –incluso los grandes libros– pueden agudizarla”.³⁹

Nos adherimos a la postura de que no todo material de lectura sirve. Si hablamos de manera muy general y dividimos las lecturas en dos grandes bloques, las “cultas” y de “cultura popular”, resulta evidente que éstas últimas, si bien gozan de grandes tirajes y un nivel de consumo muy alto, no han aportado nada ni para elevar la comprensión lectora y mucho menos para elevar el nivel cultural de la población en México. Por lo tanto, las lecturas “cultas”, las que proporciona principalmente la escuela, juegan un papel determinante para lograr un verdadero desarrollo intelectual de las personas y en su formación como lectores.

Como conclusión a este punto, y en respuesta a la gran pregunta de ¿para qué leer literatura?, una primera respuesta es porque es necesario insistir en el fomento a la lectura en un país donde está demostrado que años de esfuerzo educativo, creación de bibliotecas y centros culturales, campañas de promoción a la lectura, ferias del libro, y muchos otros esfuerzos que se han hecho, no han dado los frutos deseados. En consecuencia, la educación formal tiene la obligación de continuar probando cualquier estrategia posible con tal de lograr que, al menos, los estudiantes universitarios se conviertan en lectores y vean que la actividad de leer libros, en general, y literatura, en particular, es algo útil y hasta placentero. Como colofón, baste decir que en la Encuesta nacional de prácticas y consumo culturales (2004), también del Conaculta, muchos de los encuestados consideran que “ver la televisión” sí es una actividad, mientras que “leer un libro” significa no hacer nada.

Si estamos de acuerdo con la idea de que leer es un hábito que se contagia o se aprende, entonces la escuela es el lugar indicado. En países como México sería mucho pedir que los niños y jóvenes adquieran el gusto por la lectura en casa. Por lo tanto, si pensamos de manera optimista el foco de contagio es la escuela, y los estudiantes lo pueden aprender de sus maestros, compañeros y amigos. No hay propuesta pedagógica que sea garantía de éxito, pero si al menos logramos que cada ciclo escolar un pequeño porcentaje vaya adquiriendo el hábito de la lectura, estaríamos dando un paso para revertir las tristes estadísticas de la OCDE, UNESCO y Encuestas Nacionales de Lectura.

³⁹ Guillermo Sheridan, *op. cit.*

Líneas arriba se ha referido el concepto de competencia lectora de la OCDE, que la define como la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en sociedad, lo que para la OCDE significa estar integrado a los mercados. Esta visión ha sido impulsada por las corrientes neoliberales, y de alguna manera impuesta en los países en desarrollo.

En general, la escuela ha dejado de verse como un proyecto social para convertirse sólo en proveedora de mano de obra barata. En este contexto, hay quienes apuestan eliminar la literatura de los planes de estudio, porque la consideran superflua e inútil.⁴⁰ Es por ello que, además del poco prestigio que tiene la lectura como actividad útil y placentera, tenemos otro motivo de preocupación en la medida de que ahora tendremos que luchar contra las corrientes económicas imperantes.

No obstante, si pensamos de manera optimista, la literatura no desaparecerá todavía de los planes de estudios, pero es urgente la necesidad de replantear su enseñanza en el nuevo contexto donde los intereses del libre mercado determinan inclusive las políticas educativas. Es por esta razón que, una vez más, hay que dejar muy clara la "utilidad" de la literatura, y para efectos de este trabajo se hará hincapié en la virtud que tiene la literatura para enseñarnos a comprender el mundo y la condición humana.

En primer lugar se refiere el documento *Comprender el mundo: leer literatura en el bachillerato*, redactado por el Seminario de Estudio para el Análisis de la Enseñanza de la Literatura, cuyo título es bastante elocuente de lo que en este grupo de trabajo (integrado por ocho profesores del CCH) consideran respecto a la enseñanza de la literatura. El trabajo parte de la idea de que si se ha de fomentar el hábito de la lectura entre los estudiantes, debe hacerse mediante la lectura intensiva de textos literarios dado que éstos nos ayudan a entender la condición humana.⁴¹

En el marco teórico-conceptual se ha hecho referencia al concepto acuñado por Teresa Colomer, que habla de que al alumno hay que darle una "educación literaria", lo cual, dicho en palabras, llanas significa hacer que los estudiantes tengan de manera vívida la experiencia de

⁴⁰ Guadalupe Jover, *op. cit.*, pp. 31-32.

⁴¹ Seminario de Estudio para el Análisis de la Enseñanza de la Literatura, *Comprender el mundo: leer literatura en el bachillerato*, p. 6.

leer literatura, es decir, de lo se trata es de “desarrollar una capacidad interpretativa que permita tanto una socialización más rica y lúcida de los individuos como la experimentación de un placer literario que se construye a lo largo del proceso”.⁴²

Uno de los aspectos importantes a considerar cuando se habla de la educación literaria es, precisamente, hacer que los alumnos vivan intensamente la experiencia de leer literatura, lo cual les da una dimensión distinta que cuando leen con otros fines (como por ejemplo, con el propósito de buscar información práctica). El componente de la experiencia vicaria, o sea, las sensaciones y emociones que se viven a través de las experiencias de otras personas, en este caso de los personajes literarios, es lo que puede ayudar a los estudiantes a entender las vicisitudes de la condición humana.

La autora Louise Rosenblatt afirma: “Nadie puede leer un poema por nosotros. Si ha de ser en verdad un poema y no sólo un enunciado literal, el lector debe tener la experiencia, debe «vivir a través» de lo que está siendo creado durante la lectura... Un propósito estético requerirá que el lector preste más atención a los aspectos afectivos. A partir de esta mezcla de sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas se estructura la experiencia que constituye la narración, el poema o la obra de teatro.”⁴³

Por lo tanto, un buen punto de partida para esta labor titánica que implica para cualquier ser humano desentrañar la condición humana es leer literatura, dado que nos permite identificarnos con las vidas de hombres y mujeres cuyos problemas son también de nosotros. Al respecto dice Guadalupe Jover: “Todos necesitamos de la ficción para explorar los límites de la condición humana. La curiosidad, a veces casi enfermiza, por la intimidad de los otros es no pocas veces una curiosidad irreprimible por el interior de nosotros mismos. El arte trasciende lo anecdótico y nos conduce a lo esencial, nos lleva siempre un poco más lejos. La ficción nos permite descender a los abismos de la miseria humana, explorar otros universos morales, convertirnos en el más desaprensivo de los seres o el más sanguinario de los criminales”.⁴⁴

Como sabemos, en los tiempos que corren la literatura ha dejado de ser el principal proveedor de ficción en la vida de las personas, papel que ahora cumplen los medios de comu-

⁴² Teresa Colomer. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, pp. 35-36.

⁴³ Louise M. Rosenblatt. *La literatura como exploración*, pp. 59-60.

⁴⁴ Guadalupe Jover, *op. cit.*, p. 46.

nicación masiva, especialmente el cine y la televisión. Es por ello que, como dice Guadalupe Jover, "necesitamos de la literatura porque la lengua de la prensa, radio y televisión, la lengua de políticos y publicistas, ha acabado por vaciar de contenido algunas palabras esenciales. (...) Quizá por ello nada mejor que la poesía para devolvernos el sentido primigenio de las palabras, su sonido, su color, sus raíces, sus ecos".

En su libro *El cine o el hombre imaginario*,⁴⁵ Edgar Morin señala que el cine fue el primer medio de comunicación masiva en reunir elementos de las más disímbricas culturas: ahora el cosmopolitismo de su producción ha creado una auténtica estética que se ha perdido en los empobrecidos folklores regionales. A cada ser humano da la posibilidad de disfrutar bienes provenientes de todas partes del mundo. El desarrollo de la mundialización cultural es inseparable del desarrollo mundial de los canales mediáticos y de la difusión mundial de los medios de reproducción.⁴⁶ Vivimos la teleparticipación en una aldea global, como dice Marshall McLuhan.⁴⁷

Hoy en día que vivimos en la era de la globalización podemos afirmar que somos "ciudadanos de mundo", pero de una forma totalmente anodina y deshumanizada. La monetarización y mercantilización de todas las cosas, afirma Edgar Morin,⁴⁸ destruye la vida comunitaria, y el desarrollo de la modernidad urbana e industrial ha acarreado la destrucción de culturas milenarias y comienza a atacar a las distintas culturas regionales. Esto sucede con una velocidad tan acelerada que apenas hay tiempo de percatarse, y esto ha sido en buena medida gracias a los avances tecnológicos en materia de comunicación. Es por ello que la literatura resulta un excelente paliativo para ser culturalmente más fuertes y resistir los embates de la globalización.

Ante el panorama expuesto líneas arriba, volver a literatura en plena era de la globalización es una apuesta a desarrollar el bien máspreciado de la inteligencia humana, como lo es la capacidad de imaginación, esencial en la construcción de la vida de las personas, y que nos

⁴⁵ Edgar Morin. *Le cinéma ou l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie*, *pássim*.

⁴⁶ Edgar Morin y Anne Brigitte Kern. *Tierra—patria*, *pássim*.

⁴⁷ Una de las teorías más revolucionarias acerca de las relaciones entre los medios de comunicación, que condicionan y difunden el mensaje, es la de Marshall McLuhan, cuya tesis básica consiste en afirmar que "el medio es el mensaje" y que todos los *mass media* ejercen por sí mismos —sin tener en cuenta los mensajes que pretenden comunicar— una fuerte influencia en el hombre y en la sociedad. Marshall McLuhan, *The medium is the message*, *pássim*.

⁴⁸ Edgar Morin, *op. cit.*, *pássim*.

permite tener intuición, perspicacia y discernimiento, lo que nos da, en una palabra, la posibilidad de comprender el mundo del cual formamos parte.

Ya hemos hablado de uno de los propósitos de la educación literaria, que es desentrañar la condición humana, y ahora nos referimos a otra de índole más práctico, pero no menos trascendental: el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos. En efecto, en la nueva concepción de la enseñanza de la literatura una de las principales aspiraciones es la de formar lectores críticos y autónomos. Como es natural, tal pretensión no es para lograrla en un ciclo escolar sino que se trata de sentar las bases de lo que, se sabe, es un largo y accidentado proceso, que va más allá de la vida escolar de las personas.

Dice Guadalupe Jover que si aceptamos también que la obra literaria es una obra de enorme polivalencia interpretativa, entonces “nada mejor que una clase de literatura para aprender a exponer, argumentar y modificar los propios puntos de vista; para aprender a dialogar reflexivamente; para aprender la necesidad de construir cooperativamente el conocimiento. (...) Las clases de literatura han de permitir que los alumnos y alumnas tomen la palabra”.⁴⁹

Exponer, argumentar, dialogar son tres verbos cuyo significado nos remite de inmediato a los modos discursivos, pero que nos describe tres de las actividades más importantes que todo estudiante debe desarrollar a lo largo de su vida académica. Por lo tanto, de aquí se puede derivar la “utilidad” (hablando en términos prácticos) de la literatura como un excelente vehículo para desarrollar las habilidades lingüísticas básicas de los alumnos.

Cabe aquí hacer la aclaración de que la materia del TLRIID, como su nombre lo indica, es un taller de lengua cuya orientación está basada en la noción de “uso de la lengua” proveniente del enfoque comunicativo. En este contexto, si bien los textos literarios ocupan un lugar preponderante, no son los únicos que se leen sino que han de coexistir con los llamados genéricamente textos de uso social y académico. Carlos Lomas resume esta aspiración con las siguientes palabras: “el objetivo esencial de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación primaria y secundaria debe ser la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los escolares”.⁵⁰

Carlos Lomas propone que tanto la educación lingüística como la literaria se aborden como un aprendizaje de la comunicación, lo que debe orientar las tareas escolares hacia la

⁴⁹ Guadalupe Jover, *op. cit.*, p. 52.

⁵⁰ Carlos Lomas (coordinador), *et al. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*, p. 13.

apropiación por parte de los alumnos y de las alumnas, y con el apoyo didáctico del profesor, de las normas, conocimientos y destrezas que configuran la competencia comunicativa de las personas. Dice el autor: "Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas y sentimientos, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana".⁵¹

Por lo tanto, el problema que plantea una materia como el TLRIID es el de conciliar ambos mundos: la educación lingüística y la literaria. Es por ello que, de acuerdo a la premisa con que se basa este trabajo, de lo que se trata es de construir una propuesta didáctica en la que se puedan cumplir con ambos, dado que son de suma importancia para la formación de los alumnos. Como se ha apuntado líneas arriba, leer literatura tiene la ventaja de que nos hace partícipes del mundo ficticio de modo mucho más intenso. Dice Stephen Vizinczey: "Leer es un acto *creativo*, un continuo ejercicio de la imaginación que presta carne, sentimiento y color a las palabras muertas de la página; tenemos que recurrir a la experiencia de todos nuestros sentidos para crear un mundo en nuestra mente, y no podemos hacerlo sin involucrar a nuestro subconsciente y desnudar nuestro ego. En suma, cuando leemos somos extremadamente vulnerables y sólo nos sentimos felices con los autores que comparten nuestras inclinaciones, intereses, prejuicios, ilusiones, pretensiones, sueños, y que tienen los mismos valores, las mismas actitudes hacia el sexo, la política, la muerte, etcétera".⁵²

Por supuesto no se trata aquí de demostrar que los alumnos deban leer únicamente literatura, pero sí de magnificar las ventajas que entraña su lectura. Juan Domingo Argüelles es muy enfático cuando dice que: "La lectura [de literatura], nos forma, nos transforma, mientras que la simple información (estoy pensando, desde luego, en la que ponen a nuestro alcance los medios electrónicos) muchas veces nos deforma".⁵³

⁵¹ Carlos Lomas (coordinador), *et al.*, *op. cit.*, p. 14.

⁵² Stephen Vizinczey, *Verdad y mentiras en la literatura*, p. 377.

⁵³ Juan Domingo Argüelles: "Los usos de la lectura en México", en *La Colmena*. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México, diciembre 2002.

Uno de los mitos que hay que combatir cuando se trata de conciliar la enseñanza de la lengua con la literatura es el que promueve la idea de que el lenguaje literario está muy lejos de la mayoría de la gente, y muchísimo más de los jóvenes, por lo que se opta por textos breves, sencillos, que no representen ningún problema de comprensión para los estudiantes. Sin embargo, sabemos que el uso de la lengua literaria se relaciona con el uso cotidiano más de lo que parece, como apunta Julián Moreiro: “El escritor intenta emocionar, divertir, sorprender y, sobre todo, comunicar sentimientos. Igual que nosotros, hablantes de a pie. La diferencia radica en que el texto literario sabe aprovechar las posibilidades del idioma para crear un lenguaje cargado de expresividad, de matices significativos y sugerencias hasta alcanzar un grado de comunicación más profundo que el que nosotros logramos en nuestra vida diaria.”⁵⁴

Y hay muchos otros prejuicios contra la literatura que campean en nuestras escuelas, como aquel que dice que los libros largos son aburridos y difíciles de entender. Claro, en general las sociedades de hoy, y especialmente los jóvenes, están asediados por una gran oferta de textos accesibles, lo cual constituye una competencia desleal hacia la literatura. Y siempre será más fácil dejarse seducir por productos banales, historias previsibles, que no implican ningún reto a la imaginación de quien las consume, que emprender la lectura de un libro que nos demanda una intensa interacción.

Lo peor de todo esto es que aún en los recintos escolares la idea de lo fácil es muy popular. Sin ánimo de caer en generalizaciones, sabemos que hay muchos profesores que prefieren dar a leer a sus alumnos libros breves, sencillos, que no requieren demasiado esfuerzo ni al intelecto ni a la imaginación de los jóvenes. Es por ello que conviene insistir una vez más que la literatura, la buena literatura, siempre nos hará un efecto positivo, aunque dicho efecto no sea inmediato. Ese es quizá otro de los grandes problemas que alejan a la gente de la literatura: se consulta un libro para buscar respuestas rápidas, mientras que la lectura de literatura nos da respuestas a largo plazo, pero que sin duda son mucho más trascendentes.

En definitiva, la literatura no está alejada de la enseñanza de la lengua, sino que puede ser una gran aliada. Como dice Carlos Lomas, tantos los saberes lingüísticos como la educación literaria forman parte del mismo repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos: “Concebir la educación lingüística y literaria como un aprendizaje de la comunicación debe

⁵⁴ Julián Moreiro: *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*, p. 17.

suponer orientar las tareas escolares hacia la apropiación por parte de los alumnos y de las alumnas ? con el apoyo didáctico del profesorado? de las normas, conocimientos y destrezas que configuran la *competencia comunicativa* de las personas” .⁵⁵

Para cerrar el cuadro, cabe también mencionar las dificultades de aprendizaje de la lectura por influencia del medio social. De acuerdo a estudios realizados en países europeos, los niños de los medios sociales favorecidos tienen más éxitos en las pruebas de lectura que aquellos que provienen de medios desfavorecidos. Dice Jacques Fijalkow: “Si se consideran en el momento actual los resultados en lectura de poblaciones escolarizadas, sobre las 30 investigaciones que nosotros hemos examinado, solamente dos no llegan a la conclusión de la existencia de una relación entre el medio social y el nivel de lectura de los niños” .⁵⁶

No obstante, como afirma la pedagoga francesa Jacqueline Cimaz, el estado de no lector no es ni fatalidad biológica ni fatalismo sociológico, sino una de las múltiples formas de alienación: “En nuestra sociedad (...) es la escuela la institución que tiene como función enseñar a leer a los niños. En efecto, la lectura es un acto eminentemente cultural, social: saber leer no es innato en el niño, sino que resulta de un aprendizaje y depende de una multiplicidad de factores que la sociología ha demostrado estaban distribuidos de manera muy desigual según las capas sociales” .⁵⁷

Por lo expuesto anteriormente, la literatura puede ser una importante herramienta para contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas de los alumnos: escuchar, hablar; leer y escribir. La enseñanza de la lengua y la educación literaria pueden ir de la mano perfectamente y quizá el reto sería armonizar los propósitos, los contenidos, los métodos y las estrategias de aprendizaje, de modo tal que lleven a la meta de fomentar el hábito de la lectura y ayudar a los jóvenes a comprender el mundo mediante la lectura de textos literarios.

⁵⁵ Carlos Lomas (coordinador), *et al. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*, p. 14.

⁵⁶ Jacques Fijalkow, *Malos lectores ¿por qué?*, p. 114.

⁵⁷ Jacqueline Cimaz, “No nacemos no-lectores, nos hacemos no-lectores”, en Josette Jolibert y Robert Gloton, *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*, p. 100.

Los límites de mi lenguaje significan precisamente los límites de mi mundo. (...) Toda palabra humana es radicalmente diferente del mundo de la naturaleza, en cuanto que la naturaleza ahí está lo quiera yo o no, mientras que por el contrario el mundo humano obtiene el ser a través de la mediación de nuestra voluntad. Y en la medida en que queda condicionado por el lenguaje, ese mundo es el resultado de los significados que nosotros creamos.
? Ludwig Wittgenstein

1. 4. La enseñanza de la lengua y la literatura en el contexto de los programas del CCH

En este apartado se presenta una síntesis de lo establecido en los programas respecto a la enseñanza de la literatura, desde la creación del CCH en 1971 hasta la fecha. La intención de hacer este recorrido histórico es subrayar cómo la presencia de la literatura ha disminuido, lo cual ha sido un factor que incide de manera negativa en el fomento del hábito de la lectura entre los alumnos.

En los años setenta iniciaron las reformas a la enseñanza media superior en México con la idea de innovar los métodos de enseñanza y aprendizaje a través de formas más personalizadas y activas con base en los postulados pedagógicos preconizados por la UNESCO (aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser), de acuerdo con el contexto socioeconómico y político de entonces. Tales fueron los principios que inspiraron la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, cuyo proyecto fue aprobado el 26 de enero de 1971, por acuerdo del Consejo Universitario. Esta propuesta pretendía renovar las estructuras, los objetivos y los métodos educativos en el nivel medio superior con un nuevo plan y programas de estudio en función de una nueva dimensión social, proponiendo un bachillerato terminal con opciones técnicas.⁵⁸

El CCH adoptó los principios didácticos de la nueva pedagogía, cuyo punto de partida era concebir al estudiante como sujeto de la cultura capaz de obtener y captar por sí mismo el conocimiento mediante una nueva metodología de estudio más operativa y cooperativa e interdisciplinaria. Asimismo, el CCH asume los principios de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser* para impulsar en el alumno la adquisición de una conciencia crítica que le permita el conocimiento de la realidad, la cual, a su vez, lo posibilite como sujeto creador capaz de resolver los problemas cotidianos que se le presenten, auxiliándose, además, con los métodos y técnicas adquiridos a lo largo de sus estudios de bachillerato.

⁵⁸ *Gaceta UNAM*, Tercera Época, vol. II, Número extraordinario, 1 de febrero de 1971.

En el Plan de Estudios Original (1971) se establecieron cuatro materias en las que se estudiaba literatura: Taller de Lectura de Clásicos Universales (primer semestre); Taller de Lectura de Clásicos Españoles e Hispanoamericanos (segundo semestre); Taller de Autores Clásicos Modernos y Contemporáneos (tercer semestre), y Taller de Lectura de Autores Latinoamericanos Modernos y Contemporáneos (cuarto semestre); por otra parte, estaban los Talleres de Redacción y los Talleres de Investigación Documental (dos semestres para cada taller, respectivamente).

Los contenidos de los Talleres de Lectura estaban basados en la lectura de textos literarios, y los Talleres de Redacción e Investigación en el manejo de la escritura para el dominio de la lengua materna. Cabe subrayar que la modalidad didáctica de taller generaba nuevos potenciales para aprender, como la visita a la biblioteca, el manejo de diferentes fuentes bibliográficas y hemerográficas, la organización de la información, la constante lectura de textos literarios, etcétera. Es también digno destacar que para el Taller de Lectura se planteó complementar la lectura de textos literarios con obras históricas, científicas y filosóficas.

En los cuatro semestres del Taller de Lectura se planteaba que el alumno debería adquirir información sobre el conocimiento de las corrientes literarias ordenadas cronológicamente, la griega y latina (clásicas), el Renacimiento, el Siglo de Oro Español, la literatura prehispánica, el Neoclasicismo, el Romanticismo, el Realismo y los movimientos literarios del siglo XX; el contexto histórico de las obras literarias; la biografía del autor y la lectura de una de sus obras.

La concepción de la literatura que emanaba del programa era que el alumno debía conocer la sucesión de los géneros en relación con otros pueblos y su literatura, además de comprender que la literatura es producto de la historia, porque la vigencia y la significación de las obras constituye el fundamento y el valor del idioma español y de la cultura hispanoamericana.

En aquellos años se hacía énfasis en fomentar el placer por la lectura en el alumno y, aunque sería imposible precisar hasta qué punto se logró tal intención, lo que es cierto es que la lectura y el análisis de las obras literarias en el CCH fueron de mucho provecho y un gran avance en la concepción de la enseñanza de la literatura. El CCH tiene el mérito de haber sido la primera escuela que propició un contacto directo entre los alumnos y las obras, así como una gran cantidad de lecturas.

La actividad principal del taller era la lectura y el análisis de textos a lo largo de los cuatro semestres. Las técnicas que se utilizaban eran de lectura comentada, elaboración de trabajos

de análisis de interpretación y crítica literaria y, en algunas ocasiones, se realizaban representaciones teatrales de las obras leídas. El análisis debía tener un carácter objetivo, basado en lo literario y en los elementos que caracterizan el contexto histórico de la época a la cual pertenecen las obras, y debía ser fundamentalmente crítico. Esta forma de trabajo era revolucionaria en la medida de que el alumno entraba en contacto directo con los libros, y quedaba atrás el alumno pasivo de la enseñanza tradicional que sólo recibía la síntesis del conocimiento del profesor o del libro de texto.

Con esta breve semblanza de la historia de la enseñanza de la literatura en el CCH (a través de sus primeros programas), podemos afirmar que se dio un paso muy importante, ya que coincide con uno de los objetivos esenciales de la educación literaria que había cobrado fuerza en los años sesenta: formar lectores, con la idea de que el lector de literatura se forma leyendo literatura.

Los primeros programas del Colegio iban a la par de los avances conceptuales de la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior, y sirvieron de base para la creación de una nueva materia en 1996: el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), cuyo propósito es desarrollar las habilidades lingüísticas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar, bajo el enfoque comunicativo.⁵⁹

El CCH adoptó el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, que consiste en trabajar con las habilidades lingüísticas a partir de la práctica de estrategias de enseñanza-aprendizaje que posibiliten al alumno la adquisición de conocimientos indispensables al uso de la lengua (que ya era una experiencia validada en la enseñanza de lenguas extranjeras), lo que le daría a la materia del TLRIID un carácter formativo al proporcionarle al estudiante herramientas lingüísticas y un método para el manejo de la lengua atendiendo a su propósito comunicativo.⁶⁰

La separación de las materias (lectura, por un lado, redacción, en otro) dificultaba la integración de los contenidos teóricos y temáticos de lectura, redacción e investigación documental, así como el desarrollo de las habilidades comunicativas; además de que ambos aspectos no se veían como procesos sistematizados de aprendizaje, como se ha venido descubriendo en las investigaciones didácticas sobre la enseñanza de lengua y la literatura en estas dos últimas

⁵⁹ Programas del TLRIID I a IV, *Cuadernillo del CCH* N° 56, 24 de julio de 1995, p. 3.

⁶⁰ Carlos Lomas y Andrés Osoro (compiladores). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, p. 22.

décadas: que la lectura y escritura deben presentarse como manifestación de un mismo proceso, pues se encuentran estrechamente relacionadas. En el modelo constructivista se considera que, en situaciones educativas, lectura y escritura deben abordarse de manera integral.⁶¹

En el Programa, el TLRIID está integrado por cuatro semestres con seis horas a la semana. En esta concepción de la enseñanza de la lectura y la redacción se entiende que leer y escribir son actividades productoras de sentido; este nuevo enfoque implica la necesidad de cambiar las estrategias de adquisición y manejo de la lengua para que lector y escritor logren la habilidad lectora en la comprensión de sentido de la lectura y la habilidad en la producción de sentido al escribir.

El TLRIID es una materia obligatoria ubicada en los cuatro primeros semestres, cuenta con seis horas semanales distribuidas en sesiones de dos horas para tener el tiempo suficiente de trabajarse en forma de taller. Su finalidad es enriquecer e impulsar el trabajo individual y grupal que lleve a la integración del conocimiento de la lengua, su uso, función y propósito, mediante la práctica de estrategias tendientes a desarrollar las habilidades lingüísticas en los binomios de leer-escribir, hablar-escuchar e investigar.

El Programa de 1996 constituyó la primera gran merma de la literatura en el CCH. De un total de treinta unidades (en cuatro semestres), sólo se indicaba la lectura de textos literarios en las siguientes: El relato literario. Función poética. El análisis intratextual (unidad 6) del TLRIID 1; El texto dramático. Función poética. Organización dialógica (unidad 2), La novela. El comentario crítico (unidad 3), El cuento. Efecto estético específico y sus recursos. Reescritura (unidad 4) y El poema. Función poética (unidad 5) del TLRIID 2; La novela de tesis. Funciones poética y apelativa (unidad 6) del TLRIID 3.

Como puede observarse en el párrafo anterior, sólo el segundo semestre del TLRIID estaba prácticamente dedicado a la lectura de textos literarios. En primer semestre se veía el relato, en tercero la novela de tesis, y el cuarto semestre estaba consagrado íntegramente a la investigación documental. Por esta razón es que consideramos que no es excesivo hablar de una pérdida, porque ante el triste panorama de la lectura en México resulta inconcebible que en uno de los más importantes bachilleratos, como lo es el CCH, se haya limitado tanto la literatura. Entre paréntesis hay que decir también que la unidad 6 del TLRIID 3 "la novela de tesis",

⁶¹ Ascen Díez de Ulzurrun Pausas (coordinadora) *et al.*, *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. 1. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*, p. 11.

hay evidencias (a través de los Exámenes Diagnóstico Institucionales y otros instrumentos de evaluación) de que la mayoría de los profesores no la abordaban, quizá ante la falta de conocimientos de lo que es una novela de tesis.

El siguiente punto en nuestra línea del tiempo es el año de 2003, cuando se da a conocer la revisión del Programa de Estudios de la materia del TLRIID que, como se verá líneas abajo, no cambió mucho la situación a favor de la literatura. Dicho de manera muy general, en la nueva propuesta se redujo el número de unidades (cuatro en promedio para cada semestre) y se reorganizaron los contenidos, salvo el cuarto semestre que quedó prácticamente igual que en el Programa de 1996.

Después de haber hecho el recorrido en el que hemos visto *grosso modo* cómo ha sido la enseñanza de la lengua y la literatura en el CCH, ahora vamos a hablar de lo que tenemos actualmente. El Programa de Estudios de la materia del TLRIID (2003) plantea que el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas (leer, escribir, hablar y escuchar) se realice con base en el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, lo cual implica colocar en un primer plano la noción de situación comunicativa, es decir, el uso lingüístico en un contexto social determinado.

Por otra parte, siguiendo bajo el enfoque comunicativo, se considera que la adquisición de las habilidades no es un proceso lineal, sino que éstas se van adquiriendo en forma progresiva en la medida de que el alumno va tomando conciencia de los procesos implicados en la comunicación. En este sentido, lo que el Programa establece es que el alumno use y practique la lengua, de modo tal que mediante el entrenamiento intensivo de la lectura y la escritura, poco a poco se vaya apropiando de las habilidades lingüísticas.

Para el caso específico de la lectura, el Programa propone que el alumno lea un repertorio amplio de textos útiles tanto para la vida académica, como social y personal, entre los que destacan especialmente los textos literarios, de divulgación científica e icónico-verbales. De acuerdo con el modelo educativo del CCH, un propósito fundamental es formar lectores críticos y autónomos, lo cual da a los alumnos mayores posibilidades de tener un buen desempeño académico, así como una participación constructiva en la sociedad.

Asimismo, de acuerdo con el Programa, se concibe la lectura como un proceso interactivo en el cual el alumno va adquiriendo una serie de estrategias que le permitan construir el sentido de un texto. Bajo esta perspectiva, el lector se concibe como alguien que tiene un papel

dinámico frente al texto, es decir, echa mano de sus conocimientos previos, tiene expectativas y se traza estrategias para leer un texto de acuerdo a sus propósitos.

Por último, el Programa establece una serie de estilos de lectura, es decir, toda una serie de actividades intelectuales que se deben activar según los propósitos de lectura determinados para cada texto. Dichas etapas son tres, a saber: *lectura exploratoria*, cuya finalidad es tener la mayor cantidad de datos posibles de un texto *antes* de leer, y sirve para determinar una estrategia pertinente de lectura; *lectura local*, que consiste en la habilidad de localizar información específica, y *lectura analítica*, la que lleva a la construcción del sentido global de un texto, así como el conocimiento de su estructura.

En lo que se refiere específicamente a la literatura, el Programa indica únicamente cuatro unidades en las que deben leerse textos literarios: Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia, 30 horas (TLRIID 1); Lectura de novelas y poemas: los conflictos humanos, 40 horas (TLRIID 2); Lectura e interpretación del espectáculo teatral, 28 horas (TLRIID 3), y Círculo de lectores de textos literarios, 12 horas (TLRIID 4). Un total de 110 horas dedicadas a la literatura en un contexto de 384 que tiene en total la materia del TLRIID en sus cuatro semestres obligatorios. Ahora, cabe señalar que esto es lo que indica el Programa, pero sería muy difícil calcular con exactitud el tiempo real que se dedica a la literatura en la práctica.

Pero, aún cuando no contemos con los datos exactos, podemos deducir que la lectura de textos literarios ha sufrido una sensible disminución en los treinta y siete años de historia del CCH. Esta es la razón por la cual ahora es necesario replantear los objetivos de la enseñanza de la literatura en el CCH. Desde la presentación del nuevo Programa en 2003, ha surgido un grupo de profesores que pugna porque la literatura vuelva a tener un lugar preponderante como antes lo tuvo.

Lo más paradójico del caso es que parecería que se presenta un problema nuevo (la falta de interés de los jóvenes hacia la lectura), pero en realidad es una cuestión que ha sido planteada desde hace muchos años, como se puede comprobar en autoras como Louise M. Rosenblatt,⁶² que ya desde 1936 señalaba las grandes dificultades para la enseñanza de la literatura en los Estados Unidos. En un contexto mucho más cercano, Daniel Cassany, en su libro

⁶² Louise M. Rosenblatt, *La literatura como exploración*, p. 315.

Enseñar lengua (1998), hace toda una serie de propuestas ante los obstáculos que hoy en día afrontan los profesores de lenguaje para la enseñanza de la literatura.

Y cabe ahora hacer una reflexión de lo que es la lectura más allá del ámbito de la educación. En el año 2000 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000*, donde define la competencia lectora como la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en sociedad.

En un somero análisis de la definición anterior y considerando lo que para la OCDE significa "participar en sociedad", o sea, estar integrado a los mercados, quiere decir que de la lectura depende la posibilidad de formar parte de la sociedad de consumo. En dicha evaluación, se valoraron diferentes aspectos educativos entre estudiantes de niveles básicos, medios y superiores. En los resultados obtenidos, México ocupa uno de los últimos lugares en lo que se refiere a las habilidades y estrategias para la lectura y la escritura, además que en conocimientos de ciencias y estrategias en lógica y matemáticas, las cosas andan por igual, hay muchas carencias y, al parecer, no se están preparando estudiantes como lo proponen los planes de estudio.

Por supuesto, tampoco puede pensarse que por el simple hecho de cambiar los Planes y Programas de Estudio la situación de la lectura va a mejorar de manera inmediata. Sin embargo, dichos documentos representan el *deber ser* de los contenidos pertinentes para la formación de los alumnos y, por lo tanto, deben ser revisados con la finalidad de mejorarlos. En el caso específico de la literatura, hay que tratar de revertir el decremento de textos que se lee en el bachillerato, ya que, como se ha visto a través del análisis de los programas, va decreciendo.

En contraste, hay profesores en el CCH que promueven que la literatura vuelva a tener el lugar que antes tuvo en la formación de los estudiantes. La meta es proporcionar a los alumnos una formación literaria, entendida ésta como la capacidad interpretativa de los alumnos de modo que sean partícipes del debate sobre las ideas y los valores plasmados en las obras, así como fomentar esa vieja idea del placer de leer. El concepto "formación literaria" es más adecuado que el de "enseñanza de la literatura" porque lo que se persigue es que los jóvenes construyan un sentido de las obras leídas y no sólo aprendan datos o herramientas de análisis.⁶³

⁶³ Teresa Colomer. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, pp. 35-36.

Como conclusión de este apartado, baste decir que el problema del fomento por el hábito y el gusto por la lectura es uno de los retos más grandes que enfrenta el sistema educativo en general, porque la mayoría de las estrategias desarrolladas han fracasado, como lo demuestran los bajos índices de lectura que hay en México. En lo que respecta al CCH, habrá que hacer una gran labor para replantear los objetivos de la enseñanza de la literatura como una forma que coadyuve a un verdadero impulso de la lectura. Pero hay que insistir en que —como dice Juan Villoro— leer chatarra no es leer. Esto a propósito del orgullo que sienten los editores de revistas como el *Libro vaquero* o *TVyNovelas*, que tiran entre un millón 500 mil a un millón 800 mil ejemplares semanales, tirajes que son equivalentes al total de libros de texto gratuitos que se producen en un año.

A modo de resumen de este primer capítulo, se subrayan las ventajas que conlleva a los estudiantes la lectura de textos literarios. En primer lugar, son un punto de partida en la formación de lectores que gradualmente alcanzarán mayores competencias como lectores críticos y analíticos. Asimismo, la lectura de textos literarios ayuda al descubrimiento y desarrollo de un sentido de pertenencia a una comunidad, dado que la literatura constituye un testimonio cultural cuya lectura conduce hacia el conocimiento de ideas y valores. Por otra parte, los textos literarios son transmisores de valores éticos que promueven en el lector la reflexión, que pueden motivar mecanismos de autoconocimiento en los jóvenes. Finalmente, en su calidad de modelos de lengua, fomentan las competencias lingüísticas y comunicativas.

2. La lectura de textos narrativos

Es, pues, de saber que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso, que eran los más del año, se daba a leer libros de caballerías, con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y un la administración de su hacienda. Y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballerías en que leer, y así, llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos...

? **Miguel de Cervantes Saavedra**

2. 1. Los géneros literarios

Dado que existe un acuerdo tácito entre los expertos de la didáctica de la lengua y la literatura de que ha de ofrecerse a los alumnos un acercamiento hacia, al menos, los grandes géneros de la literatura (narrativa, poesía, teatro), y puesto que desde el punto de vista pedagógico se ha de elegir un método adecuado de enseñanza, para este trabajo se ha optado por tomar como punto de partida los géneros, ya que de ellos se derivan una serie de habilidades de comprensión lectora que, a su vez, se concretan en actividades didácticas que tienen lugar en el salón de clase.

María Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio afirman que todo estudio teórico, crítica o comentario de un texto literario implica alguna noción de género, y que incluso los lectores “ingenuos”, cuando mencionan sus lecturas, hablan de cuentos, novelas o poemas.⁶⁴ Por eso existe la necesidad de las competencias genéricas básicas para la adecuada comprensión de un texto, ya que ello guía las estrategias discursivas.⁶⁵

Por su parte, René Wellek y Austin Warren explican que la teoría de los géneros literarios “es un principio de orden, que no clasifica la literatura y la historia literaria por el tiempo o el lugar (época o lengua nacional), sino por tipos de organización o estructuras específicamente literarias, por lo cual todo estudio crítico o valorativo implica de algún modo la referencia a tales estructuras”.⁶⁶

Un aspecto interesante que podemos entresacar de la teoría de los géneros literarios es la relación entre el autor y el lector. Dicen Wellek y Warren: “El placer que se encuentra en una obra literaria está compuesto por dos sensaciones: la de novedad y la de reconocer algo. (...)”

⁶⁴ María Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio, *El aprendizaje significativo de la literatura*, p. 50.

⁶⁵ Miguel Ángel Garrido. *Nueva introducción a la teoría de la literatura*, p. 309.

⁶⁶ René Wellek y Austin Warren, *Teoría literaria*, p. 272.

El género representa una suma de artificios estéticos a disposición del escritor y ya inteligibles para el lector. El buen escritor se acomoda en parte al género, y en parte los distiende".⁶⁷ Asimismo, agregan: "Creemos que el género debe entenderse como agrupación de obras literarias basada teóricamente tanto en la forma exterior (metro o estructura específicos) como en la interior (actitud, tono, propósito; dicho más toscamente: tema y público)".⁶⁸

Además, los citados autores advierten que los géneros no son fijos: cuando aparecen nuevas obras, las categorías se desplazan. Según afirman, la moderna teoría de los géneros es manifiestamente descriptiva, no limita el número de los posibles géneros ni dicta reglas a los autores, ya que los géneros tradicionales pueden "mezclarse" y producir uno nuevo.⁶⁹

Miguel Ángel Garrido dice que el género literario es "un modelo de escritura para el autor, un horizonte de expectación para el lector y una señal para la sociedad".⁷⁰ Y siguiendo con la idea de la relación autor? lector, toda persona que se pone a escribir literatura lo hace en un molde que ya conoce, incluso en el caso que quiera traspasar o transgredir el modelo de referencia y, por su parte, los lectores también se acercan a la obra literaria por la mediación de un género.

La teoría literaria moderna divide la literatura en ficción (novela, cuento, épica), drama y poesía. Los criterios que han tomado los tratadistas ha sido agrupar los géneros basándose en propiedades generales como los registros de la lengua, las capacidades comunicativas del ser humano o las claves psicológicas de la antropología general. Los tipos resultantes, los géneros fundamentales, sirven para clasificar las obras literarias habidas y por haber.⁷¹ Es así como los géneros épico, lírico y dramático funcionan como archigéneros en los que caben multitud de géneros y subgéneros.

Respecto a los géneros líricos, sus principales rasgos son: la disposición que caracteriza al autor lírico es la interiorización, o sea, es un discurso fuertemente subjetivizado; la lírica no presenta una historia: los elementos anecdóticos que pueden aparecer son objetos que provoquen emoción y no nudos de una trama; los textos líricos se caracterizan por profundizar en un solo aspecto; su estructura lingüística suele potenciar el carácter connotativo del texto; la versi-

⁶⁷ *Ibidem*, p. 272.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 278.

⁶⁹ René Wellek y Austin Warren, *op. cit.*, p. 282.

⁷⁰ Miguel Ángel Garrido. *Nueva introducción a la teoría de la literatura*, p. 309.

⁷¹ *Ibidem*, p. 318.

ficación es un síntoma inequívoco de lirismo, si bien no es condición imprescindible; posee dos propiedades: ritmo y musicalidad.⁷²

Los rasgos de los géneros dramáticos son: el texto está dirigido a la representación (aunque se incluye la simple lectura); además del lenguaje, intervienen en el hecho comunicativo teatral elementos como la actuación, la escenografía, el vestuario y la iluminación; la emisión y la recepción son colectivos (una compañía y un público); en la representación se instaura un doble sistema de comunicación: el de los personajes entre sí y de los actores y el público, aunque ellos finjan desconocer su presencia; el texto está constituido esencialmente por el diálogo; la inmediatez de la representación no desvirtúa el pacto de ficcionalidad que se establece entre autor y espectadores.⁷³

Finalmente, los principales rasgos de los géneros narrativos son: la situación comunicativa básica es la de alguien (narrador) que cuenta algo; el narrador es un ser de ficción, siendo generalmente el pacto de ficcionalidad la condición *sine qua non* para la atribución de cualquier texto narrativo; la comunicación es diferida, pues se cuenta una historia que ya pasó.⁷⁴

El relato es un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción. La teoría literaria moderna ha ido perfilando una doble estructuración del texto narrativo: por una parte, un conjunto de ideas ordenado de acuerdo con los principios lógicos que imperan en la realidad, y por otra, un conjunto formado por las mismas ideas que el anterior pero cuya organización es el resultado de una serie de transformaciones operadas sobre distintos contenidos".⁷⁵ Por su parte, Todorov habla de historia y discurso: "la obra literaria ofrece dos aspectos: es al mismo tiempo una historia y un discurso. Es historia en el sentido de que evoca una cierta realidad, acontecimientos que habrían sucedido, personajes que se confunden con los de la vida real. (...) Pero la obra es al mismo tiempo discurso: existe un narrador que relata la historia y frente a él un lector que la recibe. A este nivel, no son los acontecimientos referidos los que cuentan, sino el modo en que el narrador nos los hace conocer".⁷⁶

⁷² *Ibidem*, p. 319.

⁷³ *Ibidem*, pp. 337-338.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 333.

⁷⁵ María Rubio Martín *et al.*, *El comentario de textos narrativos y teatrales*, p. 23.

⁷⁶ Tzvetan Todorov *et al.*, *Análisis estructural del relato*, p. 157.

En la misma línea, Gérard Genette distingue dos formas básicas del discurso narrativo: relato de acontecimientos o discurso narrativo propiamente dicho (en boca del narrador) y relato de palabras (en boca de los personajes), a partir de la distinción platónica entre diégesis (relato puro) y mimesis (representación dialogada en boca de los personajes).

Cabe subrayar que, como dice J. David Cooper, para los maestros está claro, desde hace muchos años que sus alumnos acceden al material científico de manera distinta a como abordan lo literario. Por lo tanto, los alumnos han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto, por lo que hay que enseñar a los alumnos determinadas estrategias para que logren un acercamiento adecuado a los textos, especialmente a los literarios.

A partir de este punto se aborda el tema de la lectura de textos literarios narrativos, pero antes que nada se expone la razón por la cual la literatura narrativa es un buen punto de partida para fomentar la lectura y la educación literaria de los jóvenes estudiantes de bachillerato. En primer lugar porque la narración es, quizá, el modo discursivo más cercano a la vida de todos los seres humanos y, además, es una forma de comunicación. Dice Jerome Bruner que somos tan buenos para relatar que esta facultad parece casi tan "natural" como el lenguaje.⁷⁷

Por su parte, como explica Elías García Domínguez, "gran parte de la información que transmitimos o recibimos circula a través de narraciones; constantemente nos cuentan o contamos acontecimientos de la vida pública o familiar que condicionan nuestra visión del entorno y también nuestra conducta. Los medios de comunicación de masas utilizan la narración con preferencia a cualquier otro procedimiento informativo, y aunque el cine, la televisión, el cómic, etc., son también vehículo de narraciones, la narración verbal (oral o escrita) sigue siendo, no sólo el medio más utilizado, sino el que ha servido de modelo a los demás".⁷⁸ Es por ello que en este trabajo apostamos a que la narrativa es particularmente útil para los fines educativos que perseguimos.

Asimismo, como afirman Carlos Lomas y Manuel Vera, una dimensión significativa de la educación literaria es la que conduce a la configuración de la correspondiente *competencia narrativa*, entendida ésta como la capacidad para descifrar y elaborar discursos que remiten a una

⁷⁷ Jerome Bruner, *La fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*, p. 11.

⁷⁸ Elías García Domínguez, *Cómo leer textos narrativos*, p. 5.

imagen de la realidad construida como estructura temporal.⁷⁹ Ésta es una razón más por la cual la literatura narrativa es particularmente importante en la educación literaria de los jóvenes estudiantes.

Analizar un relato literario significa, desde el punto de vista de quien esto escribe, intentar extraer de él toda su riqueza. Cada lector percibe una obra de manera distinta, de acuerdo a sus intereses y perspectivas, porque hay múltiples formas para leer un texto narrativo y, entre ellas, quizá la mejor sea una que permita comprender su sentido y apreciar sus valores estéticos, pero sobre todo que lleve a una reflexión sobre los temas de interés humano que ofrece.

Saber leer y disfrutar una novela es indispensable en la cultura básica de un estudiante de bachillerato, ya que con ello poseerá una herramienta fundamental para acercarse al conocimiento, porque “leer novelas es un ejercicio de conocimiento. Y un juego. Un juego espectacular; por supuesto: la mirada propia recogida o adivinada o descubierta o cuestionada en la del otro, en esas obras ? entiéndase mundos, imágenes, lenguaje, figuras sentimientos, memoria, fantasías, espacios, viajes? que para nosotros, los lectores, publicaron los novelistas”.⁸⁰

Con la finalidad de conciliar lo establecido en el programa indicativo de la materia con la propuesta general de esta tesis, que es procurar un acercamiento amable de los jóvenes estudiantes con las obras literarias, se han tomado como base los aprendizajes planteados en la primera parte de la unidad 4 del TLRIID 1 y2, respectivamente: “Lectura de relatos: ampliación de la experiencia” y “Lectura de novelas: conflictos humanos”.

El enfoque teórico utilizado para esta propuesta se inscribe en el de la narratología contemporánea, encabezada por Gérard Genette, quien pone el acento del análisis de una obra narrativa en la complejidad del discurso. De acuerdo con este punto de vista, el discurso narrativo está inmerso en una estrategia de comunicación, de tal manera que el emisor del relato estructura su texto en función del efecto que busca producir en el receptor, por lo que la interpretación del texto no sólo se limita al contenido sino a conocer la intención comunicativa del enunciador.

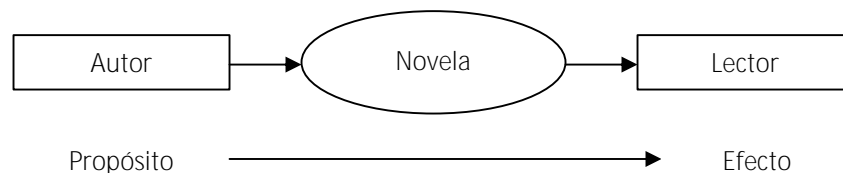
⁷⁹ Carlos Lomas y Manuel Vera, “Cine y literatura”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* N° 40, julio 2005, p. 5.

⁸⁰ Ana Rodríguez Fischer, *Por qué leemos novelas. Guía para disfrutar la literatura*, pp. 16-17.

Milan Kundera afirma que la novela acompaña constante y fielmente al ser humano desde la Edad Moderna, porque la “pasión de conocer” se ha adueñado de ella para que escudriñe la vida del hombre. Por eso es tan grande la importancia de la novela, porque nos permite conocer aspectos de la naturaleza humana con tal precisión que sería muy difícil lograr por otros medios.

La novela es un relato ficticio extenso en prosa que presenta una sucesión de acciones llevadas a cabo por los personajes (dados como reales), y nos hace conocer su psicología, su destino y sus aventuras, con el propósito de producir en el lector un efecto estético.⁸¹ En *El arte de la novela*, Milan Kundera da una definición de lo que para él es este género literario: “La gran forma de la prosa en la que el autor, mediante egos experimentales (personajes), examina hasta el límite algunos de los grandes temas de la existencia”.⁸²

Como punto de partida, se presenta la situación comunicativa de la novela. La literatura es una forma de comunicación,⁸³ por lo tanto, debe considerarse a la novela como un texto que tiene un propósito comunicativo bien definido. Véase el siguiente esquema:



El autor crea toda una construcción lingüística para garantizar la función comunicativa de la obra. Contar, según dice Umberto Eco,⁸⁴ es construir un mundo lo más amueblado posible, hasta en los más pequeños detalles. Es decir, amueblar un mundo es situar los hechos (qué) en un lugar (dónde) y en un tiempo (cuándo), para proveer a los lectores (a quién) de los elementos que les permiten entender la obra.

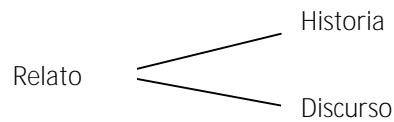
Primero ha de distinguirse los niveles *historia* y *discurso* en el relato. El nivel de la historia es el *qué* se cuenta, o sea, la trama en la que actúan los *personajes* en un *lugar* y un *tiempo* determinados. Por su parte, el nivel del discurso se refiere a *cómo* se cuenta la historia, para lo cual el autor recurre a recursos como la *voz narrativa*, el *orden* y la *focalización*.

⁸¹ Gilles Philippe, *Le roman. Des théories aux analyses*, p. 5.

⁸² Milan Kundera, *El arte de la novela*, p. 132.

⁸³ Cesare Segre, *Principios de análisis del texto literario*, p. 11.

⁸⁴ Umberto Eco, *Apostillas al Nombre de la Rosa*, p. 26.



El análisis principia con los elementos del nivel de la historia, es decir, los acontecimientos narrados, los personajes y sus acciones y el universo diegético en el que se desenvuelven. La noción de diégesis⁸⁵ corresponde en los textos narrativos al universo en el que tiene lugar la historia que se cuenta, o sea, es todo aquello que pertenece a la historia contada, el mundo supuesto o propuesto por la ficción.

Sometido a sus propias leyes, un universo diegético está poblado de personajes que poseen características que no son necesariamente las de los individuos similares de nuestro mundo real (que sirve de referencia). Así, los árboles pueden hablar, o una princesa puede dormir cien años. El universo diegético es construido interpretativamente por el lector a partir de lo dicho y de lo que está implícitamente presupuesto por el texto. Es por ello que nosotros como lectores jugamos un papel fundamental al interpretar el universo propuesto en el texto.⁸⁶ Finalmente, hay que caracterizar a los personajes, lo que significa determinar tanto sus rasgos físicos como psicológicos.

Enseguida, se analiza el nivel del discurso que, como ya se ha dicho, es el *cómo* se cuenta el relato. Este es uno de los aspectos más importantes de nuestro análisis, ya que es justamente en donde se encuentran los recursos de los que echa mano el autor para producir el efecto estético en los lectores. Si definimos la narración como el acto de producción del relato, como el hecho de contar, ahora hay que determinar quién cuenta y cómo. Primero, hay que distinguir claramente las voces del relato: el narrador y los personajes.

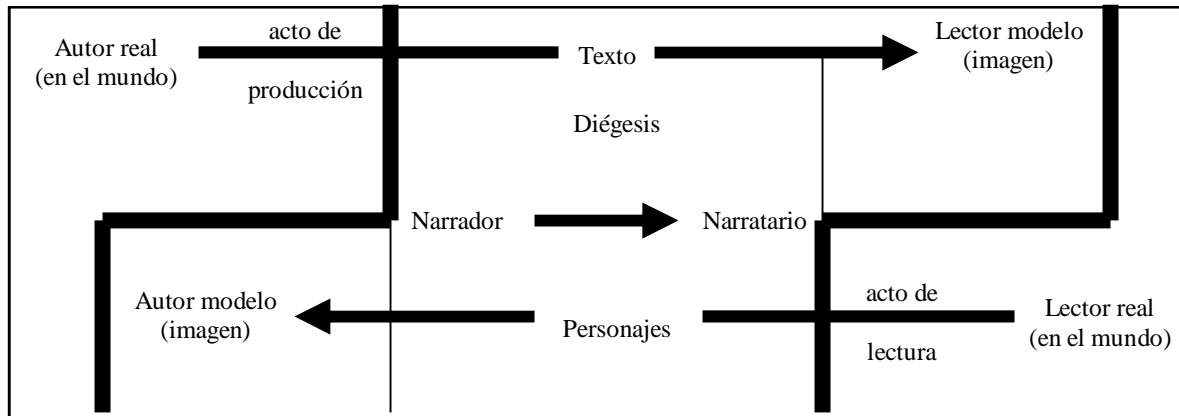
Dice el escritor Paul Auster al respecto: " Hay algo en las novelas que me fascina: se ve un nombre en la portada, es el nombre del autor, pero uno abre el libro, y la voz que habla no es la del autor, es la del narrador. ¿A quién pertenece esta voz? Si no es el autor en tanto persona, el escritor, quiere decir que es una invención" .⁸⁷

⁸⁵ Jean-Michel Adam et Françoise Revaz, *L'analyse des récits*, p. 30.

⁸⁶ Umberto Eco, *Lector in fabula*, p. 10.

⁸⁷ Entrevista del periódico *Le Monde*, 26 de julio de 1991.

Esquema de la situación narrativa⁸⁸



Tal y como lo muestra el esquema anterior, el narrador forma parte del universo diegético y puede tomar la figura de un personaje o ser sólo una *voz narrativa*,⁸⁹ es decir, quien cuenta la historia. En el otro extremo del narrador tenemos al narratario, quien es el receptor interno del relato que cuenta el narrador (nadie habla al vacío), aunque puede no aparecer en el relato. Es muy importante observar que el narratario aún se encuentra dentro de la narración y, por lo tanto, también pertenece al universo diegético y no debe ser confundido con el lector. Por lo tanto, en una situación narrativa, el narrador se dirige al narratario, mientras que en la situación comunicativa el autor se dirige al lector.⁹⁰

En el universo diegético, un personaje puede tomar la palabra y convertirse en narrador de la historia, lo que se llama *narrador intradiegético*. Si el narrador es una voz anónima o provista de identidad, pero que está fuera de la historia se llama *narrador extradiegético*.

El orden de la narración puede ser de dos maneras: natural (o cronológico) o con cambios (la historia puede empezar por en medio o por el final). En este punto cabe hacer una precisión con relación al tiempo. El relato es una secuencia dos veces temporal: por una parte está el *tiempo de la historia* contada, y por otra el *tiempo del relato*. La complejidad del tiempo narrativo se debe a que son muchas las capas temporales que se cruzan en toda narración. Hay una temporalidad externa: la fecha de producción del relato y el momento de la recepción. A esto

⁸⁸ Jean-Michel Adam et Françoise Revaz, *op. cit.*, p. 79.

⁸⁹ Hay tres tipos de narrador de acuerdo con su nivel de participación en la diégesis: *heterodiegético*, cuando no pertenece a los personajes de la diégesis (narración en tercera persona); *homodiegético*, cuando es parte de la diégesis como testigo-participante y cuenta la historia del héroe (en el sentido de personaje principal), y *autodiegético*, cuando el héroe es quien cuenta su propia historia.

⁹⁰ Jean-Michel Adam et Françoise Revaz, *L'analyse des récits*, p. 83.

se viene a agregar una temporalidad interna: el tiempo en la historia contada (tiempo diegético) y el tiempo propio del orden de toda narración. Por eso hay que estar muy atentos a la organización temporal global de los relatos. Según el género de la novela (histórica, de aventuras, de ciencia ficción), el universo diegético puede estar o no claramente situado en un tiempo histórico. Las indicaciones más o menos precisas sobre el transcurso del tiempo pueden o no aparecer.⁹¹

El siguiente aspecto de análisis es la focalización,⁹² que es una restricción de campo, una selección de la información. No hay que confundir cambio de perspectiva (focalización) con cambio de narrador. La diégesis puede ser presentada escogiendo un punto de vista restrictivo.⁹³

Como colofón a este método de análisis, hay que mencionar que toda obra es creada bajo ciertas condiciones de producción, a saber las *series literaria, cultural e histórica*,⁹⁴ que tienen una influencia determinante en el autor, ya que éste las plasma en su obra. Asimismo, en la situación comunicativa del texto literario, del otro extremo del autor está el lector. Quienes leen una novela a principios del siglo XXI, en la sociedad mexicana, están determinados también una serie de factores socioeconómicos y culturales, el *contexto de recepción*, que media en la manera de cómo se percibe la obra.

El universo de la literatura es tan vasto que resultaría demasiado aventurado optar por un procedimiento de análisis único. Como dice Del Prado Biezma, cada obra impondrá un cierto tipo de enfoque que ponga en la mesa de discusión todos los elementos posibles para lograr una lectura rica y productiva. Aún mediante los fines didácticos que perseguimos en la materia del TLRIID, el profesor debe ser sensible al texto específico que se verá con los alumnos e ir encauzando el análisis por donde mejor convenga. En este caso, lo que importa es

⁹¹ Bernard Valette, *Esthétique du roman modern*, p.130.

⁹² Gérard Genette, *Nuevo discurso del relato*, p. 51.

⁹³ Hay tres tipos de focalización: *focalización cero* cuando el narrador no adopta ningún punto de vista particular y da al lector una información completa, ya que sabe más que cualquier personaje de la diégesis. Se le llama también narrador omnisciente; *focalización externa* cuando los personajes son vistos desde el exterior y no se sabe cuáles son sus pensamientos; el lector sabe menos cosas que los personajes porque es una visión "desde fuera", y *focalización interna* cuando el narrador restringe la información al punto de vista de un solo personaje, ya sea el suyo propio o el de los demás.

⁹⁴ La *serie literaria* se refiere a la corriente literaria característica de la época en que se produce la obra; la *serie cultural* corresponde a los valores, las ideas, las costumbres, el comportamiento, el lenguaje y el arte de la época en que se produce la obra, lo cual constituye la *visión del mundo* del escritor y que queda plasmado en ella, y la *serie histórica* es el contexto socioeconómico y político que determinan al autor por vivir en un tiempo y un lugar en una sociedad determinada. Helena Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*, p. 458.

destacar el papel de la discusión propiamente dicha como instrumento de aprendizaje, ya que nos hace reflexionar al mostrarnos los pros y los contras de las cosas: "La discusión nos permite afianzarnos en nuestras posiciones o cambiarlas al escuchar las razones aducidas por otras personas; en definitiva, es la forma más habitual de conducirnos en nuestros quehaceres con la ayuda de alguien".⁹⁵

Ante la heterogeneidad de los estudiantes, seguramente pueden surgir múltiples interpretaciones que pueden enriquecer el estudio de una obra literaria. Por eso, más allá del cumplimiento de los objetivos del programa, esta propuesta para abordar los textos narrativos preconiza anteponer los temas de interés humano como una forma de conocimiento que, además, posibilita la visión de otros mundos.

Se insiste, asimismo, en la idea de ver la novela como una fuente de conocimiento del ser humano. Como ejemplo está a Honoré de Balzac, quien intentó con *La comedia humana* desentrañar la sociedad francesa del siglo XIX o, en un contexto más cercano, Manuel Payno, que con *Los bandidos de Río Frío* construyó un enorme fresco de la vida en México en su tiempo.

Por último, se sugiere ampliar la parte en la que se analizan las relaciones entre la historia y la realidad, así como lo referente al contexto de producción de las obras. Si bien no es un objetivo específico, el ahondar en el conocimiento de los autores puede dar luz para encontrar el sentido de un texto, con lo cual quizá pueda cerrarse felizmente el circuito de la comunicación.

⁹⁵ Inés Miret y Amparo Tusón, "La discusión como instrumento de aprendizaje", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* N° 20, abril-junio, 1999, p. 5

Entre las gentes que leyeron mi libro había muchos ignorantes que sólo lo hojearon. Para imitar a los espíritus de alta inteligencia, estos ignorantes aplaudieron como ellos y hasta batieron palmas a cada palabra, miedosos de mal parecer; y muy contentos gritaban: «¡Qué bien está!», aunque no entendiesen nada.
? Savinien de Cyrano de Bergerac

2. 2. La comprensión lectora: puerta de acceso al conocimiento

Ln esta sección del trabajo se habla sobre la importancia de la lectura en la enseñanza de la lengua. Como se sabe, el concepto de lectura ha tenido grandes avances en los últimos tiempos, y hoy en día se concibe como un proceso en el cual el lector necesariamente interactúa con el texto y, de esa manera, percibe su propósito y lo que intenta comunicar. Es por ello que la lectura tiene una relevancia fundamental tanto en el desarrollo de la competencia comunicativa como en el acercamiento y disfrute de la literatura.

La enseñanza de la literatura en el contexto escolar tiene el propósito de intermediar de forma programada, secuenciada y dirigida en la educación literaria de los estudiantes. Saber leer literatura requiere, además de otros saberes, *saber leer*. Por lo tanto, si emprendemos la educación literaria de los jóvenes, lo tenemos que hacer de forma paralela con el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, porque son el primer gran paso que se necesita para lograr los propósitos encaminados hacia la competencia literaria. La lectura es básicamente una herramienta de comunicación, y mientras más podamos hacer que el estudiante se sienta inmerso en ella, de una manera personal, más favoreceremos la rapidez y la solidez de su aprendizaje.⁹⁶

Dado que el hábito de la lectura es una condición idónea para la educación literaria, como dicen María Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio, al alumno hay que demostrarle que la lectura de textos literarios resulta no sólo placentera, sino útil, que la manifestación de la sensibilidad no implica cursilería, sino que en realidad la evita, que leer comprensiva, crítica y gozosamente ayuda a vivir mejor, libera de mediatizaciones, convencionalismos y dogmatismos.⁹⁷ Y en lo que respecta a la competencia comunicativa, la lectura de textos literarios conduce a la capacidad de comunicarse plenamente, a ser un buen emisor y un buen receptor.⁹⁸

⁹⁶ Gloria Català et al., *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1°-6° de primaria)*, pp. 20-21.

⁹⁷ María Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio, *El aprendizaje significativo de la literatura*, p. 17.

⁹⁸ Joaquín Serrano y José Enrique Martínez (coordinadores), et al., *Didáctica de la lengua y la literatura*, p. 248.

Como veremos en las líneas siguientes, en este proceso arduo y complejo llamado lectura hay una gama de destrezas que van desde la simple decodificación hasta fases más complicadas como la identificación de los recursos retóricos de un texto. Dice David Nunan que la lectura eficaz implica utilizar destrezas para abordar las palabras (como identificar las correspondencias entre sonido y símbolo); utilizar los conocimientos gramaticales para captar el significado; utilizar diferentes técnicas para objetivos distintos (leer en general o en detalle); relacionar el contenido del texto con los propios conocimientos previos sobre el tema; identificar la intención retórica o funcional de oraciones aisladas o segmentos de texto (reconocer cuando el autor hace una definición o un resumen).⁹⁹ Por ello, la lectura se aprende prácticamente a lo largo de toda una vida y no en un curso escolar.

Por otra parte, también cabe subrayar que, como apunta Teresa Colomer, la lectura tiene un papel determinante en la vida de las personas porque, como se sabe, el acceso a la lengua escrita tiene también consecuencias para el desarrollo intelectual de los individuos.¹⁰⁰ Sin embargo, para la adquisición de las competencias lectoras se necesita un soporte de instrucción que se encuentra delegado en la escuela. Y es la escuela la que se encarga de capacitar al alumno para utilizar la lectura en todas sus funciones sociales: la adaptación a la sociedad que exige su uso en la vida cotidiana, la potenciación del conocimiento y el acceso a la experiencia literaria.

Esta nueva perspectiva de la lectura ha implicado una serie de cambios en el ámbito de la planificación escolar, que Colomer resume en los siguientes. En primer lugar se aprende a leer a lo largo del tiempo, ya no sólo en los primeros niveles de escolaridad, donde se concebía la lectura sólo en tanto las habilidades de decodificación. Otro aspecto importante es el hecho de que la enseñanza de la lectura, al menos en teoría, se considere responsabilidad de todos los profesores de todas las materias, y no sólo del profesor de lengua y literatura, aunque sabemos que en la práctica esto no sucede así y hay profesores que no asumen este compromiso. Por otra parte, para adquirir la habilidad de la lectura el mejor camino es ejercitarse en su uso y análisis: se aprende a leer leyendo.¹⁰¹

⁹⁹ David Nunan, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, *pássim*.

¹⁰⁰ Teresa Colomer, "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora", en Carlos Lomas (compilador), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, pp. 87-88.

¹⁰¹ Teresa Colomer, *op.cit.*, pp.88-91.

Como se ve, la comprensión lectora es una tarea de gran complejidad debido a que es el resultado de operaciones intelectuales que suponen la construcción de un modelo mental que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto, y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto. Como han dicho varios autores, la lectura es un diálogo entre el lector y el autor a través del texto, y ese diálogo es el que le da sentido a la lectura al establecerse la comunicación entre ambos. Esta idea ha sido desarrollada por Umberto Eco en su obra *Lector in fabula*, donde muestra cómo pueden cooperar texto y lector en las obras narrativas.

Hasta aquí se ha apuntado cómo la lectura es útil, al menos, para el desarrollo intelectual de los individuos y como un medio de comunicación que sirve para desarrollar un espíritu crítico. Sin embargo, también es digno mencionar que incide positivamente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas, además de que desarrolla la sensibilidad en tanto que despierta la imaginación y la creatividad, y hace aumentar nuestro campo de intereses. Dice Bruno Bettelheim que la lectura nos eleva por encima de la irracionalidad y nos hace seres racionales.¹⁰²

Podríamos llenar páginas y páginas abundando sobre los beneficios que la lectura tiene para las personas. Sin embargo, para el caso que nos ocupa, basta subrayar las relaciones de la lectura con otros aspectos de la enseñanza de la lengua y la literatura. Sin afán de hacer juicios categóricos, en este trabajo se defiende la idea de que la lectura es un punto de partida para el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos, y de ahí su enorme importancia.

Juan López Molina afirma que la lectura enriquece el vocabulario, mejora la ortografía, favorece la comprensión y expresión escrita, desarrolla la comprensión y expresión oral, ayuda, de forma experimental, al aprendizaje de la gramática. La lectura nos proporciona una serie de conocimientos que resultarían muy difíciles de comprender sólo con la gramática.¹⁰³

Por otra parte, el desarrollo de la habilidad de la lectura incentiva las otras habilidades de forma simultánea, es decir, que conforme mejoren su capacidad lectora aprenderán a escribir textos mejor redactados, con un propósito comunicativo definido y con las herramientas adecuadas para hacerlo. Y si hablamos específicamente de textos literarios, como dice J. David

¹⁰² Bruno Bettelheim, *Aprender a leer*, p. 58.

¹⁰³ Juan López Molina, *La literatura infantil y juvenil en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura*, p. 41.

Cooper: "Al contactarse con la buena literatura, los niños amplían su información previa y sientan las bases sobre las que habrá de desarrollarse la buena escritura".¹⁰⁴

El aumento de vocabulario es otro de los aspectos donde la lectura incide de manera determinante. El lector necesariamente tiene contacto con un vocabulario más amplio, con la ventaja de que conoce palabras nuevas en su contexto, lo cual las hace significativas y con mayores posibilidades de incrementar su acervo personal. En la mayoría de los casos no hace falta consultar el diccionario, pues es el contexto el que nos hace deducir el significado de las palabras; el proceso consiste en hacer hipótesis sobre el sentido de las nuevas palabras y después verificar si fue el adecuado o no a la situación.

Por otra parte, sabemos que el lenguaje oral es anterior al escrito, pero que influye de manera determinante en él. Dice J. David Cooper: "El alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos".¹⁰⁵ Por eso es fundamental desarrollar la expresión oral, y el mejor método es la lectura, con las destrezas que conlleva como lo son hablar sobre lo leído o presentar un punto de vista afectivo sobre el tema de la lectura. Además, la discusión colectiva enriquece la comprensión al ofrecer interpretaciones realizadas por los demás, refuerza la memoria a largo plazo, ya que los alumnos deben recordar la información para explicar lo que han entendido, y contribuye a mejorar la comprensión en profundidad u pensamiento crítico.¹⁰⁶

Quienes preconizan en el enfoque de la lectura como proceso interactivo afirman que leer es un procedimiento de construcción de significados determinados culturalmente durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para comprender un texto. María Eugenia Dubois dice: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él".¹⁰⁷

¹⁰⁴ J. David Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, p. 377.

¹⁰⁵ J. David Cooper, *op. cit.*, p. 31.

¹⁰⁶ Teresa Colomer, "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora", en Carlos Lomas (compilador), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, p. 92.

¹⁰⁷ María Eugenia Dubois, *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*, p. 11.

J. David Cooper define la comprensión lectora como un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto, y dicho proceso depende de que el lector sea capaz de entender cómo ha hecho un autor determinado para estructurar sus ideas y la información en el texto (hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos), y relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado en su mente (los esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia).¹⁰⁸

Por lo expuesto anteriormente, podemos concluir que la lectura es un proceso estratégico, constructivo e interactivo. Estratégico porque cada texto implica una manera distinta de abordarlo de acuerdo con sus especificidades; constructivo porque el lector conforme avanza en la lectura va obteniendo un significado, e interactivo porque se establece una relación recíproca entre el texto y lector.

El modelo de lectura interactivo toma en cuenta la información proveniente del texto, los conocimientos previos del lector y su relación entre ellos, o sea, como el entrecruzamiento de diversos factores que interactúan en el proceso de la lectura. Es por ello que no hay un sujeto o un texto aislado, sino un proceso de interacción entre ambos. La relación que se establece entre el lector y el texto es recíproca: hay elementos que aporta el texto y otros que aporta el lector, lo cual da como resultado un nuevo significado. Es decir, el texto proporciona contenido y forma expresados en unidades lingüísticas, pragmáticas y temáticas, y, por su parte, el lector aporta sus conocimientos previos del tema (que se encuentran almacenados y organizados en su memoria de largo plazo), sus expectativas y objetivos. Asimismo, de forma paralela el lector activa y pone en práctica su competencia comunicativa y lingüística, y es así como se da la comprensión: el lector construye significados interactuando con el texto.

Solé considera imprescindible que el lector encuentre sentido al esfuerzo cognitivo que va a efectuar, y esto se da a partir de conocer qué y para qué se va a realizar, además de que exige activar los conocimientos previos y formular hipótesis o predicciones sobre el texto. Estos recursos permiten abordar la lectura con cierta garantía de éxito y también para mantener el interés durante el proceso.¹⁰⁹ Por otra parte, la autora describe lo que pasa *durante* y *después* de la lectura. Durante la lectura el lector predice, plantea preguntas, recapitula, resume y detecta po-

¹⁰⁸ J. David Cooper, *op. cit.*, p. 11.

¹⁰⁹ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, pp. 80-87.

sibles incoherencias; después de la lectura el lector concreta el sistema de relaciones que identificó en el texto y extrae las ideas principales, las cuales se pueden expresar en resúmenes, organizadores gráficos, etcétera.

Finalmente, en lo que concierne al carácter interpretativo de la lectura, cabe decir que el proceso consiste en guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. Es así como en el nuevo modelo de lectura supone la interrelación de tres factores que se deben tener en cuenta en la programación de su enseñanza: el lector incluye los conocimientos que posee; el texto se refiere a la intención del autor, y el contexto comprende las condiciones de la lectura. Dice Colomer que la relación entre estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades escolares se debe velar por su compaginación".¹¹⁰ Asimismo, es importante considerar que la lectura no es una habilidad invariable sino que existen diferentes tipos de habilidades de lectura que corresponden a los múltiples objetivos que tenemos para leer.

¹¹⁰ Teresa Colomer, *op.cit.*, p. 92.

Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeará el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para que nos haga felices? (...) lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro.
? **Franz Kafka**

2. 3. Didáctica de la lectura de textos narrativos

L en este apartado se presentan una serie de propuestas didácticas respecto a la forma de abordar la literatura en el salón de clase. Se exponen en principio las tareas concretas que ha de llevar a cabo el profesor, entre ellas, explorar un “nuevo” contacto entre el estudiante y la literatura, conciliar el currículo de lengua y literatura, relacionar la literatura con otras expresiones artísticas, ampliar la experiencia del alumno como lector de literatura, y forjarse criterios para la selección de las lecturas.

Tradicionalmente la literatura había mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas, puesto que se le daba más importancia a los contenidos históricos. Es por ello que se fue dando un replanteamiento de la enseñanza de la literatura, y hoy en día el enfoque comunicativo pondera volver a la lectura por placer, como fuente de conocimiento y de comunicación. Y después, en un nivel más ambicioso, la adquisición de la competencia literaria: una lenta y progresiva profundización en el conocimiento de los géneros literarios, las figuras retóricas y en la tradición cultural.

De acuerdo a lo que plantean Cassany y Sanz, para definir los objetivos de la enseñanza de la literatura podemos utilizar un concepto paralelo al de competencia lingüística: competencia literaria, que incluye las habilidades de la comprensión lectora, pero va mucho más lejos. Este ir más lejos se refiere a las particulares características de los textos literarios y a una relación mucho más intensa de la obra con el lector.¹¹¹

Aquí cabe hacer la aclaración respecto de un mito que hay respecto a la adquisición de la competencia literaria, pues se cree que ésta implica que el lector se convierta en casi un experto en ubicar corrientes literarias, conocer autores y obras, reconocer metáforas, y otras operaciones que requieren de complicados conocimientos especializados en literatura, y por esta

¹¹¹ Daniel Cassany y Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, pp. 488-489.

razón muchos profesores consideran como una misión imposible el fomentar esta competencia entre los alumnos.

Sin embargo, según el planteamiento de Cassany y Sanz, la competencia literaria no es más que la manifestación de una competencia lingüística plena y madura. Ciertamente para aproximarse a un texto literario se requiere de la comprensión de convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen diferente de los textos funcionales, pero si nos fijamos con atención hay muchas coincidencias entre los objetivos de la enseñanza de la competencia lingüística y la literaria, sobre todo si consideramos los recursos que el alumno pueda utilizar para la expresión de sus vivencias y sentimientos, así como de su capacidad de reflexión.

Las nuevas perspectivas para la enseñanza de la literatura sustentan que lo principal es la conexión del lector con una tradición literaria, con las diversas tipologías de textos literarios o géneros, y las técnicas y recursos que utiliza la literatura como elaboración artística. Según los citados Cassany y Sanz, el nuevo enfoque en la enseñanza de la literatura está centrado en el desarrollo del hábito de la lectura y de las habilidades lingüísticas relacionadas con éste; debe conceder mayor importancia de la comprensión e interpretación de los textos; fomentar el gusto por la lectura; proveer más formación y menos información; procurar una visión sincrónica (leer textos más cercanos a los alumnos), y una visión más global: tradición oral, literatura infantil y juvenil; se concibe como un medio más de expresión artística y tiene en cuenta manifestaciones como el cómic, el cine o la canción; incorpora las habilidades productivas y promueve la creatividad de los alumnos; hay que seleccionar los textos según los intereses de los alumnos (el profesor asesora pero no es el único que decide); y buscar una relación lengua-literatura más flexible (la literatura puede incluir varios modelos de lengua).¹¹²

Cabe aquí empezar a perfilar el papel que se espera del profesor, que es principalmente como el de un promotor de la lectura, ya que coordina una serie de actividades variadas con su grupo de clase, donde los alumnos pueden ir a la biblioteca, leer en el aula, hacer una representación o lectura en atril, redactar comentarios de texto, intercambiar libros, leer críticas de prensa, ver una película o un documental sobre un escritor, etcétera.

Es así como bajo estos principios se puede plantear una serie de objetivos de la enseñanza de la literatura que Cassany y Sanz resumen en los siguientes: comprender una muestra

¹¹² Daniel Cassany y Gloria Sanz, *op. cit.*, pp. 502-503.

de textos literarios variados; aprender cosas a través de la literatura; contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo del alumno a partir de los textos literarios; fomentar el gusto por la lectura; configurar la personalidad literaria del alumno, y fomentar el interés creativo del alumno.¹¹³

Como se ha visto líneas arriba, existe un cierto acuerdo entre quienes enseñan literatura sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria: la adquisición de hábitos de lectura y de capacidades de análisis de los textos y el desarrollo de la competencia lectora. Sin embargo, cuando se habla sobre cómo enseñar literatura y sobre cómo acercar a los jóvenes a la lectura y al disfrute de los textos literarios, aparecen opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de formas de entender (y de hacer) la educación literaria. Entre los profesores hay diferentes maneras de entender la educación literaria que se traducen en formas distintas de seleccionar los contenidos y los textos literarios, en maneras diversas de organizar las actividades y, sobre todo, en el uso de métodos pedagógicos. Es por esta razón que en este trabajo se presentan los resultados de una investigación que preconiza que los estudiantes deben, en primer lugar, vivir la experiencia de leer literatura de manera intensiva.

En primer lugar, se apuntan las labores del profesor interesado en fomentar la literatura entre sus alumnos. A partir de la concepción constructivista del aprendizaje escolar, y mediante los objetivos planteados para la enseñanza de la lengua y la literatura, podemos perfilar una serie de tareas del profesor, cuya intervención será determinante para acercar a los alumnos a los textos literarios de manera amable.

Es muy importante tener presente que el profesor es un modelo de lector para sus alumnos y, por lo tanto, ha de ser muy cuidadoso todas las veces que lea para sus alumnos y en todos los tipos de texto. Los profesores propician el aprendizaje de la lectura de forma inconsciente a través de su actividad como lectores ante sus alumnos. Elsie Rockwell describió cómo la explicación de las lecciones de un libro de texto se convertía en un modelo de la forma de comprender la información allí contenida: "El docente da instrucciones sobre qué hacer en cada lección, retomando o cambiando lo que indica el libro; señala de dónde a dónde copiar, o qué apuntar en el pizarrón o en el cuaderno".¹¹⁴ Por su parte, Teresa Colomer afirma que si el

¹¹³ Daniel Cassany y Gloria Sanz, *op. cit.*, p. 504.

¹¹⁴ Elsie Rockwell, "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela", en Elsie Rockwell (coordinadora), *La escuela cotidiana*, p. 40.

papel del profesor es el de introducir a los alumnos en uso y disfrute de la comunicación literaria, es evidente que la lectura constituye el núcleo de las actividades que deben realizarse. El profesor se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.¹¹⁵

Como se puede ver, la tarea es muy delicada porque la literatura es conocimiento y, al mismo tiempo, el profesor tiene la responsabilidad de poner en contacto al estudiante con el legado cultural que la comunidad considera valioso y digno de ser transmitido, además de enseñarlo a leer literariamente.

Louise M. Rosenblatt en su libro *La literatura como exploración* ofrece una serie de recomendaciones sobre el papel del profesor con base en sus observaciones para hacer que los alumnos vivan la experiencia literaria. Como primer punto advierte que el profesor ya no debe ser el intérprete de lo que dicen los textos, sino que su labor ha de consistir en desarrollar en el alumno el abanico de subcompetencias (incluida la competencia literaria) a fin de que sea autónomo en la lectura. La consigna, según la autora, es ayudar a los alumnos a descubrir las satisfacciones de la literatura.

Cabe recordar en este punto que la principal idea que aporta Rosenblatt es la de vivir la experiencia literaria, es decir, los alumnos aprenden literatura leyendo obras literarias. Por lo tanto, su concepto de enseñanza es "mejorar la capacidad del individuo para involucrarse en el personal proceso de evocar una obra literaria a partir del texto llevándolo a reflexionar de manera autocrítica acerca de este proceso".¹¹⁶ Paralelamente, dice, hay que propiciar interacciones fructíferas entre los lectores individuales y las obras literarias individuales.

Por otra parte, Rosenblatt aconseja tener una amplia percepción de la naturaleza compleja de la experiencia literaria, a fin de ayudar al alumno para la comprensión fructífera de lo que ofrece la literatura, cuando se ignoran los elementos estéticos o sociales de dicha experiencia. Es por ello que considera necesario dosificar la información sobre el contexto de producción de las obras: la historia social, económica e intelectual de la época de producción de la obra, las respuestas de los lectores contemporáneos, la vida, sus tradiciones literarias y los análisis sobre la forma, la estructura y el método de la obra constituyen un derroche a menos que

¹¹⁵ Teresa Colomer: "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación". En Carlos Lomas et al. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, p. 141.

¹¹⁶ Louise M. Rosenblatt, *La literatura como exploración*, p. 52.

contribuyan perceptiblemente a aclarar o enriquecer las experiencias individuales de obras literarias específicas.¹¹⁷

Un par de recomendaciones puntuales que hace Rosenblatt con respecto a la forma de estudiar las obras, son que hay que evitar el analizar las obras como si fuesen tratados de sociología o psicología: las percepciones sociales y psicológicas interesan tal y como se experimentan a partir de la experiencia estética real, por lo que no deben ser objeto de un didactismo o instrumentalismo estrechos, y hacer evidente la gran diversidad de las obras literarias, que contribuye a la variabilidad de la situación de la enseñanza, pues hay una clara diferencia entre las satisfacciones emocionales que se derivan de diferentes géneros, tipos de obra o genios literarios. Asimismo, hay que evitar imponer desde arriba nociones de lo que las obras deberían idealmente significar (una percepción literaria y un juicio estético no pueden enseñarse), pues la conciencia de algunas de las cosas que afectan las reacciones de los alumnos, le permitirá al docente ayudarlos a manejar sus repuestas y a lograr experiencias literarias cada vez más equilibradas.

Uno de los aspectos más importantes que señala Rosenblatt es en relación con los contenidos humanísticos y los valores literarios de las obras. Ella sugiere preconizar en el sentido complejo de la vida que ofrece la literatura: “la sensibilidad a la técnica literaria debe enlazarse con la sensibilidad a la multitud de alegrías y penas humanas, de aspiraciones y derrotas, de hermandades y conflictos”.¹¹⁸ Esto significa ponderar los contenidos humanísticos sobre los literarios: el conocimiento de los aspectos formales de la literatura no garantiza, por sí misma, la sensibilidad estética, ya que el conocimiento de las formas es vacío si no está acompañado de humanidad.

Otras recomendaciones puntuales de Rosenblatt son mostrar a los estudiantes la naturaleza y riqueza de las diversas formas literarias (la lírica, la novela, el ensayo, el drama), estimular a los alumnos a participar en la escritura imaginativa (ya que eso ayuda a que tengan aprecio por la forma y la calidad artísticas de las obras literarias), y ponderar las reacciones del estudiante ante el significado de la obra.

Las ideas anteriores suenan muy bien, sin embargo, ahora cabe plantearse la pregunta: ¿qué actividades específicas han de llevarse a cabo para hacer que los alumnos vivan la expe-

¹¹⁷ *Ibidem*, pp. 56-57.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 77.

riencia literaria? Ha habido mil y un intentos en el afán de acercar a los jóvenes a la literatura. Podemos encontrar una vasta literatura al respecto donde sobran las buenas ideas, y también las buenas intenciones. Sin embargo, sabemos que en la práctica escolar el fomento a la lectura ha tenido estrepitosos fracasos, por lo que se hace necesario buscar, una y otra vez, nuevas formas de relacionar a los estudiantes con los textos literarios, y que la experiencia les sea grata.

Ya hay un acuerdo tácito entre los teóricos en que se deje de concebir la enseñanza de la lengua y la literatura como algo solemne que implica seriedad y rectitud, y lo que ahora se impone es “optar por un enfoque más flexible que permita a las personas maniobrar y observar errores, aciertos, nuevas vías de actuación... En definitiva, que abra caminos para el acceso al conocimiento a través de procesos comunicativos. Sólo desde esa visión menos restrictiva conseguiremos motivar tanto a las personas que aprenden como a las que enseñan para una mejor labor en lo que respecta a los procesos didácticos de la lengua y la literatura”.¹¹⁹

A partir de este punto, se presentan algunas reflexiones sobre cómo explorar un “nuevo” contacto entre los estudiantes y la literatura. Como se ve, se pone la palabra nuevo entre comillas porque, en realidad, no se ofrecen ideas nunca antes dichas, sino simplemente se propone procurar un acercamiento sencillo, cordial y accesible entre los alumnos y los textos literarios. Por supuesto, hay aspectos de fondo que permean esta relación: el enfoque comunicativo que propone tratar al texto literario en su dimensión de comunicación; la invitación a *leer* literatura y no *sobre* la literatura, y el hecho de ponderar los valores éticos y humanos sobre los de apreciación literaria. Dicho en pocas palabras, este sería el “nuevo” acercamiento de los jóvenes a la literatura, y formular una serie de actividades didácticas que las apoyen.

Dado que la lengua y la literatura tienen en común la expresión, pueden ser trabajadas en el aula de manera paralela y, el reto que nos presenta es el de desarrollar una didáctica que nos permita engarzarlas de manera natural. Ahora haremos referencia a lo concerniente a la literatura, dado que es el principal interés de esta propuesta.

En primer lugar, hay que señalar que el concepto tradicional de enseñanza de la literatura se cambia por el de educación literaria, que está basada en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, el objeto de estudio ya no es el texto literario sino la adquisición de estrategias de lectura por parte del alumno que lo lleven a adquirir el hábito de la lectura y al de-

¹¹⁹ Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández, *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*, p. 54.

sarrollo de su competencia literaria. Cabe subrayar que con la idea de educación literaria se pretende un mayor disfrute de la lectura y un menor nivel de análisis literario, como una forma de procurar un acercamiento entre los jóvenes y la lectura mucho más amable que antes.

Como afirma Teresa Colomer, el punto de partida para este “nuevo” contacto de los estudiantes con la literatura es el acceso al texto, es decir, hay que procurar establecer un vínculo emocional entre el joven lector y el libro que lee, sin intermediarios, sin presentaciones sesudas por parte del profesor, sin la consulta de críticas o historias de la literatura. Este simple hecho de acercar los libros a los alumnos representa un gran cambio de la forma cono tradicionalmente los estudiantes accedían a las obras.

Hay que dar prioridad a las actividades de interpretación oral, como por ejemplo, la lectura en voz alta, la dramatización, la recitación y otras formas de compartir la lectura con los demás. Estas actividades, además de ser formativas, son altamente motivadoras para los alumnos. Y son muchas las capacidades y destrezas que se ponen en juego mediante una lectura compartida: fluidez verbal, orden discursivo, adecuación, claridad mental y expresión de las ideas.

Desde este punto de vista, la literatura está comprendida en el enfoque comunicativo como un tipo de discurso que tiene una función social y un propósito específico (el estético). En este sentido, la didáctica de la lengua y la literatura propone estrategias útiles para el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, principalmente leer, comprender, interpretar y valorar el texto literario. Es decir, el profesor ha de plantear el desarrollo de capacidades de comprensión como hacer inferencias, analizar textos e interpretarlos.

Para llevar a cabo lo anterior, hay que realizar actividades en clase como llevar libros al salón y leer y fragmentos sugestivos, procurar ocasiones para que los estudiantes hablen de libros y propiciar el contacto con bibliotecas y librerías. Y como complemento, hay que invitar a los alumnos a que realicen prácticas reales de lectura fuera de las aulas: visita a bibliotecas, intercambio de libros, recomendación boca a boca.

Hay que considerar las condiciones reales de una clase para prever una solución adecuada a cada situación. En nuestros salones de clase del CCH muchas veces la lectura se realiza en un asiento incómodo, no se escoge la hora (puede ser entre una y otra clase, y que el azar puede hacer caer a las siete de la mañana o la una de la tarde, cuanto los alumnos están muertos de sueño o muertos de hambre), no siempre hay un libro para cada quien, y la lectura se

hace en voz alta: a veces quien lee es el profesor, que suele dar a los textos la entonación adecuada; otras veces son los estudiantes que tartamudean, trastabillan, se saltan renglones, y entre el aburrimiento y la risa, no siempre es fácil seguir la lectura.

Louise M. Rosenblatt afirma que los adolescentes *necesitan* tener contacto con la literatura para hacerse de una experiencia intelectual y emocional suficiente, ya que para el lector adolescente la experiencia de la obra es aún más especial por el hecho de que probablemente no ha arribado todavía a una visión sólida de la vida ni ha alcanzado una personalidad totalmente integrada. Tal vez, dice esta autora, los alumnos adolescentes sean muchas veces herméticos al atractivo de la literatura porque para ellos las palabras no representan percepciones sensoriales, emocionales e intelectuales intensas, lo cual indica que en todo el curso de su educación el elemento de la percepción y la experiencia personal se ha descuidado a favor de abstracciones verbales. Sin embargo, para el lector adolescente, el deseo de comprenderse a sí mismo y de aprender sobre la gente, brinda una importante vía hacia la literatura.

Josefina Prado Aragonés propone una larga serie de actividades para iniciar a los alumnos en su educación literaria a la par de que progresen en el uso de sus destrezas discursivas. En primer lugar hay que destacar la motivación, es decir, establecer relaciones con los conocimientos previos y comprender las necesidades de aprendizaje de los jóvenes. Este aspecto es particularmente importante cuando se trata de acercar a los estudiantes a la literatura, porque uno de los principales problemas al respecto es que muchas obras las sienten totalmente lejanas a su ámbito de conocimientos y a su vida.

Una siguiente recomendación didáctica es promover la libre expresión de los alumnos (hablar o escribir) para exponer sus ideas, conceptos y opiniones. Ésta también representaría una pequeña gran diferencia sobre la forma de abordar los textos literarios en clase; antes el profesor ofrecía los juicios categóricos sobre los valores de una obra, y los estudiantes pocas veces tenían la oportunidad de dar su punto de vista. Como dice Rosenblatt, no se puede enseñar una percepción literaria y un juicio estético. Por lo tanto, hay que empezar a difundir entre los alumnos la idea de que las opiniones personales sobre lo leído son igualmente importantes y válidas, puesto que no se trata de decir la última palabra sobre cuáles son las significaciones genuinas de una obra.

Otra sugerencia concreta es fomentar la parte creativa de los alumnos, en la medida de que jueguen, manipulen o incluso inventen textos a partir de las obras leídas. Antes se alimen-

taba una idea de las obras literarias como monumentos a los que se podía admirar, pero no se les podía tocar (tal como sucede en muchos museos). Por eso es importante hacer que los alumnos se acerquen a los textos y los sienten como algo que les pertenece aún al grado de poder divertirse con ellos, tal y como lo hacen con otros medios interactivos.

La siguiente propuesta no es nueva, pero vale la pena anotarla dándole un pequeño giro: hay que hacer a los alumnos investigar sobre temas de interés que surjan de la lectura de las obras con la finalidad de que pongan en práctica técnicas de trabajo intelectual, con la salvedad de que dichos trabajos de investigación se utilicen sólo para sacar conclusiones propias sobre lo leído. Es decir, en este caso lo que importa no es la investigación documental propiamente dicha, sino que sea un medio para ampliar los horizontes y los intereses de los alumnos, y que sirva para sustentar sus opiniones.

Finalmente, hay que tratar de combatir los prejuicios de lector inexperto que suelen tener nuestros alumnos, ya que producen un doble efecto en el lector: inducen a buscar coartadas para las propias limitaciones y carencias y le hacen ver, en vez de lo que el texto dice, lo que esperaba o suponía que dijera. Para esto, leer el aula, compartir las lecturas puede ser altamente enriquecedor, puesto que pueden aportarnos puntos de vista diferentes sobre cuestiones esenciales en nuestro proceso de crecimiento.

Si en la educación literaria se trata de formar lectores críticos y autónomos, y dado que la obra literaria es de enorme polivalencia interpretativa, nada mejor que una clase para aprender a exponer, argumentar y modificar los propios puntos de vista, para aprender a dialogar y para aprender a construir cooperativamente el conocimiento.

La lectura meditada de un cuento o un poema sugestivos se graba de forma indeleble en el ánimo de los jóvenes. Por ello, en este punto cabe precisar sobre qué aspectos de las obras literarias son pertinentes para comentar con los alumnos. Como se ha dicho ya en repetidas ocasiones, se trata de maximizar los temas de interés humano por encima del análisis literario. Hay que proceder con sumo cuidado puesto que, como dicen Cassany y Sanz, el exceso de análisis y desmenuzamiento de un texto puede provocar que los alumnos lleguen a aborrecerlo. Dado que no existe un esquema de comentario único para todos los textos literarios, el profesor puede dar pautas para que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones sobre la

lectura de un texto.¹²⁰ Asimismo, entender los condicionantes sociales, económicos o históricos de una obra literaria puede ser una condición óptima para profundizar en su análisis, pero no es un requisito indispensable para leerla y disfrutarla; por lo tanto, la cantidad información sobre autores, corrientes y épocas no debe superar nunca el tiempo y la energía que se dedique a la lectura. El conocimiento de la tradición literaria no puede sustituir a la propia literatura, ni a la adquisición de recursos para desarrollar una comprensión activa y reflexiva de los textos literarios.

Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón recomiendan que para la comprensión de una obra lo primero que se necesita es hacer una lectura atenta de la misma y tomar algunas notas. Asimismo, una amplia descripción del argumento contribuye al mejor conocimiento de la obra, y no se trata de un simple resumen o síntesis, sino de un desarrollo lo más completo posible, donde se fijen las distintas acciones, los acontecimientos en el mismo orden en el que han aparecido en el libro, describir a los personajes principales, sus atributos, gestos y palabras más importantes, así como sus diálogos más importantes.¹²¹

Como profesores del siglo XXI debemos tener muy presente la realidad que enfrentamos ante las nuevas generaciones que han nacido bajo la hegemonía de los medios de comunicación masiva. Los jóvenes de hoy se aburren muy fácilmente si no interactúan intensamente (a la manera de los medios audiovisuales), y por eso les cuesta tanto trabajo fijar su atención en un libro. Es por ello que vale la pena tomar en cuenta unas recomendaciones de Joan Ferrés tomadas de su libro *Educación en una cultura del espectáculo*¹²².

En primer lugar, dice Ferrés, hay que potenciar de lo *sensorial*, pues el acto de lectura sólo resulta placentero si el lector hace el esfuerzo de descodificar unos signos abstractos y nada gratificadores. Asimismo, hay que impulsar principalmente lo *narrativo*, dado que las narraciones están presentes en muchos aspectos de nuestra vida diaria, es algo cercano a la mayoría de los seres humanos.

Por otra parte, Ferrés afirma que se deben potenciar tres aspectos que son en buena medida la base del éxito de los medios de comunicación masiva: lo *dinámico*, como corresponde

¹²⁰ Daniel Cassany y Gloria Sanz, *op. cit.*, pp. 514-515.

¹²¹ Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón, *Cómo se comenta un texto literario*, pp. 109-112.

¹²² Joan Ferrés, *Educación en una cultura del espectáculo*, pp. 25-33.

a la especificidad tecnológica y expresiva de los nuevos medios; lo *emotivo*, o sea, las reacciones del lector, y lo *sensacional*, puesto que la necesidad de sorprender es inherente a todo tipo de arte, en la cultura de la palabra escrita esto sólo es posible mediante recursos relacionados con la inteligencia o la sensibilidad.

Dice la sabiduría popular que si no puedes con el enemigo, únete a él. Esto dicho a propósito de que los medios de comunicación masiva parecen ser el contrincante a vencer en una lucha, por demás, desigual. Es por ello que en este caso la recomendación es aprovecharse de ellos tratando de utilizar las noticias del periódico, los programas de televisión de moda, las canciones de la radio, pero, sobre todo, del cine para llevar agua a nuestro molino; porque una de las relaciones más fructíferas que se han establecido en el campo de las bellas artes ha sido, sin duda alguna, la alianza entre el la literatura y el cine. Prácticamente desde su nacimiento, el cine se ha dado fraternalmente la mano con la literatura narrativa.

A lo largo de su historia, el cine ha adaptado gran cantidad de obras literarias, lo cual promueve de manera indirecta la captación de posibles lectores. Aún en los albores del cine, cuando éste aún no contaba con el recurso del sonido, muchos libros fueron llevados al cine. Y tras la aparición del cine sonoro, y con la consiguiente incorporación de la palabra hablada, el cine acude con mayor frecuencia a la literatura, especialmente al teatro.

El texto teatral puede ser leído, y lo que ocurre es que el lector se lo tiene que imaginar interpretado, es decir, que resulta una actividad que implica imaginación, creatividad y un enorme trabajo intelectual. Por lo tanto, la lectura de obras de teatro conlleva que la representación suceda en la mente de los lectores y, por lo tanto, "el diálogo interactivo texto-lector, inherente a toda lectura (...) se hace aquí muy activo y rico al tener que imaginar por uno mismo la traducción simultánea de múltiples códigos verbales y no verbales".¹²³

Tradicionalmente se piensa que la adaptación de obras literarias al cine es la principal relación entre ambas artes, pero existen muchos más puntos de contacto. Lauro Zavala expone las interacciones de la literatura y el cine, entre las que se pueden mencionar: la aplicación de categorías de la narratología al cine, la adaptación, teoría de los géneros y de la recepción. Por su parte, los estudios del cine han nutrido a la teoría literaria, especialmente en lo que se refiere

¹²³ Isabel Tejerina, "Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la educación primaria y la educación secundaria obligatoria", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* N° 33, abril 2003, p. 104.

a los análisis intertextual o las estrategias del montaje que provienen de la narrativa cinematográfica.¹²⁴

Hoy en día son miles los cuentos, las novelas y las obras de teatro que han sido adaptados con mayor o menor fortuna al cine. Ejemplos notables son: *El Decamerón* (Italia, 1971) de Pier Paolo Pasolini, basada en los cuentos de Giovanni Boccaccio; *El tambor de hojalata* de Volker Schlöndorff sobre la novela de Günther Grass, y *Un tranvía llamado Deseo* (Estados Unidos, 1951) de Elia Kazan basada en la obra de teatro de Tennessee Williams. Sin afán de hacer juicios categóricos, puede afirmarse que el cine ha producido películas muy memorables a partir de obras literarias. Adicionalmente, hay que agradecer al cine su gran capacidad de difusión de la literatura, pues amplios sectores de la población jamás hubieran tenido acceso a las grandes obras de la literatura de no haber sido por él.

No obstante, la fecunda relación entre el cine y la literatura conlleva el problema de la adaptación. Siempre que vemos una película y leemos el libro correspondiente (o viceversa) hacemos comentarios sobre lo bien o mal lograda que resultó la adaptación, lo cual resulta normal si consideramos que ambas artes poseen recursos distintos: el cine tiene las imágenes, y la literatura posee la palabra.

Por otra parte, los textos escritos especialmente para el cine han llegado a alcanzar una calidad literaria considerable. Baste mencionar a manera de ejemplo, los cuentos para cine escritos por Gabriel García Márquez (filmados en Cuba bajo el título genérico de “Amores difíciles”), que dada su calidad literaria han sido publicados posteriormente a las películas, ya que muchas editoriales los consideran como un nuevo género literario.

Para el caso específico de apoyar el fomento a la lectura y procurar un acercamiento amable de los jóvenes hacia la literatura, el cine resulta un recurso invaluable siempre y cuando quede establecido que de una lectura se puede derivar ver una película, o viceversa, pues de lo que se trata es de mostrar a los estudiantes que un mundo globalizado como el que vivimos hoy, no hay nada nuevo bajo el Sol y que muchas de las películas, series de televisión, cómics, manga, etc., provienen generalmente de una obra literaria. Existe ya una vasta bibliografía especializada en didáctica sobre la lengua y la literatura en la que se recomienda expresamente el uso del cine como apoyo a las actividades de promoción de la lectura. Un ejemplo es el de Ga-

¹²⁴ Lauro Zavala, *Elementos del discurso cinematográfico*, pp. 59-62.

briel Núñez Ruiz, que afirma: " En el terreno pedagógico (...) hemos comprobado, a través de un taller de cine, cómo se pueden aprender conceptos clave de la narratología literaria y audiovisual." ¹²⁵

Por su parte, María Ángeles Almacellas afirma categórica que "el cine de calidad ? como la buena literatura? es un recurso pedagógico excelente porque permite realizar la experiencia profunda de una situación de vida y analizarla sobre la base de los *descubrimientos* que el joven ya ha llevado a cabo. De este modo la imagen cinematográfica se convierte en una verdadera escuela de formación ética" .¹²⁶

En la relación entre los dos medios, la vía probablemente más utilizada por el cine ha sido la adaptación de obras teatrales de éxito o de calidad. El género teatral ha tenido una influencia definitiva en los comienzos del cine, tanto por los textos adaptados como por la manera de representarlos. Pero además, según diversos estudiosos, la relación entre teatro y cine puede describirse como de interacción y préstamo mutuo.

Como un ejemplo de colaboración, podemos mencionar que desde sus inicios, y mucho antes que el cine apareciera, el teatro tenía música: las representaciones tenían siempre músicos en vivo y también actores que cantaban. En el teatro se creó el género musical, pero fue en el cine donde surgió la idea de musicalizar las escenas para darles una cierta intensidad dramática. Hoy en día sería inconcebible ver una escena de amor, de acción o de suspenso sin música.

Los adolescentes de hoy pertenecen a generaciones nacidas y crecidas al amparo del televisor y también de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El impulso de los medios audiovisuales ha desarrollado en estos jóvenes nuevas capacidades y nuevas necesidades perceptivas que hacen de la letra impresa y, en mucha mayor medida, del lenguaje literario, un código que les resulta extraño.

Es por ello que la utilización de películas y narraciones tiene la ventaja de que el adolescente se sumerge en situaciones cotidianas de la vida, las viven, captan el sentido del lenguaje, y en ese campo de iluminación se establece un diálogo fructífero entre ellos y el profesor. Ya no se habla en abstracto; no dice nada que caiga en vacío sobre los discípulos; analiza las cues-

¹²⁵ Gabriel Núñez Ruiz, *La educación literaria. Modelos historiográficos, las humanidades en el bachillerato, literatura infantil y propuestas didácticas*, p. 15.

¹²⁶ María Ángeles Almacellas Bernadó, *Educar con el cine*, p. 29.

tiones en las que ellos están ya participando. Alfonso López Quintás afirma que este es el método adecuado: hacer experiencias que los discípulos puedan comprender y vivir por propia cuenta, y luego analizarlas, articularlas, clarificar su auténtico sentido, puesto que en muchas películas encontramos episodios extraordinariamente ricos en valor pedagógico. Por su capacidad de promover la capacidad creativa, el análisis de obras literarias y cinematográficas produce buenos resultados en la tarea de orientar a los jóvenes en su camino hacia la madurez.¹²⁷

Y más allá del cine, como dice Teresa Colomer, “ha empezado también a incorporarse el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza literaria. De este modo se ha producido, por ejemplo, la presencia de multimedia literarios en el aula, la experiencia de la escritura o lectura compartidas por distintos centros docentes a través de la interconexión informática o la creación y uso de bases de datos sobre temas literarios pertenecientes al imaginario colectivo”.¹²⁸ Por otro lado, cabe subrayar que la canción merece ser introducida en la clase de lengua no sólo como un apoyo a la metodología y como refuerzo al estudio de las diversas estructuras lingüísticas, sino también como algo lúdico y gratificante que saca al niño de la monotonía cotidiana de las clases.¹²⁹

En definitiva, en la formación literaria de los jóvenes estudiantes de bachillerato al cine le corresponde una importante función, especialmente en lo que se refiere el desarrollo de la competencia narrativa. Además, en la enseñanza de la literatura se impone la necesidad de buscar puntos en común con los aprendizajes lingüísticos y los artísticos, lo cual, dicho en pocas palabras, es la exploración de nuevos caminos hacia el aprendizaje interdisciplinario de los alumnos.

Hasta aquí se ha hablado en general de las tareas del profesor en tanto el interés de acercar a los alumnos con los textos literarios de forma sensible y de intenso contacto humano. A partir de este punto se aborda un tema que es sumamente importante y uno de los que causa más polémica en el debate sobre la labor del profesor del área de lenguaje: la conciliación del currículo de lengua y literatura.

La didáctica de la lengua y la literatura está entre la especulación y la práctica docente, entre el ámbito de la reflexión y el de la realidad de los centros educativos. Se sabe que, en la

¹²⁷ Alfonso López Quintás, *op. cit.*

¹²⁸ Teresa Colomer: “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. En Carlos Lomas *et al. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, p. 137.

¹²⁹ Pedro Guerrero Ruiz y Amando López Valero, *El taller de Lengua y Literatura*, p. 29.

práctica, uno de los excesos que se han cometido en perjuicio de los estudiantes es el hecho de que muchos profesores cargan los contenidos en su planificación didáctica, ya sea a la parte lingüística o a la parte literaria. Por lo tanto, aquí se presentan algunas ideas de cómo conciliar ambos mundos, bajo la premisa de que tanto el desarrollo de las habilidades lingüísticas como la educación literaria de los alumnos es igualmente importante y, en definitiva, es inherente a la labor del profesor de lengua el tratar de conciliar el currículo de lengua y literatura.

Como punto de partida, el profesor ha de estar consciente de que los componentes esenciales y determinantes de la materia de lengua y literatura: el conocimiento científico de la lengua y la literatura proporcionado por ambas disciplinas; el conocimiento de la realidad docente que otorgan las ciencias psicopedagógicas; el conocimiento de los principios generales y específicos que le permitan orientar debidamente su docencia y que le proporciona la didáctica general; y la puesta en práctica de lo que se enseña y que le confieren las prácticas de enseñanza.¹³⁰

La literatura es útil porque contribuye al desarrollo de la competencia lectora: quien lee mucho lee mejor. Sin embargo, hoy en día son muchos los tipos de textos con los que una persona se encuentra, y cada uno de ellos requiere estrategias lectoras diferentes a las del texto literario, pero la educación literaria es un instrumento para conseguir otro tipo de habilidades.

De acuerdo a la autora Josefina Prado Aragonés, los retos en la enseñanza de la lengua y la literatura que se enfrenta el profesor hoy en día son: la necesidad de una preparación científica multidisciplinar; la exigencia del sistema educativo de ofrecer una formación pragmática y funcional; los cambios socioculturales que requieren de docentes implicados en procesos de formación permanente; el impulso de los modelos activos de enseñanza; el desarrollo de una sensibilidad estética y crítica para la educación literaria; la diversidad social presente en el contexto escolar precisa posturas flexibles del profesorado y medidas curriculares para atenderlas, y la incorporación de los nuevos códigos comunicativos a partir de los avances tecnológicos.¹³¹

Ya se ha mencionado el nuevo perfil del docente que se requiere en el siglo XXI, que a través de la investigación y reflexión sobre su propia práctica sea capaz de valorar la situación en el aula y el grado de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, afirma Prado, el aula es un

¹³⁰ Benjamín Mantecón Ramírez, *Didáctica de la lengua y la literatura. Teoría, práctica docente e investigación, pássim.*

¹³¹ Josefina Prado Aragonés, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, pp. 21-23.

lugar para el intercambio lingüístico en que la comunicación debe ser la base del aprendizaje basado en situaciones reales. Se acabó el profesor que transmitía conocimientos lingüísticos de manera magistral ante un alumno que fungía como simple receptor.

Otro aspecto que señala Prado Aragonés, que es particularmente importante, es el asunto de la diversidad social presente en el aula. Por supuesto ella se refiere particularmente al contexto europeo, en que dicha multiplicidad es producto de la migración entre países; sin embargo, si consideramos esta cuestión en un concepto más amplio, podemos hablar de la heterogeneidad que solemos encontrar en una escuela de masas, como lo es el CCH, donde concurren alumnos de los más diversos orígenes, hecho que de alguna forma determina las decisiones que ha de tomar el profesor a la hora de planear sus clases.

La especificidad de la didáctica de la lengua y la literatura es que se trata de una disciplina que da solución a los problemas concretos de aprendizaje lingüístico y literario. La conformación de esta área del conocimiento se debe, como se sabe, a la crisis de la concepción tradicional que preconizaba la enseñanza de la gramática, por un lado, y la literatura como entes separados no obstante que ambas tienen el lenguaje como común denominador.

Es importante considerar que la didáctica de la lengua y la literatura es nutrida por diversas disciplinas, cuyo punto de unión es la lengua y la literatura vistas como instrumento social, y las particularidades que se requieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la interdisciplinariedad es el principal rasgo de esta didáctica en la que confluyen áreas del conocimiento tan diversas como la lingüística, la literatura, la psicopedagogía y la comunicación, sólo por mencionar algunas.

Desde los años setenta hay un acuerdo tácito entre los teóricos de la didáctica de la lengua y la literatura en que es una disciplina que tiene como objetivo modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos y, por lo tanto, se inscribe en el campo de la intervención. Según Prado Aragonés, su objetivo es intervenir en la identificación de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, mediante la investigación en la acción, y en presentar propuestas de solución.¹³²

En lo que respecta al CCH, la unión entre el currículo de lengua y literatura se realizó en 1996, como se explica en el primer capítulo de este trabajo. Y es así como la didáctica de la

¹³² *Ibidem*, p. 33.

lengua y la literatura constituye el punto de unión entre las teorías con la práctica docente, todo con la finalidad de lograr el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas entre los estudiantes, entre las que se incluye la competencia literaria.

De acuerdo con lo que plantea Prado Aragonés, de las teorías y la práctica en el aula se desprenden una serie de principios pedagógicos que han de tomarse en cuenta en la didáctica de la lengua y la literatura: la necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno; asegurar aprendizajes significativos, y favorecer el aprendizaje autónomo y la actividad del alumno. Y para poder materializar dichos principios, dice la autora, hay que procurar: la motivación de los alumnos, la explicitación de sus conocimientos previos; la funcionalidad de los aprendizajes (es decir, que lo aprendido pueda ser transferido a situaciones nuevas), y el alumno es quien construye su aprendizaje, ya que el profesor funge como orientador y facilitador de dichos aprendizajes.¹³³

En este punto cabe recalcar la importancia que tiene el hecho de la lengua y la literatura formen parte de la misma materia, porque de esta manera tiene un carácter integral e interdisciplinario. Aún más, el uso de la lengua es indispensable en todas las áreas del conocimiento puesto que a todas sirve de instrumento de conocimiento y representación de la realidad. Por su parte, la literatura contribuye a ampliar la visión del mundo y a entender las vicisitudes de la vida humana. Asimismo, la didáctica de la lengua y la literatura contribuye a los llamados ejes transversales, es decir, el conjunto de contenidos educativos que son comunes a todas las materias, tales como el desarrollo de valores, normas y comportamientos que promuevan estilos de vida saludable, protección al medio ambiente, y el respeto a la diversidad sin distinción de raza, sexo o cultura.

De acuerdo a Carlos Lomas,¹³⁴ el profesor de lengua y literatura ha de fijarse tres objetivos en su planeación docente: establecer las capacidades que se esperan alcanzar; dichas capacidades sirven de guía para la selección de contenidos y las actividades de aprendizaje y, asimismo, como referencia para el proceso de evaluación. Estos objetivos incluyen también tres aspectos: los objetivos conceptuales (los conocimientos que ha de saber el alumno); los objetivos procedimentales (las habilidades y destrezas que desarrollará el alumno), y los objetivos

¹³³ *Ibidem*, pp. 81-82.

¹³⁴ Carlos Lomas y Andrés Osoro (compiladores), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, pp. 160-161.

actitudinales (cuya finalidad es que el alumno tome conciencia de la importancia y significado de los contenidos del área).

Ahora nos referimos específicamente a los objetivos lingüísticos de la lectura del texto literario que, en un primer momento se acompaña de comprensión literal, de actividades de análisis y de reflexión sobre el lenguaje utilizado y sobre la estructura del texto, lo cual es necesario debido a la especificidad propia del texto literario.

Enseguida, cabe señalar las capacidades que deben desarrollar los alumnos en cuanto a la estructura del texto: identificar y valorar la caracterización de los personajes: distinguir entre descripción del personaje y su desarrollo; reconocer los recursos que el autor utiliza para construir el personaje; desarrollar criterios para valorar la caracterización de los personajes; identificar y valorar la estructura de la trama: reconocer la estructura de la trama; reconocer y valorar la eficacia de técnicas específicas para desarrollar la trama; identificar y valorar la ambientación: reconocer los elementos de la ambientación (tiempo y lugar); captar la relación entre la ambientación, la acción y la evolución de los personajes. Por otra parte, respecto de los instrumentos literarios, los alumnos deben ser capaces de reconocer e interpretar las figuras semánticas: metáforas y comparaciones, reconocer y valorar el uso de algunos registros lingüísticos presentes en el texto literario, y reconocer la función de elementos estilísticos: humor, suspense, etc.¹³⁵

Si se logra desarrollar en los alumnos las capacidades anotadas anteriormente, estarían en condiciones de diferenciar entre textos literarios y no literarios; distinguir los principales géneros literarios: cuento, novela, poesía, teatro; identificar algunas características principales de cada género literario y utilizarlas para mejorar la comprensión de los textos que se van leyendo, y de identificar, a grandes rasgos y en textos específicos, algunas de las variables que intervienen en la producción y en el disfrute del texto literario.

Como es natural, estos objetivos sólo pueden ser alcanzados mediante un proceso didáctico muy gradual: se va desde un primer momento global basado en el reconocimiento de elementos del contenido y en la posibilidad de identificación y de proyección personal, hacia un primer análisis de la estructura macrotextual (reconocimiento de los principales elementos de composición, identificación de secuencias, primeros intentos de clasificar por géneros), pos-

¹³⁵ Daniela Bertochi, "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, N° 4, abril de 1995, p. 34.

teriormente a un análisis más específico de la relación entre contenido-lenguaje y mecanismos narrativos-reacciones del lector, hasta llegar a la intuición de algunas “normas” relativas al texto literario y a los diversos géneros.¹³⁶ El primer nivel de lectura es, por así decirlo, espontáneo, en niveles sucesivos el alumno paso a paso irá alcanzando los objetivos, y de ahí la importancia de plantearlos de manera operativa, ordenarlos correctamente y desarrollar una metodología de lectura.

La metodología para la enseñanza de la lengua y la literatura es múltiple y variada, y no hay recetas acabadas de cómo ha de llevarse a cabo el proceso. En todo caso, lo que tenemos ante nosotros es una búsqueda interminable de estrategias didácticas que el profesor diseña de acuerdo a circunstancias concretas de cada grupo y cada ciclo escolar. Lo importante en este caso es ser consecuente con los planteamientos constructivistas y centrar las actividades en el alumno, y convertirlo en protagonista de su propio aprendizaje. En contraparte, el profesor se desempeña sólo como promotor y coordinador de dicho proceso.

Como se ha apuntado en el párrafo anterior, derivadas de la metodología, el profesor debe diseñar una serie de estrategias para la enseñanza de la lengua y la literatura, cuyo común denominador es fomentar las habilidades lingüísticas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar. Dicho de manera sucinta, el punto está en el desarrollo de las capacidades de expresión oral y escrita, así como de comprensión. Por su parte, cada una de estas capacidades implica una serie de destrezas específicas, que se determinan de acuerdo a los objetivos que se pretenden lograr.

Para llevar a cabo las estrategias didácticas se utilizan, asimismo, una serie de recursos, es decir, instrumentos cuya finalidad es facilitar el aprendizaje de los alumnos. Como sugiere Josefina Prado, para la educación lingüística y literaria es posible utilizar una amplia gama de materiales impresos, especialmente documentos vivos (es decir, aquellos que se utilizan en la comunicación habitual), libros de texto y de consulta (dado que forman parte de la cotidianidad de los alumnos) y, por supuesto, libros de lectura (cuentos, novelas, poesía, fábulas, leyendas, teatro, etc.).

Y aunque los materiales impresos serían el recurso fundamental en la clase de lengua y literatura, también es pertinente utilizar otros recursos como textos de literatura oral (canciones, poemas, refranes, diálogos, etc.), materiales audiovisuales (películas, documentales, etc.), y

¹³⁶ Daniela Bertochi, *op. cit.*, pp. 33-35.

materiales informáticos, dado que el uso de las nuevas tecnologías en comunicación es parte de la formación del alumno.

El diseño de estrategias didácticas implica también considerar una serie de actividades de enseñanza que han de realizar los alumnos. Tales actividades deben estar encaminadas a fomentar el desarrollo de las competencias lingüísticas y la educación literaria de los alumnos. Dicho de manera muy general, y una vez más siendo consecuentes con el constructivismo, las actividades deberán contemplar siempre la recuperación de conocimientos previos de los alumnos, realización de tareas de aprendizaje en los contenidos, y entrenamiento o ampliación de la experiencia.

Como es natural, el proceso debe contemplar una evaluación de los aprendizajes, cuya intención es observar el desarrollo de las habilidades de los alumnos en sus etapas diagnóstica, formativa y sumativa. Especialmente la evaluación formativa es muy importante dado que permite al profesor tomar decisiones de acuerdo a las características de los alumnos *durante* el proceso educativo.

En general, se habla de la didáctica de la lengua y la literatura dando por hecho que están integradas, pero como se sabe, aún a la fecha, en la práctica hay una división casi radical entre los aprendizajes lingüísticos y los literarios. Como se expone en el capítulo 1 de este trabajo, la realidad es que se ha dado prioridad a los saberes lingüísticos y la literatura ha quedado paulatinamente relegada, aún cuando el planteamiento de los Programas indica lo contrario.

Hasta aquí hemos abordado el tema de la conciliación del currículo de lengua y literatura, ahora hablaremos sobre una de las propuestas que sustenta este trabajo y que implica a los alumnos de manera directa: la ampliación de la experiencia de los jóvenes estudiantes como lectores de literatura.

La perspectiva más inmediata del aprendizaje de la lectura es el estudio: la escuela enseña a leer para que el niño pueda estudiar y, en función de ello, se cuida la comprensión lectora. De esta manera, difícilmente puede encontrarse el disfrute de la lectura, la afición a la lectura como tal. Es por ello que este objetivo debería acompañarse de la presencia intensa de la narración, ya que despierta inexorablemente el interés de los jóvenes, con los libros que la contienen. Si estamos de acuerdo en que leer es interactuar con el texto, hay que establecer una rela-

ción asidua con los libros, y esto sólo se logra con sensibilidad e inteligencia, pero sobre todo con práctica.¹³⁷

La creación de un hábito mental es un proceso a largo plazo, que no se consigue en un año ni en dos, y que por tanto no puede ser objetivo de un curso o un ciclo, sino que debería convertirse en uno de esos grandes objetivos transversales de la enseñanza. La creación de un hábito requiere un periodo amplio, una serie muy extensa de repeticiones del acto. Por eso, la formación del hábito de la lectura no será efectiva en tanto no forme parte de los objetivos prácticos y reales de todo el sistema educativo.

¿Cuántos libros son necesarios para fomentar el hábito de la lectura? En la formación de un hábito resulta tan importante la repetición del acto, la regularidad de la repetición y el gusto y convencimiento con que se realiza. Habitúa más la repetición diaria, que la repetición hasta el agotamiento en un día. En la lectura, hace más hábito leer quince minutos diarios que leer un libro completo en un fin de semana. Si una persona lee tan sólo quince minutos todos los días, quizá serían más los que adquirirían el hábito de la lectura.¹³⁸

Quince minutos no es tanto tiempo en un día que tiene veinticuatro horas. Por lo tanto, si pedimos a un joven estudiante que lea quince minutos durante aproximadamente veinte días en un mes, podría leer sin dificultad un libro de unas 150 ó 200 páginas, lo cual significa la lectura de un libro al mes, que nos llevaría a la cantidad de unos diez libros en un curso escolar (respetando dos meses de vacaciones).

Es más divertida la lectura de una novela que el aprendizaje de la ortografía. La lectura "de placer", sin aprendizaje ajeno a la propia lectura, es la que más crea el hábito lector. Por lo tanto, habría que evitar los ejercicios de análisis posterior a una lectura, y mucho menos los de control de lectura. Muchos de los ejercicios derivados de una lectura son válidos y necesarios, pero no para fomentar el hábito de la lectura.

Y, como de todos modos los profesores hemos de preocuparnos por las calificaciones, si a la lectura como tal le damos un porcentaje significativo, los jóvenes pueden entender que es algo importante dentro de la materia. Las historias llevan en sí mismas un placer añadido al de la lectura: el de narrarlas. Ese puede ser el medio de "control" de lectura, que además per-

¹³⁷ Edméé Pardo, *Leer cuento y novela. Guía para leer narrativa y dejar que los libros nos hagan felices*, p. 43.

¹³⁸ Francisco Rincón y Rafaela Bonet, "Función de la lectura en la enseñanza de la literatura", en Francisco José Cantero *et al.*, *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, pp. 391-400.

mite un ejercicio de comprensión global del texto, y una actividad para desarrollar la expresión oral que, a su vez, permite observar en los estudiantes su capacidad de comprensión, fluidez verbal y de expresión de las ideas.

Por otra parte, la lectura debería responder a los posibles intereses del lector sobre todo considerando que la adquisición del hábito de la lectura es un proceso guiado por el alumno. En este sentido, la literatura juvenil resulta una gran aliada: hay ciertos géneros que se mantienen en el gusto de los jóvenes: el terror, la ciencia ficción, el amor, el erotismo. El interés que suscitan entre los jóvenes estos temas puede ser un camino para llegar a otros mundos literarios.

Pero el joven adolescente, en la búsqueda de su identidad y en su proceso de maduración para ser adulto, no puede quedarse en la literatura juvenil, sino que debe dar el siguiente paso: hacia la literatura contemporánea y la clásica. En efecto, la dinámica propia del lector hace que el tratamiento de ciertos temas vayan quedando pequeños a ojos del joven, por lo que necesariamente las exigencias crecen en la misma proporción que su formación en todos los ámbitos.

En su libro *Por qué leer los clásicos*,¹³⁹ Ítalo Calvino da una serie de razones incontrovertibles por las cuales debemos leer clásicos, entre las cuales destacan: “Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos”; “Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir”; “Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad”.

Los postulados de Calvino incluyen de manera directa a los jóvenes en formación, si tomamos en cuenta que leer por primera vez un gran libro en la edad madura es un placer extraordinario: diferente (pero no se puede decir que sea mayor o menor) que el de haberlo leído en la juventud, puesto que la juventud comunica a la lectura un sabor particular y una particular importancia, mientras que en la madurez se aprecian muchos detalles, niveles y significados más. Lo anterior quiere decir que no debemos privar a los jóvenes estudiantes del placer de conocer libros clásicos ante el temor de que no puedan comprenderlos y aprovecharlos. Uno

¹³⁹ Ítalo Calvino, *Por qué leer los clásicos*, pp. 13-19.

como profesor no puede predecir el efecto que tendrá en un alumno particular la lectura de cierto libro, que puede ser determinante en su vida.

Aquí cabe recalcar que la escuela, como institución social, tiene entre sus principales funciones seleccionar los conocimientos, valores y capacidades que se consideran esenciales para el desarrollo de los individuos y cuya apropiación por parte de las nuevas generaciones es fundamental para la conformación y continuidad de la sociedad. En este sentido, es importante considerar que los alumnos son ciudadanos en proceso de formación y, por lo tanto, deben conocer aquellos aspectos de la cultura que la sociedad considera como buenos. Hay lecturas que si no se hacen en la escuela no se harán jamás, de ahí la trascendencia que tiene aportar a la cultura básica de los alumnos los libros que han trascendido a través del tiempo. Por lo tanto, el canon literario de la escuela debe contribuir tanto al desarrollo de la competencia lectora y literaria del alumno, como a su cultura básica.¹⁴⁰

Sin embargo, hay que ser muy cuidadosos en este terreno, por que como dice Guadalupe Jover, las obras que formen parte del canon literario de la escuela han de ser lingüística y literariamente “accesibles” a los jóvenes lectores y, además, estar vinculadas a un proyecto educativo global encaminado al desarrollo integral de los alumnos que no descuide la posibilidad de abordar, desde la literatura, las denominadas áreas transversales del currículo.

Calvino tiene claro de que la juventud es inconstante; sin embargo, que eso no debe ser motivo suficiente para no dar a leer los clásicos: “No obstante que las lecturas de juventud suelen ser poco provechosas por impaciencia, distracción, inexperiencia en cuanto a las instrucciones de uso o inexperiencia de la vida, pueden ser formativas en el sentido que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: todo lo anterior sigue actuando aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde”.

Una vez más, hay que tener consciencia de que muchas cosas que hacemos en nuestras clases tendrán un efecto positivo en la vida los alumnos, pero nunca sabremos cuándo ni

¹⁴⁰ La cultura básica se entiende como el conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mayores y mejores conocimientos y prácticas. Ejemplos de lo que representa la cultura básica en las distintas asignaturas son las habilidades o competencias siguientes: saber buscar y analizar información; saber leer e interpretar textos y comunicar sus ideas; saber observar y formular hipótesis; saber experimentar y verificar procedimientos; saber establecer modelos y resolver procedimientos; desarrollar procesos mentales inductivos, deductivos y analógicos. CCH/UNAM, Secretaría Académica. *Presentación a la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudio*, Enero, 2002.

cómo. Apunta Calvino: "En la vida adulta debería haber un tiempo dedicado a repetir las lecturas más importantes de la juventud: aunque los libros siguen siendo los mismos, sin duda nosotros hemos cambiado y el encuentro es un acontecimiento totalmente nuevo".

El principio de que *leer literatura es mejor que saber literatura*, lo expresa de manera contundente Calvino cuando dice: "La lectura de un clásico debe depararnos cierta sorpresa, por eso nunca se recomendará bastante la lectura directa de los textos originales. La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión".

Aún los jóvenes estudiantes en su corta vida, saben cosas pero no saben de dónde las supieron. Ésta es otra de las ventajas que entraña leer libros clásicos. En palabras de Calvino: "El clásico nos enseña necesariamente algo que no sabíamos; a veces descubrimos en él algo que siempre habíamos sabido (o creído saber) pero no sabíamos que él había sido el primero en decirlo. Y ésta es una sorpresa que da mucha satisfacción, como la da siempre el descubrimiento de un origen".

Por otra parte, Calvino habla de la función que debe tener toda escuela que se precie de mostrar a los alumnos la compleja realidad, de la que los clásicos forman parte: "No se leen los clásicos por deber o por respeto, sino por amor. Salvo en la escuela: la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales podrás reconocer después a «tus» clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las lecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de la escuela".

Finalmente, dice Calvino que leer los clásicos parece estar en contradicción con nuestro ritmo de vida, que no conoce los tiempos largos, y también con el eclecticismo de nuestra cultura, que nunca sabría confeccionar un catálogo de los clásicos que convenga a nuestra situación. Pero, no obstante, la solución es encontrar el punto en el cual los clásicos nos pueden ayudar a entender el momento actual: "Para poder leer los libros clásicos hay que establecer *desde dónde* se los lee. El máximo «rendimiento» de la lectura de los clásicos lo obtiene quien sabe alternarla con una sabia dosificación de la lectura de actualidad".

Después de este preámbulo, cuya finalidad es hacer patente la importancia de fomentar el contacto intenso de los alumnos con los libros, ahora entramos en materia sobre las cuestiones didácticas que implica la lectura extensiva.

La lectura intensiva se trata de la lectura de textos relativamente cortos con el objetivo de comprender el significado del texto hasta en los más mínimos detalles. Su práctica es enriquecedora si se lleva a cabo en clase. Al seleccionar un texto para desarrollar este tipo de lectura, el profesor en general tiene en cuenta los criterios de extensión y léxico. En cambio, en la lectura extensiva lo que importa es la comprensión global del texto, en la medida que el alumno entienda el texto aunque no conozca todas las palabras que aparecen.

La lectura extensiva se orienta a promover el hábito de la lectura. Por ello tiene múltiples beneficios de aprendizaje, sobre todo la posibilidad de leer libros completos. Entre las ventajas que podemos enumerar de la lectura extensiva están: desarrolla la fluidez en la lectura y reduce el temor a los textos extensos, aumenta el vocabulario y consolida estructuras lingüísticas previamente aprendidas, permite que los alumnos lean a su propio ritmo, fomenta la autonomía del alumno dado que el aprendizaje ocurre fuera del aula.

La práctica de la lectura extensiva es una alternativa para despertar la motivación de los alumnos e involucrarlos en los aspectos estéticos de la obra literaria. Asimismo, la lectura extensiva es clave para el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas (el aumento de vocabulario, la ortografía y la escritura). En el terreno de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, las últimas tendencias apuntan hacia la utilización de la lectura extensiva como motor para desarrollar la animación y el gusto por la lectura.¹⁴¹

Los autores Richard Day y Julian Bamford han establecido diez principios para la enseñanza de la lectura extensiva: los estudiantes tienen que leer la mayor cantidad de material posible; tiene que haber disponibilidad de materiales con una temática variada; los estudiantes seleccionan lo que quieren leer de un repertorio que les ofrece el docente; los objetivos de la lectura se relacionan con el placer de leer, conseguir información o enfocarse a la comprensión general; la lectura es un premio en sí misma. La lectura no debería orientarse únicamente hacia fines de evaluación; los materiales de lectura deben encontrarse dentro del margen de competencia lingüística de los estudiantes; la lectura es un acto individual y se realiza en silencio, y posteriormente los alumnos pueden poner en común su experiencia y socializarla; la velocidad lectora suele ser mayor puesto que el objetivo no es una comprensión pormenorizada, ya que al no tener que comprender al cien, el lector decide que partes del texto puede leer más rápido

¹⁴¹ Richard Day y Julian Bamford. *Extensive Reading in the second language classroom, pássim.*

o más lento; los profesores actúan como orientadores para que se consigan los objetivos del programa, guían las lecturas de los estudiantes a fin de que saquen el mayor provecho posible, y el docente es tomado como lector modelo por los estudiantes, por lo que es importante que éste comparta sus propios hábitos lectores con los alumnos.¹⁴²

La lectura extensiva pone el énfasis en la comprensión global del texto y, aunque no pretende el desarrollo de aspectos gramaticales, de manera indirecta sí se nutre de todos los elementos que conforman el texto, por lo que mediante su práctica se adquiere fluidez en la lectura y se amplían todas las competencias lingüísticas.

Para concluir el tema de la lectura extensiva, cabe recalcar que para el fomento del hábito de la lectura es más valioso para el alumno tener la oportunidad de leer todos los libros que pueda, puesto que le permite vivir la experiencia de las historias que se cuentan, y cuantos más mundos experimente el joven lector, mayor será la posibilidad de constituirse como lector autónomo. Difícilmente un sujeto puede desarrollar el hábito de la lectura si su experiencia se reduce a dos o tres obras, especialmente si se piensa que nuestros alumnos son adolescentes, con poca experiencia lectora y limitado aprecio por ella.¹⁴³ Es por ello que en este trabajo se defiende la idea de que el contacto de los alumnos con muchos libros de todos los géneros tendrá la posibilidad de forjar un hábito lector. Por supuesto, el simple contacto no garantiza nada, pero al menos les quedará la experiencia de leer mucha literatura y, eventualmente, los jóvenes se sentirán atraídos hacia ella.

Finalmente, si ya tenemos una serie de ideas concretas para el desarrollo de la enseñanza literaria de nuestros alumnos, ahora cabe hacernos la pregunta: ¿qué libros dar de leer a los jóvenes estudiantes para seducirlos con la literatura? Dice Louise M. Rosenblatt que para tener impacto una obra no tiene que tratar circunstancias explícitamente similares a la situación del lector, ya que el poder de una obra puede residir en su estructura emocional subyacente, en su configuración de los impulsos humanos. Afirma esta autora que no basta con pensar en lo que *deberían* leer los estudiantes, pues las elecciones tienen que reflejar un sentido de los posibles vínculos entre esos materiales y su experiencia previa, así como si nivel de madurez emocional.

¹⁴² "Top ten principles for teaching extensive reading". *Reading in a Foreign Language*. Volume 14, Number 2, October 2002. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>, consultada el 31 de mayo de 2008.

¹⁴³ Seminario de Estudio para el Análisis de la Enseñanza de la Literatura, *Comprender el mundo: leer literatura en el bachillerato*, pp. 8-9.

El asunto de la selección de lecturas es uno de los temas más complejos en el ámbito de la enseñanza de la literatura en el bachillerato. Quizá el principal problema es que en la práctica los profesores estamos entre dos extremos: tenemos una lista de obras basada en el canon o, a veces, leemos libros que nos vamos encontrando en el camino sin más criterio de selección que la creencia de que les podría interesar a los alumnos. A final de cuentas, quien decide qué leer en la clase es el profesor, con base en su experiencia y conocimientos.

Sin embargo, indica Rosenblatt, el docente realmente interesado en ayudar a sus alumnos a desarrollar un sentido vital de la literatura no debe considerar solo los materiales que está tratando de ofrecerles, sino que tiene que entender a las personas que han de experimentar esa literatura, tiene que estar dispuesto ante el hecho de que las reacciones de los estudiantes se darán, de manera inevitable, en términos de sus propios temperamentos y antecedentes. Por su parte, Guadalupe Jover recomienda que si queremos desarrollar la competencia literaria de los adolescentes, ayudarles a ampliar el abanico de títulos que estén en condiciones de disfrutar y enriquecer la calidad de sus lecturas, habremos de proceder con cautela.

Para la planeación de nuestros cursos un buen punto de partida es conocer qué es lo que los alumnos han leído, para estar en condiciones de seleccionar los textos y las estrategias didácticas pertinentes que nos permitan contribuir tanto a su competencia lectora como al desarrollo de su competencia literaria. Esta tarea nos dará una visión panorámica del contacto que han tenido los estudiantes y aporta al docente bases para forjarse un primer criterio de lo que sería conveniente ofrecer a los jóvenes con base en sus experiencias previas.

Guadalupe Jover propone una serie de sencillas preguntas pueden servir para conocer el bagaje de los alumnos, como por ejemplo: ¿qué libros han leído?, ¿qué les han parecido?, ¿cuáles leyeron con gusto y cuáles dejaron a la segunda página?, ¿qué efectos tuvieron tales lecturas en su desarrollo personal? Las respuestas de los jóvenes servirán, sin duda alguna, para que el docente empiece a pensar en una lista de libros adecuados al grupo.

Para empezar es adecuado presentar textos que el alumno seguramente ha conocido fuera de la escuela: textos de "buena" lectura infantil, textos provenientes de la tradición popular, cuentos de hadas, leyendas, juegos de palabras, refranes. Como dice Teresa Colomer, hay una larga y fecunda tradición de clásicos juveniles, por lo que la literatura infantil y juvenil puede dar pistas importantes tanto de las convenciones literarias con que están familiarizados los adolescentes como acerca de qué textos les resultan accesibles y comprensibles.

Por otra parte, Guadalupe Jover sugiere que hay que averiguar qué tipos de géneros y subgéneros les interesan más, ya que puede ayudar a establecer la distancia adecuada entre destrezas adquiridas y aprendizajes propuestos, entre los textos que ya resultan accesibles en el momento de inicio de curso y aquéllos que habrán de resultar accesibles al término del mismo.

Un criterio importante para seleccionar los libros para los estudiantes es el de un mayor/menor acercamiento a la “cultura” del alumno, entendiendo como cultura el conjunto de sus experiencias lingüísticas, y sus modelos de referencia. Si lo que queremos es hacer ver la lectura como algo gratificante, este principio hay que observarlo puesto que puede tener un efecto determinante en el acercamiento de los jóvenes hacia la literatura. De la misma manera, si estamos pensando en incluir obras contemporáneas, hay que ser cuidadosos con la mayor/menor adaptación del texto a las reglas propias del género: cuanto más innovador es un texto respecto de las corrientes literarias, tanto más difícil puede resultar su lectura.

Por otra parte, la mayoría de los autores considera que debemos procurar un cierto balance entre los géneros, tanto en lo que respecta a la narrativa, la poesía y el teatro, como en los textos literarios no “fantásticos”. La literatura infantil y juvenil contemporánea, por ejemplo, es esencialmente narrativa, por lo que habría que completar el panorama de los estudiantes con la poesía y el teatro.

Hay muchas propuestas concretas sobre el canon literario. Sólo por mencionar una muy interesante, en *Libros. Todo lo que hay que leer*, Christiane Zschirnt ofrece una selección que, desde su punto de vista, ayuda a comprender a la sociedad occidental, y a diferencia de muchos otros autores que presentan el canon en orden cronológico, ella ordena los libros por temas que afectan nuestra vida cotidiana: el amor, la política, el sexo, la economía, las lecturas escolares, el ciberespacio.

Por su parte, Guadalupe Jover propone para la selección de lecturas tres líneas: la literatura canónica de todos los tiempos, los “clásicos de la literatura juvenil”, y a literatura infantil y juvenil contemporánea. Según ella, la línea por la cual hay que inclinarnos dependerá de la madurez personal, gustos o intereses de los alumnos, de su competencia lectora; de su contexto escolar y las características de cada grupo. En este caso, lo ideal es que el docente cuente con un corpus de buena literatura que le permita hacer la selección adecuada para cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje. La autora apuesta por un canon mixto integrado por la litera-

tura canónica de adultos y la literatura juvenil, por obras clásicas y contemporáneas. Respecto a cuáles y cuántas, dependerá de cada caso.

Al igual que Christiane Zschirnt, Guadalupe Jover propone trazar itinerarios de lectura, a los que llama "constelaciones literarias", como por ejemplo: amores difíciles (incluye amistad, las relaciones familiares, la vida en la escuela), sed de aventuras, lucha entre el bien y el mal, la guerra y la paz, el ser humano y la naturaleza. Asimismo, sugiere que se hagan lecturas "en contrapunto", es decir, obras clásicas/obras de actualidad; textos literarios/científicos; textos de ficción/ensayos; lírica contemporánea/canción actual; género epistolar/e-mails.

Otro criterio interesante es procurar un equilibrio entre autores de habla hispana y universal, puesto que no se debe restringir el horizonte de los alumnos únicamente a autores hispanoamericanos. Este precepto puede causar cierta polémica dado que hay profesores que, con gran sentido nacionalista, opinan que los jóvenes estudiantes deberían conocer primero literatura en su lengua materna y posteriormente conocerla en otros idiomas. En un mundo globalizado como el que vivimos hoy, resulta importante asomarse a realidades distintas a las que conocemos en nuestro ámbito latinoamericano, pues ayuda a entender la diversidad y complejidad del mundo.

Asimismo, hay que cuidar la relación entre leer textos completos y fragmentos. Los fragmentos son válidos en la lectura "intensiva", que tiene como finalidad la adquisición de capacidades específicas y estrategias de lectura, no obstante debe procurarse que el texto propuesto al alumno mantenga cierta plenitud que permita caracterizarlo como texto. En la práctica didáctica esto puede traducirse en la presentación de una secuencia (narrativa, descriptiva o de diálogo) de una novela o de un relato largo, o incluso un capítulo entero. El problema no es la extensión del material, sino el de la cualidad de completo y el de la coherencia interna.¹⁴⁴

Un aspecto fundamental es que los textos deberán estar organizados con base en su tipología lingüístico-estructural, que en el caso del texto literario coincide con el de género, puesto que conduce a los alumnos a distinguir, en primer lugar y grosso modo, los principales géneros literarios y, asimismo, les permite identificar una serie de "reglas" del género, crearse una serie de expectativas respecto a los textos, y afinar gradualmente los instrumentos más adecuados para el análisis de los diversos textos.

¹⁴⁴ Daniela Bertochi, "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, N° 4, abril de 1995, pp. 30-31.

Cassany y Sanz también ofrecen una serie de sugerencias en cuanto a los criterios de selección de los textos. En primer lugar, dicen que hay que plantear el orden de las lecturas de acuerdo al grado de dificultad, pues cuanto más lejana es la obra en el tiempo y en el espacio, el alumno tiene menos conocimientos para comprenderla. Por otra parte, recomiendan analizar los textos desde la sensibilidad y la perspectiva de los alumnos.

El objetivo afectivo final de la enseñanza del texto literario es que el alumno adquiera una actitud positiva hacia este tipo de textos y que desarrolle un gusto autónomo por la lectura. Para alcanzar este gran objetivo algunas opciones pueden ser: una aceptación inicial hacia el fenómeno del texto literario en sus formas más comunes y populares; los gustos del alumno; alternar momentos de lectura obligatoria con momentos dedicados a la lectura opcional; la iniciación de una lectura "crítica", que tenga su punto de partida en las reacciones individuales de cada uno de los lectores.

Por último, cabe subrayar que para un criterio de selección de los libros para dar a leer a los alumnos es considerar siempre la posibilidad de que los textos puedan relacionarse de forma intelectual y afectiva con la experiencia lectora y de vida de los alumnos, así como incluir fenómenos actuales como la difuminación de las fronteras entre las distintas formas artísticas (cine y literatura, por ejemplo).¹⁴⁵

¹⁴⁵ Teresa Colomer: "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación". En Carlos Lomas *et al. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, p. 141.

La juventud no sólo debe asimilar todo lo que ha creado la vieja cultura, sino elevar la cultura a una altura nueva, inaccesible a la gente de la vieja sociedad.
? **Constantin Stanislavski**

2. 4. La dimensión ética de la literatura

Hoy en día, que se vive en una época de crisis en prácticamente todas las esferas de la vida, en que las nuevas generaciones enfrentan complicadas problemáticas que afectan lo social y personal, en donde los jóvenes tienen frecuentemente un desencanto por la vida y padecen de un tremendo vacío existencial, la ciencia de la ética vuelve a tener una importancia fundamental en la formación de los estudiantes.

Alfonso López Quintás considera que la instrucción ética ha de realizarse de tal forma que los destinatarios de la misma se sientan respetados en su libertad y, al mismo tiempo, dotados de pautas de interpretación suficientes para estar orientados ante las diversas encrucijadas que encuentran en la vida, ya que la verdadera formación consiste en disponer de poder de discernimiento, y éste sólo se alcanza si se conocen las leyes que rigen el desarrollo de la vida humana.¹⁴⁶

Como se sabe, los jóvenes son reacios a aceptar enseñanzas si éstas provienen de una autoridad, y por lo general sólo aceptan aquello que ellos mismos son capaces de interiorizar y reconocer como algo propio. Es por esta razón que resulta particularmente conveniente que conozcan las vicisitudes de la condición humana a través de las obras literarias, porque de esa manera no les parecerán como lecciones de moral impartidas de manera vertical, sino que ellos mismos sacarán sus propias conclusiones sobre el comportamiento de las personas. En este sentido, la lectura de obras literarias se perfila como una forma ideal para abordar cuestiones éticas y así no son los profesores quienes educan sobre los conflictos humanos, sino los personajes creados por los autores.

Según López Quintás, interpretar una obra no se reduce a verla desde fuera y hacerse cargo de lo que en ella acontece, sino que significa entrar en juego con ella, rehaciendo personalmente sus experiencias clave, ya que en la base de toda obra se hallan una o varias experiencias que impulsan la acción y le dan sentido. El autor considera que es de sumo interés pedagógico acostumbrar los jóvenes a percibir en cada momento en qué plano de la realidad se

¹⁴⁶ Alfonso López Quintás: "El análisis literario y su papel formativo" (ponencia), en http://www.hottopos.com/convenit/lq1.htm#_ftn1, consultada el 5 de junio de 2008.

está uno moviendo y que, en esta tarea, puede ayudar la lectura de obras literarias, que nos exigen pasar de un nivel de realidad a otro.

La interpretación literaria, al exigirnos como lectores a integrar diversos niveles de realidad, capta el sentido de las actitudes y los actos humanos. Para ejemplificar lo anterior, se presenta el caso de la novela *El extranjero* de Albert Camus. Una reconstrucción de la historia de *El extranjero* muestra la sucesión de los siguientes acontecimientos. En la primera parte de la novela, Meursault es avisado de la muerte de su madre, por lo cual va al asilo donde vivía para asistir a su entierro. Ya de regreso en Argel, hacia el fin de semana, Meursault encuentra en el balneario a una conocida, Marie, con la que va a la playa y al cine. Meursault vuelve a la rutina de trabajo en la oficina. De vuelta a su casa, Meursault encuentra a sus vecinos Raymond (un vividor) y Salamano (un viejo que vivía peleando con su perro sarnoso). Meursault acepta ser testigo de Raymond por un problema con la policía, por lo que éste lo trata de amigo y lo invita a ir a la playa el fin de semana. Meursault y Marie van a la casa de Masson, un amigo de Raymond, que los recibe en su cabaña cerca de la playa, donde pasan momentos agradables. Pero en la playa los amigos se encuentran con unos árabes, uno de los cuales tenía líos con Raymond. Después de una pelea sin mayores consecuencias, Raymond y Masson regresan a la cabaña, no así Meursault, quien agobiado por el sol asesina a un árabe. En la segunda parte Meursault es detenido e interrogado sobre las causas del asesinato. Nadie entiende a Meursault. Durante el juicio, Meursault parece el menos interesado de lo que se habla, tanto de las acusaciones del fiscal como la defensa de su abogado. Finalmente es condenado a muerte.

Meursault es un modesto empleado de oficina en Argel. Describe su existencia anodina, limitada al desarrollo mecánico de actividades cotidianas y la búsqueda instintiva de sensaciones elementales. Vive en una especie de indolencia, de una extraña insensibilidad: al momento de actuar, por lo general puede hacer una cosa o la otra y le da igual. Se comporta como si la vida no tuviera sentido. Meursault vivía la rutina de la vida, indiferente al mundo, y no hacía ninguna alusión sobre los valores consagrados como la muerte, el matrimonio, la honestidad.

La indiferencia de Meursault se puede apreciar, por ejemplo, cuando Marie le pregunta que si la quería: "Le respondí que eso no significaba nada, pero que me parecía que no. Su expresión fue triste" (p. 40). De igual manera, cuando su patrón le propone ir a París Meursault le dice que "Dije que sí, pero en el fondo me daba igual. Me preguntó entonces si no me intere-

saba un cambio de vida. Contesté que no se cambia nunca de vida, que en cualquier caso todas valían lo mismo y que la mía aquí estaba lejos de disgustarme” (p. 45).

Ya en la prisión, Meursault encara el absurdo del mundo y se niega a aceptar respuestas como la hipótesis religiosa según la cual el hombre está a merced de la voluntad de Dios y que todos sus actos tienen un sentido para la vida eterna. Meursault rechaza esta hipótesis y dice que él tiene la certeza de que la muerte afirma lo absurdo de la vida. La confrontación entre la naturaleza humana (el deseo de vivir) y el silencio del mundo (que Meursault llama “la tierna indiferencia del mundo”) constituyen el absurdo.

Respecto a los demás personajes que aparecen en la novela, sólo se sabe aquello que manifiesta Meursault. No están caracterizados exhaustivamente, pero algunos rasgos presentados con efectividad los hacen verosímiles. Un ejemplo es Marie.

Marie es una mecanógrafa que había trabajado algún tiempo en la oficina de Meursault, y que le gustaba. De acuerdo a la descripción que de ella hace Meursault, Marie es joven, morena y hermosa. Al encontrarla de nuevo en el balneario, Meursault la invita al cine y luego a su casa, con lo que se podría decir que inician una relación (sólo a los ojos de Marie). Marie representa la normalidad y la estabilidad de una mujer hecha para la familia, que acepta al hombre aunque no lo entienda del todo. Trata de hacer que se defina Meursault preguntándole que si la amaba, pero él le contesta sinceramente que no.

Raymond el vecino de Meursault (bajo, con anchos hombros y nariz de boxeador) es un vividor sinvergüenza que abusa de las mujeres. Según Meursault es un tipo que siempre está metido en líos. Raymond es en alguna medida responsable indirecto del asesinato, pues es él quien tenía problemas con el árabe y quien llevaba el arma.

Salamano, vecino de Meursault, es un viejo que vive con un perro sarnoso con quien pelea todo el tiempo. A fuerza de convivir con el perro ha llegado a parecersele: “Tiene costras rojizas en la cara y pelo amarillo y escaso” (p. 32). El perro, por su parte, se parece a su amo en lo encorvado. Representa la miseria humana, el tedio de una vida larga y absurda, que se limita a la repetición mecánica de la misma rutina: renegar de su perro que es su única compañía, de ofenderlo una y otra vez porque sabe que nunca se rebelará. Sin embargo, cuando el perro se va, toma conciencia de la pérdida y no sabe qué hacer.

Tanto el juez, como el fiscal y el abogado defensor son seres convencionales que asumen los valores de la sociedad, aunque con diferentes matices cada uno.

El juez, personaje que representa la parte de la sociedad bienintencionada, siente mucha curiosidad por saber de qué está hecho Meursault. Su concepción de la vida es sumamente convencional y piensa que todos los hombres deben creer en Dios y arrepentirse de sus pecados. Aunque lo intenta nunca comprende a Meursault.

El fiscal representa al sector duro de la sociedad, que piensa que debe castigarse a quien comete un delito sin preocuparse por averiguar realmente cuáles fueron las causas. No le mortifica acusar acremente a Meursault porque dice haberse asomado a su alma y no haber visto nada; es el tipo de personas que se atreve a hacer un juicio categórico sobre alguien aún con escasas evidencias.

Por último, el abogado defensor de Meursault, representa a otro sector de la sociedad más comprensivo, pero conformista. Emprende sin ganas la defensa de Meursault porque era su obligación. Sus argumentos son rutinarios y se maneja por las costumbres impuestas en los juzgados. Él también dice haberse asomado al alma de Meursault y que había visto a un hombre honrado, trabajador constante e infatigable, querido por todos y compasivo ante las desgracias de los demás, virtudes que, paradójicamente, no resultaron de peso para los jurados.

A fin de reconstruir la diégesis, se analiza a continuación un momento culminante de la novela: el asesinato del árabe. Todo empieza en el domingo en que Meursault es invitado por Raymond a la cabaña de Masson y su mujer. Después del desayuno, los amigos van a la playa, donde ven a lo lejos a los árabes, uno de los cuales era el tipo con el que Raymond tenía problemas. Después de pelear con ellos sin mayores consecuencias, Raymond y Masson regresan a la cabaña, no así Meursault quien se queda en la playa porque no tenía ganas de volver. Estamos a punto de llegar al drama que hace dar un vuelco a la vida de Meursault.

Es digno subrayar la importancia del sol y del calor —gracias al vocabulario que nos recrea sensaciones e imágenes— con relación a las acciones y el comportamiento de Meursault, a través de sus actitudes y movimientos en el espacio y el momento del asesinato, lo que permite deducir el significado que tuvo en su vida este hecho.

Hay una larga descripción en la que Meursault cuenta las circunstancias fuera de su voluntad que lo llevan a asesinar al árabe. Dice que hacía mucho calor y recordemos que él vive al nivel de sus percepciones sensoriales. Subraya el hecho de que el calor era atroz: “toda una playa vibrante de sol se apretaba a mi espalda”. Hay otras imágenes que emplea Meursault para hacer sentir lo que él siente: “el fuego del sol ardía en mis mejillas”, “sólo sentía los címbalos

de sol sobre la frente”, “del mar llegó un soplo espeso y ardiente”, “me pareció que el cielo se abría en toda su extensión para vomitar fuego” (p. 62). Estas imágenes nos muestran que Meursault perdió la conciencia al confundir el destello del cuchillo del árabe con un rayo del sol, por lo cual disparó. Por eso Meursault dice después que todo fue del sol. El clima y el calor han provocado este drama: Meursault actuó a pesar de sí mismo.

El lenguaje de la obra se caracteriza por la utilización de oraciones breves. El personaje principal, Meursault, utiliza un vocabulario “neutro”, sin ninguna marca que muestre sus sentimientos, sin ningún matiz que nos pudiera sugerir una toma de posición de su parte. La forma como presenta las palabras es de gran sencillez: les quita toda afectividad, como si no fueran seres humanos quienes las pronunciaran, con frialdad. El lenguaje contribuye a dar la sensación de extrañeza: “Pensé que, al cabo, era un domingo de menos, que mamá estaba ahora enterrada, que iba a volver a mi trabajo y que, después de todo, nada había cambiado” (p. 30). “Me da lo mismo” es una expresión común del personaje.

Pese a que el “yo” debería permitir la exploración de la intimidad, Meursault-narrador marca su distancia con Meursault-héroe como si se tratara de otra persona: el lector es confundido intencionalmente por la imprecisión del personaje del cual desconoce su vida interior, como cuando Marie le pregunta que si quiere casarse con ella: “Por la tarde, Marie vino a buscarme y me preguntó que si quería casarme con ella. Le dije que me daba igual y que podíamos hacerlo si era su deseo. Me preguntó entonces si la quería. Contesté, como ya había hecho una vez, que nada significaba eso, pero que ciertamente no la quería. « ¿Por qué te casarías entonces conmigo?», dijo ella. Le expliqué que la cosa no tenía importancia alguna, pero que si ella lo deseaba podíamos casarnos” (p. 46). Aquí hay una trampa, porque aun cuando Meursault dice “le expliqué” no se sabe cuáles son sus motivaciones.

En los pasajes de la relación de Meursault con Marie, su novia, dan la oportunidad de ver una confrontación de dos concepciones distintas de la vida. Más que una pareja, son dos seres distintos. Meursault siempre dice “yo”, “ella”, no dice “nosotros”. El mundo y las creencias de Marie son reducidos a la nada por Meursault. Ella no lo entiende, le resulta raro. Marie trata de obligar a Meursault a definirse haciéndole preguntas que él responde sinceramente sin esconder sus sentimientos, como lo mandan los convencionalismos sociales. Pero como las respuestas no le gustan, Marie opta por no tratar de entenderlo.

En el juicio de Meursault, durante el cual se habla más de él que de su homicidio, deja claro que no le interesa lo que dicen sobre él. Aquí puede observarse la percepción que los demás tienen de Meursault. Muchas expresiones indican que el proceso parece ajeno a él, que es un extraño en su propio juicio. Todos opinan sobre su comportamiento y hacen un sinfín de interpretaciones sin que él intervenga: "Sin embargo, algo me molestaba vagamente. A pesar de mis preocupaciones, me sentía tentado a intervenir y mi abogado me decía entonces: «Cállese, será mejor para su causa». Parecía como, si de algún modo, el proceso se llevase *dejándome fuera*. Todo se desarrollaba sin mi intervención. Se decidía mi suerte *sin contar conmigo*. De vez en cuando, tenía ganas de interrumpir a todo el mundo, y decir: «Pero de todos modos, ¿quién es el acusado? Es importante ser el acusado. ¡Yo tengo algo que decir!» Pero, pensándolo bien, nada tenía que decir" (pp. 100-101).

Durante el juicio, el fiscal dice que Meursault nada tenía que hacer en un mundo cuyas reglas más elementales desconocía porque en ningún momento había mostrado arrepentimiento por sus actos: "Sin duda yo no podía dejar de reconocer que tenía razón. Pero tanto encarnizamiento me asombraba. Hubiera querido tratar de explicarle cordialmente, casi con afecto, que yo nunca había podido lamentar nada verdaderamente. Estaba siempre acaparado por lo que iba a suceder, por hoy o por mañana" (p. 103).

El propio abogado de Meursault, siguiendo la costumbre de los juzgados, hace sentirlo ajeno a su propio juicio: "Me pareció que el alegato de mi abogado nunca encontraría fin. Sin embargo, en un momento preciso lo oí, porque decía: «Es cierto que he matado». Continuó después en el mismo tono, diciendo «yo» cada vez que hablaba de mí. Yo estaba atónito. Me incliné hacia un gendarme y le pregunté por qué. Me dijo que me callara y, un momento después, añadió: «Todos los abogados lo hacen». Yo pensé que *eso suponía apartarme más del caso, reducirme a cero y, en cierto modo, sustituirme*" (p. 106).

Tanto el fiscal como el abogado defensor, que representan a la sociedad convencional, interpretan las conductas externas de Meursault y ambos "se asoman" a su alma. El fiscal: "Decía que se había acercado a ella y que no había encontrado nada, señores jurados. Decía que, en realidad, yo no tenía alma en lo absoluto y que nada humano, ni uno solo de los principios morales que custodian el corazón de los hombres, me era accesible. «Ciertamente —añadía—, no sabríamos qué reprocharle. Lo que no ha sabido adquirir, no podemos quejarnos de que le falte. Pero cuando se trata de este tribunal, la virtud enteramente negativa de la tole-

rancia ha de transformarse en la menos fácil, pero más elevada de la justicia. Sobre todo cuando el vacío del corazón tal y como se descubre en este hombre se convierte en un abismo donde la sociedad podría sucumbir». Habló entonces de mi actitud hacia mamá.” (p. 103).

Por su parte, el abogado también habló del alma de Meursault: “«Yo también —dijo—, me he asomado a esta alma, pero, al contrario que el eminente representante del ministerio público, sí encontré algo y pude leer en ella como en un libro abierto». Había leído que yo era un hombre honrado, un trabajador constante, infatigable, fiel a la casa que lo empleaba, querido por todos y compasivo ante las desgracias de los demás. A su entender, yo era un hijo modelo que se había ocupado de su madre tanto tiempo como le fue posible” (p. 106).

Sin embargo, una vez terminado el juicio, Meursault expresa sus sentimientos sobre una vida que ya no le pertenece. El timbre del heladero aviva sus recuerdos de pasadas alegrías, simples si se quiere, pero alegrías al fin y al cabo. Meursault evoca sensaciones olfativas, auditivas y visuales de un mundo que no lo comprende.

Meursault no tiene conciencia de ser un criminal, no obstante ser un objeto de escándalo para el fiscal, los jueces y hasta de su propio abogado. Parece ajeno al mundo en el que vive porque ignora los valores convencionales que dan sentido a la vida. Más que el propio asesinato, el fiscal le reprocha haber sido insensible en el entierro de su madre, de haberse bañado con una mujer y de haber ido al cine a ver una película de Fernandel. Estos incidentes fueron interpretados como prueba de que Meursault no tenía nada de humano, y que no tenía ninguno de los principios morales que moran en el corazón de los hombres. Se le acusa de haber enterrado a su madre con el corazón de un criminal. Y por eso lo condenan: “...el presidente me dijo en forma extraña que se me decapitaría en una plaza pública y en nombre del pueblo francés. Me pareció entonces reconocer el sentimiento que en todos los rostros se expresaba. Creo que era de conmiseración” (p. 109).

El comentario anterior es más psicológico que estético, y trata de subrayar el tipo de análisis que se puede hacer con los alumnos, en los que destacan, por supuesto, las cuestiones éticas que plantea la obra a partir de las acciones y actitudes de los personajes. La visión del mundo que nos ofrece Camus en *El extranjero* nos puede llevar a tener una respuesta ante los temas que nos propone en la novela, el *efecto estético*. Asimismo, el efecto de identificación lo sentimos a partir de nuestra propia experiencia en relación con los temas que propone la novela: el sentimiento del absurdo, la reflexión sobre el ser y la crítica de las instituciones sociales.

En este punto cabe hacer la reflexión: ¿de qué sirve a los alumnos leer historias que, aparentemente, están muy alejadas de su realidad? Dice López Quintás que la obra literaria es una ficción en cuanto a su argumento, pero no en cuanto a su tema y da un ejemplo muy claro: ninguno de nosotros puede identificarse hoy día con el argumento de *Macbeth*, dado que en las condiciones actuales nadie puede tener la tentación de asesinar a un rey para usurpar su trono; pero todos podemos dejarnos llevar del vértigo de la ambición de poder en un aspecto o en otro, y considerar como propia la historia trágica de Macbeth.

La conclusión a la que llega López Quintás es que la buena literatura aviva en el hombre el sentido de lo esencial, lo que estructura la vida humana, y de ahí su gran poder formativo. Toda obra literaria presenta temas éticos, los conecta, los confronta, los pone en conflicto y los resuelve. Según este autor, cada obra literaria de calidad se convierte en una espléndida lección de ética impartida por autores de gran prestigio. Es por ello que la dimensión ética de la literatura puede constituirse como un filón para la formación humanística de los estudiantes.

López Quintás afirma que al conocer de cerca el sentido profundo de los sentimientos y las actitudes que tejen la trama de la vida humana, es posible descubrir los principales procesos éticos que determinan nuestro comportamiento. Por lo tanto, orientar a una persona hacia los valores, adentrarla en su área de irradiación no es manipularla, es guiarla, realizar una labor de maestro. Es por ello que la lectura meditada de un cuento o un poema sugestivos se graba en el ánimo de los alumnos las claves de interpretación de la vida que necesitan para saber orientarse. Y ese ir llenando de sentido cada término y cada concepto es la tarea básica de la educación.

Termina aquí el segundo capítulo de este trabajo en el cual se ha querido destacar la forma de abordar la literatura narrativa con los alumnos, privilegiando los temas de interés humano que se desprenden de la lectura de las obras, mejor que los análisis literarios exhaustivos. La apuesta es que de esta manera se pueda lograr un acercamiento afable entre los textos literarios y los jóvenes, pero a final de cuentas un contacto intenso en la medida de que se habla de las cuestiones fundamentales del ser humano, que también son una preocupación de los estudiantes en cuanto personas en proceso de construcción de su identidad.

3. Propuesta didáctica para la lectura de textos literarios en el TLRIID 1 y 2

¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño;
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.
? **Pedro Calderón de la Barca**

3. 1. Presentación de la propuesta

La propuesta didáctica que se expone a continuación tiene como base el programa de la materia TLRIID 1 y 2 del Plan de Estudios Actualizado del CCH, del cual se ha tomado como punto de partida la lectura, no obstante que se trabaja la escritura, la expresión oral y la investigación como parte del mismo proceso. Durante el primer semestre se tiene la lectura como principal eje del cual se derivarán las demás habilidades lingüísticas, específicamente la lectura analítica, dado que ésta constituye un primer gran paso para que el alumno desarrolle su habilidad para comprender, interpretar y construir un sentido de los textos, lo cual le permitirá, en una siguiente etapa, emprender trabajos de redacción en mejores condiciones.

En el segundo semestre, a la par de que se continúa con el entrenamiento intensivo en la lectura, se considera también la ejercitación de operaciones textuales como una forma para que los alumnos aprendan que dichos trabajos tienen una utilidad práctica, ya que sirven para tener cada vez mayores habilidades para comprender y analizar textos.

Como actividad complementaria para alcanzar algunos aprendizajes establecidos en el Programa del TLRIID 1 y 2, se plantean estrategias didácticas para analizar la grabación de un cuento y la proyección de una película, ya que son un probado auxiliar para las tareas de fomento a la lectura, y una forma idónea para contribuir a la formación básica de los estudiantes de bachillerato. Asimismo, se prevé invitar a los alumnos a diversas actividades culturales extraclase, tales como idas al teatro, conciertos, exposiciones, entre otras.

Como es natural, la literatura ocupa un lugar preponderante en esta planificación didáctica, como se ha insistido, con la finalidad de fomentar en los alumnos el gusto por la lectura y

el desarrollo de su sentido estético. Es por ello que se han incluido obras que, desde nuestro punto de vista, son atractivas para los estudiantes, entre ellas algunos textos clásicos, dado que es fundamental que los alumnos tengan contacto con algunas obras capitales de la literatura universal, que si no fuera por la obligación de la escuela quizá no las conocerían nunca.

Por lo expuesto anteriormente, la lectura analítica toma una dimensión estratégica para lograr los fines establecidos en esta planificación. Entre los estilos de lectura, la lectura analítica es aquella que nos permite construir un sentido del texto de manera rigurosa, reflexiva y organizada, lo cual, a su vez, da la posibilidad para pueda emprenderse un trabajo de redacción en las mejores condiciones; asimismo, este estilo de lectura da pie a que el alumno se entrene en la práctica de formular juicios, críticas o exponer opiniones propias después de comprender cabalmente un texto.

Por otro lado, se parte de la premisa de que el desarrollo de la habilidad de la lectura llevará al impulso de las otras habilidades de forma simultánea, es decir, que conforme lean aprenderán a escribir textos mejor redactados, con un propósito comunicativo definido y con las herramientas adecuadas para hacerlo. Dado que la lectura y la escritura son procesos íntimamente relacionados, es indispensable que los alumnos conciban su práctica como una dicotomía, es decir, que siempre se derive un trabajo escrito de una lectura, y que para escribir necesiten leer en diversas fuentes.

Asimismo, con base en la idea de que para el aprendizaje de los alumnos es sumamente importante la interacción, la propuesta plantea que los alumnos realicen la mayor parte de las lecturas en el salón de clase, ya que de esa manera los alumnos comparten lo que leen tanto con sus compañeros como con el profesor, lo cual será una forma de retroalimentación en la que seguramente saldrán beneficiados. De esta manera, se pueden también activar los conocimientos previos y brindar la posibilidad para que entre todos se hagan inferencias, relaciones y contextos que hagan las tareas de lectura y escritura actividades gratificantes.

Las estrategias presentadas en el desarrollo de las unidades (correspondientes al relato literario) tienen como meta fundamental constituirse como un entrenamiento intensivo en la práctica de la lectura, ya que quien lee constantemente, al abordar diversos tipos de texto, enfrenta asimismo nuevos retos que han de enriquecer su capacidad lectora.

Por último, la proyección de películas tiene en esta propuesta un lugar especial, dado que el cine es fundamental para la cultura básica de los alumnos y es necesario brindar a los

alumnos una preparación mínima para el disfrute y comprensión del lenguaje cinematográfico, como sucede en muchos países del mundo, donde el cine forma parte muy importante de la formación en el bachillerato.

Como preámbulo se presenta una estrategia global para el aprendizaje de la lectura analítica, cuyos propósitos educativos son que el alumno: practique la lectura exploratoria de un texto como etapa fundamental para emprender una lectura analítica, identifique el modo discursivo predominante en un texto y reconozca los géneros, y se valga de la lectura analítica para comprender el sentido de un texto.

La estrategia consiste en lo siguiente: bajo la premisa de que la lectura analítica implica realizar un examen minucioso de un texto a fin de conocer su sentido y comprenderlo, la presente estrategia propone ofrecer a los alumnos elementos para analizar el texto durante el proceso, lo cual se realizará mediante una serie de preguntas al texto que se formularán de manera sistemática para ir comprobando, en cada etapa, la comprensión del texto por parte de los alumnos.

Dado que concebimos la lectura como un proceso interactivo, resulta natural establecer una especie de diálogo con el texto, en el que el lector le esté haciendo preguntas constantemente, lo cual redundará en una mayor comprensión. En este sentido, uno de los aprendizajes más importantes es que el alumno se entrene para plantear dichas preguntas.

Cada texto merecerá, según el caso, que el alumno le pregunte acerca del autor, sobre la corriente literaria o el movimiento cultural en que está inscrito, es decir, todo aquello que pertenece al contexto en el cual se crea el texto. Por otra parte, todo texto se puede caracterizar dentro de un género, por lo que tendrá elementos particulares que el alumno pueda reconocer como parte de su entrenamiento en la lectura analítica, con lo cual tiene otras preguntas que hacer. De esta manera, los alumnos preguntan al texto sobre su registro, su origen y destino de manera directa: ¿quién habla?, ¿a quién le habla?, ¿de qué habla?, ¿por qué le habla?, ¿cómo le habla?

La lectura analítica consiste en examinar el texto y hacerle preguntas en relación con el modo discursivo utilizado, analizar las respuestas a partir de la información que se pueda inferir del propio texto, y construir en la mente un sentido del texto basado en las operaciones precedentes.

Durante la lectura se pueden realizar operaciones textuales tales como el subrayado de frases que se consideren importantes, o bien, hacer anotaciones (al calce o en el cuaderno de notas) con la finalidad de recuperar comentarios que surjan de la lectura. Asimismo, los alumnos deben subrayar palabras o conceptos que no entiendan para, posteriormente, buscarlos en el diccionario. Asimismo, en esta etapa pueden realizar otras operaciones textuales como el resumen y la paráfrasis y, dependiendo del tipo de texto, organizadores gráficos como el cuadro sinóptico, la línea del tiempo, el esquema, etc., ya que son un buen recurso para retener en la memoria cierta información, o bien, para aclarar ideas en la mente.

De la presente estrategia para la lectura analítica se puede derivar su correspondiente trabajo escrito, que podrá contener las operaciones textuales practicadas (resumen y paráfrasis) en un texto organizado con inicio, desarrollo y cierre, y atendiendo a las propiedades de adecuación, coherencia y cohesión. Asimismo, la expresión oral y la investigación documental son tareas inherentes al entrenamiento en los estilos de lectura, con lo cual se espera lograr el desarrollo de las cuatro habilidades por parte de los alumnos.

A continuación se presenta un esbozo general de la forma de exposición de las estrategias didácticas diseñadas para cada una de las sesiones. En primer lugar, en este trabajo tomamos como base el concepto de estrategia de enseñanza de los autores Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, quienes la definen como procedimientos que el profesor utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Desde este punto de vista, es importante señalar que el profesor debe hacer un buen trabajo previo de planificación, pero también debe estar atento a lo que sucede durante una clase y tomar las decisiones que parezcan más pertinentes a cada situación. Es decir, lo ideal es llegar a una clase con una planificación didáctica precisa hasta en sus más mínimos detalles, aunque de igual forma tener un bagaje de amplio de estrategias alternativas.

Al inicio de la descripción de cada una de las sesiones de clase, se indica el propósito que se persigue de acuerdo con lo indicado en la unidad del programa del TLRIID, el aprendizaje que se espera desarrollar entre los alumnos, así como los recursos necesarios para lograrlo. En este caso, la mayoría de las veces se indican los textos que se leerán en clase, aunque también se especifican requerimientos adicionales como grabadoras o equipos de proyección, cuando es necesario.

A continuación se describe la estrategia de trabajo propiamente dicha: cada sesión está dividida en tres partes (apertura, desarrollo y cierre), y cada una de ellas tiene su respectiva importancia y especificidades. En general, las actividades de apertura de la clase tienen como finalidad motivar el interés de los alumnos por los textos que se leerán, así como activar sus conocimientos previos. Asimismo, en algunos casos, esta fase de la clase sirve para problematizar sobre los temas que se abordarán posteriormente, lo cual constituye una forma de crear un ambiente propicio para alcanzar los propósitos educativos planteados.

Enseguida, están las actividades de desarrollo que son, precisamente, aquellas cuyo objetivo es alcanzar el aprendizaje significativo de los alumnos. En cada caso se describe la interacción entre el profesor y los alumnos. Dichas actividades constituyen los elementos que orientan la clase y dejan establecido lo que se espera de los alumnos durante la realización de las mismas. Por su parte, el profesor debe cerciorarse en cada actividad que las explicaciones queden bien entendidas, especialmente cuando se introducen conceptos nuevos que requieren de asimilación por parte de los alumnos.

El cierre de una clase es particularmente importante puesto que es la etapa en donde tanto el profesor como los alumnos tienen la oportunidad de recapitular sobre las actividades realizadas y reflexionar sobre los conocimientos nuevos aprendidos. En esta fase también se pueden realizar las actividades de evaluación propiamente dichas, en donde el profesor debe tomar en cuenta el avance de los alumnos en tanto razonamientos, desarrollo de habilidades y, a veces, productos escritos u orales.

Finalmente, se ha procurado en la medida de lo posible que haya un cierto balance entre las actividades en plenaria, en equipos e individuales, esto con la finalidad de que cada clase resulte dinámica a los alumnos. Asimismo, la intención es tratar de ser congruentes con la propuesta general de este trabajo de compartir los textos leídos la mayoría de las veces, pero también procurar momentos de reflexión personal de cada estudiante.

3. 2. Planificación didáctica anual para TLRIID 1 y 2: lectura extensiva de textos literarios en el TLRIID 1 y 2

Ln este apartado se presenta la meta global de lectura de textos literarios. Es una meta ambiciosa, pero posible, ya que si se observan las cantidades promedio, por ejemplo, se leería una novela mensual durante el ciclo escolar (respetando los meses de vacaciones), esto implicaría que los alumnos lean de manera constante pero en proporciones razonables, lo cual como se ha argumentado líneas arriba, da la posibilidad de atraer y seducir a los alumnos con la literatura. Estamos conscientes de que el mero contacto no garantiza nada, pero aumenta las posibilidades de convertir a los alumnos en lectores asiduos que, a final de cuentas, es uno de los objetivos a alcanzar.

Proyecto anual: meta de lectura de textos literarios

Género	Cantidad
Cuento	? Dos libros completos (uno en cada semestre). ? Doce cuentos cada semestre.
Novela	? Ocho novelas (cuatro por semestre): la mitad propuestas por el profesor; las demás elegidas por los alumnos.
Poesía	? Dos libros completos (uno en cada semestre). ? Un poema (al menos) por semana. ? Cuatro antologías (dos por semestre).
Teatro	? Cuatro obras (dos por semestre).

Lectura de otras tipologías textuales

Género	Cantidad
Divulgación científica/Ciencia	? Dos libros completos (uno en cada semestre). ? Ocho artículos de divulgación científica (cuatro cada semestre).
Filosofía	? Dos fragmentos por semestre.
Historia	? Dos fragmentos por semestre.
Ensayo	? Cuatro ensayos (dos por semestre).

Actividades extraclase

Actividad	Cantidad
Proyección de películas	? Ocho películas (cuatro por semestre).
Idas al teatro	? Dos veces (al menos una cada semestre).
Asistencia a conciertos de música	? Dos veces (al menos una cada semestre).
Recitales de poesía	? Dos veces (al menos una cada semestre).
Conferencias	? Dos veces (al menos una cada semestre).
Visitas a museos o galerías	? Dos veces (al menos una cada semestre).
Participación en jornadas culturales	? Dos veces (al menos una cada semestre).

A continuación se presentan dos cuadros en los que se ejemplifica la manera como se podría conciliar la lectura de textos literarios con otras tipologías textuales, así como el desarrollo de las otras habilidades lingüísticas.

Proyecto mensual

Semana	Plan de lecturas		
	1ª. Sesión:	2ª. Sesión:	3ª. Sesión:
1	? Inicio de lectura de una novela.	? Desarrollo de habilidades escritas.	? Lectura de poemas.
2	? Lectura de cuentos.	? Comentarios sobre el avance de la lectura de la novela. ? Desarrollo de habilidades escritas.	? Lectura de poemas.
3	? Lectura de cuentos.	? Comentarios sobre el avance de la lectura de la novela. ? Lectura de cuentos.	? Lectura de poemas. ? Lectura de cuentos.
4	? Lectura de otras tipologías textuales.	? Lectura de otras tipologías textuales. ? Desarrollo de habilidades escritas.	? Lectura de poemas. ? Fin de lectura de la novela.

Proyecto semanal

En este caso se presenta como ejemplo la lectura de un libro de cuentos (completo). Nota: esta estrategia está desarrollada en las tres primeras sesiones de la unidad 4 del TLRIID 1.

Sesión	1	2	3
Lectura intensiva de textos literarios	<p>? El profesor presenta una grabación con la lectura de un cuento para que los alumnos escuchen la lectura expresiva.</p> <p>? Se identifican las reglas de la lectura en voz alta (en plenaria).</p>	<p>? Presentación del libro y lectura exploratoria.</p> <p>? Lectura de un cuento en clase.</p> <p>? El profesor anota en el pizarrón el número del equipo y el cuento elegido (naturalmente, no es posible que se repita ningún cuento).</p> <p>? Cada equipo elegirá un cuento para hacer una lectura en voz alta.</p> <p>? En equipo: práctica la lectura del cuento correspondiente.</p>	<p>? Lectura en voz alta: cada equipo lee el cuento elegido. Después de cada lectura el pleno hará comentarios sobre aspectos como dicción, claridad, entonación, etc.</p> <p>*** Como resultado de la semana de trabajo, los alumnos habrán leído o, al menos, escuchado todos y cada uno de los cuentos que contiene el libro, lo cual será un éxito para todos: un libro completo en una semana.</p>

Finalmente, se presenta como ejemplo de proyecto de lectura extensiva para una clase (cuya meta es leer una obra de teatro completa): la obra en un acto *Farsa del valiente Nicolás*, de Jorge Ibarguengoitia. Los propósitos educativos que tiene la siguiente estrategia son: practicar

el diálogo, preconizar sobre la importancia de escuchar con atención, agudizar el sentido del oído, sensibilizar al alumno sobre uno de los elementos básicos que constituyen la obra dramática: el diálogo, explicar la importancia de la relación dialógica así como sus elementos, especificar las características del texto dramático, especialmente la presentación de los diálogos, observar la organización de una lectura en atril de una obra de teatro, y reflexionar sobre la importancia del diálogo como uno de los elementos fundamentales del texto dramático.

TLRIID 1 ~ Unidad 2: Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos

Propósito:

El alumno comprenderá y producirá textos orales y escritos, tomando en cuenta a diversos destinatarios y propósitos comunicativos, para establecer una comunicación eficaz.

Aprendizaje

El alumno:

? Reflexiona sobre uno de los elementos básicos que constituyen el texto dramático: el diálogo.

Recursos:

- Fotocopias de la obra *Farsa del valiente Nicolás*, de Jorge Ibargüengoitia.
- Grabadora y cd.
- Disco: Concierto 21 para piano y orquesta de W. A. Mozart (2° movimiento).
- Grabadora y cassette.
- Presentación de algunos diálogos grabados (tomados de la película *Mujeres al borde de un ataque de nervios* de P. Almodóvar).

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

? Presentación de la actividad: el profesor explica que el día de hoy haremos una lectura en atril de una obra de teatro, para lo cual primero vamos a prepararnos y organizarnos.

? Escuchar un fragmento musical, con los ojos cerrados, sin útiles en el pupitre y sin ningún elemento distractor del sentido del oído.

Actividades de desarrollo:

? A manera de juego, lo primero que vamos a escuchar son varios diálogos tomados “de la vida” (grabaciones) con el objetivo de que reconozcan los siguientes elementos: quiénes inter-

vienen (personajes), dónde sucede (lugar), cuándo sucede (tiempo), de qué están hablando (referente), y en qué situación se encuentran (acción o tipo de conflicto).

? Terminadas las grabaciones, el profesor hace una breve explicación sobre los convencionalismos del diálogo en el texto dramático, así como el ejercicio de lectura en atril que se llevará a cabo.

? El profesor organiza la lectura en atril: se asignan los papeles, los alumnos pasan al frente y mediante una revisión rápida del texto, toman nota de sus intervenciones.

? Lectura de la obra.

Actividades de cierre:

? Reflexión grupal sobre la experiencia de la lectura en atril de una obra de teatro. A manera de conclusión, el profesor pondera el diálogo como elemento fundamental del teatro.

Evaluación:

—Observar la aptitud para escuchar atentamente y la capacidad de concentración.

—Observar la capacidad de reconstruir una situación a partir de escuchar diversos diálogos.

—Durante la lectura: observar elementos como: dicción, claridad, entonación, etc.

—Observar los comentarios de los alumnos sobre el diálogo en el texto dramático.

3. 3. Desarrollo de la Unidad 1 del TLRIID 1

Presentación

Dado que la primera impresión queda marcada de forma indeleble en el ánimo de los alumnos, la intención que se ha perseguido para desarrollar la primera unidad del programa es abordar los aprendizajes y la temática de una manera amable, con algunas actividades planteadas como si fueran juegos, de tal modo que los alumnos sientan que la materia es algo cercano y que las tareas son gratas.

En correspondencia con la propuesta global que se defiende en esta tesis, la unidad ha sido desarrollada de forma que la habilidad de la lectura ocupa un primer plano, sin descuidar las otras habilidades lingüísticas básicas que pretendemos desarrollar con los alumnos. Por otra parte, en lo que respecta a la literatura, se procura un contacto intensivo del alumno con ella, ya que en todas las sesiones se lee texto literario, sin descuidar los propósitos establecidos en el programa. Además, se cuida otro aspecto importante, ya que los principales géneros literarios están presentes: poesía, narrativa, teatro.

Dicho en palabras llanas, la primera unidad constituye un botón de muestra de lo que será el desarrollo de ambos cursos del TLRIID, en los que se procura un acercamiento cotidiano del alumno con los textos literarios a fin de contagiarlos del gusto por la lectura, y por otra parte se procura abordar el desarrollo de habilidades lingüísticas como parte de un mismo proceso de mejora de la competencia comunicativa.

De esta forma, lectura, escritura y expresión oral están imbricados bajo el común denominador de la formación literaria de los alumnos. Si de lo que se trata es de hacer que los alumnos vivan la experiencia literaria, hay que empezar pronto, desde la primera unidad, y no esperar hasta la cuarta, que es en donde se indica el abordaje de los textos literarios.

Al término de la unidad, los alumnos, además de haber cumplido con lo que establece el programa en cuanto al manejo de la lengua oral y escrita a través de la narración de experiencias personales, habrán tenido contacto con poesía mexicana contemporánea, relatos literarios de corte autobiográfico, textos clásicos, cartas literarias, fragmentos de novelas y divertimentos

poéticos. Consideramos que, para empezar a involucrar a los jóvenes con la literatura, es un buen punto de partida.

TLRIID 1 ~ Unidad 1:				
La construcción del yo a través de textos orales y escritos (6 sesiones)				
Propósito: El alumno narrará experiencias personales en forma oral y escrita.				
Aprendizajes	Estrategias	Temática	Materiales de trabajo	Evaluación
Lee poemas ante el pleno.	* Lectura en voz alta.	La lectura.	—Poemas.	~ Evaluación diagnóstica de la expresión oral.
Determina del propósito de comunicación.	* Presentación de un repertorio de textos en que se observa el uso de la primera persona.	Situación comunicativa: propósito de comunicación y uso de la primera persona.	—“Yo digo de mí mismo”, de Jorge Ibarguengoitia. —“Yo, Patty Diphusa”, de Pedro Almodóvar. —“De memoria y olvido”, de Juan José Arreola.	~ Observar si determina el sentido de un texto.
Narra de experiencias personales en forma oral.	* Ponderación del diálogo como medio para obtener información y hablar de uno mismo.	Texto oral: recursos y limitaciones de la expresión oral.	—“Cuestionario”, de Marcel Proust. —“Cuestionario”, de Bernard Pivot.	~ Observar la claridad de la expresión, con el volumen y las pausas adecuadas.
Reflexiona sobre la utilidad del diálogo.	* Uso del diálogo en diversas formas como medio para obtener información y hablar de uno mismo.	Texto oral/texto escrito.	? Cuento: “Masetto de Lamporecchio, fingiéndose mudo, se hace hortelano de un convento de monjas, que porfían por acostarse con él”, de Giovanni Boccaccio. —Pieza teatral <i>El criado de Don Juan</i> , de Jacinto Benavente.	~ Observar si identifica las características del diálogo.
Narra experiencias personales en textos escritos.	* Primer acercamiento a las etapas de preparación de un texto escrito.	Texto escrito: organización textual y elementos del texto escrito.	Cartas en las que se muestra la organización textual: ? Carta de Victor Hugo a Pierre Larousse. ? Carta de Werther a un amigo. ? Carta de Penélope a Ulises.	~ Observar si identifica cómo estructurar un texto.
Compara textos orales y escritos.	* Observación sobre las principales diferencias entre contar una historia de manera oral y en forma escrita.	Texto oral y texto escrito.	—Fragmento de una novela: <i>Buenos días, tristeza</i> , de Françoise Sagan. ? Fragmento de una película: <i>El callejón de los milagros</i> , de Jorge Fons.	~ Observar si reconoce los recursos de la narración oral como los de un escrito.

Sesión 1

Aprendizaje

El alumno:

— Lee poemas ante el pleno.

Recursos:

Textos:

? Gabriel Zaid: *Ómnibus de poesía mexicana*. Siglo XXI, México, 1971.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

? Después que el profesor hace la presentación general de la materia, les dice que para empezar de una manera grata la ardua labor de desarrollar nuestra competencia comunicativa, el primer día se dedicará a la lectura de poemas, lo cual nos servirá también para hacer una primera reflexión sobre la importancia de esta habilidad, al menos en lo que respecta a la lectura en voz alta, dado que será una actividad que realizaremos de manera cotidiana a lo largo de los dos cursos en que estaremos trabajando juntos.

Actividades de desarrollo:

? Para problematizar sobre lo importante que es respetar los signos de puntuación cuando hacemos una lectura en voz alta, el profesor anota en el pizarrón una frase, cuya gracia consiste en ser leída con una entonación distinta si se le quiere dar un doble sentido: "¡Ay, José, así no se hace!". La frase está tomada del libro *Exorcismos de esti (l) o*, de Guillermo Cabrera Infante.

? Después de jugar un poco con la frase, se pide a los alumnos que digan cuáles son todos los signos de puntuación que conocen, su uso y la entonación adecuada al leerlos.

? Se anotan en el pizarrón los signos (los alumnos en su cuaderno), y una vez agotados todos, se les pregunta sobre las reglas de la lectura en voz alta: postura, dicción, claridad, entonación, etc.

? Una vez que se ha hecho la reflexión grupal sobre la lectura en voz alta, el profesor anuncia la actividad: algunos voluntarios pasarán al frente a leer un poema tratando de poner en práctica lo que antes hemos dicho. Para los que escuchan, la consigna es fijarse atentamente para después hacer una crítica constructiva que sea, asimismo, una autocrítica; es decir, evaluar entre todos nuestro nivel de lectura y que sirva para tomar conciencia de lo que necesitamos para mejorar.

? Uno a uno los alumnos van pasando al frente a leer; así hasta que se agota el tiempo y los comentarios generales sobre cómo mejorar nuestra lectura en voz alta.

Actividades de cierre:

? El profesor lee un poema para ejemplificar y también se hace una autocrítica de cómo mejorar, para que los alumnos vean que nadie está exento de mejorar sus habilidades en la lectura.

Evaluación:

? Evaluación diagnóstica de la expresión oral: el objetivo de esta actividad es sondear el nivel de lectura de los alumnos a fin de establecer algunos criterios sobre lo que necesitarían para mejorar esta habilidad.

Sesión 2

Aprendizajes

El alumno:

— Determina del propósito de comunicación.

Recursos:

Textos:

— “Yo digo de mí mismo”, de Jorge Ibarguengoitia.

— “Yo, Patty Diphusa”, de Pedro Almodóvar.

— “De memoria y olvido”, de Juan José Arreola.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

? El profesor anuncia las actividades del día: leeremos tres textos en los que los autores hablan de sí mismos con la finalidad de que observen ejemplos de informaciones de las que se puede hablar de uno mismo.

? Como primer ejercicio el profesor propone que a los alumnos que cierren los ojos y hagan memoria y recuerden alguna experiencia que les gustaría contar

Actividades de desarrollo:

? Lectura del primer texto: el profesor lee en voz alta.

? Una vez terminada la lectura, se hacen comentarios generales sobre el contenido de la misma, en plenaria.

? A continuación, el profesor explica que el texto leído es una narración, es decir, cuenta una historia integrada por acciones realizadas por personajes, y su estructura es: situación inicial,

ruptura del equilibrio, desarrollo, desenlace, y por lo general podemos detectar estas secuencias a través de marcas temporales que nos indican el desarrollo de la historia.

? Enseguida, el profesor pide a los alumnos que subrayen en el textos todas las marcas de tiempo que encuentren.

? Explicación de las marcas temporales por parte del profesor: en la narración de J. J. Arreola, pueden observar que el autor incluye dichas marcas temporales para ubicarnos en el transcurso del relato. La frase: "Nací en el año de 1918, en el estrago de la gripa española, día de San Mateo Evangelista y Santa Ifigenia Virgen..." nos indica claramente, después del preámbulo, que estamos hacia el principio de la historia de la vida de nuestro personaje, así como la oración: "Como casi todos los niños, yo también fui a la escuela..." que de inmediato nos sitúa en la etapa de su niñez. Otra marca es: "Pero a los doce años y en Zapotlán el Grande leí a Baudelaire..." que nos va indicando el correr del tiempo en la vida de Arreola. Y por ultimo nos dice. "Desde 1930 hasta la fecha he desempeñado más de veinte oficios y empleos diferentes..." con lo cual nos enfoca de aquél punto de la narración hasta la etapa actual de su vida.

? Después de la breve explicación, para involucrar a los alumnos en la siguiente tarea, se les hace la pregunta: ¿qué piensas ahora? ¿Es fácil hablar de uno mismo?

? Posteriormente, se les pide que hagan una relación en su cuaderno sobre los principales acontecimientos que relata el autor.

? Una vez que terminan los alumnos, se revisa la tarea y se van anotando en el pizarrón algunos datos de la autobiografía, entre los cuales podrían estar los siguientes:

- Como primer dato, Arreola dice dónde nació y describe cómo es ese lugar: "Es un valle redondo de maíz, un circo de montañas sin más adorno que su buen temperamento, un cielo azul y una laguna..."

- Otro detalle importante que nos da Arreola es: “soy el cuarto hijo de unos padres que tuvieron catorce”. El lugar que uno ocupa entre los hermanos suele ser determinante en la vida de una persona... ser mayor o menor tiene sus ventajas y desventajas...
- También nos cuenta Arreola un poco sobre el origen de su familia, y nos hace partícipes de un secreto: hasta una monja francesa hubo en su familia... “Hay historias de familia que más valía no contar”, dice.

? Enseguida se leen los dos siguientes textos autobiográficos. En este caso el profesor pide que un par de alumnos voluntarios hagan la lectura.

? Terminadas las lecturas, se hacen comentarios generales sobre las cosas que cada uno de los personajes dicen de sí mismos.

? Se forman equipos de cuatro integrantes para realizar la siguiente actividad que consiste en elaborar, con base en los tres textos leídos, una lista de las informaciones que se pueden dar de uno mismo en una autobiografía. La lista quedará en el cuaderno para ser retomada en sesiones subsecuentes.

Actividades de cierre:

? Revisión de la tarea: cada equipo expone su lista y comenta sobre las listas de sus compañeros. El profesor sugiere que de manera personal cada quien agregue en su lista algunos datos que originalmente no haya contemplado.

? Recapitulación de lo visto a lo largo de la clase y cierre por parte del profesor.

Evaluación:

? Corroborar si los alumnos determinan el sentido de un texto: en este caso, los propósitos de un texto autobiográfico. Asimismo, los alumnos deberán hacer en su cuaderno una lista de tópicos sobre los cuales se puede hablar de uno mismo.

Bibliografía

Texto 1:

“De memoria y olvido”, en Juan José Arreola. *Confabulario*. Editorial Joaquín Mortiz, México, 2000.

Texto 2:

“Yo digo de mí mismo”, en Jorge Ibarguengoitia. *Misterios de la vida diaria*. Joaquín Mortiz. México, 1997.

Texto 3:

“Yo, Patty Diphusa”, en Pedro Almodóvar. *Patty Diphusa y otros textos*. Anagrama, Barcelona, 1991.

Sesión 3

Aprendizaje

El alumno:

— Narra de experiencias personales en forma oral.

Recursos:

—Textos:

*** Cuestionarios: de Marcel Proust y Bernard Pivot.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

? El profesor presenta las actividades del día: dialogaremos con nuestros compañeros a fin de conocerlos mejor e intercambiar información importante sobre nuestros gustos, aficiones, deseos, etc.

? Para lograr las metas planteadas para el día de hoy, practicaremos la entrevista, para lo cual utilizaremos como base dos cuestionarios.

Actividades de desarrollo:

? Se trabajará en parejas, en primera instancia puede ser con el compañero de banca para el primer cuestionario.

? Cada pareja irá preguntando el uno al otro las preguntas del cuestionario hasta agotarlas todas. Se sugiere que cada entrevistante tome nota en su cuaderno de algunos datos que pudieran ser particularmente importantes de sus compañeros, pero sin que se trate de transcribir las respuestas dadas.

? Presentación del cuestionario por parte del profesor: En el siglo XIX, una moda inglesa hacía furor entre las jovencitas de familias acomodadas: el álbum de confidencias. El asunto consistía en pedir a las amigas y los amigos más cercanos que respondieran por escrito una serie de pre-

guntas sobre sus gustos y las particularidades de su carácter. Marcel Proust se prestó a este juego hacia 1886, a petición de su amiga Antoinette Faure, cuando tenía quince años. Con algunas variaciones en el número y las interrogantes, el cuestionario de Proust contiene las preguntas siguientes.

El cuestionario de Marcel Proust*

- ¿Cuál es la principal particularidad de tu carácter?
- ¿Cuál es la cualidad que más admiras en el hombre/ la mujer?
- ¿Qué es lo que más aprecias de tus amigos?
- ¿Cuál es tu principal defecto/virtud?
- ¿Qué es lo que más te gusta/disgusta hacer?
- ¿Cuál sería tu felicidad/desdicha más grande?
- ¿Qué te gustaría ser de grande?
- ¿Dónde te gustaría vivir?
- ¿Cuál es tu color favorito?
- ¿Quiénes son tus autores predilectos?
- ¿Quiénes son tus héroes de ficción/de la vida real?
- ¿Quiénes son tus artistas preferidos?
- ¿Qué es lo que más amas/detestas en la vida?
- ¿Cuáles son las faltas que perdonas más fácilmente?

? Terminada la ronda de preguntas, se pide a los alumnos que cambien de pareja al azar con la finalidad de que se aventuren a conocer nuevos compañeros y no sólo a sus amigos.

? Una vez formadas las nuevas parejas, el profesor presenta el siguiente cuestionario, que es una parodia del anterior, pero que le agrega un toque de gracia y humor.

El cuestionario de Bernard Pivot

- ¿Cuál es tu palabra preferida/la que más detestas?
- ¿Cuál es tu vicio favorito?

- ¿Cuál es el ruido corporal que más te gusta/disgusta?
- ¿Cuál es tu grosería favorita?
- ¿A quién propondrías para ilustrar un nuevo billete?
- ¿Cuál es el oficio que no harías jamás?
- ¿Cuál es la planta o el animal en el que te gustaría reencarnar?
- ¿Qué es de lo que más te arrepientes de haber/o no hecho?

Actividades de cierre:

? Para terminar con la actividad, se pide a algunos voluntarios que se presenten a sí mismos, de manera oral, con base en las preguntas del cuestionario.

? El profesor hace una reflexión sobre la importancia del diálogo como medio para obtener información y hablar de uno mismo.

Evaluación:

? Observar la claridad de la expresión de los alumnos, con el volumen y las pausas adecuadas para ser escuchados en el salón de clases.

Sesión 4

Aprendizaje

El alumno:

—Reflexiona sobre la utilidad del diálogo.

Recursos:

Textos:

? Cuento: "Masetto de Lamporecchio, fingiéndose mudo, se hace hortelano de un convento de monjas, que porfían por acostarse con él", de *El Decamerón* de Giovanni Boccaccio.

—Pieza teatral *El criado de Don Juan*, de Jacinto Benavente.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

? El profesor anuncia las lecturas del día: un cuento de *El Decamerón*, y una obra de teatro. El propósito de las lecturas será observar el uso del diálogo en tipos de texto distintos.

? Asimismo, se hace una breve recapitulación del ejercicio realizado en la clase anterior, en el cual por medio de preguntas pudimos conocer aspectos de la personalidad de nuestros compañeros. El día de hoy lo haremos con personajes literarios.

Actividades de desarrollo:

? Con respecto al primer texto, el profesor pregunta a los alumnos si tienen alguna referencia del libro del cual leeremos un cuento: *El Decamerón*. Se hacen comentarios generales sobre el contenido de dicho libro, la época y, sobre todo, el tipo de lenguaje que contendrá, lo cual como lectores nos interesa mucho para saber qué estrategia tomaremos.

? Entre las posibles dificultades o retos que implica la lectura del texto en cuestión, quizá la más frecuente será el hecho de enfrentarnos a palabras antiguas, por la época en la que se es-

cribió el libro. Se toma el acuerdo de que, durante la lectura, los alumnos subrayen las palabras cuyo significado les sea desconocido.

? Lectura en voz alta del texto: el profesor inicia con el primer párrafo y posteriormente va dando la palabra a algunos alumnos.

? Una vez concluida la lectura, se hacen comentarios sobre lo el efecto que les causó a los alumnos.

? Enseguida, se hace alusión a las palabras desconocidas y se les dice que la consigna será tratar, entre todos, de descubrir su significado basándonos únicamente en el contexto. Como último recurso, se utilizará el diccionario; en tal caso, las palabras las anotará cada quien en su cuaderno y las buscarán posteriormente.

? A continuación, el profesor pide que los alumnos observen los diálogos contenidos en el cuento. En primer lugar, y para seguir con el tema de la unidad que es hablar de uno mismo, se relee el siguiente diálogo:

? Yo trabajaba en un jardín suyo hermoso y grande, y además de esto, iba alguna vez al bosque por leña, traía agua y hacía otros tales servicios; pero las señoras me daban tan poco salario que apenas podía pagarme los zapatos. Y además de esto, son todas jóvenes y parece que tienen el diablo en el cuerpo, que no se hace nada a su gusto; así, cuando yo trabajaba alguna vez en el huerto, una decía: «Pon esto aquí», y la otra: «Pon aquí aquello» y otra me quitaba la azada de la mano y decía: «Esto no está bien»; y me daba tanto coraje que dejaba el laboreo y me iba del huerto, así que, entre por una cosa y la otra, no quise estarme más y me he venido. Y me pidió su mayordomo, cuando me vine, que si tenía alguien a mano que entendiera en aquello, que se lo mandase, y se lo prometí, pero así le guarde Dios los riñones que ni buscaré ni le mandaré a nadie.

? En el ejemplo anterior se puede observar cómo el personaje relata sus vivencias y, a su vez, da la palabra a otros personajes. Los signos de puntuación son importantes para hacer claro al lector quién habla en cada caso, de tal modo que no nos confundamos.

? A continuación, se relee otro fragmento:

La señora, oyendo hablar a este a quien tenía por mudo, toda se pasmó, y dijo:
? ¿Qué es esto? Creía que eras mudo.
? Señora ? dijo Masetto? , sí lo era pero no de nacimiento, sino por una enfermedad que me quitó el habla, y por primera vez esta noche siento que me ha sido restituida, por lo que alabo a Dios cuanto puedo.

? En el ejemplo anterior, se pide a los alumnos que observen cómo se van alternando la palabra los personajes, con lo cual nos queda claro como lectores que se trata de una conversación.

? A continuación se anuncia la siguiente lectura: una obra de teatro, para lo cual se pide a los alumnos que observen el texto y digan cuáles son las diferencias que observan en cuando a la disposición espacial del texto.

? Una vez reconocidos algunos elementos característicos del texto dramático (acotaciones, diálogos, personajes), se organiza la lectura del mismo: se asigna un papel a los alumnos y se les pide que pasen al frente a realizar la lectura. Asimismo, el profesor comenta la importancia de la entonación, la dicción y el ritmo para darle a la lectura la intención adecuada.

? Terminada la lectura, se hacen como siempre algunos comentarios sobre la obra y, en este caso, se hace hincapié en que nos hemos enterado de cómo es el carácter de los personajes sólo a través de lo que ellos mismos expresan en sus diálogos.

Actividades de cierre:

? El profesor pide a los alumnos que entre todos reflexionen sobre cómo el diálogo es una forma como las personas (o los personajes literarios) alternativamente manifiestan sus ideas o afectos.

Evaluación:

? Observar si los alumnos identifican las características del diálogo.

Bibliografía

Texto 1:

“Masetto de Lamporecchio, fingiéndose mudo, se hace hortelano en un convento de monjas, que porfían en acostarse con él”, en Giovanni Boccaccio. *El Decamerón*. Plaza y Janés, Barcelona, 1993.

Texto 2:

El criado de Don Juan, en Jacinto Benavente. *Obras completas*. Aguilar, Madrid, 1950.

Sesión 5

Aprendizajes

El alumno:

— Narra experiencias personales en textos escritos.

Recursos:

—Textos:

*** Carta a Pierre Larousse (Victor Hugo).

*** Carta del joven Werther a un amigo (Johann Wolfgang von Goethe).

*** Carta de Penélope a Ulises (Ovidio).

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

—Presentación de los objetivos de la sesión: después de leer y analizar una serie de cartas, cada alumno deberá redactar una bajo un supuesto que determinará el profesor.

—Para la primera parte de la sesión, la lectura de las cartas que servirán de modelo, los alumnos trabajarán en equipo, por lo que deberán formarse grupos de cuatro personas.

Actividades de desarrollo:

—Una vez formados los equipos de trabajo, se repartirán las fotocopias con los tres textos. De los cuatro integrantes, tres leen una carta y el cuarto fungirá como relator, que tomará nota de las observaciones posteriores del equipo.

—Los alumnos leen cuidadosamente cada una de las cartas y responden a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál fue la situación que dio origen a cada una de ellas?
- ¿Cuál es el propósito comunicativo del emisor de las cartas?
- ¿Cumplen con su objetivo las cartas?

***En cada una de las preguntas anteriores los alumnos deberán argumentar lo más ampliamente posible sus respuestas.

—Una vez que todos los equipos hayan terminado su lectura y análisis de las cartas, cada relator de equipo expondrá sus notas y, posteriormente, se hará una ronda de comentarios generales sobre el contenido de las mismas. Se deshacen los equipos y los alumnos regresan a su lugar.

—El profesor hará en el pizarrón un resumen de los principales elementos que debe contener una carta: lugar y fecha (en el ángulo superior derecho de la hoja); el destinatario; el saludo (la cortesía es importante aún cuando se trate de cartas formales); el cuerpo de la carta (la parte más importante del escrito, ya que de ella depende que se logre el objetivo del mensaje, por lo que debe ser redactada de manera clara y convincente; la despedida (que indica el cierre del escrito), y la firma.

—El profesor anuncia la siguiente actividad: cada quien escribirá una carta bajo la siguiente consigna:

Escribes una carta a tu mejor amigo/amiga en la que te disculpes por no haber asistido a su fiesta de cumpleaños.

—Los alumnos disponen de media hora para redactar su carta.

Actividades de cierre:

—Algunos voluntarios leen su carta. Se hacen comentarios generales sobre si se cumple o no el objetivo de las mismas.

Evaluación:

—Redacción de una carta. Llenar la tabla de verificación.

Lista de verificación para la carta

Nombre del alumno: _____

Forma	Elementos a observar:	Sí	No
Estructura	El texto tiene fecha, saludo, cuerpo, despedida y firma.		
Adecuación	El lenguaje es adecuado para tratar el asunto y para el destinatario.		
Coherencia	El texto sigue una lógica para la presentación de las ideas.		
Cohesión	Las oraciones y los párrafos están bien integrados. La puntuación es correcta y maneja los articuladores.		
Ortografía	El texto está escrito sin faltas de ortografía.		
Disposición espacial	El formato es limpio: márgenes, interlineado, golpes por línea, tamaño de letra, recursos tipográficos adecuados.		

Contenido	Elementos a observar:	Sí	No
Claridad	El escrito muestra quién lo enuncia y expresa visiblemente el asunto que desea comunicar.		
Saludo	La carta inicia con un saludo coloquial o formal, según el caso.		
Cuerpo	El mensaje principal está desarrollado de manera clara y contundente.		
Despedida	Cumple con la formalidad.		

Texto 1:

El exilio de Víctor Hugo en Guernesey, una pequeña isla en el canal de la Mancha, empezó el 31 de octubre de 1855, y se instala en el número 20 de la calle de Hauteville. Al año siguiente, gracias al dinero que había ganado con el éxito de su obra *Contemplaciones*, compra la casa marcada con el número 38 de la misma calle, que él llama Hauteville-House.

El periódico *La Ilustración* del 2 de julio de 1864 publica esta nota: «Queremos hacer del conocimiento de nuestros lectores la carta que el señor Víctor Hugo acaba de escribir a Pierre Larousse, autor del Gran Diccionario Universal del siglo XIX»:

Hauteville House, 20 de abril.

Señor Pierre Larousse:

He recibido sus primeros cuatro envíos. Su idea es formidable, su meta es noble; algunas partes que he leído son excelentes. Es un verdadero monumento que usted levanta al siglo XIX. Condensar en un libro los conocimientos humanos del siglo XIX, es una hermosa y gran idea.

Después de tantos intentos y de tantos proyectos fallidos, sobre todo de proyectos de mente retrógrada, dar finalmente a la magnífica Enciclopedia de Diderot una complementación más acabada y más grandiosa todavía, será una obra que, finalizada, será la fortuna para el editor y la gloria para su autor.

Adéntrese cada vez más en el conocimiento moderno; aléjese de lo que queda del viejo pasado, sobre todo para un trabajo de este tipo, y el camino se verá claramente, sin duda alguna, Señor, tendrá esta fortuna y esta gloria.

Casi todos los diccionarios biográficos y enciclopédicos de nuestro tiempo están redactados con un pensamiento hostil hacia este siglo, por lo que pese a su pequeño éxito el futuro los desdeñará.

Usted quiere servir al progreso, usted quiere crear el éxito, usted lo tendrá. Su éxito será grande y su unión con el siglo será más profunda. ¡Valor!

Seguiré su trabajo con un vivo interés. Le envío mis mejores deseos y mis alientos. Reciba mi cordial simpatía.

Victor Hugo

Texto 2:

Werther de Johann Wolfgang von Goethe es una de las obras más representativas del Romanticismo y refugio de todos los enamorados sin esperanza. En esta novela la historia es narrada por el propio joven a través de cartas que le enviaba a un amigo, que luego las recopiló y estimó conveniente publicarlas para honrar la vida de Werther. El joven Werther llega de visita a un pueblo alemán, se establece ahí porque le gustaba el ambiente y el aire que se respiraba. Se sentía cómodo. Su amabilidad con la gente lo llevó a conocer a unos niños que jugaban donde el descansaba, posteriormente conoce a Charlotte, con la cual pasaría tardes y tardes de conversación. Esta mujer le dijo que estaba comprometida con otro hombre, lo cual no impidió que Werther se enamore de ella...

19 de junio

¿En qué punto de mi relato quedé el otro día? No lo recuerdo, y sólo puedo decirte que eran las dos de la madrugada cuando me acosté, y que, si en vez de escribirte, hubiera podido hablarte, acaso te hubiera hecho pasar toda la noche en vela.

Nada te he dicho aún de lo que sucedió a nuestro regreso del baile, ni hoy tengo disponible el tiempo que necesitaría para hacerlo.

El día amanecía espléndido. Algunas gotas de agua caían de las hojas de los árboles, y el campo hacía gala de vivificante humedad. Nuestras compañeras de viaje comenzaron a dar cabezadas y Charlotte me dijo que, si yo quería hacer otro tanto, no lo dejase por ella.

“Mientras vea esos ojos abiertos —le contesté, fijando en ella mi mirada—, no hay peligro de que yo me duerma”.

Uno y otro hemos llegado despiertos a su casa. La criada le abrió la puerta sin hacer ruido, y habiéndole preguntado Charlotte por su madre y hermanitos, aseguró que todos seguían bien y durmiendo a pierna suelta. Me despedí de ella, pidiéndole permiso para volver a verla ese mismo día. Me lo concedió, fui y, desde entonces, ya pueden el sol, la luna y las estrellas recorrer sosegadamente sus órbitas sin que yo sepa si es de día o de noche, porque todo el universo ha desaparecido ante mis ojos.

Werther

Texto 3:

Cartas de las heroínas de Ovidio es una colección de cartas de amor escritas por los personajes femeninos de la mitología y la literatura dirigidas a sus amados. Son veintiuna cartas en las que la ausencia, el olvido, la distancia, el abandono o la pérdida funcionan como puntos de partida para que las heroínas compongan las cartas y se lamenten de sus amores insatisfechos por diversas causas.

Penélope, la esposa del rey de Ítaca Odiseo (Ulises en latín), espera durante veinte años el retorno de su marido de la Guerra de Troya, por lo que se le considera un símbolo de la fidelidad conyugal hasta hoy. Mientras su esposo está fuera, Penélope es pretendida por múltiples hombres, pero para mantener su castidad ante la ausencia de su marido, ésta idea un plan: les dice a los pretendientes que aceptará la desaparición de Odiseo, con la consecuente promesa de un nuevo enlace, cuando termine de tejer un sudario, para cuando falleciese el ex rey Laertes, en el que estaba trabajando. Para mantener el mayor tiempo posible este tejido en elaboración, procura deshacer por la noche lo que tejió durante el día, y de esta forma soporta los veinte años.

“Carta de Penélope a Ulises”, en Ovidio. *Cartas de las heroínas*. Gredos, Madrid, 2001.

Sesión 6

Aprendizaje

El alumno:

— Compara textos orales y escritos.

Recursos:

Textos:

? Diálogo de la película *Tango* (Francia, 1993) de Patrice Leconte.

? Carta de un joven a sus padres.

— Fragmento de una novela: *Buenos días, tristeza*, de Françoise Sagan.

? Fragmento de una película: *El callejón de los milagros*, de Jorge Fons.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

? El profesor presenta las actividades del día (leer textos y ver el fragmento de una película) y los objetivos de la clase: observar las diferencias y similitudes entre el lenguaje oral y el escrito, pues cada uno tiene sus propias características, aunque nuestra intención fuese emitir el mismo mensaje.

? Para entrar en materia se pide a un par de alumnos que pasen al frente, y se les solicita que uno pregunte y el otro cuente cómo fue el camino de su casa al Colegio.

? Una vez terminado el ejercicio, el profesor hace notar lo que sucede cuando están contando algo: el volumen de la voz, el énfasis que se da a ciertas palabras, las pausas entre una frase y otra, el uso de las infaltables muletillas. También se hace observar la gesticulación, el movimiento de las manos e incluso la distancia que hay entre las personas cuando hablan.

? Finalmente, el profesor reflexiona con los alumnos respecto a lo que implica escribir un texto, para lo cual tendremos que echar mano de ciertos recursos para que nuestro mensaje sea

entendido por quien lo leerá, como por el ejemplo la ortografía, la puntuación y el orden de presentación de las ideas.

Actividades de desarrollo:

? El profesor solicita a dos voluntarios, una chica y un joven, para que pasen al frente a leer el primer texto, que es la transcripción de un diálogo sostenido entre un hombre y una mujer en una situación embarazosa para ambos.

? Una vez terminada la lectura, se hacen comentarios generales sobre el texto, y el profesor pide que lo releen cuidadosamente y subrayen las marcas de oralidad, es decir, aquellas palabras o frases que indican inequívocamente que se trata de un texto oral.

? Cuando la mayoría haya terminado, el profesor invita a algunos voluntarios a que expresen sus observaciones, por ejemplo: repeticiones “me, me puedo sentar”, o cuando dice “so-so-solo un minuto”, palabras incompletas, como cuando señala “pérese todavía”.

? El profesor señala que las marcas de oralidad son válidas en el lenguaje oral, pero no así en el escrito, en el que serían imperdonables tales repeticiones o escribir palabras cortadas.

? El profesor pide a un nuevo voluntario para que lea un texto escrito muy familiar para todos: una carta.

? Concluida la lectura, el profesor explica cómo cambia aquí la situación porque quien firma la carta tuvo que cuidar de ciertas convenciones para este tipo de texto y, además, de buscar las palabras adecuadas para que su mensaje sea entendido: en este caso pueden observar que el objetivo del remitente de la carta, Marco Aurelio, era tranquilizar a sus padres sobre su estado de salud, y por el contexto podemos hacer varias deducciones sobre la situación por la cual decidió escribirles a sus padres. Empieza y termina la carta muy cariñoso, y minimiza el hecho de que su supuesta enfermedad se debe a que come mal y duerme poco, quizá porque no quiere que sus padres piensen que está dedicando más a parrandear que a estudiar.

? El profesor presenta en el pizarrón el siguiente cuadro:

Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Es espontáneo y depende de la interacción con el interlocutor.	Es planeado y elaborado de acuerdo a los diferentes receptores.
Dado que el interlocutor está frente a nosotros podemos modificar el mensaje.	El mensaje queda plasmado en el papel y puede recibir diversas interpretaciones.
Son importantes elementos como el volumen de la voz, la dicción, la gesticulación, la distancia con el interlocutor, etc.	La ortografía, los signos de puntuación y el orden de presentación de las ideas son fundamentales para que el mensaje sea captado.

? Como continuación de la explicación del cuadro, el profesor hace notar que en el lenguaje escrito intervienen una serie de factores que son indispensables para que un texto cumpla con su propósito de comunicación, y se conocen como propiedades del texto, a saber:

- § Adecuación: cuando se utilizan las palabras adecuadas al contexto.
- § Coherencia: cuando tiene un propósito de comunicación bien definido y unidad referencial.
- § Cohesión: cuando se utilizan articuladores para unir las oraciones y los párrafos.
- § Distribución espacial: es la colocación del texto en la página y que nos permite distinguir unos textos de otros.

? Para que a todos quede aún más clara la diferencia entre el lenguaje oral y el escrito, el profesor presenta los siguientes textos del día: un fragmento de la película *El callejón de los milagros* (México, 1995) de Jorge Fons, que es un diálogo entre dos personajes cuya situación es que un joven pide a una muchacha que sea su novia.

? Terminada la proyección del fragmento del film, se hacen comentarios generales y se pide a una alumna (dado que el texto es escrito por una adolescente) que lea un fragmento de la novela *Buenos días, tristeza* de Françoise Sagan.

Actividades de cierre:

? El profesor recapitula lo visto a lo largo de la clase y pide a los alumnos que anoten en su cuaderno una lista de características del lenguaje oral y el escrito.

Evaluación:

? Observar si los alumnos identifican las diferencias y similitudes entre el lenguaje oral y el escrito.

Texto 1

—Disculpe, señorita, me... ¿me puedo sentar en su mesa so-so-solo un minuto?

—Sí, claro.

—Mire, estoy con dos amigos que están en la mesa de allá atrás, y yo... yo hice una apuesta idiota con ellos. Les dije que vendría a su mesa y que, en menos de tres minutos, atravesaríamos el restaurante y subiríamos a su cuarto en el hotel. Así que... pues... yo le pido simplemente atravesar el restaurante conmigo, y subir sólo hasta el primer piso, para que yo gane mi apuesta.

—Su apuesta es divertida, pero totalmente irrealista: ¿cómo pretende que un hombre como usted pueda, en menos de tres minutos, seducir a una mujer como yo?

—¡Oh, claro! Lo sé... Pero permítame insistir: es que no puedo perder, ya que invertí muchísimo dinero en esto, ¿usted me entiende?

—No tiene necesidad de insistir, no tengo hambre, y no tengo ningunas ganas de atravesar sola el lobby del hotel. ¿Nos vamos?

—¡No!, pérese todavía. Para que parezca creíble, yo dije tres minutos...

—Como usted quiera. Entonces platiquemos...

—¿Se hospeda frecuentemente en este hotel?

—No, no muy seguido.

—Hmmm, yo tampoco.

—Hace un calor insoportable, ¿no le parece?

—Sí, pero... estamos en la playa. Bueno... yo creo que es suficiente. ¿Nos vamos?

* Diálogo tomado de la película *Tango* (Francia, 1993) de Patrice Leconte.

Texto 2

México, DF. 15 de enero de 2004.

Queridos mamá y papá:

Espero que cuando reciban esta carta se encuentren bien en compañía de toda la familia. Me preguntan sobre mi estado de salud, gracias por inquietarse por mí, pero verán que no es para tanto.

El jueves fui con el médico y me hizo toda clase de preguntas sobre mi régimen alimenticio y mis hábitos de vida: que qué acostumbro comer, que si tomo alcohol o consumo tabaco, horario de clases, etc.

A cada respuesta mía el médico ponía cara de preocupación, yo no veo por qué. Me ordenó un tratamiento por dos meses en el que me indicó un régimen a base de frutas y verduras, y me dijo que debía dormir ocho horas diarias.

Como verán no tengo nada grave, sólo debo comer sanamente y descansar más. Aparte de eso, todo va bien en la escuela.

Me despido mandándoles un beso muy grande para toda la familia. Su hijo que tanto les quiere,

Marco Aurelio

Los conocimientos nos siguen por el resto de nuestra vida, son siempre útiles y, algunas veces, hasta nos consuelan de nuestras penas.
? Stendhal

3. 4. Desarrollo de la primera parte de la Unidad 4 del TLRIID 1: “Lectura de relatos: ampliación de la experiencia”

TLRIID 1 ~ Unidad 4: Lectura de relatos: ampliación de la experiencia (10 sesiones) Propósito: El alumno se entrenará en la práctica de la lectura de textos literarios y descubrirá que la literatura es fuente de placer y conocimientos.				
Aprendizajes	Estrategias	Temática	Materiales de trabajo	Evaluación
Reconstruye oralmente y por escrito la historia de un relato, caracteriza personajes, identifica las secuencias básicas y los principales elementos del relato literario.	* Leer de forma analítica para identificar los aspectos del nivel de la historia y el nivel del discurso en los cuentos. * Investigar datos sobre el contexto de producción de las obras a analizar, con la finalidad de contar con mayores de elementos de interpretación.	—Características del relato literario: historia, personajes, secuencias básicas, mundo ficticio.	—Libros de cuentos.	~ Redacción sobre el efecto de la lectura de los cuentos. ~ Identificación de los recursos poéticos del cuento. ~ Formulación de un comentario sobre los cuentos.
Redacta textos en los que expresa su relación afectiva con los textos leídos.	* Interpretar el sentido de los cuentos leídos mediante la integración de los resultados del análisis y sus comentarios. * Reescribir fragmentos de un cuento variando algunos recursos para observar el cambio del efecto de sentido.	—Redacción de textos lúdicos y reescritura.	—Libro de cuentos: <i>Una muñeca rusa</i> , de Adolfo Bioy Casares.	~ Reescritura de un fragmento del cuento.

Presentación

De acuerdo con el programa de la materia, el principal propósito planteado para esta unidad es que el alumno emprenda la práctica constante de leer relatos y poemas, con el fin de ir formando un gusto propio que los lleve a constituirse como lectores autónomos de textos literarios, así como descubrir la posibilidad de ampliar sus horizontes y forjar sus creencias y valores. La estrategia general para el desarrollo de la unidad tiene como ejes fundamentales la lectura y la expresión oral, dado que tales habilidades se complementan para llegar al gran objetivo antes mencionado.

El desarrollo de la unidad está dividido en siete sesiones, en cada una de las cuales se obtendrán productos orales y escritos, cuya característica es que irán integrando elementos de análisis conforme avancen las sesiones. Como producto escrito los alumnos harán un ejercicio de reescritura creativa (el final de un cuento), lo cual constituirá uno de los elementos para la evaluación; sin embargo, lo más importante son los textos en los que expresen el efecto de identificación y los recursos poéticos de los textos seleccionados.

Las estrategias de enseñanza que se desarrollan son principalmente la formulación de hipótesis de lectura, la lectura en voz alta, la reconstrucción de la historia, la identificación de las secuencias básicas, la descripción de personajes, las relaciones espaciotemporales, y las nociones de ficción y verosimilitud. Como se ha dicho líneas arriba, más allá del análisis literario, lo que se pretende destacar en esta propuesta es la posibilidad de seducir a los alumnos hacia la lectura de relatos literarios de manera atractiva, lúdica y, en la medida de lo posible, divertida.

Asimismo, desde el punto de vista de los valores, la propuesta que se presenta a continuación pretende incidir en el desarrollo de una actitud positiva ante la lectura de relatos literarios, promover una toma de posición afectiva sobre la forma de actuar de los personajes, y conducir a los alumnos a una toma de posición afectiva respecto de los temas de interés humano sobre los que tratan los textos seleccionados.

Criterios para la selección de los textos para la unidad

Dado que uno de los principales propósitos establecidos para abordar la unidad es que el alumno descubra nuevos mundos a través de los textos literarios, el primer criterio fue seleccionar obras que contengan de manera muy evidente los elementos que los caracterizan como literatura, es decir, la forma como está construido el referente para lograr el efecto estético mediante el lenguaje.

Texto	Criterio de selección
"Talpa" de Juan Rulfo	—Este cuento en la propia voz del autor puede sensibilizar al alumno en cuanto a la narración de historias con un lenguaje literario. Puede resultar de gran utilidad para contrastar la versión escrita con la grabada (rica en matices) para que los alumnos se percaten de la importancia de la lectura expresiva de los textos literarios y el efecto que puede lograr en el receptor.
<i>El llano en llamas</i> de Juan Rulfo	? Obra cumbre de la literatura mexicana que contiene cuentos ambientados en el sur de Jalisco, pero que contienen temas humanos fundamentales en la conformación del México moderno.
"Cuento de la niña condecorada" de Jorge Ibargüengoitia	—Gran belleza del lenguaje, las descripciones de los personajes y las situaciones emotivas de los personajes y la perfección de todos los elementos del cuento.
"Animales hasta en la sopa" de Charles Bukowski	—El cuento puede ser de gran atractivo para los alumnos porque cuenta una historia fantástica e impactante. Además, para los alumnos puede significar una desmitificación de la literatura, ya que pueden apreciar que ésta no es necesariamente solemne, que los personajes pueden ser gente común y corriente, y que con un lenguaje directo pueden abordarse temas profundos para el ser humano.

<p>“La voz de la tortuga” de Guillermo Cabrera Infante</p>	<p>—El lenguaje que utiliza el autor en la descripción de los personajes, las acciones, el espacio y el tiempo, así como de los estados de ánimo de los personajes son de gran impacto, y pueden ser muy útiles en la sesión para analizar la construcción de la diégesis.</p>
<p>“Una muñeca rusa” de Adolfo Bioy Casares</p>	<p>—El tema del cuento puede ser de gran atractivo para los alumnos porque cuenta una historia en la que fantasía y realidad se intercalan con una armonía perfecta. Además, permite jugar con la posibilidad de diversos finales, situación ideal para realizar un ejercicio de reescritura.</p>
<p>“El verano feliz de la señora Forbes” de Gabriel García Márquez</p>	<p>—El cuento envuelve al lector en una atmósfera llena de suspenso, y tiene un desenlace sorprendente e impactante.</p>

Desarrollo de habilidades lingüísticas en la unidad

Habilidad	Aspectos
Lectura	—Lectura expresiva: entonación, expresividad, dicción. —Comprensión del cuento: acciones relevantes, orden, atribución correcta de las acciones a los personajes, ubicación el tiempo y el espacio, sentido global, identificación de los recursos poéticos.
Escritura	—Expresión de sus comentarios en textos redactados con un lenguaje adecuado y coherente, así como el manejo de los conceptos de la unidad. —Ejercicio de reescritura: la consigna de la reescritura es: insertar la narración en un mundo cotidiano que produzca un efecto de verosimilitud.
Expresión oral	—Expresión del efecto de identificación a través de muestras de gusto, disgusto, aceptación del contrato de ficción, recreación del mundo ficticio, y la formulación de sus opiniones sobre los textos leídos.

Sesión 1

Aprendizaje

El alumno:

- Percibe los recursos que utiliza el autor en el cuento para lograr el efecto estético.
- Observa las diferencias y similitudes entre el texto y la narración oral.

Recursos:

- Grabación *Voz viva de México: Juan Rulfo* (fragmento "Talpa").
- Libro (o copias) *El llano en llamas* de Juan Rulfo.
- Grabadora.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

— El profesor presenta la actividad: escucharemos un cuento, por lo cual debemos tener puesta toda nuestra atención y agudizar el sentido del oído. Como sugerencia: los alumnos deben guardar todos sus útiles y cerrar los ojos para concentrarse mejor.

Actividades de desarrollo:

— Escuchar el cuento "Talpa".

— Pedir a los alumnos que redacten en su cuaderno un párrafo en el que expresen el efecto que les causó escuchar el cuento.

— Los alumnos leen su escrito y, después de una ronda de participantes voluntarios, el profesor comenta brevemente algunos trabajos.

— Presentación por parte del profesor de algunos datos con relación al material escuchado: se trata de la narración del cuento "Talpa" en voz de su propio autor, Juan Rulfo. La grabación pertenece a la serie *Voz viva de México*, cuyo objetivo es difundir la obra de los principales escri-

tores mexicanos. El cuento, a su vez, pertenece al libro *El llano en llamas*, obra cumbre de la literatura latinoamericana.

—El profesor pide a los alumnos que abran su libro en la página donde se encuentra el cuento de “Talpa”, y se releen algunos fragmentos.

? Se comentan las diferencias entre la lectura del autor y la nuestra. El profesor lleva la conclusión de lo impactante que resulta una lectura expresiva para quien escucha.

— Se forman equipos de cuatro integrantes para que contesten el siguiente cuestionario:

1. ¿De qué trata el cuento?
2. ¿Quiénes son los personajes? Hacer una relación de los caracteres físicos y psicológicos.
3. ¿Dónde sucede la historia?
4. ¿Cuándo sucede la historia?
5. ¿A qué valores humanos alude el cuento?

— El profesor pide a cada uno de los equipos el resultado de su trabajo, mismos que se van comentado. En este punto se hace la observación de que *esta historia y el mundo que nos recrea el autor están contruidos por medio del lenguaje*, lo cual produce un efecto estético.

Actividades de cierre:

—En plenaria, comentar la experiencia de escuchar, leer y escuchar y leer, respectivamente, un cuento.

—El profesor recalca la importancia de la lectura expresiva de cuentos.

Evaluación:

—La redacción del párrafo en el cual expresen qué efecto les causó escuchar el cuento.

—El resultado del trabajo en equipo.

Sesión 2

Aprendizaje

El alumno:

—Lee con la finalidad de deducir el propósito comunicativo en diferentes textos.

Recursos:

—Libro *El llano en llamas* de Juan Rulfo.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

—El profesor presenta la actividad: haremos la lectura exploratoria de un libro, con la finalidad de deducir su propósito comunicativo.

—Cada alumno debe tener en sus manos un ejemplar del libro de Juan Rulfo y su cuaderno para hacer notas.

Actividades de desarrollo:

—El profesor reitera la consigna de la sesión: cada alumno tratará de obtener la mayor cantidad de información posible del libro.

—Se hace una reflexión sobre la conveniencia de plantearse preguntas *antes de leer el cuerpo del libro*, por ejemplo:

§ ¿De qué va a tratar el libro?

§ ¿Qué sé del tema?

§ ¿Por qué me interesa?

—Primero se revisan los elementos de la portada del libro:

§ El título: es el resumen más sintético del texto. Los alumnos escriben un párrafo en su cuaderno sobre lo que les sugiere el título de su libro.

§ La ilustración de la portada: suele ser sugerente y presenta imágenes relacionadas con el tema. Los alumnos observan con atención el forro de su libro y redactan un párrafo en su cuaderno en el que describen las imágenes.

—Se revisa la cuarta de forros que, generalmente, contiene datos para atraer la atención del lector. Los alumnos deben leer con atención la cuarta de forros y tomar nota en su cuaderno de los siguientes elementos: propósito del libro, contenido, datos del autor.

—A continuación, se explora el libro para identificar los paratextos: aquellas partes que no pertenecen al cuerpo de la obra, pero que ayudan para que el libro sea más fácil de leer. Los alumnos toman nota de los paratextos que pueden ser útiles para tener mayor información del libro: epígrafes, fotos, ilustraciones, etc.

—Por último, los alumnos revisan la página legal y sacan alguna conjetura sobre la edición del libro: número de ediciones o reimpressiones (que indican el éxito del libro), o si la edición ha sido revisada o actualizada.

—Para concluir la lectura exploratoria, los alumnos revisan el contenido del libro fijándose especialmente en los títulos y extensión de los cuentos, lo cual les servirá de parámetro para elegir uno.

? A continuación, el profesor organiza la actividad de lectura en voz alta que se llevará a cabo la siguiente sesión. Se forman equipos, tantos como cuentos contiene el libro, en este caso diecisiete equipos de tres integrantes.

? Cada equipo elegirá un cuento para hacer una lectura en voz alta. La consigna es que un integrante leerá en voz alta, pero los demás compañeros fungen como “entrenadores”, para lo cual deberán asesorar y practicar (fuera de clase) la lectura del cuento elegido.

? El profesor anota en el pizarrón el número del equipo y el cuento elegido (naturalmente, no es posible que se repita ningún cuento).

Actividades de cierre:

? Se repasan las reglas de la lectura en voz alta (en plenaria).

? Extraclase: cada equipo practicará la lectura del cuento correspondiente.

Evaluación:

—Los alumnos redactan un párrafo en su cuaderno sobre qué trata y el propósito del libro.

Sesiones 3 y 4

Aprendizaje

El alumno:

—Practica la lectura en voz alta: adecua al leer el volumen, tono e intensidad de su voz.

Recursos:

—Libro *El llano en llamas* de Juan Rulfo.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

—Presentación de las actividades de la sesión: lectura en voz alta de cuentos del libro de Juan Rulfo.

—Se eligen cuatro alumnos al azar para fungir como jurados de la lectura.

Actividades de desarrollo:

—Lectura en voz alta de los cuentos.

? El jurado y el profesor llenarán la siguiente lista de verificación para la lectura en voz alta:

Lista de verificación para la lectura en voz alta

Equipo: ____ **Nombre del lector:** _____

Indicador	Elementos a observar:	Sí	No
	El alumno:		
Volumen	—lee con el volumen adecuado a la situación.		
Entonación	—pone la intención pertinente a frases y oraciones.		
Dicción	—pronuncia con nitidez las palabras.		

Tabla de puntaje:

3 aciertos =	10
2 aciertos =	8
1 acierto =	6

? Irán pasando uno a uno los lectores hasta terminar el libro completo: es por esta razón que se contemplan dos sesiones para esta actividad, ya que como resultado de la semana de trabajo, los alumnos habrán leído o, al menos, escuchado todos y cada uno de los cuentos que contenga el libro, lo cual será un éxito para todos: un libro completo en una semana.

Actividades de cierre:

? El profesor como los alumnos del jurado harán comentarios para mejorar volumen, dicción y entonación de la voz, con la finalidad de que los diálogos sean leídos con naturalidad e intención adecuadas. Asimismo, entregan las calificaciones a la lectura de sus compañeros.

Evaluación:

? Las calificaciones de la lectura de los alumnos.

Sesión 5

Aprendizajes

El alumno:

- Reconstruye la historia del cuento.
- Identifica las secuencias básicas.
- Analiza el nivel de la historia.

Recurso:

—Cuento "Cuento de la niña condecorada", en *Piezas y cuentos para niños*, de Jorge Ibargüengoitia. Joaquín Mortiz, México, 2005.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

- Problematización a través de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué opinas de los cuentos infantiles?
 - ¿Has aprendido alguna moraleja de un cuento o una fábula?

—Con base en la última pregunta los alumnos redactan un párrafo.

—Se comentan brevemente las redacciones de algunos alumnos.

Actividades de desarrollo:

—Lectura en voz alta del cuento.

—Se solicita a los alumnos hacer una breve redacción sobre el efecto que les produjo la lectura del cuento.

—Lectura de algunas redacciones y comentarios.

—Reconstrucción de la historia: los alumnos participan con la narración del cuento, acotando y puntualizando datos hasta tener la historia completa.

—Se pide a los alumnos que se formen en equipos de cuatro para que elaboren una caracterización del personaje de Mandolina.

—Formular la pregunta: ¿cómo reaccionan los personajes ante lo que sucede?

Actividades de cierre:

? Discutir si realmente los cuentos nos dejan un aprendizaje a los lectores.

Evaluación:

—Redacción escrita en la que expresen el efecto de identificación a través de muestras de gusto o disgusto, y sobre la recreación del mundo ficticio.

Sesión 6

Aprendizajes:

El alumno:

- Reconoce el carácter ficticio del mundo que recrea el autor.
- Delinea el carácter psicológico de los personajes.
- Construye un sentido del texto.

Recursos:

- Texto: “Animales hasta en la sopa”, cuento de Charles Bukowski en *La máquina de follar*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1992.
- Pizarrón.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

- Planteamiento de hipótesis de lectura con base en las siguientes preguntas:
 - ¿De qué creen que trata este libro de relatos que se llama *La máquina de follar*?
 - ¿De qué creen que trata el cuento intitulado “Animales hasta en la sopa”?

—Se anotan en el pizarrón las hipótesis de lectura.

Actividades de desarrollo:

—Lectura en voz alta del cuento.

—Observaciones sobre las hipótesis de lectura.

—Comentarios orales sobre el cuento.

? En plenaria:

- Reconstruir la historia: un alumno narra el cuento a la clase, y lo demás participan acotando y puntualizando datos.

- Determinar cuál es la acción principal del cuento y por qué.

? En equipo:

- Responder: ¿Cuál es el momento culminante del cuento?
- ¿Dónde y cuándo sucede el cuento?
- ¿Cuál es la visión de mundo de Gordon?
- Releer las relaciones entre Carol y los animales y discutir cuál de las descripciones les parece más lograda.
- Releer las partes en donde se narran la relación entre Carol y Gordon con la gente del pueblo y responder: ¿cuáles fueron los motivos para matar a los animales?
- Responder: ¿sobre qué temas de interés humano nos llama la atención el cuento?
- Argumentar si es factible la historia que cuenta el autor.
- El lenguaje que utiliza el autor, ¿es el más adecuado para contar esta historia?

Actividades de cierre:

? De forma individual, cada alumno contestará en su cuaderno la pregunta: ¿qué impresión te ha causado la lectura del cuento?

—Algunos voluntarios leen a la clase su texto y se hacen comentarios centrados principalmente en el efecto que les ha causado el cuento. La redacción se recoge para su posterior revisión por parte del profesor.

Evaluación:

—La redacción del texto en el que los alumnos expresen con sus propias palabras su opinión sobre el cuento, poniendo de manifiesto su posición con relación al tema. Decir con qué personajes se identifican y por qué.

Sesión 7

Aprendizajes:

El alumno:

- Analiza la construcción de la diégesis.
- Aprecia los recursos poéticos del cuento.

Recursos:

—Texto: “La voz de la tortuga”, cuento de Guillermo Cabrera Infante en el libro *Cuentos casi completos. Todo está hecho con espejos*. Alfaguara, Madrid, 1999.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

—Presentación del cuento, el autor y los objetivos de la clase: apreciar cómo construye el autor un mundo ficticio (aparentemente real) gracias al lenguaje mediante recursos poéticos.

Actividades de desarrollo:

—Lectura en voz alta del cuento.

—En plenaria: comentarios orales sobre el cuento.

El lenguaje que utiliza el autor, ¿es el más adecuado para contar esta historia?

—En equipos de cuatro integrantes, discutir y contestar las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el narrador de la historia?
- ¿Es una historia verosímil?

—Transcribir en el cuaderno todos los datos que nos proporciona el autor para describir:

- los personajes (incluida la caguama).
- los lugares

—Subrayar en el texto los adjetivos y los adverbios que utiliza el autor para imprimir intensidad a la narración.

Actividades de cierre:

—Revisión de los resultados del trabajo por equipo: cada uno expone y se van comentando entre todos.

—Al final el profesor hace notar que mediante el lenguaje el autor construye un mundo ficticio, pero utiliza recursos para darle verosimilitud a su relato, y para provocar en el lector un efecto estético.

Evaluación:

—Solicitar a los alumnos la redacción de un párrafo donde expresen la impresión que les ha causado la lectura del cuento.

Sesión 8

Aprendizaje

El alumno:

- Relaciona el cuento con sus experiencias y conocimientos.
- Reescribe el final del cuento, introduciendo cambios creativos, de acuerdo con reglas definidas en aspectos pertinentes.

Recursos:

- Texto: “Una muñeca rusa”, cuento de Adolfo Bioy Casares.
- Pizarrón.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

? Problematicación a través de las siguientes preguntas:

- ¿Te casarías por conveniencia?
- Qué es mejor: ¿proteger la naturaleza o desarrollar la industria?

— Con base en las preguntas los alumnos redactan un párrafo en su cuaderno.

— Se comentan brevemente las redacciones de algunos alumnos.

— Planteamiento de hipótesis de lectura con base en la pregunta: ¿De qué creen que trata el cuento titulado “Una muñeca rusa”? Se harán inferencias de todos los elementos de la portada. Se anotan en el pizarrón las hipótesis de lectura.

Actividades de desarrollo:

— Lectura en voz alta del cuento.

— Se solicita a los alumnos hacer una breve redacción sobre el efecto que les produjo la lectura del cuento.

—Lectura de algunas redacciones y comentarios.

—Observaciones sobre las hipótesis de lectura.

—En plenaria se hace la reconstrucción de la historia: los alumnos participan con la narración del cuento, acotando y puntualizando datos hasta tener la historia completa.

—Una vez que se ha completado la historia se pide a los alumnos responder: ¿con qué suceso se provoca nuestro interés al iniciar la lectura del cuento? Se determinan las secuencias básicas.

—Se pide a los alumnos que se formen en equipos de cuatro para completar el siguiente cuadro:

Hecho (qué)	
Personajes (quiénes)	
Tiempo (cuándo)	
Lugares (dónde)	
Circunstancias (cómo)	

—Plantear la cuestión: ¿es factible lo que se narra en el cuento? Hay que llevar a los alumnos a que tomen conciencia de la imbricación de dos mundos: uno aparentemente real y un mundo mágico.

—Solicitar a los alumnos ejemplos de cómo conviven en el mundo del cuento elementos de ambos mundos.

—Formular la pregunta: ¿cómo reaccionan los personajes ante lo que sucede?

—Lanzamiento de la pregunta: ¿qué nos quiere decir el autor mediante la historia que nos cuenta? Con base en las respuestas se construye un sentido del cuento. Una vez que los alum-

nos han buscado las respuestas, se hace la observación de que **este mundo fantástico, en donde es posible que exista una oruga gigante, está construido por medio del lenguaje**, lo cual produce un efecto estético.

? Ejercicio de reescritura: a partir de que el Pollo Maceira hace las declaraciones de lo que vio en el lago, escribir uno de los siguientes cambios al final de la historia:

- Se clausura la fábrica y el Pollo Maceira se casa con Chantal. Aunque pobre, la gente del pueblo está feliz porque seguirá comiendo los sabrosos *hombles chevaliers*.
- El Pollo Maceira tiene que huir de regreso a la Argentina, ya que es declarado loco peligroso porque no convence a nadie de la existencia de enorme oruga azul con ojos de gato. La fábrica es ampliada al doble.

***La consigna de la reescritura es: insertar la narración en un mundo cotidiano que produzca un efecto de verosimilitud.

Actividades de cierre:

—Se revisan algunas de las redacciones de los alumnos en el pleno. Posteriormente, el profesor concluye con una breve exposición sobre la literatura fantástica y la realidad latinoamericana.

—Con base en los comentarios y análisis del cuento se sacan algunas conclusiones en relación con los recursos para crear un mundo ficticio a partir del lenguaje.

—Cierre por parte del profesor y conclusión general de la clase.

Evaluación:

—Observar el manejo adecuado de los conceptos y las razones que se arguyen para su clasificación, la claridad en la identificación de lo “real” y lo “fantástico”, la adecuada ubicación del final planteado en un contexto real y cotidiano, y los comentarios de los alumnos.

Sesión 9: función de cine

Aprendizajes:

El alumno:

- Reafirma algunos conceptos básicos sobre el cuento y sus especificidades.
- Disfruta un texto literario adaptado al cine.

Recursos:

- Película en video: *El verano de la señora Forbes* (España—México—Cuba, 1988) de Jaime Humberto Hermosillo.
- Equipo y sala de proyección.

Estrategia de trabajo

- Presentación de la película.
- Señalar a los alumnos los principales elementos a observar de la película, que servirán de base para su posterior discusión y análisis.
- Identificar a los personajes (fijarse muy bien para posteriormente hacer un retrato psicológico de cada uno de ellos): la señora Forbes, los niños, Aquiles, los padres.
- Ubicar dónde y cuándo sucede la historia de la película.
- Determinar la acción principal que desencadena la trama.
- Proyección de la película.

Sesión 10

Aprendizajes:

El alumno:

- Reafirma conceptos básicos sobre el cuento y sus especificidades.
- Percibe el efecto de identificación y la estética en el cuento.
- Advierte las diferencias y similitudes entre el texto y la película (adaptación del texto literario al cine).

Recursos:

—Cuento “El verano feliz de la señora Forbes”, en el libro *Doce cuentos peregrinos* de Gabriel García Márquez.

Estrategia de trabajo

Actividades de apertura:

—Presentación de la clase: el profesor expone brevemente los objetivos de la última sesión de la unidad correspondiente al cuento, en la cual recapitularán sobre lo aprendido mediante los comentarios a la película vista en la clase anterior.

Actividades de desarrollo:

—Leer el cuento en voz alta.

—En plenaria, discutir los puntos del siguiente cuestionario. El profesor y los alumnos van comentando cada una de las preguntas de forma libre.

- ¿Con qué personajes se identifican?
- ¿Cuál es el tema principal que trata la película?
- ¿Cuál es el argumento de la película?
- ¿Cuáles son las principales secuencias de la película?
- ¿Qué diferencias y semejanzas encuentran entre el cuento y la película?
- ¿Coincide la caracterización de los personajes con los de la película?

- ¿Por qué dice la sirvienta que soportaba a los gatos?
- ¿Qué fama tienen las institutrices alemanas?
- ¿Tenía la señora Forbes una doble personalidad?
- ¿Qué comía y bebía la señora Forbes en las noches?
- ¿Cuáles eran las intenciones de la señora Forbes hacia Aquiles?
- ¿Por qué Aquiles rechazaba a la señora Forbes?
- ¿Por qué decía la señora Forbes que la noche de farra con Aquiles estaba a punto de ser “la más feliz de su vida”?
- ¿Cómo pretendían los niños matar a la señora Forbes?
- ¿Qué contenía el cofre en el fondo del mar y cuáles eran las consecuencias si se abría?
- ¿Qué sentimientos te produce la señora Forbes?
- ¿Qué opinas del final de la historia?
- ¿Qué dirías si tus padres contrataran para ti una institutriz como la señora Forbes?
- De acuerdo a lo que observaste en la película: ¿Aquiles era feliz?
- ¿Qué opinas de los niños?
- Discutir el paso del texto literario al cine.

Evaluación:

—Solicitar la redacción de un texto en el que expresen el efecto que les causó la película y la lectura del cuento. Observar: el manejo de los conceptos sobre el cuento aprendidos en la unidad.

Procedimientos y criterios de evaluación:

Procedimientos (cómo)	Criterios (qué)
Toma de posición afectiva sobre el contenido de los textos.	Advertir el interés por los temas de interés humano planteados por los cuentos.
Formulación de hipótesis de lectura.	Percibir la capacidad de expresión, la imaginación y la capacidad de hacer inferencias de los alumnos.
Redacción de textos sobre el efecto que les produjo la lectura.	Observar la capacidad de expresión escrita y la manifestación del efecto de identificación a través de muestras de gusto, disgusto, aceptación del contrato de ficción, recreación del mundo ficticio.
Reconstrucción oral de la historia.	Corroborar de la comprensión del cuento: inclusión de las acciones relevantes, atribución correcta de las acciones a los personajes, ubicación el tiempo y el espacio.
Descripción de los personajes.	Descripción de los atributos y las acciones de los personajes.
Identificación de recursos poéticos en el texto.	Observar la claridad en la identificación de lo real y lo ficticio.
Ejercicio de reescritura: inclusión en el texto de un elemento nuevo.	Observar la adecuada ubicación del final planteado en un contexto real y cotidiano.
Reconocimiento de los efectos de identificación y percepción estética.	Observación de los comentarios de los alumnos.

La novela es un intento de exploración del corazón humano a partir de una idea que es casi siempre la misma contada con diferente entorno.

? Miguel Delibes

3. 5. Desarrollo de la primera parte de la Unidad 4 del TLRIID 2: “Lectura de novelas: los conflictos humanos”

TLRIID 2 ~ Unidad 4:				
Lectura de novelas: los conflictos humanos (5 sesiones)				
Propósito: El alumno ampliará su experiencia de vida a través del análisis de textos literarios, a fin de desarrollar su imaginación, su sensibilidad estética y su capacidad reflexiva.				
Aprendizajes	Estrategias	Temática	Materiales de trabajo	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> -Recupera la historia de una novela, identifica las secuencias y caracteriza a los personajes. -Identifica las relaciones y conflictos entre los personajes, así como los temas de interés humano que plantea la novela. -Reconoce la intervención artística del autor a través de los recursos que utiliza en la novela. -Formula una opinión sobre algún aspecto de la novela y con relación a su propia experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> * Lectura de dos novelas. * Elaborar de líneas del tiempo, resúmenes, caracterización de personajes, así como de datos pertinentes para el análisis de las novelas. * Interrelacionar los elementos antes mencionados para ir construyendo un sentido de las obras. * Investigar datos sobre los autores y las obras que sirvan para la interpretación de las obras. 	<p>—La novela: historia, secuencias, personajes, relaciones espacio-temporales, mundo ficticio, voz narrativa, focalización, orden.</p>	<p>—Novela: <i>Werther</i>, de Johann Wolfgang von Goethe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ Comprobación de la lectura y apreciación de las obras. ~ Revisar el resultado de las tareas solicitadas.

Presentación

La estrategia de trabajo que se presenta a continuación pretende propiciar un acercamiento accesible de los alumnos al género de la novela, en concordancia con la propuesta global de esta tesis que es procurar una relación afable con los textos literarios. Es por ello que si bien se toman como base los propósitos indicados en la unidad, se hace hincapié más en el aspecto del disfrute de la obra y la relación con el lector, que en el análisis literario formal.

El principal criterio de selección de esta obra ha sido el hecho de tratarse de una novela del género epistolar, obra cumbre del romanticismo alemán, que cuenta la historia de un joven, sensible y romántico, que puede ser de gran atractivo para los alumnos dado que se encuentran en una etapa de la vida similar a la del personaje. Por lo demás, gracias al internet (específicamente el correo electrónico) escribir cartas se ha puesto de moda nuevamente, lo cual puede ser un punto de interés para los jóvenes de hoy conocer una historia que se cuenta por medio de las cartas y que sucedió hace más de doscientos años. Además, esta novela constituye un buen ejemplo de la posibilidad que nos da la literatura para vivir otras vidas y conocer otros mundos, lo cual nos ayuda a ampliar nuestros horizontes y criterios. Y, aparte, citando las palabras de Ítalo Calvino, “la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales podrás reconocer después a «tus» clásicos”.

De acuerdo con la planificación didáctica global en la que se procura un contacto permanente de los alumnos con los textos literarios, para el caso específico de la novela la idea es que los alumnos lean ocho novelas a lo largo de los dos cursos del TLRIID, lo cual en promedio resulta una al mes. Es decir, que en el transcurso de la lectura de esas ocho obras habrá oportunidad de agotar, si así fuera el caso, los propósitos indicados en el Programa. Es por ello que la propuesta de trabajo que sigue es tan sólo una muestra de la forma como puede abordarse este género.

Respecto del número de sesiones, en este caso se han determinado cinco a fin de que en cada una de ellas se aborde un solo aspecto, con la intención que el análisis sea paulatino, puesto que no se trata de agotar todos y cada uno de los elementos, sino de abundar en aquellos que sean especialmente significativos para construir un sentido de lectura. Asimismo, cabe aludir a aquella recomendación de que no se debe sobre analizar una obra porque para los alumnos es muy fácil caer en el tedio.

Por otra parte, también cabe señalar que para el género de la novela se cuenta con una vasta colección de obras llevadas al cine (con mayor o menor fortuna), que pueden servir como un elemento de motivación para ir del cine a la literatura, o viceversa. De hecho, éste sería un buen aspecto en los que se puede involucrar a los alumnos para que investiguen y propongan películas basadas en novelas, con lo cual tendrían una mayor inmersión en el género.

Finalmente, como ya se dicho líneas arriba, analizar una novela es intentar extraer de ella toda su riqueza y, por lo tanto, no hay un camino único, sino que se pueden intentar muchas formas de acercamiento, siempre y cuando la experiencia resulte grata para los alumnos. La consigna es más disfrute y menos análisis literario y, sobre todo, que nos lleve a una reflexión sobre los temas humanos que ofrece. Esto es lo que se ha intentado hacer en la siguiente estrategia didáctica.

Resumen de aprendizajes por sesión

Sesión	Aprendizajes
	El alumno:
1ª	? Recupera la historia de una novela e identifica las secuencias.
2ª	? Caracteriza a los personajes y establece las relaciones espaciotemporales.
3ª	? Identifica las relaciones y conflictos entre los personajes, así como los temas de interés humano que plantea la novela.
4ª	? Relaciona las situaciones de los personajes literarios con las humanas reales.
5ª	? Expresa una opinión sobre algún aspecto de la novela y con relación a su propia experiencia.

TLRIID 2 ~ Unidad 4: Lectura de novelas: los conflictos humanos (5 sesiones)

Propósito:

El alumno ampliará su experiencia de vida a través del análisis de una novela, a fin de desarrollar su imaginación, su sensibilidad estética y su capacidad reflexiva.

Material:

Libro: *Werther* (1774) de Johann Wolfgang von Goethe.

Estrategia de trabajo para cinco sesiones

Sesión 1

Aprendizaje

El alumno:

? Recupera la historia de una novela e identifica las secuencias.

Actividades:

? El profesor anuncia las actividades que se llevarán a cabo en cinco clases durante las cuales se analizarán diferentes aspectos de la novela *Werther*. Naturalmente, la lectura de la obra se ha encargado con la suficiente antelación, de tal modo que a partir de la presente sesión todos los alumnos la han leído. No obstante, con la finalidad de que nos vuelva a la memoria su contenido, el día de hoy se trabajará con las secuencias básicas, para que a todos nos quede muy clara la historia de la novela.

? En primer lugar, se hace un repaso general de la novela: se habla del autor, del género epistolar, de lo que trata y, sobre todo, de lo que les ha parecido después de leerla.

? Se forman equipos de cinco integrantes. La primera tarea es reconstruir la historia del relato a través de una línea del tiempo que deberá contener las tres partes en las que se divide la novela. Los integrantes de cada equipo se ponen de acuerdo sobre los principales eventos que mar-

carán en su línea del tiempo, mismos que anotarán cada quien en su libreta. Asimismo, el profesor les proporciona una hoja bond y plumones con los que harán una versión para exponer ante el resto de sus compañeros.

? Cada equipo pasará al frente a exponer su trabajo. El profesor les pide que hagan hincapié en mencionar claramente cuál fue la razón por la que decidieron poner los diferentes acontecimientos que se cuentan en la novela.

? Como resultado de la exposición anterior, se espera que a todos los alumnos les haya quedado muy clara la historia, con lo cual se podrán establecer (a manera de resumen) las secuencias básicas, mismas que pueden ser señaladas por el profesor como conclusión de la primera sesión de análisis de la novela).

Sesión 2

Aprendizaje

El alumno:

? Caracteriza a los personajes y establece las relaciones espaciotemporales.

Actividades:

? Como manera de repaso de lo visto la sesión anterior, el profesor pide a algunos voluntarios que cuenten brevemente la historia de Werther.

? Enseguida, el profesor anuncia la consigna del día: vamos a caracterizar a los personajes, es decir, a perfilar sus rasgos tanto en lo físico como en lo psicológico, lo cual nos servirá para profundizar en sus motivaciones y entender el porqué de sus acciones. Por otra parte, también haremos una lista de los lugares en los que sucede la historia.

? Se forman los equipos para realizar el trabajo.

? Cada integrante deberá anotar en su cuaderno las conclusiones a las que lleguen en equipo, mismas que se expondrán ante el pleno.

? El profesor hace una recapitulación de lo expuesto por cada uno de los equipos.

Sesión 3

Aprendizaje

El alumno:

? Identifica las relaciones y conflictos entre los personajes, así como los temas de interés humano que plantea la novela.

Actividades:

? La tercera sesión se plantea como una actividad lúdica, que servirá para adentrarnos en los conflictos que viven los personajes, para lo cual se retomará la línea del tiempo elaborada en la primera sesión.

? Se anotan en el pizarrón algunos de los acontecimientos más importantes que se narran en la novela, por ejemplo: el día que Werther conoce a Carlota, cuando se entera que está comprometida en matrimonio, el suicidio, etc. Cada equipo elegirá un evento para hacer una breve representación, bajo la consigna de que sea muy explícito el conflicto que viven los personajes.

? Terminadas las representaciones, y ya relajados después de haber jugado un poco a ser los personajes de la novela, se anuncia la nueva tarea: hay que ponerse de acuerdo sobre cuáles son, a juicio de cada equipo, los principales temas de interés humano que se presentan en la novela. Deberán ser al menos tres por equipo y, en cada caso, argumentar por qué eligieron dichos temas.

? Conclusión de la sesión por parte del profesor en la que hace hincapié en cómo las novelas nos remiten siempre a temas universales como el amor, el deber, la fidelidad, entre otros.

? Tarea extraclase: investigar la biografía del autor Johann Wolfgang von Goethe.

Sesión 4

Aprendizaje

El alumno:

? Relaciona las situaciones de los personajes literarios con las humanas reales.

Actividades:

? En plenaria, el profesor revisa (a través de participaciones voluntarias) la investigación realizada por los alumnos sobre la vida del autor de la novela.

? Se anotan en el pizarrón los principales datos de la vida y obra de Goethe, lo que necesariamente llevará a la conclusión de que hay demasiadas coincidencias entre la biografía y la historia que se cuenta en la novela.

? El profesor explica el esquema de la comunicación narrativa y lo contrasta con el de la situación comunicativa de la novela, lo cual también lleva a la reflexión de cómo la literatura retrata diversos aspectos de la vida humana, lo cual nos sirve para entender el mundo y sus vicisitudes.

? Se plantea un divertimento: cada quien elige un personaje de la novela y cambia su forma de actuar, justificando plenamente sus razones.

? Finalmente, a manera de conclusión de la sesión, se leen algunos textos de los alumnos y se comenta cómo nosotros los lectores podemos vivir otras vidas a través de los personajes literarios.

Sesión 5

Aprendizaje

El alumno:

? Expresa una opinión sobre algún aspecto de la novela y con relación a su propia experiencia.

Actividades:

? La consigna del día es relacionar la novela con cada uno de nosotros como lectores, para lo cual escribiremos una carta, a la manera del personaje principal. La carta va dirigida a un amigo y en ella le contamos que tenemos un amor imposible y que hemos tomado una decisión. Otra opción sería contar una experiencia similar a la de Werther que hemos conocido de forma cercana, ahora que están de moda los enamoramientos vía internet gracias al correo electrónico.

? Una vez que los alumnos han terminado sus cartas, se leen algunas en el pleno.

? Se discute en plenaria si el personaje tomó la decisión adecuada y qué pasaría si esta historia sucediera en nuestro tiempo.

? Finalmente, el profesor solicita que los alumnos escriban en su cuaderno sus impresiones con sobre lo que les pareció la lectura de la novela.

Evaluación:

? Como resultado del trabajo de los alumnos en las cinco sesiones, para efectos de evaluación se considera la toma de posición afectiva con respecto a los temas que trata la novela.

Conclusiones

Con la propuesta didáctica anterior, diseñada ex profeso para el TLRIID 1 y 2, es como en esta tesis se ha intentado materializar los planteamientos para conciliar el currículo de lengua y literatura, explorar un “nuevo” contacto entre el estudiante y la literatura, formarse criterios para la selección de las lecturas y ampliar la experiencia del alumno como lector de literatura. En concordancia con los nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua y la literatura, centrados en el desarrollo del hábito de la lectura y de las habilidades lingüísticas, en las que se concede mayor importancia de la comprensión e interpretación de los textos, así como el fomento del gusto por la lectura. En concreto, a partir del concepto de educación literaria, de lo que se trata es de proveer más formación y menos información a los alumnos, y tener como profesores una visión humanística del fenómeno literario.

Las investigaciones han demostrado que los conocimientos del lector (lingüísticos y sobre el mundo), sus metas de lectura y el texto son factores determinantes en la comprensión. Por lo tanto, las actividades didácticas deben procurar el acercamiento del texto al alumno, proporcionarles estrategias de lectura y, sobre todo, mucha motivación.

Respecto a la gran pregunta de para qué leer literatura, una primera respuesta es porque se necesita insistir en el fomento a la lectura en un país donde está demostrado que años de planes educativos, campañas de promoción a la lectura, y muchos otros esfuerzos realizados, no han dado los frutos deseados. Por esta razón, la escuela está obligada a buscar estrategias con la finalidad de lograr que los estudiantes se conviertan en lectores y reconozcan que la actividad de leer libros, en general, y literatura, en particular, es algo útil y placentero.

En esta ardua tarea, el profesor juega un papel fundamental. A partir de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y mediante los objetivos planteados para la enseñanza de la lengua y la literatura, es posible establecer una serie de tareas del docente, cuya intervención será determinante para acercar a los alumnos a los textos literarios de manera amable. En primer lugar, considerar al profesor como modelo de lector para sus alumnos y, por lo tanto, debe ser muy cuidadoso todas las veces que lea para sus alumnos y en todos los tipos de texto. Teresa Colomer afirma que si el papel del profesor es el de introducir a los alumnos en uso y disfrute de la comunicación literaria, es evidente que la lectura constituye el núcleo de las actividades

a realizar, el profesor en su carácter de organizador y mediador del encuentro del alumno con el conocimiento.

Uno de los problemas que enfrentan los profesores del área de lenguaje es el justo balance entre la educación lingüística y literaria de los estudiantes. La realidad de las escuelas muestra que los profesores inclinan los contenidos programáticos de su planificación didáctica, ya sea a la parte lingüística o a la parte literaria. En este trabajo se ha insistido en algunas ideas para conciliar ambos mundos, a partir de la premisa de que tanto el desarrollo de las habilidades lingüísticas como la educación literaria son igualmente importantes y, por lo tanto, parte inherente de la responsabilidad del docente.

En esta tesis se hacen algunas reflexiones sobre el “nuevo” contacto entre los estudiantes y la literatura. En realidad, este “nuevo” acercamiento se trata de relacionar los textos literarios de manera natural y accesible con los alumnos. Cabe recalcar aquí la intención de tratar al texto literario en su dimensión comunicativa: la invitación a *leer* literatura de manera directa y el hecho de exaltar los valores éticos y humanos, más que de apreciación literaria. En pocas palabras, una forma de lograr este “nuevo” contacto de los estudiantes con la literatura es el libre acceso al texto, y procurar buscar un vínculo emocional entre el joven lector y las obras, sin intermediarios, sin disertaciones del profesor, sin la consulta de críticas o historias de la literatura.

Otra estrategia para acercar a los jóvenes a la literatura es darles la palabra para exponer sus ideas, conceptos y opiniones sobre lo que leen. Esta idea constituye una diferencia sobre la forma de abordar los textos literarios en clase: antes el profesor ofrecía los juicios categóricos sobre los valores de una obra, y los estudiantes pocas veces tenían la oportunidad de dar su punto de vista, pero como dice Louise M. Rosenblatt, no se puede enseñar una percepción literaria y un juicio estético, y por ello es fundamental que los alumnos sepan que sus opiniones sobre lo leído son igualmente importantes y válidas, dado que es imposible decir la última palabra sobre el valor intrínseco de una obra.

En cuanto al tema de los criterios para la selección de textos, puede decirse que es adecuado tener una visión global de la literatura, que incluya textos provenientes de la tradición popular, literatura infantil y juvenil, hispanoamericana y mundial. Asimismo, es ideal considerar que una mayor adaptación del texto elegido a las reglas propias del género puede facilitar su lectura. Por otra parte, es importante presentar un cierto balance de géneros, tanto en lo que

respecta a la narrativa, la poesía y el teatro. Asimismo, les permite familiarizarse con las “reglas” del género, y así crearse una serie de expectativas sobre los textos.

Un aspecto importante que tiene que ver con la relación lectura intensiva/extensiva es el de la relación entre leer textos completos y fragmentos. Los fragmentos son válidos en la lectura “intensiva”, cuya finalidad sea la adquisición de capacidades específicas y estrategias de lectura, pero aún así debe procurarse que el texto mantenga cierta cabalidad.

El objetivo afectivo de la enseñanza del texto literario es que el alumno adquiera una actitud positiva hacia este tipo de textos y que desarrolle un gusto autónomo por la lectura. Para alcanzar este gran propósito de tomarse en cuenta los gustos del alumno y alternar textos de lectura obligatoria con otros dedicados a la lectura opcional.

En este trabajo se ha insistido que la lectura del texto literario favorece la adquisición de muchas capacidades cognitivas, entre las que se encuentran las de previsión, formulación de inferencias, comparación, estructuración espacio-temporal, generalización, valoración, además de que el alumno aprende a plantearse las cosas desde un punto de vista relativo, formular hipótesis, y construir sistemas coherentes en su interior.

Los propósitos educativos establecidos para la formación literaria de los alumnos se pueden alcanzar mediante un proceso didáctico gradual: se va desde un primer momento global basado en el reconocimiento de elementos del contenido y en la posibilidad de identificación y de proyección personal, hacia un primer análisis de la estructura textual, y posteriormente a un análisis más específico de la relación entre contenido-lenguaje y mecanismos narrativos-reacciones del lector, hasta llegar a metas más ambiciosas de análisis literario.

Una perspectiva inmediata del aprendizaje de la lectura es el estudio, dado que la escuela enseña a leer para que el alumno pueda estudiar. Por eso se considera la lectura como sinónimo de estudio, y en función de ello se cuida la comprensión lectora, y en esta perspectiva de la lectura, los alumnos difícilmente pueden encontrar placer. Es por ello que la literatura narrativa constituye un recurso invaluable para cambiar esta concepción de la lectura, debido a que los textos narrativos tienen mayor posibilidad de despertar el interés de los jóvenes por leer.

A la pregunta de cuántos libros son necesarios para fomentar el hábito de la lectura, se sabe que la formación de un hábito es una meta a largo plazo. Sin embargo, la regularidad de la repetición y el gusto con que se realiza son importantes. Aquí la apuesta es que habitúa más la repetición diaria, que la repetición hasta el agotamiento en un día: es decir, hace más hábito leer

quince minutos diarios que leer un libro completo en un fin de semana. Según las cuentas felices presentadas en el trabajo, si se pide a un estudiante que lea quince minutos durante aproximadamente veinte días en un mes, podría leer sin dificultad un libro de unas 150 ó 200 páginas, lo cual significa la lectura de un libro al mes, y a la cantidad de unos ocho libros en dos semestres.

La lectura “por placer”, aunque siga causando mucha polémica en las discusiones de academia de profesores, podría ser la que más fomente el hábito lector. Por lo tanto, habría que evitar, en la medida de lo posible, ejercicios de análisis inmediatos a una lectura, y mucho menos los de control de lectura. Muchos de los ejercicios derivados de una lectura son válidos y necesarios, pero no para fomentar el hábito de la lectura.

En esta tesis se defiende la idea de que para el fomento del hábito de la lectura es más valioso para el alumno darle la oportunidad de leer todos los libros que pueda, y cuantos más libros experimente el joven lector, mayor será su posibilidad de convertirse en lector. La cantidad importa, si consideramos que una persona no puede desarrollar el hábito de la lectura si lee dos o tres libros en su adolescencia. El contacto de los alumnos con muchos libros de todos los géneros aumenta la posibilidad de forjar un hábito lector; si bien el simple contacto no garantiza nada, al menos les quedará viva la experiencia.

La literatura tiene un gran poder formativo en la medida que presenta temas éticos, pone en circunstancias “reales” y los resuelve. Por eso Alfonso López Quintás afirma que cada obra literaria de calidad se convierte en una espléndida lección de ética impartida por autores de gran prestigio. Esta es la razón por la cual se destaca la dimensión ética de la literatura, como una oportunidad para la formación humanística de los estudiantes. La lectura de un cuento o un poema fascinantes se graba en la mente de los alumnos de forma indeleble.

Los valores no pueden “enseñarse” apoyados en el criterio de autoridad del educador, puesto que los jóvenes de hoy sólo aceptan aquello que ellos mismos descubren y comprueban, es decir, cualquier enseñanza que no les llegue a través de su propia experiencia la sienten como un atentado a su libertad y la rechazan de inmediato. Por ello, la formación ética no debe basarse en indicar a los estudiantes las normas que rigen la conducta humana, sino que los profesores deben ayudar a que ellos mismos las descubran.

Una dimensión significativa de la educación literaria es la configuración de la correspondiente competencia narrativa, entendida como la capacidad para descifrar y elaborar discurs-

sos que remiten a una imagen de la realidad construida como estructura temporal. Dentro de la formación literaria de los jóvenes, el cine (arte narrativo por excelencia) tiene la capacidad para constituir un motor para el desarrollo de la competencia narrativa y literaria. Cine y literatura comparten su capacidad narrativa, la facultad de estructurar mediante secuencias temporales los elementos que desarrollan una determinada forma de entender la vida humana. Por lo tanto, el cine es un valioso recurso para facilitar los aprendizajes literarios, en tanto hace que los estudiantes ordenen en su mente el conjunto de elementos que conforman el universo de la ficción de cada relato.

La capacidad del cine (al igual que en el cuento y la novela) de significar las acciones de los personajes y la imagen del mundo, le otorga una dimensión didáctica en el aprendizaje de la narrativa y, por ende, de su competencia literaria. La experiencia del cine facilita la comprensión de los elementos del relato literario, en la medida de que ayuda a comprender las relaciones temporales. Es por ello que en este trabajo se considera sumamente importante utilizar al cine como un auxiliar para contribuir al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos.

Finalmente, más allá del cumplimiento de los objetivos del programa, la propuesta aquí presentada para abordar los textos narrativos ratifica anteponer el interés humano como una forma de conocimiento que, además, posibilita el conocimiento de otros mundos. Se insiste, asimismo, en la idea de que la literatura narrativa es una fuente de conocimiento del ser humano, que puede ser un factor determinante en el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas de los alumnos, y un camino para fomentar en ellos el hábito de la lectura y de ampliar su visión del mundo a través de los relatos que dan cuenta de las vicisitudes de la condición humana.

Apéndice

Contenido:

1. Cuadro de contenidos de las unidades en los Programas TLRIID 1-4 (1996)
2. Cuadro de contenidos de las unidades en los Programas TLRIID 1-4 (2003)
3. Desarrollo de la habilidad de la lectura en el TLRIID 1 (2003)
4. Desarrollo de la habilidad de la lectura en el TLRIID 2 (2003)

Contenidos de las unidades en los Programas TLRIID 1-4 (1996)

Semestre	1°	2°	3°	4°
Unidad (Horas)	1: Encuadre conceptual. La situación comunicativa. El texto (12 h)	1: Encuadre conceptual. La función poética. Contextos de producción y recepción del texto (6 h)	1: Encuadre conceptual. Función apelativa (10 h)	1: Encuadre conceptual. Características y tipos de investigación (16 h)
	2: El texto científico y el texto de divulgación científica. Función referencial (16 h)	2: El texto dramático. Función poética. Organización dialógica (14 h)	2: El artículo de opinión. La argumentación (8 h)	2: El papel de la lectura en el proceso de investigación (16 h)
	3: El texto histórico. Función referencial (16 h)	3: La novela. El comentario crítico (16 h)	3: El texto político. La argumentación retórica (14 h)	3: Elaboración del proyecto de trabajo (16 h)
	4: Nota informativa. Función referencial (8 h)	4: El cuento. Efecto estético específico y sus recursos. Reescritura (14 h)	4: El texto filosófico. La demostración (14 h)	4: Acopio y registro de información (16 h)
	5: El texto publicitario. Función apelativa (8 h)	5: El poema. Función poética (14 h)	5: El texto científico. Respaldos de autoridad (14 h)	5: Redacción y corrección del borrador (16 h)
	6: El relato literario. Función poética. El análisis intratextual (14 h)	6: El texto histórico. El contexto: la serie histórica (16 h)	6: La novela de tesis. Funciones poética y apelativa (14 h)	6: Revisión y presentación del informe (16 h)
	7: Trabajo académico I. Desarrollo de un tema (16 h)	7: Trabajo académico II. Contexto literario (16 h)	7: Trabajo académico III. Ensayo (16 h)	
	8: Exposición oral de temas (8 h)		8: El debate: Organización y práctica (6 h)	

Totales:

Rubro	Horas	Total
Teoría	44	386 h
Texto literario	122	
Textos de uso social	38	
Expresión oral	14	
Habilidades para el desempeño académico	190	

Contenidos de las unidades en los Programas TLRIID 1-4 (2003)

Semestre	1°	2°	3°	4°
Unidad (Horas)	1: La construcción del yo a través de textos orales y escritos (12h)	1: Escritura y rescritura de textos: manejo de la lengua escrita (14 h)	1: La persuasión a través del texto icónico-verbal (22 h)	1: Círculo de lectores de textos literarios (12 horas)
	2: Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos (24 h)	2: Ejercitación de operaciones textuales (24 h)	2: Argumentar para persuadir (20 h)	2: Diseño de un proyecto de investigación (20 h)
	3: Habilidades de lectura, procesamiento de información y escritura para el desempeño académico (30 h)	3: Integración y revisión de operaciones textuales (18 h)	3: Argumentar para demostrar (26 h)	3: Acopio y procesamiento de información (24 h)
	4: Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia (30 h)	4: Lectura de novelas y poemas: los conflictos humanos (40 h)	4: Lectura e interpretación del espectáculo teatral (28 h)	4: Redacción del borrador (12 h)
				5: Presentación del trabajo (12 h)

Totales:

Rubro	Horas	Total
Texto literario	110	384 h
Expresión oral y escrita	72	
Habilidades para el desempeño académico	202	

Desarrollo de la habilidad de la lectura en el TLRIID 1 (2003)

Unidad	Texto	Estilo	Habilidades
1	—Textos autobiográficos.	—Lectura en voz alta de experiencias personales.	—Práctica de la lectura en voz alta: volumen, puntuación, entonación, pausas.
2	—Textos diversos: cartas, notas informativas, entrevistas, etc.	—Lectura exploratoria.	—Reconocimiento de destinatarios de diversos textos y propósito de comunicación.
3	—Textos expositivos. ----- —Textos expositivos.	—Lectura exploratoria. ----- —Lectura analítica.	—Uso de la lectura exploratoria como una primera etapa la comprensión de un texto. ----- —Entrenamiento de la lectura analítica para conocer un texto, identificar su estructura global y lograr su cabal comprensión.
4	—Relatos literarios. ----- —Poesía.	—Lectura en voz alta. —Lectura exploratoria. —Lectura analítica. —Relectura. ----- —Lectura expresiva. —Lectura analítica.	—Práctica de la lectura en voz alta. —Manejo de los estilos de lectura con la finalidad de reconocer algunas especificidades del texto literario: historia, personajes, secuencias básicas, tiempo, espacio, mundo ficticio. ----- —Práctica de la lectura en voz alta, en este caso haciendo énfasis en la entonación, el ritmo y el volumen. —Aplicación de la lectura analítica con la finalidad de identificar algunas desviaciones del poema.

Desarrollo de la habilidad de la lectura en el TLRIID 2 (2003)

Unidad	Texto	Estilo	Habilidades
1	—Relatos, poemas, instructivos, etc.	—Lectura analítica.	—Práctica de la lectura analítica con la finalidad de reconocer modos discursivos, perspectiva, categorías gramaticales, léxico y registro lingüístico.
2	—Textos narrativos, descriptivos y argumentativos.	—Lectura analítica.	—Uso de la lectura analítica con la finalidad de lograr una comprensión precisa del texto: ideas centrales, secuencias narrativas y descriptivas, estructuras, propiedades textuales.
3	—Textos narrativos, descriptivos y argumentativos.	—Lectura analítica.	—Empleo de la lectura analítica con la finalidad de localizar ideas centrales e información específica en un texto.
4	—Novelas. ----- —Poemas.	—Lectura analítica. ----- —Lectura expresiva. —Lectura analítica.	—Manejo de la lectura analítica con la finalidad de identificar los elementos de la historia y el discurso en una novela: secuencias, personajes, relaciones espacio-temporales, conflictos, mundo ficticio, narrador, voz narrativa, focalización y orden. ----- —Aplicación de la lectura analítica con la finalidad de identificar algunas desviaciones del poema, imágenes poéticas, metáforas e isotopías, para lograr la comprensión del sentido global de un poema.

Bibliografía

- Adam, Jean-Michel/Françoise Revaz. *L'analyse des récits*. Éditions du Seuil, Paris, 1996.
- Adler, Mortimer J. y Charles Van Doren. *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*. Debate, México, 2003.
- Almacellas Bernadó, María Ángeles. *Educación con el cine. 22 películas*. Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2004.
- Almodóvar, Pedro. *Patty Diphusa y otros textos*. Anagrama, Barcelona, 1991.
- Argüelles, Juan Domingo. *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Paidós, México, 2004.
- Arreola, Juan José. *Confabulario*. Joaquín Mortiz, México, 2000.
- Barberà, Elena et al. *El constructivismo en la práctica*. Graó, Barcelona, 2002.
- Barthes, Roland, Umberto Eco, Tzvetan Todorov et al. *Análisis estructural del relato*. Ediciones Coyoacán, México, 1996.
- Benavente, Jacinto. *Obras completas*. Aguilar, Madrid, 1950.
- Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa, México, 1998.
- Bettelheim, Bruno. *Aprender a leer*. Grijalbo/Conaculta, México, 1990.
- Bindé, Jérôme (coordinador). *Claves para el siglo XXI*. UNESCO/Crítica, Barcelona, 2002.
- Bioy Casares, Adolfo. *Una muñeca rusa*. Tusquets, Barcelona, 1991.
- Boccaccio, Giovanni. *El Decamerón*. Plaza y Janés, Barcelona, 1993.
- Bruner, Jerome. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica, México, 2003.
- Bukowski, Charles. *La máquina de follar*. Anagrama, Barcelona, 1992.
- Cabrera Infante, Guillermo. *Cuentos casi completos. Todo está hecho con espejos*. Alfaguara, Madrid, 1999.

- Calvino, Ítalo. *Por qué leer los clásicos*. Tusquets, Barcelona, 1994.
- Camus, Albert. *El extranjero*. Alianza, Madrid, 2000.
- Cantero, Francisco José, Antonio Mendoza y Celia Romea (editores). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1996.
- Català, Gloria, Mireia Català, Encarna Molina y Rosa Monclús. *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Graó, Barcelona, 2001.
- Coleman, John C. *Psicología de la adolescencia*. Morata, Madrid, 1985.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, México, 2005.
- Colomina Ribas, Montserrat. *Crece entre líneas. Materiales para el fomento de la lectura en la Educación Secundaria*. Praxis, Madrid, 2004.
- Cooper, J. David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor, Madrid, 1990.
- Day, Richard y Julian Bamford. *Extensive Reading in the second language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge, 2000.
- Del Prado Biezma, Javier. *Análisis e interpretación de la novela. Cinco modos de leer un texto narrativo*. Síntesis, Madrid, 1999.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill, México, 2002.
- Díez de Ulzurrun Pausas, Ascen (coordinadora) et al. *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. 1. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Graó, Barcelona, 1999.
- Dubois, María Eugenia. *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique, Buenos Aires, 1991.
- Escudero Martínez, Carmen. *Didáctica de la literatura*. Universidad de Murcia, Murcia, 1994.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México, 1984.
- Ferrés, Joan. *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós, Barcelona, 2000.

- Fijalkow, Jacques. *Malos lectores ¿por qué?* Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1989.
- García Domínguez, Elías. *Cómo leer textos narrativos*. Akal, Madrid, 1987.
- García Márquez, Gabriel. *Extraños peregrinos: doce cuentos*. Diana, México, 1992.
- García Rivera, Gloria. *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal, Madrid, 1995.
- Garrido, Miguel Ángel. *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Síntesis, Madrid, 2004.
- Genette, Gérard. *Figures III*. Éditions du Seuil, Paris, 1972.
- Genette, Gérard. *Nuevo discurso del relato*. Cátedra, Madrid, 1998.
- Gesell, Arnold. *El adolescente de 15 y 16 años*. Paidós, México, 2001.
- Goethe, Johann Wolfgang. *Werther*. Salvat, Barcelona, 1969.
- Guerrero Ruiz, Pedro y Amando López Valero. *El taller de Lengua y Literatura*. Bruño, Madrid, 1998.
- Ibargüengoitia, Jorge. *Misterios de la vida diaria*. Joaquín Mortiz, México, 1997.
- Ibargüengoitia, Jorge. *Piezas y cuentos para niños*. Joaquín Mortiz, México, 2005.
- Jolibert, Josette (coordination). *Un enjeu fondamental pour une pédagogie de la réussite: Former des enfants lecteurs*. Hachette, Paris, 1984.
- Jolibert, Josette y Robert Gloton (compiladores). *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Gedisa, Barcelona, 1999.
- Jover, Guadalupe. *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro, Barcelona, 2007.
- Kundera, Milan. *El arte de la novela*. Vuelta, México, 1998.
- Lázaro Carreter, Fernando y Evaristo Correa Calderón. *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra, Madrid, 1974.
- Littlewood, William. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press, Madrid, 1998.
- Lomas, Carlos (compilador). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós, Barcelona, 2002.

- Lomas, Carlos (coordinador), Teresa Colomer, Luci Nussbaum, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*. Universitat de Barcelona, Barcelona, 1996.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (compiladores). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona, 1993.
- Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona, 1993.
- Lomas, Carlos. "La educación lingüística y literaria", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 1. Graó. Barcelona.
- López Molina, Juan. *La literatura infantil y juvenil en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura*. Instituto de Estudios Almerienses, Almería, 2000.
- López Valero, Amando y Eduardo Encabo Fernández. *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Pirámide, Madrid, 2001.
- López Valero, Amando y Eduardo Encabo Fernández. *Heurística de la comunicación. El aula feliz*. Octaedro-EUB, Barcelona, 2001.
- Mantecón Ramírez, Benjamín. *Didáctica de la lengua y la literatura. Teoría, práctica docente e investigación*. Ágora, Málaga, 1992.
- McLuhan, Marshall. *The medium is the message*. Bantam Book, Nueva York, 1967.
- Merlin, Hélène. *La dissertation littéraire*. Éditions du Seuil, Paris, 1996.
- Morin, Edgar. *Le cinéma ou l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie*. Éditions du Minuit, Paris, 1958.
- Morin, Edgar y Anne Brigitte Kern. *Tierra—patria*. Kairós, Barcelona, 1993.
- Morin, Edgar. *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Seis Barral, Barcelona, 2004.
- Nunan, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press, Cambridge, 1996.

- Núñez Ruiz, Gabriel. *La educación literaria. Modelos historiográficos, las humanidades en el bachillerato, literatura infantil y propuestas didácticas*. Síntesis, Madrid, 2001.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Conocimientos y aptitudes para la vida primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Santillana, México/París, 2002.
- Ovidio. *Cartas de las heroínas*. Gredos, Madrid, 2001.
- Pardo, Edmée. *Leer cuento y novela. Guía para leer narrativa y dejar que los libros nos hagan felices*. Paidós, México, 2004.
- Philippe, Gilles. *Le roman. Des théories aux analyses*. Éditions du Seuil, Paris, 1996.
- Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Planeta, México, 1988.
- Prado Aragonés, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla, Madrid, 2004.
- Revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* N° 4, Monografía: "La educación literaria", junio 1999, Barcelona, España.
- Revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* N° 20, Monografía: "La discusión como instrumento de aprendizaje", junio 1999, Barcelona, España.
- Revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* N° 33, Monografía: "Leer y entender", junio 2003, Barcelona, España.
- Revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* N° 40, Monografía: "Cine y literatura", septiembre 2005, Barcelona, España.
- Reyzábal, María Victoria y Pedro Tenorio. *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla, Madrid, 1994.
- Rockwell, Elsie (coordinadora). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- Rodríguez, Julián. *Antología de literatura universal comparada. Materiales para la enseñanza práctica de la literatura a través de la experiencia literaria, visual y musical*. Universidad de Murcia, Murcia, 1991.

- Rodríguez Fischer, Ana. *Por qué leemos novelas. Guía para disfrutar la literatura*. Ariel, Barcelona, 1998.
- Romera Castillo, José. *Enseñanza de la lengua y la literatura. Propuestas metodológicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1996.
- Rosenblatt, Louise M. *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica, México, 2002.
- Roustant, Sylvia. *Français 1. Bloc fiches. ABC Bac*. Nathan, Paris, 2004.
- Rubio Martín, María, Ricardo de la Fuente Ballesteros y Fabián Gutiérrez Flórez. *El comentario de textos narrativos y teatrales*. Colegio de España, Salamanca, 1994.
- Rulfo, Juan. *Pedro Páramo. El llano en llamas*. Planeta, México, 1996.
- Sagan, Françoise. *Buenos días, tristeza*. Círculo de Lectores, Barcelona, 1969.
- Sanz Moreno, Ángel. *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. 3er. Ciclo de Primaria y 1er. Ciclo de la ESO*. Gobierno de Navarra, Pamplona, 2003.
- Sanz Pinyol, Glòria. *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Graó, Barcelona, 2005.
- Sartre, Jean-Paul. *Situations I*. Gallimard, Paris, 1947.
- Sartre, Jean-Paul. *Las palabras*. Alianza, Madrid, 1982.
- Segre, Cesare. *Principios de análisis literario*. Editorial Crítica, Barcelona, 1985.
- Serrano, Joaquín y José Enrique Martínez (coordinadores), et al., *Didáctica de la lengua y la literatura*. Oikos-Tau, Barcelona, 1997.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Graó, Barcelona, 1999.
- Soriano, Eduardo, José Luis González y Belén Esteban. *Diseño curricular para el área de lengua y literatura*. Síntesis, Madrid, 1993.
- Stalloni, Yves. *Les romans clés de la littérature française*. Éditions du Seuil, Paris, 1998.
- Trujillo Sáez, Fernando. *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Octaedro, Granada, 2006.

Valette, Bernard. *Esthétique du roman moderne*. Nathan, Paris, 1993.

Valette, Bernard. *Le roman. Initiation aux méthodes et aux techniques modernes d'analyse littéraire*. Nathan, Paris, 1992.

Vizinczey, Stephen. *Verdad y mentiras en la literatura*. Océano, México, 1992.

Wellek, René y Austin Warren. *Teoría literaria*. Gredos, Madrid, 1985.

Zavala, Lauro. *Elementos del discurso cinematográfico*. UAM Xochimilco, México, 2003.

Zschirnt, Christiane. *Libros. Todo lo que hay que leer*. Punto de Lectura, Madrid, 2006.