



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR. ESPAÑOL

**PROPUESTA DE ESTRATEGIAS INTEGRADORAS DE LA
DIDÁCTICA DE LA LECTURA DEL RELATO LITERARIO
PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN EL
ADOLESCENTE DEL BACHILLERATO EN EL PROGRAMA
DEL TLRIID I-II-III.**

PROYECTO DE TESIS
QUE PARA OPTAR EL TÍTULO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR, LÍNEA ESPAÑOL

PRESENTA

LIC. MARÍA LUISA TREJO MÁRQUEZ

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. ARCELIA LARA COVARRUBIAS

NAUCALPAN DE JUAREZ.

ENERO 2010



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.

Agradezco profundamente a mi universidad la UNAM, que me permitió realizar mis estudios de posgrado, con especial reconocimiento al Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, que me recibió como alumna y me formó como docente; asimismo, agradezco a mis compañeros que tan amablemente me permitieron trabajar con sus grupos, Mtra. Dulce Quiroz Bustamante, Mtra. Lucía Herrero, y Profra. Ma. De los Angeles Albor; dedico con afecto éste trabajo a mis alumnos de Análisis de Textos, con quienes estuve piloteando mis estrategias en la búsqueda de ser mejor docente, éstos jóvenes simbolizaron para mí en este momento de mi vida, a todas las generaciones de jóvenes que han pasado por mis aulas, por quién tiene sentido mi docencia. Con profundo cariño a todos mis alumnos motor permanente de mi movimiento en este sendero de la docencia.

Un agradecimiento especial al Mtro. Morán Oviedo, investigador del IISUE, ya que tuve el privilegio de conocer a un ser humano con gran calidez humana, gracias por su tutoría en el plano Psicopedagógico y Didáctico, que permitió ver la luz en el largo proceso de este trabajo, y el destello de luz en los ojos de un ser humano maravilloso.

Infinitas gracias a la Mtra. Arcelia Lara Covarrubias, Dr. Alejandro Byrd Orozco, Dra. Reyna Barrera, Dr. Fernando Nieto, Mtro. Porfirio Morán Oviedo y Dr. Rafael de Jesús Hernández. Ya que sin su apoyo este trabajo no hubiera sido posible.

A ustedes Charly, Ana, Claudio y Car, seres maravillosos que enriquecen mi vida, y que estoy segura que seguirán conmigo muchos años, porque Dios así lo quiere.

Al amigo sincero que tiene alma de niño a ti Rocco, a ti Adriana Meléndez por tu amistad y por esa foto junto a Carlos Lomas.

- -

Gracias a mi familia que en todo momento me impulso a continuar con los trabajos iniciados, a ustedes queridos hijos: Leafar Rodrigo, Yaubín Mateo, Maralejandra y a ti hijo mi pequeño Luis de Jesús todo mi amor.

INDICE

	No. de página
INTRODUCCIÓN	I-X
CAPÍTULO 1.	
UNA DIDÁCTICA DE LA LECTURA DEL RELATO LITERARIO	1 - 17
1.1 Comprensión.....	19- 30
1.2 Análisis.....	31- 36
1.3 Sentido.....	37-54
CAPÍTULO 2.	
RELATO LITERARIO (CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO) DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO	55- 68
2.1 Cuento.....	69-79
2.2. Novela.....	80-100
2.3. Teatro.....	101-111
CAPÍTULO 3.	
PROPUESTA DIDÁCTICA	112-116
3.1 Ubicación contextual.....	117-119
3.2 Metodología.....	120-125
3.3. Análisis e interpretación de datos.....	126-129
3.2.1 Tres grupos muestra (estudio de caso).....	130-137
3.2.2 Datos, gráficas, resultados obtenidos.....	138-148
CAPÍTULO 4.	
CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS PARA EL TLRIID	
A)ESTRATEGIA DE CUENTO PRIMER SEMESTRE	
TLRIID.4ª. UNIDAD.	
LECTURA DEL RELATO	149-161
• <i>María de mi corazón.</i> Gabriel García Márquez.	
• <i>La abuela asume el mando.</i> Law Shaw	
• <i>Continuidad en los parques.</i> Julio Cortázar.	

B)ESTRATEGIA SOBRE NOVELA162-180

SEGUNDO SEMESTRE TLRIID 4ª. UNIDAD

LECTURA DE NOVELAS.

- Informe sobre ciegos en *Sobre Héroes y Tumbas*. Ernesto Sabato.
- *El túnel*. Ernesto Sabato.

C)ESTRATEGIA SOBRE TEATRO181-200

TERCER SEMESTRE TLRIID 4ª. UNIDAD.

LECTURA INTERPRETACIÓN DEL ESPECTÁCULO

TEATRAL.

- *Los días*. Emilio Carballido.
- *La hija de Rappaccini*. Octavio Paz.
- *Maldita inquisición*. Conrado Ulloa Cárdenas

CONCLUSIONES.....201-209

BIBLIOGRAFÍA210-216

ANEXOS.....217-220

- Programa indicativo de la materia de TLRIID I, II y III
- Resultados e interpretación de gráficas.
- Instrumento diagnóstico sobre intereses de alumnos.

INTRODUCCIÓN

La puesta en práctica de una evaluación cualitativa y constructiva en las prácticas pedagógicas, exige que cada docente esté en el deber y la obligación de poner en juego su creatividad y su capacidad para realizar la selección de las técnicas e instrumentos de evaluación y adecuaciones a cada situación concreta del aprendizaje tomando en cuenta los contenidos curriculares y los recursos a utilizarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para recoger datos útiles y pertinentes, éstos también requieren del análisis de la situación y la definición de determinados criterios de evaluación.

Morán Oviedo.

INTRODUCCIÓN

Ante todo la segunda mitad del siglo XX ha sido testigo de cambios en las diversas sociedades como miseria, familias monoparentales, violencia, drogadicción, así como ruptura de valores dentro del núcleo familiar, crecimiento demográfico, enfoques educativos rígidos y mecanizados; incremento en la cantidad de aparatos electrónicos, computadoras, video-juegos, etc. Todo lo anterior ha producido una crisis, una parálisis educativa que se traduce:

en niños y adolescentes semianalfabetos, sin valores morales, sin habilidades comunicativas, sin formación para la vida. Un ser al que circunstancias fuera de su control le impidieron en buena medida acceder a la interacción con otros, adultos o niños, como ocurría anteriormente; interacción que constituye un elemento crucial en la formación y desarrollo del individuo¹.

Incluso, el niño adolescente ya no se nutre de las pláticas con la familia los modelos y valores los toma de la televisión, de la escuela, o de los juegos electrónicos. Debido al incremento en la demanda educativa nuestras aulas a nivel bachillerato se saturaron de 1970 a 1990, nuestros grupos estaban integrados de 60 a 64 alumnos por aula, un profesor atendía 15 grupos para tener su tiempo completo, en cuatro turnos, donde atendía aproximadamente a 900 alumnos en una semana.

Además, se dio en consecuencia un deterioro en la oferta educativa; hoy en día un joven puede realizar su preparatoria con un solo examen, o realizar sus estudios en sistema abierto, casi sin comunicarse con otro ser humano y se olvida la “relación entre el niño y el adulto”, que se refiere al importante papel que juegan en el desarrollo del niño la interacción verbal, la relación afectiva, el diálogo y la cercanía con otros adultos y otros niños”² no desarrolla su competencia comunicativa, inteligencia emocional, sus valores, no expresan sus sentimientos, sus ideas, que son vitales para el desarrollo intelectual del adolescente, esto produce un fracaso escolar llamado analfabetismo funcional en adultos escolarizados “es decir, de las personas que a pesar de haber aprendido a leer y escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria”³

Asimismo, los jóvenes con los que trabajo a nivel bachillerato, bajan bloques de datos de internet pero no leen ni reflexionan la información, por lo mismo no

¹ MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. En enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Limusa, México, 2005, p.2

² *Ibíd.*, p.3

³ CASSANY, Daniel, *et.al.*, *Enseñar Lengua*, Graó, Barcelona, 1998, p.194.

INTRODUCCIÓN

se da el proceso de comprensión del texto, lo importante es preguntarse qué aportación haremos los docentes en este siglo XXI, ya que el anterior ha sido el más violento de todos los tiempos, ¿qué quieren aprender los jóvenes?, ¿cómo? y ¿para qué?

Del mismo modo, se han realizado diversas investigaciones educativas para revisar a fondo los enfoques didácticos, se analizan sus aciertos, sus errores, no se busca una mera transmisión de conocimientos por parte del profesorado, por eso se habla del enfoque comunicativo que busca:

desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes entendida como un conjunto de procesos y conocimientos de diversa índole (lingüísticos, estratégicos, sociolingüísticos, textuales, semiológicos, literarios). La lengua deja de tener un sentido estático y lineal para convertirse en un proceso cooperativo en el cual se interpretan las intenciones comunicativas de los hablantes.⁴

Específicamente, se habla de la noción de uso de la lengua como un conjunto de estrategias de interacción social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación. Por eso es importante el planteamiento que realiza Ana María Maqueo al hablar no de un enfoque comunicativo sino de una propuesta educativa mucho más amplia y abarcadora que tiene que ver con formación de valores morales y personales, así como de una educación más formativa que informativa. Donde la posición del docente es “apoyar al alumno por medio del diálogo, análisis, contraste de opiniones y reflexión sobre los problemas de su realidad cotidiana, para apoyo de su desarrollo comunicativo, para su propia vida y un mejor conocimiento de sí mismo.”⁵

Por lo tanto, el enfoque comunicativo es una propuesta educativa que atiende la diversidad de usos verbales y no verbales de la comunicación y las determinaciones socioculturales que rigen esos usos, el enfoque implica una serie de características sociológicas, psicológicas, culturales, y obviamente didácticas, que obligan a considerar a la lengua no sólo como un sistema lingüístico sino como un sistema en uso; en esta visión integradora del enfoque radica su complejidad, que busca la formación integral del adolescente a través de: *aprendizaje significativo*, conocimientos previos, inteligencia emocional, construcción de conocimientos conceptuales, procedimentales, así como la vinculación de los conocimientos con la realidad del alumno.

Por ejemplo, para el trabajo en el aula no se habla de la oración como unidad de sentido, ni de oraciones ni fragmentos sino sobre la totalidad textual, se acentúa la adquisición de estrategias que permiten la comprensión y producción de textos tanto orales como escritos. Sin embargo:

el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos de ninguna manera será suficiente si los estudiantes no logran reflexionar acerca de los diversos usos

⁴ MARTÍNEZ Montes, Guadalupe Teodora, *et.al.*, *Del Texto y sus Contextos*. Edere. México, 2002, p.63

⁵ MAQUEO, *op.cit.*, p.175

INTRODUCCIÓN

lingüísticos y comunicativos que les permitan la adecuación de su expresión en situaciones y contextos variados.⁶

Por lo tanto, nuestro salón se convierte en un espacio privilegiado donde se da la interacción entre el docente y el alumno, quién toma un papel activo como sujeto de aprendizaje y que para aprender a aprender, necesita hacer uso de elementos gramaticales, diversos tipos textuales, así como de contenidos. Como lo plantea Martínez:

los llamados enfoques comunicativos se inclinan fundamentalmente hacia lo funcional y lo procesual en la enseñanza de la lengua y la literatura. Por una parte, el enfoque funcional pone énfasis en el uso de la lengua, en la diversidad de variedades y registros, en los distintos tipos textuales, en la selección de textos según las necesidades de los enunciatarios, en los ejercicios constantes de prácticas comunicativas y en la constante corrección comunicativa que se adecua a las necesidades de los aprendices respecto al texto; se lee, relee, complementa, analiza, rehace, crea.⁷

Asimismo, el enfoque procesual pone acento en la comprensión y producción de los textos para seleccionar o generar ideas, registrarlas, redactarlas, reflexionar cuál es su propósito, tanto en la lectura como en la escritura, revisar y evaluar en diversas situaciones de uso. Mas la competencia comunicativa, como ya se indicó en párrafos anteriores, va mas allá de una perspectiva lingüística, puesto que:

da un peso mucho mayor a la persona que al sistema comunicativo. Su interés primordial radica en describir los conocimientos y habilidades que posee un individuo para comunicarse eficiente y adecuadamente. Es decir, se trata de un modelo de lenguaje que se dirige más hacia la conducta comunicativa de la vida social.⁸

Por lo tanto, nosotros como profesores a nivel bachillerato tenemos la obligación de analizar y vincular las situaciones reales de comunicación con nuestros alumnos en nuestros espacios de trabajo que son las aulas, donde debemos reflexionar si esta propuesta educativa es posible llevarla a cabo con el número de alumnos que manejamos, sin olvidar las limitaciones de formación y actualización del docente, para que los estudiantes comprendan y produzcan enunciados adecuados con diversos propósitos en situaciones concretas de habla. Al respecto Maqueo señala que:

la competencia comunicativa entendida como un conjunto de competencias relacionadas con la comunicación humana; esto es, referida a los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales necesarios para que se lleve a cabo una comunicación adecuada en el marco de situaciones reales. Y esta Competencia Comunicativa es la base sobre la que se asienta el enfoque comunicativo funcional.⁹

En concreto, el perfil profesiográfico se limitó recientemente a nivel bachillerato por lo tanto tenemos docentes en servicio con muchos años de antigüedad, egresados de Ciencias de la Comunicación, Relaciones

⁶ MARTÍNEZ, *op.cit.* p. 64

⁷ *Ibíd.*, p.68

⁸ MAQUEO, *op.cit.* p.150

⁹ *Ibíd.*, p.166

INTRODUCCIÓN

Internacionales, Derecho, Sociología y Pedagogía, impartiendo enseñanza de la lengua, con carencias a nivel de formación docente. Sin olvidar los bajos salarios que los obligan a trabajar en dos o tres escuelas en forma simultánea, sin espacios reales para su formación. Situaciones que impiden una formación sistemática y una actualización en los programas operativos. En el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades nos apoyamos en un Programa de trabajo¹⁰ del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación cuyo eje estructurante son:

las habilidades lingüísticas, dos son de comprensión (escuchar, leer) y dos de producción (hablar, escribir). El trabajo con las habilidades se realiza mediante ejercicios de comunicación reales o verosímiles, donde están consideradas tanto las necesidades lingüísticas, los contenidos de conocimiento y de aprendizaje, como los intereses y resortes o motivaciones de los alumnos.¹¹

En suma, las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, leer, escuchar, escribir son las que nuestros alumnos deben manejar para comunicarse en forma eficaz en cualquier situación de su vida. La lectura y la escritura son las habilidades de aprendizaje esenciales para cualquier área de conocimiento. Cuando se lee y se escribe, cuando se habla y escucha los estudiantes aprenden a utilizar la lengua para comunicar sus ideas, expresar sus sentimientos, sus fantasías, acceden a los conocimientos de diversas materias y de su vida personal. Así lo plantea maqueo:

Los alumnos aunque no sean conscientes de ello, tienen conocimientos sintácticos, semánticos y morfológicos, aun cuando no sean capaces de formularlos y ni siquiera sean conscientes de que los tienen. Además, pueden advertir funciones y registros diversos y reconocer intenciones de su interlocutor; son capaces de actuar comunicativamente en situaciones variadas y de 'hacer cosas con las palabras'; pueden distinguir sinónimos, antónimos, ambigüedades, imprecisiones, etcétera.¹²

Por todo lo anterior, los alumnos no pueden comprender el texto si no tienen conocimientos previos, para comprender el mundo, "si el emisor y el receptor no comparten un cierto grado de conocimientos, la comprensión puede no producirse"¹³

En resumen, este es el problema que se enfrenta en este trabajo de tesis, el cual gira alrededor de los Programas de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II y III, materias de nueva creación en el bachillerato inmersas en el contexto de la revisión y ajuste de los nuevos programas del 2003 del CCH, de la UNAM, con el enfoque comunicativo en los que la búsqueda es la comprensión y producción de textos de distintos géneros tales como cuento, novela y teatro; así como que los alumnos elaboren un comentario, un resumen, reseña crítica, o la exposición de un tema; adecuado a diferentes situaciones de comunicación de acuerdo al tema, edad, sexo, intercambio de significados en

¹⁰ Programas de trabajo de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, México, 2003, 114 pp.

¹¹ MARTÍNEZ, *op.cit.*, p.82

¹² MAQUEO, *op.cit.*, p. 220.

¹³ *Ibid.*, p.220

INTRODUCCIÓN

diversos contextos, diferentes propósitos comunicativos ya sea persuadir, explicar, informar, etc.

En suma mi búsqueda es ordenar mi práctica educativa, asumir mi posición como docente, no como operario mecánico, sino valorar mis intervenciones en la interpretación de los aprendizajes al elaborar esta propuesta metodológica sobre los contenidos de la materia de TLRIID¹⁴. En esta complejidad se requiere toda una serie de conocimientos de tipo lingüístico o gramatical, además de factores que participan en la comunicación y por lo tanto en la competencia comunicativa tales como conocimientos sociolingüísticos, paralingüísticos, pragmáticos, semióticos, textuales, etc.

En conclusión, el tema que se desarrolló a lo largo de este trabajo es una *Propuesta de estrategias integradoras de la didáctica de la lectura del relato literario como construcción de sentido en el adolescente del bachillerato, en los programas de TLRIID I, II y III.*

Ante todo, se realizó un recorrido por el programa de trabajo¹⁵ se analizó cuál era la situación del relato literario en el área básica, iniciando con el Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (TLRIID I); en la 4ª. Unidad titulada “Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia”. El relato dentro de nuestra cultura cumple una función importante en la transmisión de representaciones sociales económicas, de valores morales y estéticos que son importantes para la formación humanística de los jóvenes. La lectura de textos literarios apoya a los alumnos a desarrollar sus habilidades para la interpretación específica del texto literario; así como la optimización del conocimiento de algunas categorías sobre nociones teóricas como ficción, realidad y verosimilitud.

Por lo tanto, los programas anteriores se centraban en el análisis y la explicación teórica; en los actuales *los denominados ajustados*, el énfasis se da en la lectura placentera. Éste es el problema: se plantea un nivel de comprensión, sobre algunas categorías teóricas, pero no se advierte un nivel de crítica y uno de análisis, en los que el alumno pueda visualizar las representaciones sociales, económicas, así como de valores necesarios para los adolescentes. Están ahí, en el programa, pero no se dice cómo trabajar el juicio, no se da una integración del proceso de lectura.

En el 2º. Semestre del programa, en la 4ª. Unidad, titulada “Lectura de novelas y poemas: Los conflictos humanos”. Se propone leer relatos, preferentemente novelas cortas, aunque es posible incluir cuentos, e iniciar a los alumnos en el conocimiento del género dramático. En esta unidad se trabajan los personajes en conflicto, en torno de los grandes temas humanos como el amor, la

¹⁴ TLRIID. En el Colegio se maneja como Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV. Que corresponden al área básica del área de Talleres del lenguaje y Comunicación.

¹⁵ Aquí me estoy refiriendo a los cuatro programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV. Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, 2004, 114 pp.

INTRODUCCIÓN

amistad, el poder, el honor, el bien, el mal, etc. Se pretende avanzar en profundidad; los textos ya no se opondrán de manera tan clara, como en el primer semestre, ni los personajes serán tan esquemáticos. Se apunta que en esta unidad el alumno analiza y discute los textos literarios que presenten conflicto en torno de grandes temas; se dice que comprenderá el carácter ficticio de los personajes y los valores que representan para constituirse como lectores autónomos. Pero no utiliza el nivel de crítica y nuevamente el proceso de integración de lectura queda inconcluso.

En el tercer semestre, la 4^a. Unidad, titulada “El drama: texto y representación”, se permite al alumno incrementar su conocimiento sobre distintos contextos históricos, sociales y culturales que exponen los valores de una sociedad. Asimismo se contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional, que propicia el conocimiento profundo del alumno. La base de trabajo de esta unidad es la lectura de textos dramáticos en voz alta, para inferir la situación comunicativa del texto y trabajar las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) para comprender las relaciones que se establecen entre los distintos elementos constitutivos del drama, con el fin de crear un efecto de sentido y despertar la sensibilidad estético-literaria de los alumnos.

En síntesis, se busca una mejor comprensión del texto leído, en la cual lo importante es la lectura y el goce estético de la obra dramática, para que, así, el alumno otorgue un sentido a su lectura; pero nunca se plantea que el alumno tomará una posición crítica ante el texto dramático. Sólo se considera que el estudiante dé cuenta de la comprensión del espectáculo teatral y de sus elementos constitutivos. Se pretende que el alumno ejemplifique los distintos lenguajes del texto dramático y que los interprete en una propuesta didáctica a fin de reconocer su valor estético.

Por lo tanto, se dice que el alumno comprenderá la función del diálogo y las acotaciones en relación con los personajes, y que el alumno realizará un análisis entre el texto dramático y su puesta en escena, para que éste se dé cuenta de que en el espectáculo teatral se expresan problemas de la existencia humana sus conflictos interiores y sociales y poder realizar una reflexión sobre su entorno, aquí el proceso de lectura está incompleto, debemos integrar los tres niveles comprensión, análisis y crítica del proceso de lectura.

Finalmente, en el 4^o. Semestre, 1^a. Unidad, titulada “Círculo de lectores de textos literarios”, se habla de culminar procesos para constituirse como lector autónomo a través de la lectura de textos literarios, pero sería importante precisar cómo se realiza el análisis, la comprensión y la crítica de estos proyectos de lectura en este semestre. Sería importante acotar y ajustar el proceso de lectura para conformar una estrategia integradora y de esta forma lograr un efecto de sentido.

Es más, para cuestiones de este trabajo se tomó la determinación de trabajar *el nivel de comprensión, análisis e interpretación para lograr el efecto de*

INTRODUCCIÓN

sentido en cada momento de trabajo y no esperarse al cuarto semestre que más bien sería un repaso.

Por ejemplo, si el profesor logra que el alumno tenga interés por leer relatos literarios, por el placer del disfrute estético; en un segundo nivel vendrá el necesario análisis, valoración y crítica del relato, logrando un proceso integral de la lectura. Obsérvese el cuadro siguiente que se desprende del programa indicativo de trabajo del área de talleres.

1er.semestre 4ª. Unidad	2º. Semestre 4ª.unidad	3er. Semestre 4ª. Unidad	4º.semestre 1. Unidad
Relatos breves. Comprensión de las nociones: ficción, realidad, verosimilitud.	Relatos extensos Construir la comprensión de la novela	Lectura de textos dramáticos en voz alta. Desarrollar habilidades lingüísticas. Comprender las relaciones que se establecen entre los distintos elementos constitutivos del drama para crear un efecto de sentido.	Lectura de textos literarios. Círculo de lectores. Habilidad para establecer conexiones entre textos y expandir posibilidades de "aprender a ser" mediante la lectura.
Capacidad del alumno para establecer relaciones entre los diferentes elementos que constituyen el relato.	Establecer semejanzas y diferencias con relatos conocidos.	Contexto de producción a fin de contar con elementos para una mejor comprensión del texto leído.	Relacionar y conectar textos con otros del mismo autor de otros ámbitos, con otros textos de otros lenguajes.
Placer en la lectura	Lectura placentera	Goce estético	Gusto por la lectura. Culminar proceso.

En concreto se puede apreciar visualmente cómo el programa del TLRID de primero a segundo semestre trata un nivel de comprensión, establece relaciones y diferencias entre los elementos que constituyen el relato con diferentes relatos; En tercer semestre se establecen relaciones y diferencias entre los distintos elementos constitutivos del drama para crear un efecto de sentido. En cuarto semestre se impulsa la habilidad para establecer conexiones entre textos para "aprender a ser", así como conectar otros textos.

En resumen, considero que éste es el problema: los alumnos se quedan a nivel de comprensión, se enuncia el efecto de sentido pero no se construyen los niveles de análisis, crítica y valoración del relato que son importantes en el proceso de lectura; luego, se deben construir estrategias integradoras que, específicamente, indiquen el camino para lograr el efecto global de sentido de la lectura del relato literario. La propuesta didáctica que se planteó desde un principio fue construir estrategias integradoras del proceso de lectura que guíen al alumno a elaborar un efecto global de sentido. Este trabajo está integrado de la siguiente manera.

INTRODUCCIÓN

El primer capítulo es una reflexión sobre las diversas investigaciones que han realizado Carlos Lomas, Teresa Colomer e Isabel Solé en España; y en México Ana María Maqueo; hablan sobre la interrelación entre lector, texto y contexto, relación esencial para el enfoque comunicativo tanto en los aspectos de comprensión como de producción textual. Estas investigaciones o reformulaciones sobre los distintos aspectos de la lectura han llegado a describir de manera precisa lo que el lector tiene que saber y saber hacer para que la lectura del texto sea significativa, para que lea con sentido.

Por consiguiente, se habla sobre el papel de la lectura, donde la unidad de trabajo es el texto, los contenidos gramaticales no se pueden secuenciar de un modo único e inamovible es necesario determinar que contenidos gramaticales son pertinentes con relación a las distintas prácticas discursivas en usos concretos del hablante; los alumnos deben hacerse conscientes de las necesidades gramaticales que respondan a las propiedades de adecuación coherencia, cohesión, además de la corrección ortográfica. El trabajo con la gramática debe ser según las necesidades de uso en los textos, y que el alumno se haga consciente de las necesidades gramaticales que les auxilian para una mejor comprensión y producción de textos.

Asimismo, se debe tener presente que leer es comprender, cuando el alumno adquiere el código escrito significa un paso fundamental para el desarrollo de sus capacidades cognitivas superiores; ingresar al ejercicio de la reflexión, de la crítica, de la toma de conciencia es ingresar a un mundo en el cual la lectura eficiente lleva hacia la consecución de un desarrollo de su pensamiento, logra comprender, genera ideas, relaciona, compara, analiza, deduce, infiere, para luego, construir procesos de construcción de sentido sobre su mundo, pasando por niveles de comprensión, análisis e interpretación.

El segundo capítulo es la construcción del marco teórico del relato literario desde el enfoque comunicativo, donde se analizan los géneros de cuento, novela y teatro que son los contenidos indicados por el programa institucional del Colegio.

El capítulo tercero es el estudio de caso donde se trabajo en diferentes niveles, a) se aplicaron cuestionarios para detectar cuáles eran los intereses de lectura de los alumnos; b) conocer el nivel de comprensión de lectura (regular, medio o bajo); c) la diferencia entre los alumnos de TLRIID I II y III con los grupos de Análisis de Textos Literarios I y II, con la aplicación del modelo de análisis del discurso literario construido bajo las categorías de Van Dijk, para ubicar los niveles de comprensión, análisis e interpretación en la elaboración de sentido del texto trabajado.

En el capítulo cuarto se elaboró una propuesta de estrategias integradoras para la construcción de sentido en el discurso literario de los programas del TLRIID I II y III, ya que es en el ámbito de los Talleres de Lenguaje y Comunicación en los que la enseñanza de la lengua es fundamental, para reorientar y desarrollar las capacidades de comprensión y expresión de los alumnos, que les permitan adquirir destrezas.

INTRODUCCIÓN

Por lo tanto, con base en estas estrategias integradoras para impulsar la producción de textos orales y escritos se busca consolidar la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de su vida. Asimismo, la metodología utilizada es la constructivista, apoyada en el paradigma de lo social, de lo externo a lo interno, la interiorización del proceso, el modelaje de las acciones en las que el conocimiento es una construcción mental, resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende.

Es importante indicar que trabajé con textos modelos, cuya función didáctica fue la de ofrecer textos semejante a los que en un segundo momento les pedí a los estudiantes que redactarán ellos; estos “modelos” son importantes dentro del trabajo porque los lleva a actuar como lectores atentos de las formas y las estructuras que le dan soporte a un texto. El papel de los “textos modelos” está relacionado también con criterios esenciales para su selección y empleo y que no sean copias mecánicas, sino que los alumnos redacten sus propias muestras como son elaborar un resumen, una paráfrasis, un comentario de opinión para que los alumnos, puedan transferir estas habilidades a las diversas áreas de conocimiento y no quedarse en el nivel de repetir datos y fechas en forma memorística.

Además, es importante indicar que todas las estrategias en la fase de cierre tienen su momento de evaluación para que al alumno se le facilite su proceso formativo como indica Morán Oviedo:

La evaluación de los aprendizajes la entendemos como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, el tiempo empleado, lo pertinente de las acciones didácticas emprendidas para aprender y sobre esta base valorarse a sí mismos¹⁶.

Las estrategias tienen una fase donde se trabajan instrumentos de evaluación que nos dan validez, confiabilidad y objetividad, como listas de cotejo y rúbricas, éstas se diseñaron para evaluar muestras de escritura, reseñas, resúmenes, paráfrasis; así como la bitácora Coll y listas de cotejo para la zona actitudinal; también incluyo el instrumento de evaluación de tres preguntas para que los alumnos se hagan cargo de su propio proceso de aprendizaje para que asuman un mayor compromiso y sean responsables de su proceso¹⁷ así como la sugerencia de elaborar un portafolio para su proceso para que el alumno pueda

¹⁶ MORÁN Oviedo, Porfirio, *Ensayo Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula. Reto para comprender y transformar la docencia*. Material del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, 2009, p. 3

¹⁷ MORÁN Oviedo, *La evaluación cualitativa en los Procesos y prácticas del trabajo en el aula*, 2010, Capítulo 6, p.2. Respecto de los criterios para realizar la evaluación, podemos indicar las siguientes preguntas como guía: ¿Se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados hasta el momento, tanto los informativos como los formativos? ¿hemos aprendido lo que se esperaba? ¿qué sí y qué no). Un indicador importante para responder esta pregunta son los resultados de los exámenes, así como las tareas y trabajos entregados por los alumnos y revisados por el profesor. ¿a qué se debe lo anterior? ¿cuáles son las causas? Se trata de encontrar tanto los factores o variables que hayan ayudado y favorecido el aprendizaje como aquellos que lo hayan frenado u obstaculizado. ¿qué medidas correctivas podemos tomar para incrementar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje? Capítulo 6, p.31

INTRODUCCIÓN

ser consciente de su proceso diacrónico y pueda reflexionar sobre el aprendizaje logrado. En este sentido la evaluación tuvo una función formativa que propició una evaluación de ayuda al aprendizaje del alumno; y poder en un segundo momento “re-construir y mejorar los instrumentos a fin de convertirlos en verdaderas acciones transformadoras del proceso educativo.”¹⁸

En estas estrategias busco, como expresa Morán Oviedo, un cambio en la docencia, no de repetir conocimientos sino impulsar acciones en mi aula para propiciar que el alumno trabaje la necesidad de aprender por su cuenta donde el profesor sea un guía, un acompañante en su proceso que le permita discutir, intercambiar, confrontar ideas, ya que “la docencia no consiste en transferir conocimientos y comprobar mecánicamente su logro sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, creando en su espíritu un vínculo afectivo con los otros que le rodean.”¹⁹

La evaluación “se constituye en una forma de aprender y de enseñar de manera participativa, compartida y, sobre todo significativa, partiendo de las necesidades, intereses y motivaciones reales de los alumnos.”²⁰ Debemos concebir al conocimiento como una construcción propia, que surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quieren conocer. El docente trabaja con adolescentes que están en la fase de desarrollo descrito por Piaget como:

las operaciones formales de sus capacidades de abstracción, la generalización con cada alumno está en una determinada fase del proceso; todos poseen un conocimiento de uso de la lengua adecuado a sus necesidades inmediatas, el adolescente ha iniciado este pensamiento formal, es posible la construcción de sistemas que caracterizan a la adolescencia: las operaciones formales facilitan, efectivamente, al pensamiento un poder totalmente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle trazar a su antojo reflexiones y teorías.²¹

Por lo tanto, este adolescente que ha iniciado su pensamiento formal, expresa sus ideas, por medio del lenguaje, de la palabra escrita o verbal, reflexiona con mayor conciencia sobre su mundo, sobre el amor y los problemas sociales que lo rodean. Así que trabajar con la lectura y escritura son habilidades lingüísticas que nunca deben darse por concluidas y deben tener un lugar privilegiado como parte del currículum de la enseñanza media superior.

Finalmente, se presentan conclusiones sobre el estudio de caso de los grupos de bachillerato trabajados en el Colegio de Ciencias y Humanidades, con sus anexos, y bibliografía correspondiente.

¹⁸ *Idem.* Es importante rescatar la función formativa de la evaluación, proporcionando al maestro los modelos y/o repertorios de instrumentos necesarios para que pueda propiciar la evaluación como ayuda del aprendizaje y que él mismo pueda construirlos y mejorarlos constantemente a fin de convertirlos en verdaderos instrumentos de acción transformadora y dinamizadora del proceso educativo.

¹⁹ *Idem.*

²⁰ *Ibid.*, p.6

²¹ PIAGET, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Editorial Labor, Colombia 1995. p. 86.

CAPÍTULO 1

DIDÁCTICA DE LA LECTURA DEL RELATO LITERARIO (RESUMEN)

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes del currículum ya que se relaciona con el desarrollo del pensamiento, así como con las capacidades cognitivas superiores como la reflexión y la crítica. Cuando el alumno lee para comprender genera ideas, relaciona, compara, analiza, deduce, hace inferencias y comprende.

En la lectura interactiva es importante: texto, contexto, lector activo, conocimientos previos, objetivos y estrategias para la comprensión del mismo.

**Quién aprende a leer eficientemente y lo hace
en forma constante desarrolla su pensamiento.
Daniel Cassany**

**Leer es comprender, apoderarse del significado que subyace a las palabras escritas;
es también interactuar con el texto, dialogar con él;
en suma, la lectura es asimismo un acto de comunicación.
Ana María Maqueo**

1. DIDÁCTICA DE LA LECTURA DEL RELATO LITERARIO (CONCEPTO)

Ante todo, la vida en las aulas se ha convertido, como expresa Carlos Lomas, “en inmensos laboratorios donde podemos analizar el aprendizaje escolar”¹, ya que en estos escenarios los alumnos “hablan, escuchan, leen y escriben, es decir, hacen cosas con las palabras”² y unos con otros colaboran en la construcción de conocimiento.

Asimismo, la plataforma de trabajo de los profesores es el currículum, pero no deben quedarse al nivel de los contenidos, ya que los alumnos hablan, escriben, leen y aprenden qué decir, a quién, cómo decirlo y cuándo callar, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen; de esta manera, como dice Lomas, “el currículum es un contexto de comunicación”.³

Del mismo modo, los talleres de lenguaje y comunicación a nivel bachillerato trabajan con la herramienta comunicativa y de representación que es el lenguaje; por eso los docentes apoyan el aprendizaje de las destrezas del hablar, escuchar, leer y escribir, para que los alumnos se inserten en la sociedad que les tocó vivir.

Consecuentemente, nuestras aulas son laboratorios donde tenemos muestras de una comunidad de habla, de escritura y de lectura, en las que los alumnos cooperan en la construcción de sentido. Enseñar a leer es uno de los objetivos esenciales de la educación; ya que el leer es una herramienta de comunicación. Como dice Lomas: “se enseña a leer no para que sean escritores, sino para que comprendan el mundo”⁴. Aunque es evidente que leer y escribir son acciones lingüísticas comunicativas y socioculturales, su utilidad trasciende el ámbito escolar, “al insertarse en diferentes ámbitos de la vida cotidiana apoya a los alumnos a la adquisición de la competencia comunicativa”.⁵

Por ejemplo, “la lectura es uno de los aprendizajes más importantes del currículum y se relaciona con el desarrollo del pensamiento”⁶, así como con las capacidades cognitivas superiores como la reflexión y la crítica. Cuando un alumno aprende a leer para comprender, es un individuo “que aprende a pensar, a generar ideas, a relacionarlas, compararlas, analizarlas, deducir, hacer inferencias

¹ LOMAS, Carlos, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós Ibérica, Barcelona, 2002, p.10

² LOMAS, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1. 2ª. Ed. Papeles de Pedagogía. Paidós, Barcelona, 1999.

³ LOMAS, *El aprendizaje...op.cit.*, p.11.

⁴ *Ibíd.*, pp.1-7.

⁵ Es importante indicar que se está hablando de los programas ajustados del Colegio de Ciencias y Humanidades que se han reformulado en 1995 y en el 2002; en especial en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

⁶ MAQUEO, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. Limusa, México D.F, 2004, p. 210.

y comprender”⁷. La lectura es una herramienta para que el lector se convierta en un ser pensante, reflexivo, autónomo y con mayores posibilidades de integrarse a la vida laboral, social y afectiva.

Mas, la pregunta sería por qué Cassany, Maqueo y Solé⁸, hablan de que en nuestra sociedad existe un alto índice de analfabetos funcionales; ¿por qué se da este fracaso en el sistema escolarizado?

En otros términos, la enseñanza de la lectura debe cambiar, dicen las voces de los investigadores en educación, así como los profesores de diferentes niveles educativos; es necesario dejar de lado la lectura mecánica y trabajar a nivel cognitivo; es importante “la toma de conciencia sobre el fracaso educativo generalizado y, en particular, de la ineficacia de técnicas y métodos de enseñanza en lo que se refiere a la lectura”⁹; se necesitan nuevas miradas de los docentes para trabajar con ella; sobre todo, hace falta un replanteamiento profundo de la misma, y construir una didáctica efectiva para trabajar y potencializar la lectura con los alumnos a nivel superior.

En resumidas cuentas, es determinante saber cómo enseñar a leer y comprender los diversos textos en sus distintos contextos, con destinatarios diferentes y propósitos diversos. Uno de los caminos es contribuir a la adquisición y dominio de la competencia comunicativa. Hay que tener presente que “a nivel bachillerato las lecturas son poco significativas para los alumnos, ya que dedican poco tiempo a ellas y apenas entienden lo que significan, pues prefieren ver la televisión o utilizar los medios de comunicación”¹⁰. Especialmente los que han producido las llamadas nuevas tecnologías.

En suma, el problema es que los profesores consideran la lectura como una simple actividad de decodificación¹¹ y corrección, sin llegar en la mayoría de los casos a la comprensión. Los conceptos que el maestro usa sobre la lectura, su enseñanza y su aprendizaje es lo que influye en la manera de impartir su docencia; por eso, la importancia de que los académicos se profesionalicen y actualicen la enseñanza de la lectura.

Por todas estas razones, es fundamental una *didáctica de lectura* donde se dé un proceso de interacción entre *el lector, texto y contexto*, para que el alumno pueda comprender, activar sus conocimientos previos, comprender el propósito de lectura que equivale a ¿qué tengo que leer? ¿por qué y para qué? necesitan darle sentido a su visión de mundo.

⁷ *Ibíd.*, p.208

⁸ Estos autores son investigadores de la corriente educativa sobre el enfoque comunicativo principalmente de España.

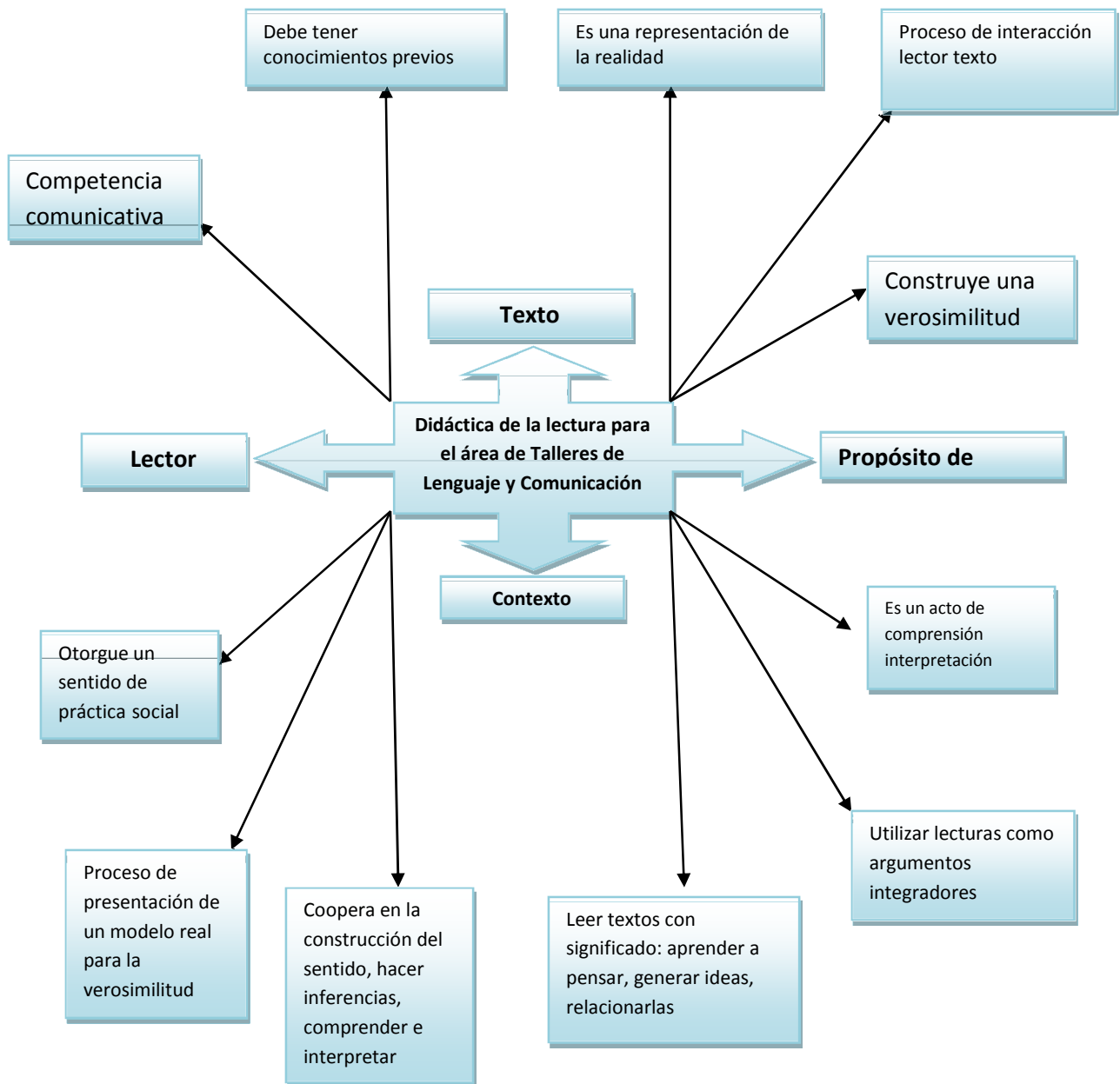
⁹ MAQUEO, *op.cit.*, p.214.

¹⁰ LOMAS, *op.cit.*, pp. 322-323.

¹¹ En las ediciones españolas que hablan sobre Competencia Comunicativa y Comprensión Lectora, regularmente se utiliza la palabra como descodificación, pero apeándose a los programas del CCH de la UNAM, se utilizará decodificar.

Por consiguiente, “la lectura es un instrumento potente de aprendizaje”¹², se aprende cuando se leen libros, periódicos, revistas, instrucciones para manejar aparatos, etc., ya que la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. A continuación se puede apreciar en el cuadro No. 1 la didáctica de la lectura para el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Modelo derivado de Ana Ma. Maqueo. (El proceso de comprensión de la lectura)

Cuadro No.1 (Ana Ma. Maqueo)



¹² CASSANY, Daniel, *Enseñar lengua*, Graó 117, Barcelona, 1999, pp.193-256.

Por lo tanto, es importante indicar que quien aprende a leer eficientemente desarrolla su pensamiento, de ahí que sea la lectura un elemento básico para el crecimiento intelectual de la persona. Es fundamental tener presente que existen varias clases de textos con objetivos y propósitos diferentes, que le sirven al alumno a nivel interdisciplinario para sus múltiples materias y poder insertarse en el mercado productivo del país.

De ahí que, cuando leemos se construye un significado nuevo en nuestra mente a partir de signos, cuando leemos comprendemos, la lectura no es una actividad homogénea, sino un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación. Leemos de diferentes maneras, frente al periódico, frente a una novela, frente a un trabajo de un alumno, una nota, un anuncio, etc. Cassany habla de lecturas según los objetivos de la comprensión y de la velocidad.

Cuadro No. 2. LECTURA SILENCIOSA (Daniel Cassany)

Extensiva	Intensiva	Rápida y superficial	Involuntaria
Por placer o por Interés.	Para obtener información de un texto.	Para obtener información sobre un texto.	Noticias Anuncios Carteles, etc.
Novelas, cuentos, ensayos.	Informe sobre un alumno, una carta.	Hojear un libro; revisar un índice, catálogo, periódico.	Publicidad de las calles.

También hay métodos de lectura eficaz que se llaman métodos de lectura rápida o de lectura en diagonal, pues enseñan a recorrer la página en zigzag; según estos estudios, la eficacia se da de acuerdo a la velocidad; Cassany habla de lecturas integrales, es decir las que leen todo el texto, la reflexiva es más lenta, porque implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso del texto. La lectura reflexiva “es cuando estudiamos o vamos a realizar un examen, cuando se escribe, en pocas palabras cuando nos interesa entender todos los detalles del texto que tenemos en las manos”.¹³

Por ejemplo, el lector lee de diferentes formas, se adapta a cada situación, no siempre se lee de la misma manera y el buen lector utiliza todo un repertorio de microhabilidades de comprensión como echar un vistazo, la anticipación, la lectura entre líneas, entre otras. Todas estas son “herramientas para comprender, según los objetivos de lectura que todo lector experto usa para controlar el proceso de su lectura”.¹⁴

¹³ *Ibid.*, p.198-199

¹⁴ El lector experto es aquel que al leer decodifica, que al leer comprende, este lector maneja un proceso a través del cual construye significados, maneja microprocesos, macroprocesos y su lectura es una representación del mundo que el lector reconstruye a partir de sus conocimientos previos, p. 202

Un buen lector resume el texto de forma jerarquizada, destaca las ideas importantes, distingue las relaciones existentes entre las informaciones del texto; “sintetiza la información sabe utilizar palabras o componer frases que engloban y hacen abstracciones a partir de expresiones y conceptos más detallados del texto; y finalmente selecciona la información según sus propósitos de lectura”.¹⁵

Roland Barthes plantea “¿qué es leer?, ¿cómo leer?, ¿cuál es el campo de trabajo de la lectura?, ¿cuál es la noción de lectura?”¹⁶. En los años 70 Barthes escribe sobre la importancia de tener una *teoría de la lectura*, “un territorio de la ciencia para saber que representa; ya que ésta, se da al interior del lector, que entiende ángulos diferentes del texto; cada lectura es transindividual”¹⁷. Barthes habla de que “al lector hay que llevarlo al placer textual de la lectura, a la excitación de conocer el final del relato, al placer edípico de saber”¹⁸, el lector busca conocer el origen del texto así como el final; propone una lectura con tono irrespetuoso que le proporcione placer, goce.

Por consiguiente, para el autor hay dos tipos de lectura una que va directamente a la anécdota y otra que está en el nivel del significado por eso el lector se debe ubicar en la lectura “no devorar, no tragar sino masticar, desmenuzar minuciosamente; para leer a los autores de hoy es necesario reencontrar el ocio de las antiguas lecturas: ser lectores aristocráticos.”¹⁹, propone leer lentamente y disfrutar sus diferentes significados. El interés de la lectura de un texto está en la voluntad de goce, para el autor, el texto de placer es:

el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura. Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje.²⁰

Más, los profesores nos preguntamos ¿qué es un texto de placer?; la respuesta sería, materiales de su interés por eso cuando los alumnos tienen en sus manos un texto que no les da placer se llenan de indiferencia, cuando proponemos textos para manejar conceptos gramaticales toman distancia, ya Barthes indica que “el placer del texto sería irreductible a su funcionamiento gramatical (feno-textual) como el placer del cuerpo es irreductible a la necesidad fisiológica. El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas- pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo”²¹ aquí

¹⁵ *Ibid.*, p. 202

¹⁶ BARTHES, Roland, “Sobre la lectura” en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós Comunicación, Barcelona, 1999, p. 39-49.

¹⁷ BARTHES, Roland, “Escribir la lectura” en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós Comunicación, Barcelona, 1999, p. 35-39.

¹⁸ BARTHES, Roland, *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. Siglo XXI, México, p.7-109.

¹⁹ *Ibid.*, p.23.

²⁰ *Ibid.*, p.25.

²¹ *Ibid.*, p.29

se coincide con el enfoque comunicativo, un texto va más allá de lo gramatical, tiene niveles pragmáticos, semióticos, lingüístico, estratégicos que permiten al lector visualizar elementos importantes de su entorno para darle sentido a su lectura y poder disfrutarla y tener placer al darle sentido a su vida.

En síntesis, “leer representa el acceso a la cultura, a todo lo que los seres humanos han conseguido recopilar a lo largo de la historia del hombre”²²; la lectura es una herramienta que ayuda a localizar información; como el uso de diccionarios, índices, ficheros de trabajo. Así como para la resolución de problemas, el empleo correcto de una biblioteca, la interpretación de gráficos; (valoración de la información), capacidad para distinguir lo principal de lo secundario, identificación de secuencias de ideas, conclusiones, relaciones, inferencias, clasificar, resumir, tomar notas, disfrutar la visualización de las imágenes del texto, así como acercarse al hecho literario.

Acorde con Cassany, “leer implica aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender con la lectura”²³, es decir se utiliza como un instrumento de aprendizaje. Sin embargo “en la sociedad moderna se da el analfabetismo funcional”²⁴, la causa fundamental es el tratamiento didáctico de la lectura: ya que cómo indica Solé, “se utiliza una metodología analítica y mecánica”.²⁵ La comprensión lectora es un hecho amplio, interrelacionado con aspectos asimilativos-comprensivos, así como con los expresivo-comunicativo. Al leer se tiene un mayor nivel de conocimiento del mundo, ya que leer es comprender.

En efecto, estos nuevos conocimientos explican cómo se comprende el pensamiento, con teorías lingüísticas respecto de cómo se usa el lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Estudios de Teresa Colomer hablan de la definición de la lectura como “un acto de comprensión de un mensaje en una situación de comunicación diferida a través de textos escritos”²⁶. El entendimiento del conocimiento, se da en situaciones de comunicación diferentes para cada lector, de acuerdo a su realidad.

Coincido con Isabel Solé en que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero obtiene una información pertinente para los objetivos que guían su lectura.”²⁷ Estos objetivos, implican la presencia de un lector activo que en un proceso interactivo examina el texto con propósitos que guíen la lectura para su comprensión. Aunque parece obvio que

²² CATALÁ, Gloria, *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL*. 2ª. Ed. Graó 165, Barcelona, 2005, p.10

²³ CASSANY, *op.cit.*, pp.193-199.

²⁴ *Ibid.*, p. 194 Personas que a pesar de haber aprendido a leer y escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria. Se quedan en el nivel de codificación y decodificación pero no comprenden la lectura.

²⁵ SOLÉ, Isabel, *Estrategias de lectura*. Graó 5, Barcelona, 2001, p.117.

²⁶ *Ibid.*, pp.85-121. Estudios fundamentalmente sobre la lectura se beneficiaron de la confluencia de lenguaje en acción comunicativa y teorías lingüistas.

²⁷ SOLÉ, *op.cit.* p.21

leer es comprender, no ha sido claramente aceptado en las diversas definiciones de lectura que han emergido a lo largo de la historia.

Adams, Collins y Alonso, Mateos asumen que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito”²⁸, en éste, interviene tanto el texto como su forma y contenido. También el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Esta operación se hace manejando simultáneamente habilidades de decodificación, aportando al texto nuestros objetivos, ideas, y experiencias previas; implicando un proceso de predicción e inferencia continua, para encontrar evidencia o rechazar las predicciones de que se habla.

De manera que, “la lectura representa, por medio de sus códigos, la evolución de la sociedad que ha conducido a una división compleja del trabajo que exige operar sobre representaciones simbólicas de la realidad”²⁹, favoreciendo el conocimiento humano, ya que las interpretaciones de la realidad se pueden traducir en algo material y articulado que se disfruta, puede contrastarse, conceptualizarse y se integra al conocimiento y al contexto del lector. De esta manera la lectura habla de la realidad, de cada posible lector.

Para cuestiones de este trabajo, el concepto de lectura se enlazará con lector, autor, contexto, relacionados con objetivos de lectura, formulación, anticipación, verificación de hipótesis vinculados a la memoria de largo y corto plazo en la representación mental del significado del texto. La lectura se relaciona en forma directa con la literatura por medio del relato de ficción, que implica, siguiendo a Greimas, “la creación de mundos, parecidos o no a la realidad efectiva pero en cualquier caso, mundos alternativos al mundo objetivo, sustentado en la realidad...cuya existencia hace posible el texto”³⁰, por medio de constructos lingüísticos que hacen necesario que el alumno lea.

Por lo tanto, el lector recibe la representación del discurso literario, que es una convención que se maneja en el mundo real para construir una idea de verosimilitud y equivale a creer lo que el texto nos cuenta como si fuese verdadero; ya que es una construcción que *se negocia entre el lector y el autor* siempre con la mediación de la obra, pues como señala Gracida, “se realiza un

²⁸ ADAMS, MJ. y Collins, A.M. *A schematheoretic view of reading*. ALONSO J. y Mateos M.M. *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y Aprendizaje*, Cit. en *Ibíd*, p.23. Aquí la autora hace una referencia sobre la perspectiva interactiva de Rumelhart, 1977; Adams y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Solé 1987b; Colomer y Camps, 1991, hace hincapié en la perspectiva interactiva de la lectura que es un modelo que supone una síntesis y una integración de otros enfoques que a lo largo de la historia han sido elaborados para explicar el proceso de lectura. Y que se pueden agrupar en torno a los modelos jerárquicos ascendentes *bottom up* y descendente *top down* p.23.

²⁹ GRACIDA Juárez, Ysabel, *Competencia comunicativa y diversidad textual*. Edere, México 2004, p.75. La representación nos lleva a saber que el relato es una organización convencional que se propone como verdadera.

³⁰ GREIMAS, cit. in GARRIDO, Domínguez, Antonio, *El texto narrativo. Teoría de la literatura comparada*. Ed. Síntesis, Barcelona, 1996, p.29.

pacto literario, un contrato de ficción ante esta representación”³¹. Todas las culturas han tenido la necesidad de simbolizar su medio que equivale a una forma de mirar su entorno. Este constructo lingüístico sirve para explicar el mundo representado de una sociedad y, por tanto, se convierte en una forma de verdad, que nos da una realidad subjetiva y sirve a las personas para preguntar sobre el contexto que lo rodea, todo esto por medio de la lectura.

Consecuentemente, la lectura maneja un código para construir representaciones del texto mostrando la ficción de la realidad de un tiempo histórico determinado y, precisa Gómez Redondo, “acuñar para definir los ideales que entonces existen o comprender las razones contrarias, es decir, asimilar y comprender el por qué se dieron los planteamientos de una decadencia moral”³². Ejemplo de esto es la novela picaresca, que formula una ficción en la que se plasma la grave situación económica y la política de la España del barroco, generando un sistema de signos y una representación que tornan comprensible todos esos valores contrarios, no para enmendarlos, sino sencillamente para asimilarlos. La ficción “no es lo contrario a lo real, sino precisamente la imagen que de lo real puede constituirse. La ficción, que es una representación, es la única imagen de la realidad que puede conocerse.”³³

Maqueo sustenta que la lectura “es un proceso de representación de la realidad, un proceso psicológico formado por un conjunto de habilidades”³⁴, e impulsa a una lectura de comprensión. En las teorías actuales sobre el procesamiento del discurso, el papel que desempeñan los llamados modelos, en consonancia con Van Dijk ha resultado importante, “ya que representan lo que la persona imagina que es cuando se comprende un texto o se participa en una conversación”³⁵. Los modelos son más ricos en información que los textos o las representaciones textuales y, se obtiene así, una doble representación del significado.

Por consiguiente, los lectores, cuando se enfrentan a un texto, elaboran un modelo de la sociedad en que se desenvuelven pues como señala Van Dijk “elaborando representaciones semánticas del texto, tratan de comprender”³⁶. El lector logra hacerlo suyo, se apodera del conocimiento. Enseñar un texto se ha

³¹ GRACIDA, *op.cit.*, p. 75.

³² GOMEZ Redondo, Fernando, *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. 3ª. Ed. Edad, Barcelona, 1999, p.128.

³³ *Ibid.*, p.130. A través de esta representación el individuo puede ponerse en contacto con la realidad que le rodea, la literatura permite reconstruir la imagen completa y total de una sociedad en un momento determinado.

³⁴ MAQUEO, *op.cit.*, p.208-209

³⁵ VAN DIJK, Teun A., *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI, México, 1980, pp.147-185. Los llamados modelos juegan un papel muy importante, reconfiguran y representan un modelo mental, el denominado modelo de la situación, en una conversación. Los modelos existen, por ejemplo, se puede probar que las personas son capaces de centrarse en las descripciones reales de una ciudad o de una casa o en el modelo mental interno que tienen de la ciudad o de la casa, cuando escuchan un texto que se refiere a ellas. Así pues, los modelos son los que la gente imagina que es el caso, cuando comprenden un texto.

³⁶ *Ibid.*, p.158.

convertido en experimentar y articular nuevas prácticas para conseguirlo; por eso, Colomer parte de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir, tanto de la información que proporciona el texto, como de los conocimientos del lector. La lectura se utiliza para todas las funciones sociales.³⁷

Del mismo modo, el proceso de aprendizaje lector es una habilidad interpretativa que se da durante toda la vida, más allá de los ciclos escolarizados. El éxito académico de los alumnos se ve ligado a la exigencia de una mayor capacidad de simbolización. A partir del siglo XXI, la reflexión pedagógica sobre cómo usar, analizar y ejercitar la lectura ha iniciado un movimiento de integración y articulación entre los aprendizajes sobre la forma del texto, sobre su función, habilidades y el sentido que la lectura tiene para los lectores; de ahí la importancia de hablar de una *didáctica de la lectura* que ha realizado aportaciones importantes sobre esta cuestión, destacando elementos tales como leer textos con significado, utilizar lecturas como un instrumento integrado en las tareas educativas, atender a las habilidades de percepción y de memoria; realizar ejercicios de velocidad lectora, de percepción, de ampliación del campo visual; aprender a leer a través de la programación de ejercicios, usar lectura dotada de objetivos para la comprensión de todo tipo de textos, así como el manejo de habilidades realizadas durante la lectura.

Se habla sobre la interrelación de tres factores en el nuevo modelo de lectura: “lector, texto y contexto. El acto de enfrentarse con el código contiene estructuras y procesos para la comprensión. Integran [microprocesos], procesos de integración y [macroprocesos]; las estructuras cognitivas integran lo fonológico, lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático”³⁸. El problema fundamental es que el profesor se inclina más hacia el acto de lectura por medio de técnicas para elaborar resúmenes, a nivel de comprensión, que por impulsar el razonamiento crítico en la lectura³⁹. Para este logro se necesita el autocontrol en el sentido de la lectura.

Consecuentemente, los estudios para comprender un texto han cambiado, se ha puesto el acento en las estrategias que se emplean que les permiten concebir a la lectura como una posibilidad de comunicación y de acceso al

³⁷ Escuela de Tolchinsky, 1990, la lectura se debe planificar y se sintetiza en los tres usos de la lectura presentes en esta escuela.

³⁸ COLOMER, *op. cit.*, p.92. La relación de estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto. Este modelo es retomado por Colomer, Lomas y Solé. Lector, texto y contexto.

³⁹ En los programas del área de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, que se revisaron en el 2003, las comisiones revisoras se dieron cuenta que hay un desequilibrio en los aprendizajes que están dedicados a la comprensión y el razonamiento crítico de la lectura, no se da una especificidad ni una gradación, esto es un problema para el trabajo del aula.

conocimiento así como un proceso de interacción *entre el lector y el texto*; que los profesores han reducido a actividades mecánicas o a procesos incompletos. Ésta sería la fundamental motivación para estudiar los procesos de lectura, de ahí que Solé plantea una profunda reconceptualización de la misma y, otorgarle el sentido de práctica social y cultural.

Cuadro No. 3. (Tomado de Isabel Solé)

Problema de la enseñanza tradicional
Leer para decodificar. El acento está puesto en la decodificación y no en la comprensión, se ve como un proceso psicológico específico.
Lectura como ejercitación mecánica y memorística.
Se elaboran toda una serie de preguntas sobre el texto que no aportan nada la comprensión.

En síntesis, lo fundamental en este trabajo es manejar microprocesos y macroprocesos ambos implicados en la comprensión del texto, ya que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, como se observa en el cuadro No 4.

En el ángulo de la psicología cognitiva desde la óptica de Clemente y Domínguez ofrece la definición de la lectura como “una actividad múltiple, compleja y sofisticada, que exige coordinar una serie de procesos de diversa índole, siendo la mayoría de ellos automáticos y no conscientes para el lector.”⁴⁰ La preocupación fundamental es explicar el proceso de la comprensión de la lectura.

En la forma de trabajar tradicionalmente se considera que “el lector procesa sus elementos empezando por las letras, continuando con las palabras, frases, en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto (bottom up)”⁴¹. Precisa Solé, que se atribuye vital importancia a las habilidades de decodificación, ya que:

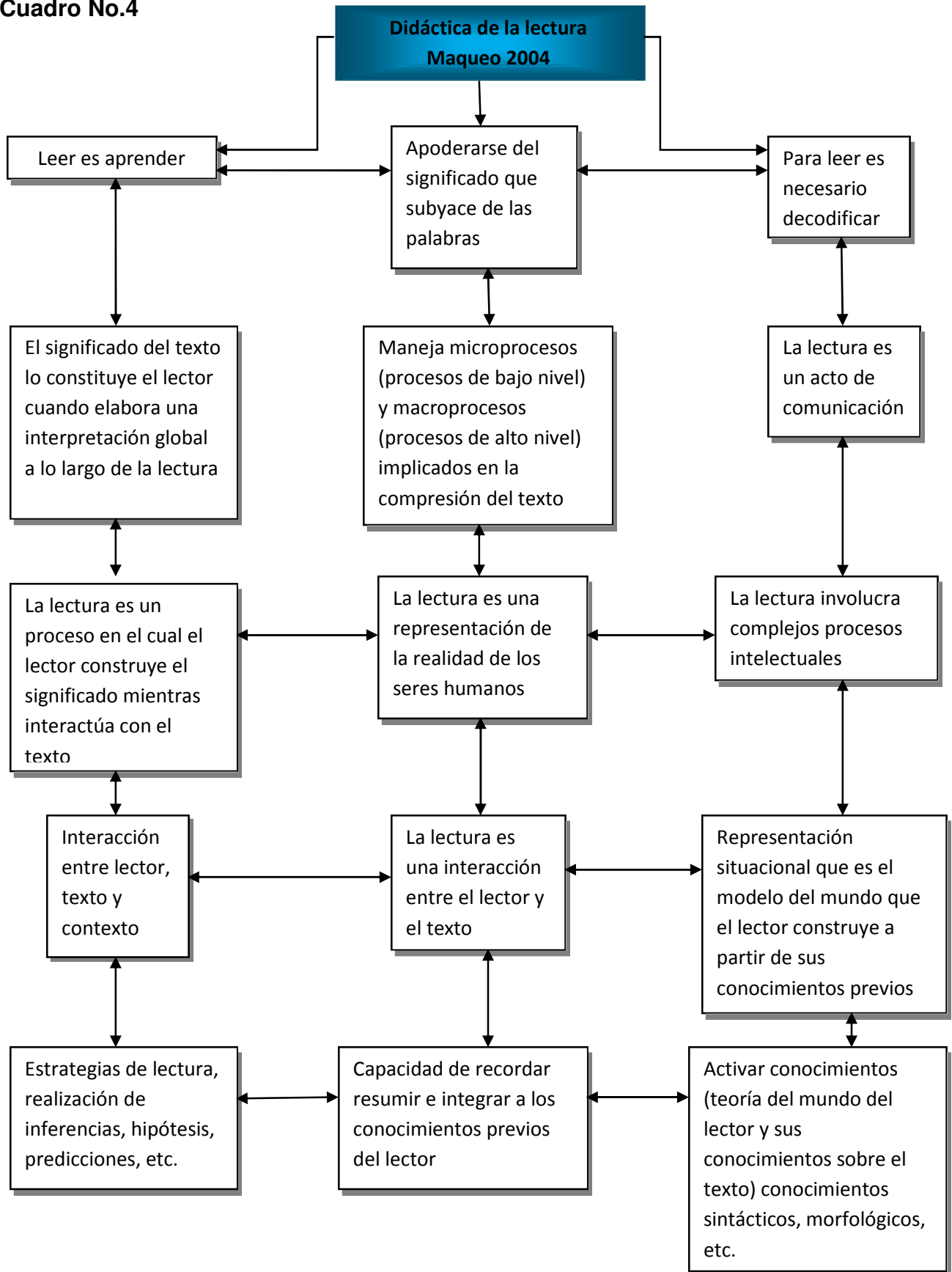
si el lector puede comprender el texto, es porque puede decodificarlo en su totalidad, es un modelo centrado en el texto, y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aún el que podamos comprender un texto sin necesidad de entender en su totalidad cada uno de sus componentes.⁴²

⁴⁰ CLEMENTE, M. y Domínguez A.B., *La enseñanza de la lectura. Enfoque sociolingüístico y sociocultural*. Cit. en MAQUEO, *op.cit.*, p.213.

⁴¹ SOLÉ, *op.cit.*, p.23.

⁴² *Idem.*

Cuadro No.4



En contraste, el modelo descendente “(top down) sostiene todo lo contrario: el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarla”⁴³. Así, cuenta con más información sobre el texto que va a leer, para construir una interpretación. El proceso de lectura es secuencial y jerárquico, pero en el caso descendente procede de hipótesis y anticipaciones previas; el texto es procesado para su verificación.

Por el contrario, el modelo interactivo, por su parte, no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, sino en los conocimientos previos para la comprensión del texto simplificando el proceso de lectura en esta perspectiva el proceso de lectura sería:

cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente.⁴⁴

Sin embargo, en el modelo interactivo el lector utiliza sus conocimientos previos para construir una interpretación del texto con apoyo de diversas estrategias, lo que permite una mayor interacción en el aula. Asumir el control de la lectura significa tener objetivos para el texto, mediante predicciones que pueden ocurrir durante la lectura, como indica Solé cuando “hipotetizamos y vamos leyendo, vamos comprendiendo”⁴⁵ por eso la lectura es un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones.

Por lo tanto, el proceso de lectura se pone en marcha antes de empezar a percibir propiamente el texto; el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer, tema, tipo de texto y tono. La experiencia de lectura de la vida del lector, precisa Cassany, “está grabada en la memoria a largo plazo MLP.”⁴⁶

En síntesis, antes de empezar a leer se tienen objetivos de lectura relacionados con la situación comunicativa: qué información buscamos, qué datos

⁴³ *Idem.*

⁴⁴ *Ibid.*, 24

⁴⁵ *Ibid.*, 27

⁴⁶ Cfr. CASSANY, Op. Cit., p. 204, se acumular en la memoria a largo plazo, en unos esquemas de conocimiento paralelos a las rutinas que citábamos en la expresión oral, que organizan la información de forma estructurada. De este modo, se puede prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspectos tiene, posibles estructuras que puede tener, el lenguaje que aparecerá etc. la memoria a largo plazo contiene también el dominio del sistema de la lengua que se ha alcanzado como léxico, gramática y nuestros conocimientos previos del tema sobre el cual vamos a leer. Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto.

necesitamos, qué tiempo tenemos para leer el texto, siendo todos estos elementos esenciales para determinar la forma de leer.

Así se percibe el texto, captamos algunas palabras y se tiende a concentrarse en unidades superiores que son las que permiten recibir más información. Con estas percepciones se empiezan a verificar las hipótesis de significado que se formulan antes de iniciar la lectura. “El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto”⁴⁷. Ambos aspectos inciden y enriquecen la labor en aula.

En resumen, este trabajo de tesis se apoya en el proceso interactivo de la lectura que afecta todos los niveles de la lectura desde el más sencillo hasta el nivel más complejo; letras, palabras, frases, ideas, párrafos, texto, etc., hasta que el lector logra formarse una representación mental del mismo, según hayan sido sus objetivos previos sin olvidar sus conocimientos previos. La comprensión de la lectura debe alcanzar procesos cognitivos de procesamiento de la información relacionado con la anticipación, la formulación de hipótesis y la construcción de sentido requeridos en todo proceso educativo. Véase el siguiente cuadro No.5, tomado de Cassany.

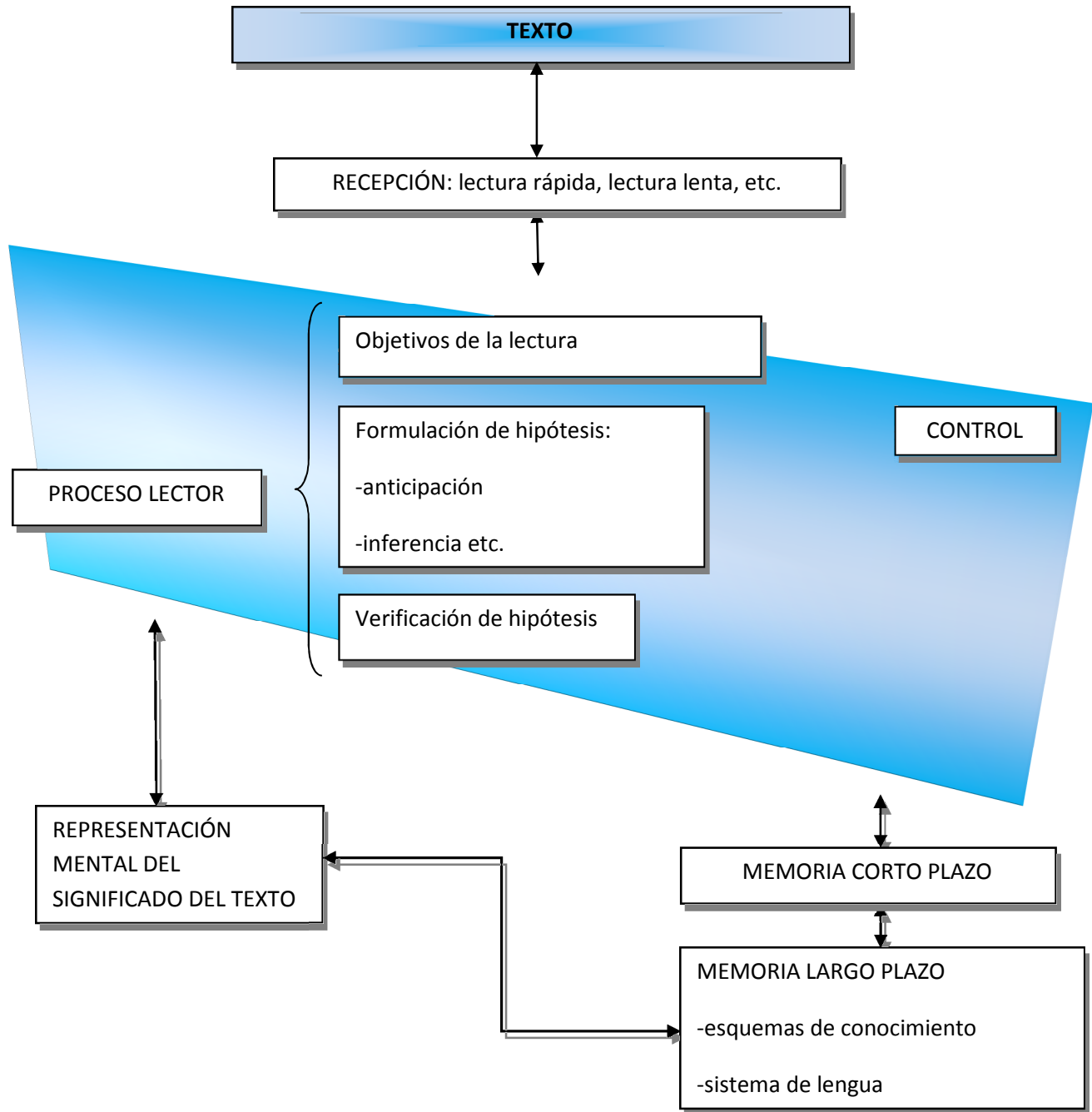
Por consiguiente, las estrategias de comprensión lectora de este trabajo se apoyan en Solé, quien propone tres modelos para la comprensión lectora que “impulsan las habilidades de decodificación, para llegar a la comprensión con un lector activo, procesando constantemente hipótesis y verificando que éstas conduzcan a la construcción y verificación del texto”.⁴⁸

⁴⁷ *Ibid.*, p. 205.

⁴⁸ SOLÉ, *Op.cit.*, pp.135-167. Para esta investigación en la propuesta didáctica se impulsan estrategias de comprensión lectora con una mirada constructivista apoyándose en estos tres modelos de Solé.

Cuadro No.5

Modelo interactivo de comprensión lectora (tomado de Cassany)



Cuadro No. 6 (Tomado de Isabel Solé)

1er. Modelo de comprensión lectora.	Collins y Smith (1980)	Tres fases: <ul style="list-style-type: none"> • Modelaje del profesor. • Participación compartida alumno/profesor. • Alumno independiente.
2º. Modelo de comprensión lectora.	Baumann (1990)	Paradigma de instrucción directa (cinco fases): <ul style="list-style-type: none"> • Introducción, • Ejemplo, • Enseñanza directa, • Aplicación dirigida por el profesor • Práctica individual.
3er. Modelo de comprensión lectora.	Palincsar y Brown (1984)	Lector activo que realice las siguientes actividades: <ul style="list-style-type: none"> • Predicciones, • Formule preguntas sobre el texto, • Clarifique dudas, • Resumen y discusión de fragmentos que se quieren comprender

Finalmente, el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno. Se debe tener presente que la lectura, siguiendo a Cassany “es un proceso psicológico de representación de la realidad formado por un conjunto de habilidades; no debemos reducirla a actividades mecánicas, sino tener en cuenta que leer es comprender”,⁴⁹ que la lectura no es la suma de los significados de letras, palabras o frases que se hallan en él. No se encuentra significado en el sentido literal del texto, lo construye el lector cuando elabora un efecto de sentido a lo largo de la lectura.

Sin duda, como se puede ver, leer no es decodificar, pero es necesario saber decodificar, pues fundamenta Solé que “la lectura es un proceso a través del cual el lector construye el significado mientras interactúa con el texto, con sus conocimientos previos, predicciones, al plantear preguntas pertinentes sobre el texto, de esta manera el lector se hace consciente de lo que sabe y de lo que no sabe acerca del texto”.⁵⁰

Avances en la investigación educativa plantean la necesidad de vincular el uso de lectura en dos niveles: con objetivos específicos de lectura y con entrenamiento de habilidades para que la planificación se pueda abordar en las prácticas escolares del docente.

Si retomamos a Solé y Colomer:

leer es interpretar, es decir, es una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información del texto y de los conocimientos del lector y, cuando se va controlando el progreso de esa interpretación, se

⁴⁹ CASSANY, *op. Cit.*, p. 197

⁵⁰ SOLÉ, *op.cit.* p. 111

detectan las posibles faltas de comprensión producidas durante el acto de lectura. Hay tres momentos indispensables en la programación de la enseñanza de la lectura.⁵¹

Según Maqueo, Colomer y Lomas, permite que se distingan las acciones en el siguiente cuadro No.7

Cuadro No.7

LECTOR	EL TEXTO	EL CONTEXTO
Incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.	Se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que se ha organizado su mensaje.	Comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector como las derivadas del entorno social.

La relación entre estas tres variables “influye en forma determinante en la posibilidad de comprensión del texto”⁵²: el lector necesita dominar conocimientos y procesos implicados en el acto de utilizar las estructuras que son características esenciales del lector con independencia de su lectura, “mientras que los procesos se refieren al desarrollo de actividades cognitivas durante el acto de leer”.⁵³

Los alumnos deben tener conocimientos sobre la lengua, fonológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y sus esquemas mentales sobre el mundo. Las estructuras afectivas se refieren a las actitudes del lector ante la lectura y a los intereses concretos ante el texto. Su “autoimagen”⁵⁴ como lector influye en esta lectura.

Por lo tanto, los profesores deben tener en cuenta los microprocesos planteados por Díaz Barriga que “aluden a la comprensión de la información contenida en una frase, cuando se reconocen palabras de la información”⁵⁵. Así

⁵¹ LOMAS, *op.cit.*, p.328. La relación entre estas tres variables influye en gran medida en la comprensión del texto y en las actividades escolares. Cuando el texto es difícil se da un divorcio entre las variables de texto/lector; cuando un alumno lee un texto adecuado pero en voz alta, se da un desajuste entre las variables de texto/contexto que hacen más difícil la comprensión. La descripción de estos aspectos, es precisamente el objetivo de la enseñanza de la lectura, ya que la escuela es la encargada de desarrollar estos saberes en toda la población.

⁵² COLOMER, *op.cit.*, p.92

⁵³ *Ibid.*, p.93. Este esquema de estructuras y procedimientos fue sacado de Irwin, 1986 donde se ubican los elementos implicados en el proceso de lectura.

⁵⁴ La autoimagen es la representación que un sujeto tiene de sí mismo. Se conoce a través del relato o descripción del propio sujeto y se considera como un indicador del autoconcepto. La autoimagen, es la representación del “yo percibido”, puede ajustarse en mayor o menor medida al “yo real” y a la representación que se proyecta ante los demás.

⁵⁵ DÍAZ Barriga, Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª. Ed. Mc Graw-Hill, México, 2005, p. 433. En sentido estricto los Microprocesos son los

como los procesos de integración que se dirigen a enlazar las frases o las proposiciones, así como la utilización de los referentes y conectores.

Es importante indicar que los macroprocesos en consonancia con Díaz Barriga “se orientan hacia la comprensión global del texto, hacia las relaciones entre las ideas que lo convierten en un todo”⁵⁶. Los procesos de elaboración llevan al lector más allá del texto a través de inferencias y razonamientos no previstos por el autor; por ejemplo, las predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información con los conocimientos del lector y el razonamiento crítico.

Los procesos metacognitivos controlan la comprensión obtenida y permiten ajustarse al texto y a la situación de lectura, en relación con este seguimiento es evidente que los Programas de Talleres de Lenguaje y Comunicación se quedan a nivel de resumir y no promueven los niveles de comprensión y de razonamiento crítico es necesario traducir los avances de investigación educativa en nuestros programas y afinar su aplicación en nuestros salones siendo éste uno de los problemas de la didáctica de la lectura.

En otros términos, “esta relación entre texto y lector, los conocimientos previos son importantes, así como el dominio de los microprocesos y macroprocesos que permiten al lector un entendimiento global que enriquece la labor en el aula”⁵⁷. Tener en cuenta todo lo anterior enriquecerá la labor del aula. Es importante en este proceso de lectura de comprensión, la auto “interrogación”⁵⁸, como plantea Colomer ya que el alumno debe comparar y distinguir entre los conocimientos propios y la información del texto para tener un horizonte mayor.

Un punto importante para el trabajo con la lectura es la selección de materiales por parte del profesor más, “¿qué se necesita para que el lector-alumno goce el texto? Un punto fundamental para el trabajo con el estudiante es el placer de la lectura”⁵⁹, según Barthes “es una fisura producida por un simple principio de

procesos de bajo nivel que, más allá de la decodificación (alfabética y léxica), ocurren en la lectura y están relacionados directamente con el procesamiento de la microestructura, como son la detección y/o construcción de microproposiciones, la determinación de la coherencia local y referencial, el seguimiento de la progresión temática- relaciones tema-comentario, etc. Los microprocesos son de ejecución automática, mientras que los macroprocesos son de ejecución relativamente consciente.

⁵⁶ *Ibid.*, p.432. Macroprocesos como identificación de ideas, resumen y la utilización de estructura textual, son procesos de alto nivel en donde interviene directamente el conocimiento esquemático del lector y el tratamiento semántico y analógico del texto. Macro proposiciones, macro operadores, macro reglas, etc., tienen que ver con la construcción de la macro estructura y el modelo de la situación.

⁵⁷ COLOMER, *op.cit.*, p.96.

⁵⁸ Para Colomer auto interrogarse se da en tres fases: estimular la explicitación de conocimientos pertinentes. Ayudar a organizarlos agrupándolos por subtemas, interrogantes suscitados, etc. Conducir cada uno de los apartados creados a la lectura del texto, constatando si han obtenido más información o respuesta.

⁵⁹ BARTHES, Roland, *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collage de France*. 11 edición, Siglo XX, México, 2000, p.22.

funcionalidad, no se produce en la estructura misma del lenguaje sino solamente en el momento de su consumo, es el ritmo de lo que se lee y de lo que no se lee, aquello que construye el placer de los grandes relatos”.⁶⁰

La invitación es realizar una lectura lenta, no devorar los enunciados, leer en forma minuciosa, buscar que el alumno se divierta en la medida en que el trabajo del docente adquiera una perspectiva lúdica, permitirá que el alumno contraste con su mundo y comparta con sus compañeros del aula. El reto de los docentes junto con los alumnos, es que tienen que seleccionar textos llenos de placer pues siguiendo a Barthes “el que da euforia, el que proviene de la cultura, el que no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de lectura,”⁶¹ la búsqueda es utilizar textos que mantengan su interés, que se hable de los valores de la sociedad, que los obliguen a reflexionar sobre su entorno.

De esta manera, el lector mantiene el interés por el texto y la voluntad del goce, pero como no hay acuerdo sobre lo que es un texto de placer, los alumnos leen cualquier material y no lo disfrutan, como dice Barthes, se llenan de frustración porque “el placer del texto es irreductible a su funcionamiento gramatical (feno-textual) como el placer del cuerpo es irreductible a la necesidad fisiológica”⁶². Cuando se da el placer del texto el docente engancha al alumno en una lectura de comprensión ya que le interesa el material que tiene en sus manos.

En resumen, la lectura se enfoca como una interacción entre lector, texto y contexto; se toman en cuenta los conocimientos previos del mundo del lector, así como sus habilidades. “La organización del texto, intención del autor, contenido de lo dicho y forma del mensaje, serán fundamentales, así como la actitud e interés del lector”⁶³. Para un mayor y mejor logro. Se tendrá presente los conocimientos previos del lector sobre la lengua y sobre su visión de mundo, sus expectativas e intereses, así como su actitud ante la lectura. “Se manejarán estrategias que permitan identificar los significados del texto y el modo en que éste se organiza”⁶⁴. Por lo tanto, será imprescindible identificar el significado de las palabras y de los sintagmas para, luego, enlazar unas frases con otras mediante la identificación de referentes y conectores (Microprocesos y Macroprocesos).

El lector deberá elaborar inferencias para identificar las ideas principales y la estructura del texto y así poder elaborar un significado global del mismo. “Debe tomar en cuenta género, argumento, significado de las palabras (utilización del diccionario) comprender las nociones de competencia literaria para reconocer algunas de las formas utilizadas en literatura como (figuras retóricas)”⁶⁵ cuando sea necesario y tenga presente que al releer, meditar, reflexionar, hacer preguntas al texto implica comprender y permite acceder al sentido global del texto.

⁶⁰ *Ibid.*, p.21.

⁶¹ *Ibid.*, p.25.

⁶² *Ibid.*, p.29.

⁶³ LOMAS, *Op.cit.*, pp. 322-323.

⁶⁴ *Idem.*

⁶⁵ *Idem.*

Por lo tanto, en la teoría de la lectura es necesario elaborar un replanteamiento sobre la didáctica de la lectura para la enseñanza a nivel bachillerato, en que las unidades de análisis sean lector, texto y contexto; Si se logra que el alumno realice una lectura para comprender, logrará pensar, generar ideas, relacionar, comparar, analizar, deducir, e inferir; El lector logrará procesos de construcción de sentido sobre su mundo para ser un mejor ser humano.

1.1. COMPRENSIÓN.

En primer lugar, el punto clave en la formación de los jóvenes es *el discurso literario*, ya que les permite desarrollar la esfera de lo artístico, de la expresión de la belleza para producir emoción y manejar valores universales para la formación de su carácter. El docente por medio de la selección de textos los ayuda a introducirse en mundos desconocidos, recreados por los diferentes autores, que les permiten conocerse, percibirse y comprenderse como seres humanos por medio del texto.

La comprensión “es un procedimiento amplio encaminado a la interpretación, aunque sea intuitivamente, para lograr una de las estructuras objetivas en cuanto a expresiones de la vida psíquica”⁶⁶. La comprensión es un acto que se ocupa de “significaciones, sentidos y relaciones complejas”⁶⁷. El hombre de todas las épocas necesita “comprender los actos fijados por otros seres humanos”.⁶⁸

Vigotsky habla de que “la actividad del hombre está mediada por signos, como un reflejo constructivo y subjetivo de la realidad”⁶⁹; ya que el pensamiento se encuentra siempre en reestructuración, la importancia de la actividad por signos es fundamental porque el profesor necesita dar signos para que el alumno interiorice.

Los profesores deben tener claro que la transmisión de pensamiento y la experiencia en forma intencional requiere de un sistema mediador y éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de la comunicación del ser humano. Es necesario recordar que “la comunicación se da por medio del signo, la palabra o sonido; que, a través de sucesos simultáneos, puede asociarse con el contenido de alguna experiencia y sirve para transmitir contenidos a otros seres humanos”.⁷⁰

⁶⁶ BRUGGER, Walter, *Diccionario de Filosofía*. Terder, Barcelona, 1975, p.345.

⁶⁷ El verbo alemán *verstehen*, se traduce a menudo por “comprender” puede traducirse asimismo por entender. El acto de comprender tiende a ser sintético y global, el acto de entender tiende a ser analítico.

⁶⁸ Heidegger expresa que el hombre es ontológicamente hermenéutico e interpreta su mundo desde su contexto. Gadamer apoyándose en Heidegger, habla del círculo hermenéutico que es una pre estructura de comprensión, el Vor habe (posición) Vor Schicht (previsión) Vor griff (anticipación). Este es un círculo, ya que en él yace una posibilidad positiva de conocimiento. Lo que permite **comprender** al hombre es tener su pre estructura, ya que todos vemos de diferente manera.

⁶⁹ VIGOTSKY, *Pensamiento y lenguaje*. Quinto Sol, México, 2005, p.17.

⁷⁰ MENDOZA, Félix, *Seminario de las Corrientes Sociocognitivas y el aprendizaje en el Universitario. Sesión III. Lev Vigotsky*. UNAM. FES. Acatlán, 2006. Videoconferencia. La verdadera comunicación requiere significado

Por ejemplo, en el área de Lenguaje y Comunicación, del Bachillerato, el problema es que el énfasis se ha puesto en la decodificación y no en la comprensión. Sin embargo, la investigación educativa se centra en la interacción *entre lector, texto y contexto*, que se da en el proceso de la lectura. “La preocupación está en la descripción pormenorizada de lo que el lector tiene que saber y saber hacer para leer un texto”.⁷¹

Para esta propuesta didáctica, la plataforma de trabajo será la comprensión lectora: un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir tanto de la información que proporciona el texto y el contexto como de los conocimientos del lector. La comprensión lectora implica otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación, de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Este modelo de comprensión lectora “se apoya en la interrelación de tres factores: *el lector, el texto y el contexto*”⁷². Leer es comprender y es producto de la interacción entre el texto y su lector para favorecer su aprendizaje significativo, el lector debe ser en todo momento un lector activo, es decir alguien que sabe por qué realiza una determinada lectura, y que asume su responsabilidad ante la lectura realizada. “La comprensión, significa atribuir sentido a lo leído”⁷³. El texto debe tener coherencia semántica y una organización formal que favorezca su comprensión. El lector “en forma activa debe darle significado al texto a partir de sus conocimientos previos, de sus habilidades lingüísticas y de sus capacidades cognitivas, expectativas e intereses”⁷⁴. La comprensión de un texto “depende de lo que el lector ya conoce sobre el contenido del mismo y del tipo de procesos cognitivos que establezca entre lo que ya sabe y el contenido de lo que está

es decir tanto generalización como signos, la experiencia del lector se traduce en signos, en símbolos, sólo de esta forma se hace posible la comunicación; la experiencia individual del hombre reside únicamente en su propia conciencia. La comunicación verdadera presupone una actitud generalizadora, que es una etapa avanzada en el desarrollo del significado de las palabras. Las formas superiores del intercambio humano son posibles sólo porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada para que pueda ser comprendida, sin olvidar aspectos fonéticos que sirvan para enriquecer su significado.

⁷¹ LOMAS, *op.cit.*, p. 317.

⁷² COLOMER, *op.cit.*, p.92.

⁷³ MENDOZA, *op.cit.*, en el proceso de interacción entre el alumno y el objeto, en el que hay que conocer los contenidos, se construyen representaciones que se orientan por una lógica interna que, por más que pueda parecer incoherente para la lógica de los demás, tiene sentido para el sujeto que se apropió de ella. Es evidente que si el profesor cree que el mundo es real y está estructurado, su tarea se limita a corregir la visión que el alumno pueda plantear, pero si no existe entidad objetiva ni realidad única, su misión será ayudar al alumno a construir conexiones entre lo que conoce y las nuevas experiencias que puedan ayudarlo a resolver problemas.

⁷⁴ LOMAS, *op.cit.*, p.336. cfr. con MENDOZA, donde manifiesta que la perspectiva constructivista sugiere que el sujeto es siempre el centro de la producción del aprendizaje, que construye mediante múltiples interacciones. El mundo es real y estructurado y esa realidad puede ser aprendida por todos. La función del profesor desde el punto de vista del constructivismo es que la realidad está en la mente de la persona que interpreta el texto, según sus informaciones, ideología, creencias y experiencias, la función del profesor es trabajar esas informaciones y esa realidad para construir aprendizajes significativos.

leyendo, por eso leer es comprender lo leído”⁷⁵. Enseñar a leer y comprender exige que quien lea sea consciente de lo que conoce sobre el tema y de los objetivos y propósitos que pretende alcanzar con cada actividad de lectura y de comprensión.

Vigotsky expresa que:

el lenguaje es tan antiguo como la conciencia y surge de la necesidad de un intercambio con los demás. Toma como unidad de análisis la conciencia humana como reflejo de la actividad, y es la palabra la unidad de análisis de la conciencia; todo conocimiento teórico en su origen fue práctico, por eso todo conocimiento sencillo puede llegar a ser conocimiento científico.⁷⁶

El desarrollo de las capacidades de comprensión lectora exige tener conocimientos, estrategias y habilidades, ya que el texto es un entramado de formas lingüísticas organizadas con criterios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical; su finalidad es informar, exponer, argumentar, persuadir, describir, narrar, y expresar emociones. La comprensión del texto sólo es posible si el lector es capaz de reconstruir de una manera adecuada su significado y, a partir de palabras, frases, párrafos y conectores de elaborar una “representación mental de su contenido”⁷⁷, “utilizando sus conocimientos previos para la identificación y comprensión del significado del texto”⁷⁸.

Leer y comprender significa que el lector está consciente de que está frente a una situación comunicativa en la que existen diversos indicadores de comprensión de lo leído. Primer indicador: “comprender un texto implica conocer no sólo el significado de los términos que se utiliza, sino expresiones que hacen referencia a conceptos clave en el texto”⁷⁹. Aquí se entra a la teoría de Vigotsky, llamada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)⁸⁰ en tres momentos:

1er. Nivel de la zona de desarrollo próximo: lo que el sujeto (que para nosotros de aquí en adelante será el adolescente) trae de conocimientos en el momento de llegar al salón de clases;

2º. Nivel de la zona de desarrollo próximo: lo que puede hacer el adolescente con un poco de ayuda en el salón de clases, lo que puede llegar a construir.

3er. Nivel de la zona de desarrollo próximo: es el lugar en donde el adolescente se queda al terminar la unidad, el tema o el semestre.⁸¹

⁷⁵ *Ibid.*, p.336.

⁷⁶ VIGOTSKY, *op. cit.*, p. 17.

⁷⁷ La representación mental se trabaja con detenimiento en la categoría de crítica en el 2.3. como representación mental y mundos posibles.

⁷⁸ LOMAS, *op. cit.*, p.338.

⁷⁹ *Ibid.*, p.340.

⁸⁰ A lo largo del trabajo la Zona de Desarrollo Próximo será marcada con ZDP.

⁸¹ VIGOTSKY, *op. cit.*, p. 23. Los sujetos están inmersos en sistemas específicos de interacción entre el mundo real y la mediación, sujeto y objeto, el aprendizaje es una transformación constante de modificar el mundo, si transformo el objeto me transformo, cada vez que yo transformo con los signos con el lenguaje la realidad, me transformo a mí mismo. El niño necesita reproducir en forma de lenguaje que le permitan

Vigotsky, destaca la ZDP, que es la explicación de cómo el más competente ayuda al joven y al menos competente a alcanzar este estrato más alto, desde el cual podrá reflexionar sobre la índole de las cosas con un mayor nivel de abstracción. La zona es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente de los problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de los problemas con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces. ¿Cómo puede el adulto competente prestarle una conciencia al niño que no la tiene?, ¿qué es lo que hace posible esta implantación de una conciencia sustituta en el niño por parte de su instructor adulto? Es como si hubiese un andamiaje que el profesor erige para el alumno ¿Pero cómo se da esto?:

La conciencia es una fusión fundamental para la división humana del trabajo. Pensaba que la transmisión de la mente a través de la historia es efectuada por participaciones mentales sucesivas que aseguran la transmisión de las ideas de los más adelantados o capaces a los menos. Y el medio en el que se produce la transmisión es el lenguaje y sus productos, la alfabetización, la ciencia, la tecnología, la literatura.⁸²

Vigotsky dice que el lenguaje proyecta la vida del hombre en la historia. De ahí que el docente, con el alumno, al principio maneja una “conciencia para dos”, en este sentido la zona que existe entre lo que las personas pueden descubrir o comprender cuando se les presenta algo frente a ellas y lo que puede generar por su propia cuenta; ésta es, entonces, la ZDP. En general el profesor hace lo que el niño no puede hacer, y presenta las cosas de modo que el niño pueda hacer cosas, lo que simplemente no podía hacer sin ella. A medida que avanza el proceso de formación, el niño va asumiendo partes de la tarea que al principio no podía hacer pero que, al dominarlas, llega a ser capaz de ejecutar bajo circunstancias diferentes. Para esto deben:

representarse adecuadamente las relaciones entre las proposiciones que lo conforman. El texto se compone de distintas proposiciones que se relacionan entre sí. Estas relaciones, se manifiestan a través de características sintácticas del texto como a través de su contenido semántico y su correcta detección es fundamental para la comprensión.⁸³

En este sentido, de acuerdo, con Lomas:

comprender un texto va más allá de comprender sus términos, sus relaciones entre proposiciones, ya que en la medida que el texto avanza, las relaciones de estructura y

realizar sus actividades cotidianas. El lenguaje le permite funcionar en relación al mundo, sucede lo mismo con los alumnos.

⁸² BRUNER, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa. Biblioteca de Educación España, 2004, p.84.

⁸³ *Idem.*, cfr. Con la Videoconferencia de Mendoza, que habla sobre la representación del sujeto que se apoya en el lenguaje interior que le ayuda a categorizar el mundo a que se formen modelos mentales del objeto, en la representación del mundo, se puede realizar una mediación y este proceso se desarrolla en cuatro etapas, motivación, sistema de conocimientos preliminares para emprender la tarea, y acciones externas de las operaciones. Ya que el alumno se orienta en el plano de la imagen en el mundo y cuándo trabaja n equipo empieza a interiorizar y en cuanto se resuelve el problema el alumno recuerda vías, modos de operación, adquiere seguridad, modifica, verbaliza. En este momento el alumno resuelve problemas similares sin apoyo, sin verbalizar aquí en este momento se da la ZDP.

unidad permiten comprender e identificar las relaciones de estructura que da organización al texto y permiten al lector identificar si es narrativo, argumentativo o expositivo, y de esto se desprende cuál es la intención que el autor quiere comunicar.⁸⁴

Comprender implica entender la intención del autor, comprender en textos literarios implica que el lector capte las connotaciones emocionales de los adjetivos, imágenes y metáforas del texto y, si no logra sintonizar con los sentimientos y emociones que el autor pretende transmitir, no ha comprendido.

En la comprensión las inferencias son esenciales, ya que “permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones o frases y completar las artes de la información ausente”⁸⁵. La comprensión tiene niveles cognitivos de procesamiento de la información, relacionados con “la anticipación, la formulación de hipótesis y la construcción de sentido”⁸⁶. La comprensión tiene que ver con el proceso del cerebro, con lo que hay dentro de él, llámese visión de mundo, conocimientos previos, sistema, modelo del mundo, lo que “nos permite comprender, darle sentido al mundo que nos rodea”.⁸⁷

Al identificar las palabras, intervienen habilidades (como construir proposiciones, ordenar ideas, relacionarlas entre ellas y comprender el significado global del texto) “este conjunto de operaciones constituye una de las dimensiones de la comprensión”⁸⁸ pero existe otra dimensión en la comprensión: la representación situacional, es decir, el modelo del mundo o de la situación descrita en el texto. Esto significa “comprender un texto requiere penetrar en el significado

⁸⁴ LOMAS, *op. cit.*, p.337.

⁸⁵ CASSANY, *op. cit.*, p.210. Ejemplo de indicadores para evaluar las inferencias sería la idea principal, intención del autor, estrategias de identificación de la idea principal, identificación de la estructura textual, identificación de la estrategia textual, diferencias y conectores, referencia textual, hechos y opiniones, conciencia del tipo de documento o del contexto y recursos propios, léxicos y retóricos.

⁸⁶ *Ibid.*, p.211. Existen técnicas y recursos didácticos para desarrollar la comprensión dentro del aula, desde lecturas fragmentadas hasta propuestas comunicativas para captar el sentido global del texto. Dentro de las micro habilidades lectoras esta la percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y lectura atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas, auto evaluación. Técnicas. Preguntas, rellenar espacios en blanco, transferir información, marcar texto, juegos lingüísticos, recomponer textos, comparar textos, títulos y resúmenes, estas técnicas y micro habilidades desarrollan la comprensión desde la más instrumental hasta la comprensión reflexiva.

⁸⁷ MAQUEO, *op.cit.* p.212. Lo que tenemos en la cabeza es una teoría que nos posibilita para comprender, darle sentido a lo que nos rodea. Cada uno de nosotros interpreta un hecho a partir de su propia teoría. Los científicos construyen su teoría para comprender y otorgarle sentido al mundo, sólo puedo darle sentido al mundo en la medida de lo que yo sé. La lectura es una actividad múltiple, compleja y sofisticada, que exige coordinar una serie de procesos [microprocesos] (procesos de bajo nivel) y [macroprocesos] (procesos de alto nivel) que están implicados en la comprensión del texto.

⁸⁸ *Ibid.*, p.213. El lector tiene conocimientos sintácticos, semánticos y morfológicos, aun cuando no sea capaz de formularlos y ni siquiera sea consciente de que los tiene. Además, puede advertir funciones y registros diversos y reconocer intenciones de su interlocutor, es capaz de actuar comunicativamente en situaciones variadas y de “hacer cosas con las palabras” el lector tiene saberes sobre el texto, y cuanta con su teoría del mundo sus conocimientos y su experiencia todo lo que sabe y tiene almacenado en el cerebro. Todo esto es lo que al lector le permite comprender un texto.

del texto y, al mismo tiempo, construir un modelo de la situación tratada en él”⁸⁹. Por lo tanto, el joven necesita elaborar una representación de la realidad, reflexionar sobre lo leído, lograr una interacción entre texto y lector durante todo el proceso de lectura.

Existen diferentes elementos para explicar el proceso de la comprensión:

1. *Conocimientos previos*, “la comprensión no se da cuando los materiales de lectura no tienen sentido para el lector por falta de conocimientos previos, ya que el lector necesita construir sus propios esquemas, pues él tiene su teoría y su visión del mundo”⁹⁰, así como sus conocimientos sobre el texto. El alumno para comprender necesita estar familiarizado con el tema, los conceptos y a terminología específica de cada texto, así como discusiones reflexivas del profesor con los alumnos antes de iniciar la lectura. Aquí está el problema álgido de la selección de textos, para que sea significativa su lectura, dado que el lector no puede comprender el texto por falta de conocimientos previos, y “no le permiten manejar una representación de la teoría del mundo en la comprensión que el lector necesita hacer”⁹¹.
2. *Propósito, intención u objetivo de la lectura*, el lector de un texto se acerca con diferentes propósitos, y esto define el nivel de su comprensión. El qué, el para qué y el por qué se lee algo, se relaciona directamente con el nivel de comprensión que se exige en la lectura. Es importante realizar una breve discusión sobre el tema que aborda el texto. Esto favorece la comprensión que es la base del aprendizaje, ya que el leer para aprender convierte al aprendizaje en algo útil e interesante. El objetivo de la lectura según Maqueo, Lomas y Solé “debe ser simplemente el de disfrutar”⁹².
3. *Las inferencias*, permiten comprender mejor la información, sacar conclusiones, predecir resultados, reconocer relaciones de causa-efecto. El lector desde la perspectiva del constructivismo apoya al individuo para que construya su propio conocimiento, siendo un “paradigma abierto para ayudar al sujeto a construir experiencias que puedan ayudarlo a resolver problemas y las inferencias están vinculadas directamente con la comprensión del texto”⁹³. Por lo tanto, el paradigma constructivista “sostiene

⁸⁹ *Ibid.*, p. 213.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 219.

⁹¹ El problema al que se enfrenta el profesorado del Bachillerato del CCH, es integrar en los Nuevos Programas textos que les sean significativos a los alumnos, ya que sin éstos solo se produce desinterés, desaliento y frustración por la mala selección de los textos, en especial en la materia de Análisis de Textos Literarios que se encuentran alejados del mundo de los jóvenes.

⁹² *Ibid.*, p.229 leer por placer no puede considerarse un logro que debe alcanzarse, puesto que el gusto podría no experimentarse cuando no hay una predisposición favorable hacia la lectura literaria. La lectura debe ser un espacio para leer, sólo por gusto, por el placer de escuchar o de no hacer nada. Leer por leer leer por gusto.

⁹³ MENDOZA, *op.cit.*, En esta conferencia el Dr. Mendoza explica que el constructivismo lucha por alcanzar un estatus de teoría en diferentes países en especial en España, ya que apoya a que el individuo construya su propio conocimiento. Éste representa una importante perspectiva del aprendizaje y de estímulos de inteligencia. De este modo se percibe que el constructivismo no es un método de enseñanza ni tampoco una

que las inferencias pueden producirse de manera automática durante la lectura, así como realizarse después y durante el proceso de recuperación⁹⁴. Así que la generalización de inferencias ocurre durante la lectura, siempre y cuando existan esquemas de conocimiento adecuado hay seis tipos de inferencias siguiendo a Maqueo: “puente (retrospectiva), referencial (anafórica), causal, elaborativa, perceptiva y cognitiva”⁹⁵. Las inferencias que sirven para conservar la coherencia local son las inferencias puente, las necesarias para sostener la coherencia global son las inferencias causales y las referenciales establecen relaciones de causa-efecto entre distintos elementos del texto y que crean vínculos entre ellos. “Las inferencias que mantienen la coherencia global son de suma importancia, ya que comprender es en cierto sentido dar coherencia global a los textos”⁹⁶.

4. *Predicciones*, son las que permiten formular hipótesis, así como hacer interpretaciones y comprobaciones; cuando estas predicciones, son coherentes con lo que se lee, se van verificando y siguiendo a Solé “así se construye el significado por medio del proceso de la comprensión”⁹⁷. Cuando el alumno comprende se debe a sus predicciones sobre el mundo, pues le otorga significado a su entorno.
5. *El resumen*, comprender la lectura es la consecuencia de un proceso de interacción entre lector y texto, para entender el significado es necesario elaborar una interpretación global del texto, esta interpretación se llama resumen y se refiere al tema y las ideas principales. Van Dijk la llama “macroestructura mental del texto”⁹⁸. Resumir no es reducir un texto, resumir es encontrar sus partes medulares y esto equivale a comprender.

técnica pedagógica, sino un paradigma abierto para ayudar al sujeto a construir experiencias que puedan ayudarle a resolver problemas.

⁹⁴ DÍAZ Barriga, *op.cit.*, p. 349. El constructivismo es la confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento. El conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio. Se utilizará además estudios de Piaget sobre lenguaje y pensamiento en las etapas de desarrollo de la adolescencia en especial la evolución del hombre en sus diferentes etapas, en especial la hipotética deductiva, que tiene un nivel de mayor complejidad que el pensamiento concreto y que busca al adolescente a reformar su sociedad, la transformación se da de adentro hacia afuera.

⁹⁵ MAQUEO, *op.cit.*, p. 233. La referencial tiene que ver con elementos anafóricos que se relacionan con otros enunciados mencionados en el texto. Las relaciones de causa-efecto entre dos elementos se establecen por medio de la inferencia causal. La inferencia elaborativa es opcional y va hacia adelante. La perceptiva se produce de manera automática durante la lectura del texto y por último, la cognitiva funciona de manera controlada y depende del conocimiento semántico y pragmático del texto.

⁹⁶ *Ibid.*, p.233.

⁹⁷ SOLÉ, *op. cit.* p.24.

⁹⁸ Para construir la macroestructura el lector se vale de macrorreglas, estrategias de síntesis, eliminar, generalizar y construir la información. Estas macrorreglas funcionan de diferente manera durante el proceso de construcción de la macroestructura, a medida que el lector recibe la información del texto, las ignora (macrorreglas de supresión) cuando reconoce que hay una proposición que engloba la información realiza esta acción mediante la macrorreglas de generalización pero cuando lo anterior no ocurre, el lector construye la proposición que resume las diversas informaciones, macrorreglas de construcción. Cfr. Van Dijk, 1980, Conferencia2, inciso 2 de esta investigación.

Asimismo, los procesos mentales en la comprensión y producción de texto son campos de investigación dentro de la psicología cognoscitiva y educacional, los procesos cognoscitivos de la comprensión del texto se consideran “como un complejo proceso de manejo de la información, en el que las señales de entrada son analizadas a varios niveles, en la memoria a corto plazo, y luego son almacenadas a largo plazo en la memoria del hombre”.⁹⁹

En otras palabras, los primeros enfoques que se dieron al estudio de la comprensión fueron, como dice Van Dijk, rígidos y, en consecuencia, estáticos; problema que es común en las primeras formas estructuralistas, que influyeron en el análisis del discurso, ya que realizaban análisis de este tipo, y así se llegó “a una descripción de las representaciones mentales que era cercana a las aplicaciones similares de las emisiones verbales”.¹⁰⁰

Sin duda, una verdadera comprensión del discurso es más compleja, tiene mayor movimiento. Con apoyo de los estudios de Walter Kintsch¹⁰¹, quien se expresa para dar cuenta de los procesos en la producción y en la comprensión, observamos que se necesita una perspectiva estratégica automática, flexible orientada hacia una meta. Los lectores en este momento empiezan a hacer uso estratégico de distintas clases de conocimientos previos como los que se encuentran en el contexto. Éstos se encuentran a varios niveles al mismo tiempo, ya que muchas veces durante el análisis sintáctico se utiliza información semántica o pragmática se requieran indicios fonológicos o sintácticos.

Las diferentes “estructuras textuales o superestructuras imponen restricciones a la forma como se organiza la información escrita”¹⁰², lo que obliga a conocerlas y lleva a la comprensión adecuada de la información.

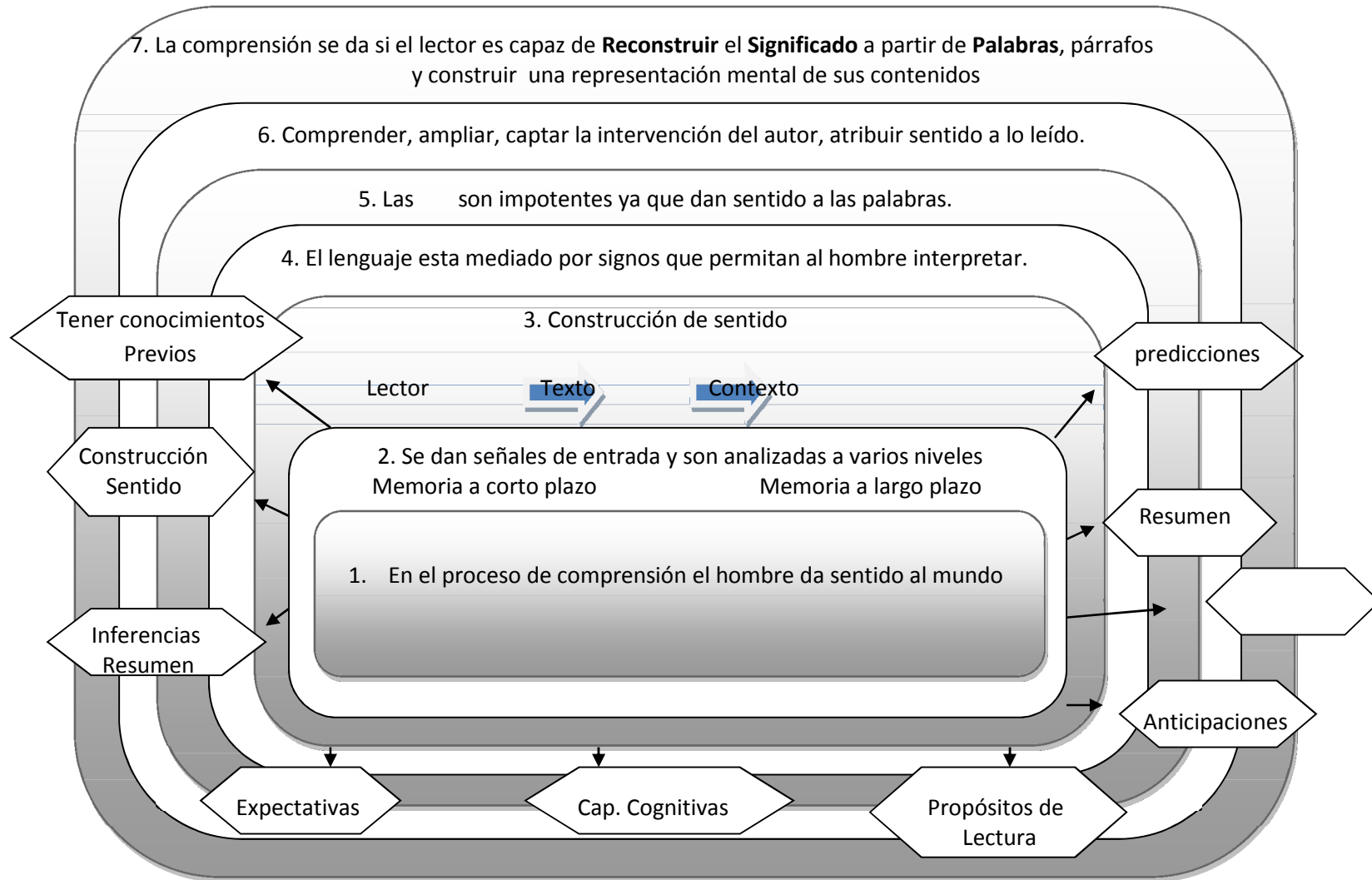
⁹⁹ VAN DIJK, *op.cit.*, p.154.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.155.

¹⁰¹ VAN DIJK, “Procesamiento del discurso cognoscitivo: estrategias y modelos” en *Nuevos desarrollos en el análisis del discurso (1978-1988)* Gedisa, Barcelona, 2000, p.157. Este Kintsch habla de que las estrategias no son intencionales o conscientes, sino totalmente automáticas.

¹⁰² *Ibid.*, p. 159.

Cuadro No.8



El lector frente al texto interactúa y construye significados, comprende, se apodera de ideas, las asocia y las integra con las que ya posee, “la pregunta es, ¿por qué los profesores siguen proponiendo actividades que no conducen al estudiante a esa comprensión?”¹⁰³, para entender el proceso de la lectura hay que comprender lo que es el cerebro que contiene la visión del mundo, conocimientos previos, sistema o modelo del mundo, que es la base para darle sentido al texto; pues para Maqueo “la lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información”.¹⁰⁴

Los estudios de la psicología cognitiva consideran que la lectura “es una actividad múltiple, compleja y sofisticada que exige coordinar una serie de procesos de diversa índole, y la mayoría de ellos son automáticos y no conscientes para el lector.”¹⁰⁵ Estos estudios separan los microprocesos (procesos de bajo nivel) y macroprocesos (procesos de alto nivel) que están implicados en la comprensión del texto. Cuando se habla de la noción de tema, no se refiere uno al sentido de las oraciones individuales, sino al discurso como un todo, por ejemplo, capítulos completos, que se llaman estructuras semánticas, “son secuencias completas de oraciones llamadas macroestructuras semánticas”¹⁰⁶.

El discurso es coherente sólo en un nivel más global y esta coherencia global se da en cuanto se puede asignar un tema o asunto al discurso; entonces, es decir sólo si es posible construir una macroestructura para un discurso, puede decirse que ese discurso es coherente globalmente “solo si se quiere especificar el sentido global del discurso, tal sentido debe derivarse de los sentidos de las oraciones del discurso, esto es, de la secuencia proposicional que subyace en el discurso”¹⁰⁷. Es importante tener presente que la microestructura “es la estructura local de un discurso, la estructura de oraciones, de relaciones de conexión y de cohesión entre ellas”¹⁰⁸. Si se construye una macroestructura puede decirse que ese discurso es coherente globalmente.

Una de las dimensiones de la comprensión es “identificar palabras, construir proposiciones, ordenar ideas, relacionarlas entre ellas y comprender el significado global del texto”¹⁰⁹. Pero además, existe otra dimensión en la comprensión: la representación situacional, es decir, el modelo del mundo o de la situación descrita en el texto que se construye a partir de los conocimientos previos del lector. Esto significa que “comprender un texto requiere penetrar en el significado del texto y al mismo tiempo, construir un modelo de la situación tratada en él”¹¹⁰. La comprensión de la lectura desde el punto de vista psicológico cognitivo, es uno de

¹⁰³ MAQUEO, *Op.cit.*, p. 210.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p.213.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 214.

¹⁰⁶ VAN DIJK, *Op.cit.*, p.42.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 45.

¹⁰⁸ *Ídem.*

¹⁰⁹ *Ibid.*, p.46

¹¹⁰ MAQUEO, *Op.cit.*, p.214.

los procesos generales de representación de la realidad con que cuentan los seres humanos.

El paso hacia adelante en la investigación educativa es el macroproceso para la comprensión del texto; “se recomienda trabajar sobre tipología textual, identificación de las ideas principales, comprensión global del texto a través del resumen y el uso de la superestructura textual”¹¹¹. Para fomentar la comprensión dentro del salón de clases es importante trabajar con discusión colectiva con los alumnos o en pequeños grupos, y así enriquecer la comprensión al ofrecer las interpretaciones realizadas por los alumnos. Esto refuerza la memoria a largo plazo, ya que los alumnos “deben recordar la información para explicar lo que han entendido y contribuyen a mejorar la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico, si se ven obligados a argumentar sobre las opiniones”.¹¹²

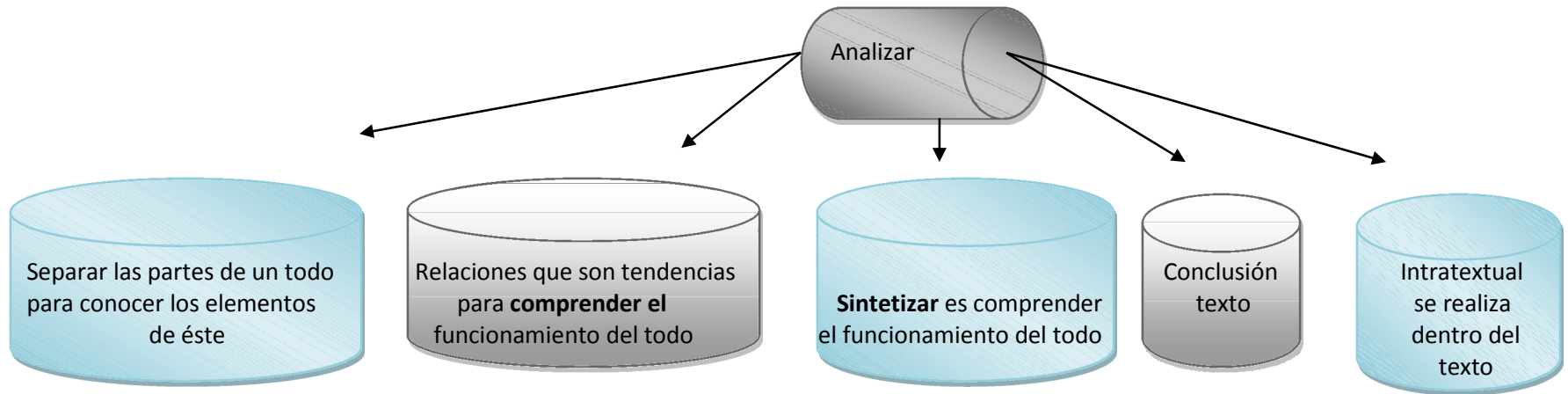
Es importante destacar que la comprensión se propicia de forma inconsciente a través de actividades como lectores de parte de los profesores ante sus alumnos, de esta manera “el lector en el acto de leer muestra a los alumnos la forma de explorar y comprender la información allí contenida”¹¹³, mostrando directamente cómo se identifica la idea principal o el resumen y los alumnos ejercen mecanismos de lectura como anticipar, formularse preguntas, relacionar la información nueva con la que ya saben y trabajar individualmente. Véase el cuadro siguiente sobre el proceso de la comprensión.

¹¹¹ COLOMER, *op.cit.*, p. 98.

¹¹² *Ibid.*, p.102.

¹¹³ Se le muestra a los alumnos como un lector experto obtiene una buena comprensión del texto, convirtiéndose en uno de los caminos privilegiados por la investigación educativa para enseñar activamente a comprender.

Cuadro No. 9



1.2. ANÁLISIS

Análisis “viene de la voz griega *Analyo*, desatar, separación, análisis, descomposición de un cuerpo en sus principios constitutivos”¹¹⁴. En la materia de español es el estudio de la forma, lo morfológico; lo función sería lo sintáctico de los elementos lingüísticos de un discurso. Análisis “es la distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer los principios o elementos de éste”.¹¹⁵

El análisis lingüístico realiza la división de un todo en sus partes, de tal maneja que permite dar cuenta de la interdependencia de las partes que hace posible la existencia de éstas y la del todo. “La totalidad está constituida, más que por las partes, por la interrelación dada entre las partes así como entre las partes con el todo”.¹¹⁶

Si analizar es separar las partes del todo hasta llegar a sus elementos, (de construcción del todo) entonces “la finalidad del análisis consiste en llegar al conocimiento de las partes, como elementos de un todo”¹¹⁷: desglose del todo en sus partes. El proceso de análisis señala Bruner “se da en muchos aspectos de la vida humana, tanto en un lenguaje a nivel personal, como escolar, familiar y social”¹¹⁸, pero para esta investigación nos avocaremos al ámbito educativo. Analizar es descomponer el objeto de estudio en todas sus partes y al estudiar detenidamente cada una de ellas, comprender la forma como se está comportando dicho objeto de estudio. Así como las *relaciones* entre las partes y el *funcionamiento* del todo para lograr una comprensión del todo.

Por lo tanto, cuando estudiamos un objeto que es completo, es difícil comprenderlo a fondo con una sola mirada; por eso, tenemos que descomponerlo primero en partes para estudiar por separado cada una de ellas. Como cada parte es más sencilla que el todo, es más fácil comprenderla; “una vez que se ha estudiado y comprendido cada parte, podremos comprender y explicar el objeto en su totalidad”,¹¹⁹ con apoyo en sus relaciones y en el funcionamiento de cada una para su total comprensión.

¹¹⁴ FERRATER MORA, *Diccionario de Filosofía 1,A/D*. Alianza Editorial, Madrid, 1980, p.82.

¹¹⁵ *Diccionario Enciclopédico Ilustrado Vox*. Bibliograf. Barcelona, 1995, p.120

¹¹⁶ BERISTÁIN, Helena, *Diccionario de Retórica y poética*, Ed. Porrúa, México, 2004, pp.47-49.

¹¹⁷ ZARZAR Charur, Carlos, “Análisis y Síntesis” en *Fundamentos de la cognición, publicación cultural*, México, 2006, p.95-113.

¹¹⁸ BRUNER, *op.cit.* p.82. Jerome Bruner, habla como a finales de 1954 escucho por primera vez la influencia de Vigotsky, y de sus trabajos sobre la función del lenguaje en el desarrollo de la zona próxima, escucho del sistema codificado del mundo por medio del lenguaje, representando la naturaleza transformada por la historia y la cultura, Bruner habla de cómo la obra de Vigotsky circulaba por toda Rusia pero estaba prohibida oficialmente. El segundo sistema de señales que es el lenguaje, era el instrumento marxista perfecto para que el hombre entrará a un juego dialéctico entre naturaleza e historia, entre biología y producto de la cultura humana.

¹¹⁹ VIGOTSKY, *op.cit.*, p.19. La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social, cuando se estudia el lenguaje a través de su análisis en elementos, esta función estaba disociada también de

Después de analizar cada una de las partes por separado, vendrá el proceso de síntesis, con el fin de comprender el *funcionamiento* de todo el conjunto. El análisis “es un método que va de lo compuesto a lo sencillo; en gramática es el estudio de las frases en proposiciones y de éstas en sus componentes, es el estudio de las palabras de una cláusula, indicando el género, número y atribuciones de cada uno”¹²⁰. El análisis del discurso, precisa Van Dijk, “ha tomado diferentes direcciones, tanto al discurso político para legitimar, defender y reproducir al sistema, como en los medios masivos enfocado al análisis de contenido”¹²¹, pero nos avocaremos al nivel del análisis del texto de literatura. Para uso operativo de esta investigación se hablará de análisis cómo: *la acción de dividir una cosa (texto literario) en tantos elementos como sea posible, para reconocer, la naturaleza de las partes, las relaciones e interrelaciones entre los mismos, para comprender su funcionamiento y obtener conclusiones objetivas del texto.*

Cuando se realiza análisis del discurso, ya sea relato, cuento o novela, es común utilizar la noción de tema, que es la idea general de que trata el texto. Al sentido de las secuencias de oraciones Van Dijk las llama “macroestructuras semánticas, que hace alusión al contenido global del discurso, y microestructura para designar las estructuras locales de oraciones de los diferentes niveles de análisis del discurso”¹²²; destacando que un discurso es coherente del nivel más simple al nivel global; las macroestructuras son necesarias para analizar la coherencia de un discurso.

Se ha reconocido la importancia del procesamiento del discurso de “abajo hacia arriba, simplemente porque no es posible efectuar ningún procesamiento global o generalizado, sin pasar por el análisis e interpretación de los detalles locales de un texto”¹²³. Ésta es una de las características importantes del complejo proceso del análisis del texto.

su función intelectual, eran tratadas como si fueran funciones separadas aunque paralelas, el significado de las palabras es una unidad de ambas funciones.

¹²⁰ *Ibid.*, p.20. Una palabra sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano, ya que el significado de las palabras es pensamiento y habla, encontrándose en él la unidad del pensamiento verbal. Por eso se debe estudiar el análisis semántico del funcionamiento y estructura que contiene el pensamiento y al lenguaje en forma interrelacionados.

¹²¹ VAN DIJK, *op.cit.*, pp.147-185. Estudios analíticos del discurso en humanidades, ciencias sociales, lingüística general, sociolingüística, la pragmática con los actos de habla en el uso del lenguaje, antropología, etnografía, psicología social, y teorías gramaticales han demostrado la importancia de la perspectiva de análisis textual y en menos de 30 años ha pasado a ser un campo multidisciplinario. El estudio de los medios masivos, han puesto de manifiesto la importancia del análisis del discurso, vinculado con el comportamiento comunicativo, efectos e influencias de la persuasión en el discurso político ya que el discurso se relaciona con las estructuras sociales.

¹²² *Ibid.*, pp43-77.

¹²³ *Ibid.*, p. 157.

El vínculo entre “microestructuras y macroestructura se llama proyección semántica que se conocen como macro reglas”¹²⁴, para el trabajo de análisis en el ámbito de literatura la categoría de Van Dijk de superestructura es fundamental para “establecer la ordenación global del discurso y sus relaciones jerárquicas, elementos que servirán de eje para analizar el esquema narrativo”.¹²⁵ La noción de macroestructura es valiosa para el análisis y comprensión semántica del discurso.¹²⁶ Estos elementos son indispensables para el procesamiento de información semántica compleja, en la vida cotidiana el hombre constantemente trata de reducir y organizar grandes cantidades de información; procesar y construir sentidos globalmente coherentes, por lo tanto en el análisis y comprensión del discurso la idea de macroestructuras explica el hecho de poder ver y describir los mismos hechos en diferentes niveles de especificidad, describiendo características progresivamente más globales.

La gramática describe oraciones, secuencias de oraciones, relaciones entre palabras, dentro de una misma oración; estas relaciones deben analizarse a nivel gramatical, morfológico, sintáctico y semántico. La enunciación lingüística indica cuáles son las secuencias oracionales posibles en una lengua. Las proposiciones se caracterizan como algo que puede ser “verdadero” o “falso” en una situación determinada. Las proposiciones están ligadas a los estados de cosas, en lugar de lo verdadero y no verdadero. Una proposición es verdadera cuando el estado de cosas al que remite “existe” o es falso.

A esto se le llama “realidad imaginaria, alternativas o mundos posibles”.¹²⁷ El mundo posible es una representación abstracta de la visión de mundo del autor,

¹²⁴ *Ibid.*, p.48. En la conferencia 2, de “Macroestructuras semánticas” en *Estructuras y funciones del discurso*, de 1980, Van Dijk, habla de las diversas macro reglas y menciona la supresión, generalización, y construcción; p.48. En “*texto y gramática*” en *Ciencia del texto*, de 1983, ya hace la referencia a la omisión, selección, generalización y construcción o integración, dos reglas son de anulación y dos reglas de sustitución. Macro reglas que permiten decidir qué es lo principal y lo secundario según el contexto de cada texto p.63. Aquí se habla de que todos los textos tienen el mismo significado global, pero en el texto de 1980, nos habla de una coherencia global, será que estaba en construcción, pero se notan diferentes momentos de construcción uno de los problemas por resolver en la teoría de las macro reglas es el orden. Ya que en la práctica cada usuario aplica de diferente manera las reglas.

¹²⁵ *Ibid.*, p.54. Este esquema narrativo de la superestructura es la introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja. Elementos clave para el análisis del relato. Nótese que el esquema es más o menos abstracto, ya que no dice nada acerca del contenido del cuento, pero en cuanto estas categorías tengan contenido, su conjunto será un cuento.

¹²⁶ No solo para el discurso escrito, sino para secuencias de fotografías, historietas o películas, escenas y episodios en diferentes ámbitos. Se puede suprimir, generalizar y construir información de un cuadro, de una representación.

¹²⁷ VAN DIJK, “texto y gramática” en *Ciencia del Texto*. Ed. Paidós, Barcelona, 1983, pp. 30-79. El concepto de mundo posible ya presente en la filosofía desde hace tiempo se emplea como término técnico sobre todo en el marco de la lógica modal. Las interpretaciones en una semántica de este tipo se dan con vistas los mundos posibles, con respecto a los que las frases pueden ser falsas o verdaderas. Confróntese con “El procesamiento del discurso cognoscitivo: estrategias y modelos” en *Estructuras y funciones del discurso*. p.154, 155. Aquí habla de las representaciones textuales como elementos relevantes para el procesamiento,

como algo construido por la semántica. “No sólo la realidad histórica y actual es un mundo de esa índole, sino la realidad de un sueño o cualquier mundo que se quiere uno imaginar aunque no sea como el del lector”¹²⁸. Esta perspectiva, trabajada en aula, permite un enriquecimiento mayor.

Aquí se habla de representación abstracta de la realidad, y es que el adolescente empieza paulatinamente a tener una reflexión libre y desligada de lo real, “su pensamiento se transforma en un pensamiento hipotético-deductivo”¹²⁹ que se aleja de lo real, sustituye los objetos ausentes por su representación más o menos viva, pero esta representación va acompañada de una creencia y equivale a lo real; en la adolescencia el pensamiento formal se hace posible justamente “porque las operaciones lógicas empiezan a ser traspuestas del plano de la manipulación concreta al de las meras ideas, expresadas en cualquier tipo de lenguajes”¹³⁰ verbales y no verbales pero sobre todo enriqueciendo los códigos de lengua.

Las proposiciones pueden estar ligadas entre ellas de dos en dos, regularmente con el uso de conectores causales, textuales sumativos, conectores textuales contra-argumentativos o conectores textuales consecutivos. Para esta investigación se trabaja la relación de microestructura y macroestructura; el vínculo entre estas dos categorías es la proyección semántica, también se trabaja la superestructura narrativa para el análisis del relato literario, las categorías de esquema narrativo (introducción, complicación, resolución, evaluación y la moraleja) son fundamentales para esta investigación.

En análisis un proceso implica la separación de un todo en sus partes y tiene como objetivo profundizar el conocimiento de las partes como elementos de un todo complejo, es importante señalar que también incluye la síntesis que es la integración de sus partes, propiedades, relaciones, operaciones, en una totalidad significativa. El análisis y la síntesis son dos maneras de pensar acerca de un mismo conjunto de procesos racionales, como lo señala Margarita de Sánchez:

La separación de un todo en sus partes y la unificación de los elementos para construir el todo. Son dos procesos inversos simultáneos y que según muchos autores son

los modelos son más ricos en información que los textos o las representaciones textuales, aunque la visión de mundos es más clara en el texto arriba citado.

¹²⁸ Es en cierto modo una reconstrucción abstracta de la realidad, es decir, una relación de todos los elementos importantes para la interpretación de enunciados en una lengua determinada. La estructura modelo forma, junto con una función interpretativa, un modelo. Estos conceptos, que provienen de la teoría matemática de los modelos, son la causa por la que a menudo se presenta la semántica lógica como una semántica teórica de modelos.

¹²⁹ PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*, 4ª. Edición. Labor, Colección Nueva Serie 2, Colombia, 1995, p.83. Los adolescentes construyen teorías, sistemas que transforman al mundo de una u otra forma, a base del pensamiento concreto característico de la segunda infancia.

¹³⁰ *Ibid.*, p.85, sin apoyo de la percepción de la experiencia, es evidente que el adolescente que empieza a manejar el pensamiento hipotético-deductivo, que maneja un nivel mayor que el pensamiento concreto del niño, para la representación de acciones posibles, ya que el adolescente empieza a construir sistemas que le facilitan al pensamiento un poder nuevo y le permite trazar reflexiones y teorías.

inseparables, no hay síntesis sin análisis ni análisis sin síntesis. Por eso en la lectura se observan ambos procesos, el análisis, cuando se reconocen las palabras aisladas y la síntesis cuando estas palabras se unen para formar oraciones.¹³¹

Por lo tanto el análisis y la síntesis son procesos relacionados estrechamente y forman una unidad indisoluble presentes en toda actividad mental del lector, que permiten profundizar en la comprensión de cualquier texto, es importante recordar que el pensamiento es analítico-sintético y esto es el punto de partida para el trabajo de investigación.

Se trabajarán únicamente las categorías relacionadas con el texto literario; Van Dijk está en el terreno de la gramática del texto e integra varios métodos con una orientación interdisciplinaria, se nutre del estructuralismo francés¹³², aunque él lo enfoca a estudios semánticos, relaciones con la estructura de los actos de habla, la interacción, conexión entre secuencias de oraciones de las macroestructuras y microestructuras.

Es importante destacar la representación como elemento fundamental para establecer el pacto narrativo entre el lector y autor para darle verosimilitud. Para el trabajo a realizar se utilizan las categorías de análisis del discurso tales como: tema o asunto, estructura semántica, macroestructura, microestructura, proyección semántica y superestructura narrativa enunciadas en el siguiente cuadro.

¹³¹ SÁNCHEZ, Margarita A. de, *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. Guía del instructor. 12 ed. Trillas. ITESM, México, 2000, pp. 423-452.

¹³² VAN DIJK, "texto y gramática", *op. cit.*, p.12 que en sus inicios, principalmente lingüísticos, toman una orientación antropológica/etnológica de Claude Levi-Strauss, quien se interesó, entre otras cosas, por el análisis estructural del mito. Inspirados tanto en Levi Strauss como en los interesantes resultados del formalista ruso Vladimir Propp 1928, seguida por Todorov, Greimas, Bremon, y después Greimas intenta en 1966 hacer un análisis semántico de las categorías narrativas descubiertas en el estudio estructural del cuento.

Cuadro No. 10. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL DISCURSO.
Van Dijk, Teun A., *Estructuras y funciones del discurso.*

CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS	TIPOS	EJEMPLOS
Tema, asunto, resultado, idea	Lo importante / lo esencial de lo que se dijo.	trama contenido cuento discurso Resumen	Oraciones, secuencia de oraciones, párrafos, página, capítulo, libro.
Estructura semántica.	Secuencias completas de oraciones.		Capítulos
Macroestructura	Son la reconstrucción teórica de Nociones. Como tema o asunto del del discurso. son macroproposiciones.	Analizar la coherencia de un un discurso. La coherencia local, depende de la coherencia global	Diversos niveles de macroestructura. Oraciones, secuencias de oraciones, capítulos, resumen.
Microestructura	Estructura local de un discurso es decir la estructura de oraciones.	Relaciones de conexión y de coherencia semántica lineal.	Oraciones Conexiones Coherencia.
Proyección semántica	Vínculo entre Microestructura y y macroestructura, debe ser una relación particular entre dos secuencias de de proposiciones. Su función es la transformar la información Semántica. Reducen una secuencia de varias proposiciones a una sola proposición.	Las macro reglas	Supresión Selección Generalización Construcción.
superestructura narrativa del discurso.	Estructura esquemática. Forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos. El esquema es abstracto.	Categoría narrativa. Esquema narrativo. Reglas de formación.	Introducción Complicación Resolución Evaluación Moraleja
Pragmática	Uno de los componentes principales de una gramática que tiene como tarea relacionar la forma, el significado y la la función de oraciones y textos.	Es la de señalar las condiciones bajo las cuales cada tipo de habla es adecuado.	
Acto de habla	Emisiones de cierta forma y significado que pueden ser interpretados como un un determinado acto de habla. Se realizan en contextos comunicativos. Contextos cognoscitivos y sociales. Contexto pragmático. Conjunto de datos que determinan si los actos de ha de habla son o no son adecuados. Tienen una intención.	Actos sociales Actos verbales Actos de habla con estructuras de superficie y con estructuras semánticas.	Saludar, Advertir, mandatos, Amenazar Felicitar Ordenar Perdonar Aserción Explicación Petición.
Macroactos de habla	Procesamiento de información semántica compleja. Acciones complejas. Es un acto de habla que resulta de la realización de una secuencia de actos de habla linealmente conectados.	Actos de habla complejos. Funciones globales de un discurso en una conversación.	Actos de habla Conversaciones Escribir una carta Artículo de periódico. Conferencia Inter acción

El análisis continuará con estudios sobre el texto narrativo en literatura y, para esta investigación, se trabajarán categorías de análisis como referente narrativo, historia/relato/narración, personaje, función/tipología, narrador, focalización, el tiempo narrativo, orden, retrospecciones, prospecciones, espacio, etc.

Cuadro No.11
Categorías de análisis para el Texto literario.

categoria	Características
Verosimilitud	Ilusión de coherencia real o de verdad lógica producida por la representación del autor sobre la realidad objetiva.
Historia	Son los hechos, la anécdota, el material que aún no ha recibido configuración dentro del texto narrativo. Es el significado el material temático.
Relato	Es el cómo, la estructura que construye el autor.
Personaje	Actante, actor, sujeto que habla por sus actos es el núcleo esencial de la tragedia, existen protagonista, antagonista, planos y redondos.
Narrador	Es el que conoce todos los puntos de la historia que relata según el ángulo de la visión adoptado y puede ser en 1ª, 2ª, y 3ª. Persona.

1.3 SENTIDO

Es fundamental para el Área de Lenguaje y Comunicación del Bachillerato, de acuerdo con Mendoza que “el profesor ayude a los alumnos a leer y entender textos con sentido”¹³³; no sólo con sentido en sí mismos, hablando de coherencia, cohesión, progresión y reglas ortográficas (disposición espacial); sino “lo fundamental es encontrar en los textos que utiliza el alumno un sentido que sea significativo para su vida”¹³⁴, que vibre, que se llene de emoción, que reciba un mensaje estético-epistemológico, y sobre todo que le ayude a expresarse y entenderse a nivel interdisciplinario en sus diferentes materias y en su vida cotidiana; en suma, que realice un aprendizaje significativo, que penetre en el significado del texto y logre elaborar una representación de la realidad, es decir que comprenda.

¹³³ MENDOZA, *op.cit.*, el profesor se transforma en un puente que enlaza los significados socioculturales reflejados en la vida cotidiana de las disciplinas y las actividades mentales constructivas presentes en la historia personal de los alumnos. El profesor, dentro del constructivismo, se convierte en el estimulador de inteligencias que emplea el alumno en las múltiples habilidades operativas como conocer, comprender, analizar, deducir, resumir, clasificar, comparar, etc.

¹³⁴ *Idem.*, la práctica constructivista en el estímulo de las inteligencias múltiples, requiere que la escuela se transforme en un espacio de formación y de informaciones donde el aprendizaje de contenidos, la formación de conceptos, e desarrollo de habilidades y la valoración de las tareas relevantes puedan favorecer la interacción del alumno en la sociedad donde vive y donde necesita aprender a convivir. Toda actividad humana tiene cuatro fases: la orientación, planeación, ejecución y control. Por eso el docente debe ser un buen orientador, debe organizar bien los objetivos del trabajo en los alumnos y hacerlos conscientes de qué está trabajando y para qué, Vigotsky, habla de tres etapas en la investigación.

Por lo tanto, el alumno debe emitir juicios sobre el texto que son indispensables en la construcción de sentido en su mundo con fundamento en Saramago:

al contrario de lo que se cree, sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierva de segundos sentidos, terceros y cuartos, de direcciones radicales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramaje, hasta que se pierden de vista.¹³⁵

El aula gracias a este horizonte puede llegar a constituirse en una sala de conocimientos atractiva para el adolescente inmerso en la educación media superior.

Se ha dicho que para pensar con efectividad se requiere practicar, utilizar esquemas que estimulen el pensamiento lógico y el desarrollo de una actitud crítica que permitan juzgar productos, comparar situaciones, definir y cambiar métodos. “Cuando el alumno termina de leer es importante que logre emitir juicios de valor acerca de lo leído”¹³⁶. Exigencia fundamental en el aula. Ya que las actividades interpretativas se dan en los procesos de elaboración de sentido, “la interpretación conduce a la constatación de la diversidad y multiplicidad de las respuestas personales ante el texto, un aspecto que la lectura guiada en la escuela no ha potenciado ni aceptado hasta ahora”¹³⁷. Por lo que es el momento de incursionar en estos derroteros.

El pensamiento “maneja procesos de análisis, síntesis y evaluación”¹³⁸, que son la base para desarrollar los esquemas de razonamiento inductivo y deductivo “así como del pensamiento crítico”¹³⁹. Cuando el alumno emite juicios de valor, es que está incluyendo la descripción del objeto o de la situación por evaluar; hace derivaciones a partir de la situación deseada, de los criterios de evaluación, de comparación de la situación observada y logra emitir juicios de valor que permiten la evaluación actitudinal necesaria en el proceso de conocimiento.

Se ha dicho que para pensar con efectividad se requiere practicar, utilizar esquemas que estimulen el pensamiento lógico y el desarrollo de una actitud crítica que permitan juzgar productos, comparar situaciones, definir y cambiar métodos. “Cuando el alumno termina de leer es importante que logre emitir juicios de valor acerca de lo leído”¹⁴⁰. Hay así un tránsito que va de la efectividad antes

¹³⁵ SARAMAGO, José, *cit.in.* Van Dijk, *El discurso como proceso*, p.30

¹³⁶ SÁNCHEZ, Margarita A. de, *Op. Cit.*, p.473

¹³⁷ COLOMER, *op.cit.*, p. 99.

¹³⁸ SÁNCHEZ, Margarita A. de, *op. cit.*, p.474. la evaluación incluye dos modalidades principales. La primera, denominada evaluación interna, consiste en determinar discrepancias entre una situación deseada, cuyos criterios provienen de un modelo ideal y una situación observada que constituye el objeto o situación por evaluar. La segunda modalidad llamada evaluación externa, consiste en comparar dos objetos o situaciones mediante criterios externos, los cuales surgen de las expectativas d personas interesadas o de los objetivos de la evaluación.

¹³⁹ *Ibid.*, p.475.

¹⁴⁰ *Ídem.*

señalada a la afectividad que el alumno es capaz de detonar al apoderarse de sus lecturas. “El proceso mediante el cual una persona juzga o emite un juicio de valor acerca de un objeto o situación se denomina evaluación”¹⁴¹ que es un proceso de pensamiento que ayuda a emitir juicios, a que el lector sea más crítico y “proporciona un método para juzgar objetos y situaciones”¹⁴². Y en suma establecer un sitio ante el mundo

El desarrollo de habilidades para emitir juicios de valor contribuye a fomentar actitud crítica y flexible ante situaciones cotidianas y académicas, ya que es una herramienta del pensamiento crítico; cuando el alumno emite un juicio, está evaluando algo, toma sentido en su mente ya que toma como base un modelo ideal que tiene en su cerebro, es importante recordar que se utilizarán conceptos de Piaget sobre el pensamiento egocéntrico que sostiene que:

El egocentrismo permanece entre el autismo extremo y la lógica de la razón, tanto cronológica como estructural y funcionalmente. Su concepción del desarrollo del pensamiento está basada en la premisa tomada del psicoanálisis que establece que el pensamiento del niño es original y naturalmente autista y evoluciona hacia el pensamiento realista sólo bajo una prolongada y sostenida presión social.¹⁴³

Piaget cree que el habla egocéntrica desaparece y en sus trabajos no les concede importancia, pero Vigotsky utiliza la veta de trabajo sobre el lenguaje egocéntrico y el habla interiorizada representando su pensamiento para sí, la hipótesis de Vigotsky, es que “el proceso del lenguaje interiorizado se desarrolla y se torna estable aproximadamente al comienzo de la edad escolar y que este hecho causa la rápida caída del lenguaje egocéntrico que se observa en esta etapa”.¹⁴⁴

La forma más espontánea de pensamiento es el juego, o las imágenes; el autismo es la forma original y primera del pensamiento, la lógica aparece relativamente tarde y el pensamiento egocéntrico es el vínculo genético entre ellos. Las formas “egocéntricas no se desvanecen al terminar la infancia, ya que permanecen cristalizadas en el área más abstracta del simple pensamiento verbal”¹⁴⁵. Hay dos grupos: el egocéntrico y el socializado; en el egocéntrico el niño habla solo, en el socializado el niño intenta un intercambio con los demás, ordena, amenaza, transmite información, hace preguntas.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 476. Ejemplo de una evaluación es cuando vamos a comprar un traje juzgamos la calidad, e modelo, la tela; cuando tomamos decisiones antes de elegir alguna alternativa, evaluamos las posibilidades; cuando pensamos que una persona nos agrada o nos desagrada emitimos juicios de valor. Opinamos, expresamos nuestras preferencias o rechazos, todos estos actos requieren una evaluación previa, aun cuando no estemos conscientes de ello.

¹⁴² *Ibid.*, p.483. De acuerdo al proceso de evaluación proporciona esquemas de pensamiento que complementan, y este esquema facilita el juicio crítico, mediante la identificación de discrepancias.

¹⁴³ VIGOTSKY, *op.cit.* p.27

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 29

¹⁴⁵ PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*, Edición. Labor, Colección nueva Serie 2, Colombia, 1995, p.82. Para Piaget el desarrollo del lenguaje es una historia de la socialización gradual de estados mentales, profundamente íntimos, personales, y artísticos. El lenguaje socializado se presenta como siguiente y no precediendo al lenguaje egocéntrico.

Es decir, el lenguaje socializado del adolescente no se encuentra totalmente libre de rasgos egocéntricos. Por lo tanto Vigotsky, establece que el lenguaje egocéntrico del que habla Piaget, asume desde etapas muy tempranas un papel bien definido e importante en la actividad de la infancia, el lenguaje es una expresión de ese proceso de toma de conciencia. Según Vigotsky, “el lenguaje egocéntrico”¹⁴⁶ no permanece durante mucho tiempo como un simple acompañamiento de la actividad infantil, sino que se convierte en un instrumento del pensamiento en sentido estricto, en la búsqueda y planteamiento de la solución de un problema.

La tendencia del niño a transferir a sus procesos interiores, patrones de comportamiento que fueron anteriormente sociales, el lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social conduce a su debido tiempo al habla interiorizada que sirve tanto al pensamiento autista como al simbólico. Primero es social, luego egocéntrico, más adelante lenguaje interiorizado.

Para Piaget, el lenguaje va desde el pensamiento autista, no verbal, al lenguaje socializado y al pensamiento lógico a través del pensamiento y lenguaje egocéntrico; para Vigotsky, no va del individual al socializado, sino del social al individual, toma en cuenta la situación social y el medio ambiente, en esta etapa está la crítica y la emisión de juicios sobre los textos a que se enfrenta el adolescente.

En este momento el adolescente relaciona la serie literaria, la serie cultural los valores, los símbolos, los hábitos, las ideas, las actitudes, los comportamientos, etc.¹⁴⁷ es decir, la visión del mundo del escritor en que está inserta la obra de arte con las series históricas, en que están los elementos socioeconómicos de la personalidad del autor que la moldea y que entra en contacto con los problemas, las crisis, los pactos, las aspiraciones, las frustraciones de la sociedad de su tiempo, y emite juicios de crítica y otorga sentido de acuerdo con la visión de su mundo del adolescente que entra en interacción con la obra de arte criticando y valorando el mundo que se le representa en el texto.

Los estudios de Piaget indican que “el desarrollo mental del niño finaliza a los doce años y que la adolescencia es simplemente una crisis pasajera que separa la infancia de la edad adulta”¹⁴⁸, pero en esta etapa se da el pensamiento y la efectividad, que dan un equilibrio superior al que existía durante la segunda

¹⁴⁶ El lenguaje egocéntrico es una etapa de transición en la evolución que va del lenguaje verbal al interiorizado, esto indicaría que las mismas operaciones mentales que los pequeños llevan a cabo a través del lenguaje egocéntrico se encuentran también relegadas al lenguaje interiorizado, sin sonido, en el escolar Vigotsky, considera que las dos formas tanto la comunicativa como la egocéntrica son sociales, aunque sus funciones difieren. El lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales, participantes a la esfera personal-interior de las funciones psíquicas.

¹⁴⁷ BERINSTÁIN, Helena, *Op.cit.*, pp.457-458. Se habla de los conceptos de series literarias, sociales e históricas son de Tinianov desde el ángulo de la literatura.

¹⁴⁸ PIAGET, *op.cit.* p.82

infancia, el adolescente construye sistemas y teorías, tiene interés por todos los problemas que le rodean, sin relación con la realidad que está viviendo, “el adolescente tiene una gran facilidad para elaborar teorías abstractas y emitir juicios de crítico sobre su sociedad y sobre los textos que lee”¹⁴⁹. El pensamiento del adolescente lentamente se transforma en un pensamiento hipotético-deductivo, emite juicios, interpreta, elabora sentidos.

Según Piaget, se da un egocentrismo intelectual en este adolescente que puede compararse al del lactante que asimila el universo en su primera infancia, en la adolescencia “es tan fuerte el yo como para reconstruir el universo y lo suficientemente grande para incorporárselo”¹⁵⁰. El egocentrismo del adolescente encuentra paulatinamente su corrección en una reconciliación entre el pensamiento formal y la realidad, y el equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que su función no es contradecir, sino preceder e interpretar la experiencia, entonces este equilibrio es ampliamente superior al pensamiento concreto, ya que además del mundo real, engloba las construcciones de la deducción racional y de la vida interior, que manejan valores importantes para los adolescentes.

El adolescente se sitúa como igual ante los adultos, pero se siente diferente a ellos, quiere sorprenderlos, transformando el mundo. El adolescente siente que tiene un papel de salvador de la humanidad, manifiesta transformaciones religiosas, sublimando sus sentimientos, manifiesta preocupaciones mesiánicas, en muchas ocasiones establece pactos con su Dios, comprometiéndose a servirle por siempre pero tomando por él un papel decisivo en la causa que quiere defender. El adolescente se inserta en la sociedad de los adultos mediante proyectos, programas de vida, sistemas teóricos, planes de reformas sociales o políticas, todo esto mediante el pensamiento hipotético-deductivo que se aleja de lo real.

Regularmente este adolescente que se encuentra en el bachillerato descubre el amor que es una proyección totalmente ideal en un ser real, y de ahí provienen las decepciones tan repentinas, ya que el adolescente ama en el vacío pero siempre a través de una novela y la construcción de la misma, el adolescente parece totalmente asocial, sin embargo, medita sin cesar, en función de su sociedad que quiere reformar, despreciando a la sociedad en que vive y forma “sociedades de discusión, tanto si son dos como varios los que están reunidos, el mundo es reconstruido en común, y principalmente se pierden en discursos sin fin para combatir el mundo real”¹⁵¹ se asocian en movimientos juveniles en los cuales se despliegan intentos de reorganizaciones positivas y colectivas. La adaptación del adolescente se da cuando cambia su papel de reformador por el de realizador,

¹⁴⁹ *Ibid.*, p.38, los adolescentes construyen teorías, sistemas que transforman al mundo de una u otra forma, a base del pensamiento concreto característico de la segunda infancia.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p.87, posteriormente al igual que el egocentrismo sensorio-motor es reducido progresivamente por la organización de los esquemas de acción, y del mismo modo que el egocentrismo del pensamiento característico de la primera infancia, finaliza con el equilibrio de las operaciones concretas.

¹⁵¹ *Ibid.*, p.91

la experiencia reconcilia el pensamiento formal con la realidad de las cosas. El adolescente reconstruye su mundo mediante el pensamiento hipotético-deductivo pasando por el conocimiento del universo concreto, y se reúne la inteligencia intelectual y la afectiva dando un sentido a su propia vida.

El sentido ha sido crucial en el discurso, a nivel semántico, no obstante el término es escurridizo y puede tener, él mismo varios sentidos distintos. Existe un sentido en las oraciones, en las secuencias de oraciones y en los discursos completos. El lingüista se refiere a estos sentidos del discurso como “representaciones semánticas”¹⁵² que son finalmente las que el alumno puede compartir en aula.

El orden de las palabras o de las frases en una oración no es arbitrario, cumple diversas funciones con respecto a otras oraciones del discurso, como lo señala VAN DIJK:

El orden de las palabras puede desempeñar otras funciones, como la de indicar contrastes, énfasis o una elección entre varias alternativas. De este modo análogo, el orden normal de las palabras de una oración puede cambiar en función de las estructuras de las oraciones anteriores o de la información que estas brindan.¹⁵³

La estructura formal de las oraciones en el discurso no es independiente del resto del discurso, la estructura le da sentido ya que las oraciones juegan un papel importante, en un enfoque semántico cognitivo del discurso, en que el sentido en el estudio del discurso está integrado a diversos niveles o dimensiones.

Los psicólogos y los lingüistas dicen que el discurso no tiene un sentido intrínseco, sino que el sentido es algo que los usuarios “asignan” al discurso como precisa Van Dijk: “este proceso de asignación de sentido es lo que todos conocemos como comprensión o interpretación. En este caso, se asocia el sentido a la mente de los usuarios del lenguaje.”¹⁵⁴ Para transitar a las representaciones de lengua y aterrizar en el maravilloso mundo literario. Dentro del sentido se utiliza la noción de información aunque muchas veces la gente tiene mucha información, pero esto no expresa necesariamente que tenga un sentido. Regularmente el sentido puede ser compartido, se da una interacción entre grupos o estructuras sociales que es un enfoque cognitivo y social del sentido dentro del discurso.

El sentido está relacionado con información y contenidos, aunque los especialistas consideran los contenidos como algo impreciso pero como concluye Piaget “en el lenguaje cotidiano y de las ciencias sociales se utiliza el término contenido para hacer referencia al sentido o a la información presente en un discurso”¹⁵⁵. En necesidad de desentrañar el aula.

¹⁵² VAN DIJK, “El estudio del discurso” en *El discurso como estructura y proceso*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2000, p.31.

¹⁵³ *Ibid*, p.30

¹⁵⁴ *Ibid*, p.31.

¹⁵⁵ PIAGET, *op. Cit.*, p.91

Cada nivel de descripción del discurso cuenta con conceptos propios. Así, en la semántica hay un término especial que se aplica al sentido de toda una cláusula u oración a saber proposición. Mientras que la sintaxis del discurso se ocupa de la estructura formal de las oraciones, la semántica del discurso estudia, más bien, la estructura de las proposiciones, en especial las relaciones entre las proposiciones de un discurso.

Este nivel del discurso es relativo, ya que las proposiciones están influenciadas por las proposiciones previas en el texto, de hecho se necesitaría ser un analista del discurso para saber que el significado de una oración determinada depende de lo dicho (significado) previamente. Las relaciones entre micronivel y macronivel dentro del análisis, da una coherencia, y esta noción está íntimamente relacionada con sentido del discurso. El sentido puede especificar, generalizar, ilustrar o contrastar con las proposiciones previas en diversas secuencias. “un análisis semántico del discurso puede esclarecer el sentido o la información se enfatiza, o se pone y se saca de foco. También el entorno discursivo, puede indicar de qué o quién se trata”.¹⁵⁶

La noción de sentido se apoya en la noción de referencia, “el modo como el discurso y sus sentidos se relacionan con los sucesos reales o imaginarios de los cuales se habla, es decir, los referentes”¹⁵⁷ que le permitirán al alumno apoderarse de su entorno.

El sentido global del discurso define su coherencia global o macro coherencia, con el tópico de un texto y nos permite saber de qué está hablando, que es la información importante del discurso, pues sin esta información no sabríamos qué estamos leyendo. De acuerdo a Piaget “definen la unidad global el discurso y se expresan habitualmente en ciertos segmentos del discurso como los titulares, los resúmenes o las conclusiones”¹⁵⁸, concluyendo, los tópicos o sentidos globales son esenciales para el proceso de la comunicación. El tópico de un cuento contiene en un nivel más abstracto y elevado el significado de la información detallada que el resto del cuento proporciona y define así la coherencia del texto. Tal como se expresa en el siguiente cuadro No. 12.

¹⁵⁶ VAN DIJK, “El estudio del discurso”, *Op. Cit.*, p.33

¹⁵⁷ *Ibid.*, p.31

¹⁵⁸ *Ibid.*, p.34

CUADRO 12



Dentro de la materia de Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, los docentes entienden por sentido las distintas interpretaciones que pueden darse a lo expresado en el discurso. Cuando el alumno está frente al texto, sentido es la dirección desde un punto a otro; por supuesto que si nos ubicamos en la vida cotidiana, el sentido es esa capacidad para juzgar y actuar razonablemente frente a lo obvio, “cuando se trabaja la estructura de un texto

dentro de la materia, se refiere a la palabra o frase que puede ser interpretada de dos formas distintas¹⁵⁹. La sintonía en el aula es así una exigencia necesaria.

Desde la filosofía, sentido es una función general del sentir, en cuanto no está determinada específicamente en los órganos de los sentidos, fisiológicamente hablando cada uno de los órganos o conjuntos de órganos que en el hombre y en los animales reciben las distintas impresiones del mundo exterior y los transmiten a los órganos nerviosos centrales.

Sentido para García Pelayo “es un sinónimo de conocimiento, discernimiento, juicio, raciocinio, razonamiento, el sentido tiene un significado, es una palabra de doble sentido”¹⁶⁰, si estamos interpretando, este pasaje tiene diferentes sentidos, es la finalidad del objeto, es la dirección que se debe tomar, cuando no hay sentido se pierde uno, se desvanece, en la lectura de un relato sucede lo mismo. Encontrar sentido de un texto es “comprenderlo y cuando no comprendemos no podemos evocar la totalidad del sentido del discurso”¹⁶¹ y por tanto en el aula sólo se produce silencio como sinónimo de ignorancia.

Es relevante dotar de sentido a la lectura como condición necesaria para la adquisición del autocontrol, “es importante la integración de la actividad lectora en contextos reales”¹⁶² tal como plantea Colomer siguiendo a Van Dijk que “comporta implícitamente la conciencia por parte del lector de los objetivos y de la intención (sentido) de su lectura”¹⁶³. Cuando el alumno sabe que debe leer un texto para memorizar, o para exponer se prepara mentalmente para realizar su actividad y coordina su capacidad de leer, con su capacidad de saber que le permite decidir con qué intención (sentido) tiene que leer los resultado son mejores.

El concepto de discurso “proviene del sentido común, ya que el término discurso se aplica a una forma de utilizar el lenguaje en discursos públicos, políticos, filosóficos o lingüísticos”¹⁶⁴; pero es necesario ir más allá de estas

¹⁵⁹ *Diccionario Enciclopédico Ilustrado Vox*, Barcelona, 1999, p.320

¹⁶⁰ GARCÍA Pelayo Y Gross, Ramón, *Pequeño Larousse*, México, 1977, p.120.

¹⁶¹ MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Limusa, México, 1999, p.269. Esto está estrechamente ligado no a empleo del término de cohesión sino al de coherencia global. Ya que la primera se refiere a las relaciones semánticas entre oraciones individuales de una secuencia (por secuencia entiende la ordenación lineal de oraciones en el tiempo y en el espacio, que se define en términos de relaciones semánticas y pragmáticas) la segunda La coherencia global, es la que permite ver el texto como una totalidad.

¹⁶² VAN DIJK, Teun A., *El discurso como interacción en la sociedad* en *El discurso como interacción social*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2000, p.23. Estudios recientes demuestran que el contexto del discurso es tan complejo y tiene tantos niveles de análisis como el propio texto, ya que al producirse el discurso en situaciones sociales, los usuarios del lenguaje al mismo tiempo construyen y exhiben activamente esos roles e identidades de su contexto.

¹⁶³ COLOMER, *op.cit.*, p.100.

¹⁶⁴ VAN DIJK, Teun A., *El discurso como estructura y proceso*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2000, p.22. Discurso es un suceso de comunicación que se utiliza para comunicar ideas, creencias, o para expresar emociones, y lo hacen como parte de sucesos sociales complejos, ejemplo una entrevista, una llamada telefónica. Una lección en el aula, una entrevista de trabajo, una noticia periodística.

definiciones del sentido común, es fundamental “analizar al discurso como un suceso de comunicación, de interacción verbal que tiene tres dimensiones.”¹⁶⁵

Sentido es aquello que el emisor ha querido expresar. Fontanier retomado por Beristáin expresa que “el sentido es un efecto de lo que la palabra nos hace entender, pensar, sentir, de significación, lo que la palabra manifiesta, lo que señala, aquello de que es signo”¹⁶⁶. Para Saussure precisa Beristáin “el sentido es la operación que une al significante con el significado”¹⁶⁷, es decir, sentido es sinónimo de significación, es la relación de presuposición recíproca que se da entre significante y significado, por su relación sintagmática con otros signos dentro del enunciado concreto en que se actualiza.

Barthes apunta Beristáin “describe el sentido como un doble proceso que paralelamente se va delineando en el texto mediante articulación que produce las unidades que dan lugar a una forma y la integración que reúne esas unidades en otras de un orden superior de las que resulta el sentido”¹⁶⁸. El sentido de cada elemento de la obra equivale al conjunto de sus relaciones con los demás, dice al respecto Todorov.

Beristáin, siguiendo a Ullman, concluye que:

la relación entre pensamientos, significante y cosa, coloca el pensamiento es decir el sentido o significado en el vértice superior y en los inferiores el símbolo. Significante y el referente objeto. Entre pensamiento y símbolo y entre pensamiento y referente se dan relaciones causales. La línea de puntos entre significante y objeto indica una relación supuesta, indirecta, que se da realmente mediante el concepto, el pensamiento. Que cuando se logra es factible compartir en el aula.¹⁶⁹

Sentido es el modo particular de entender una cosa, cuando lo que dice le da el sentido dese su categoría al alumno. Este vocablo se usa en acepción subjetiva y objetiva. Pues de acuerdo con Brugger subjetivamente se dice que “hay tantos sentidos como potencias del hombre y del animal, encaminados a aprender, inmediata o intuitivamente los fenómenos del mundo”.¹⁷⁰ Las facultades sensoriales están esencialmente ligadas a órganos corporales, a un conocimiento sensorial. Por sus sentidos el hombre es sensible a los colores, sonidos, cuando una persona es abierta, receptiva para algo, se dice que posee el sentido, por ejemplo la música, la religión, ya que la cualidad está dirigida u orientada a un fin, y esto constituye el sentido de una cosa.

¹⁶⁵ *Ibidem.*, p.27. a) para el uso del lenguaje la disciplina de estudios es la lingüística; b) para la comunicación de creencias (cognición) la disciplina de estudio es la psicología; y la c) interacción es estudiada por las ciencias sociales.

¹⁶⁶ BERISTÁIN, *op.cit.* p.455.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p.454.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p.444

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 456

¹⁷⁰ BRUGGER, Walter, *Diccionario de Filosofía*. Terder, Barcelona, 1975, p.20

El sentido precisa Dubois “aparece como resultado de un acto de segmentación, el sentido proviene de una articulación del pensamiento y de la materia fónica dentro de un sistema lingüístico que determina las unidades”.¹⁷¹

El sentido “desde el *sensus comunis* es el modo particular de entender un objeto de estudio, va relacionado con la finalidad de dirección de un determinado punto a otro”¹⁷², el sentido es la facultad de percibir estímulos externos olores, calor, presión como los cinco sentidos. “Es una facultad propia del ser humano que permite juzgar o interpretar una cosa por medio de la razón, el sentido es una significación”.¹⁷³

El sentido es una facultad se puede decir que es un modo particular en que uno entiende o juzga algo, es un propósito, una finalidad. El discurso incluye al lenguaje hablado y escrito; el análisis del discurso estudia la interacción del lector, texto y contexto. La gramática estudia secuencias de oraciones que tienen sentido que tienen un orden. Estas secuencias constituirán discursos con sentido coherente. En el nivel del lenguaje: “como si se tratara de edificios o construcciones puede denominarse nivel superficial u observable de la expresión, y luego prosigue hacia abajo a los niveles más profundos o subyacentes de la forma del sentido y la acción”.¹⁷⁴

Por lo tanto, el discurso escrito tiene un sentido que va más allá del límite de la oración, del orden de las palabras o frases en una oración no es arbitrario, el orden desempeña una función que es la de indicar contrastes, énfasis o una elección entre varias alternativas. El orden en la estructura de las oraciones en el discurso no es independiente del resto del discurso dando un sentido al contenido.

El término sentido es muy escurridizo como expresa Saramago y puede tener varios sentidos diferentes. “se puede hacer referencia a los sentidos abstractos y conceptuales propios de las palabras, de las oraciones, de las secuencias de oraciones y de discursos enteros. Los lingüistas suelen referirse a estos sentidos abstractos del discurso con la expresión de representaciones semánticas”.¹⁷⁵

El sentido es “algo que los usuarios del lenguaje asignan al discurso”¹⁷⁶. Este proceso de asignar un sentido es lo que se conoce como comprensión o

¹⁷¹ DUBOIS, Jean, *et.al.*, *Diccionario de Lingüística*. Alianza Editorial, Barcelona, 1973, p.234.

¹⁷² *Diccionario Enciclopédico Labor VII*. Puna-Such, Barcelona, 1973, p.138.

¹⁷³ *Diccionario Enciclopédico*. Grijalva, Barcelona, 1986, p.80.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p.28

¹⁷⁵ *Ibid.*, p.31.

¹⁷⁶ MAQUEO, *op.cit.*, p.270 la autora habla de que el lector es fundamental en el acto de leer, ya que el mensaje del autor no puede llegar más allá de la visión del mundo del lector. Ya que existen claves textuales que unen las palabras con el significado total, y hay también claves que se refieren a la experiencia que deben compartir el escritor y el lector. Este espacio de interlocución entre el lector y escritor es el que permite al primero experimentar la cohesión como el desdoblamiento del proceso de la lectura.

interpretación. La semántica lingüística tiene que ver con lo que se llama significado de expresiones verbales, que son llamados significados de intensiones, estructuras conceptuales que dan cuenta de las relaciones de significado entre oraciones en secuencia.

Sin embargo la coherencia de textos no es únicamente intencional sino también referencial o extensional y no atribuye significado fundamenta Van Dijk “sino verdad a las oraciones de una lengua natural o formal”¹⁷⁷, la intensión es el significado y las extensiones la verdad de la expresión, están relacionadas ya que una oración solo puede tener un valor de verdad (verdadera o falsa) si tiene un significado, en otras palabras la intensión es la propiedad de las expresiones que les permite tener una extensión.

Una oración que expresa una proposición se refiere a un hecho, a una acción, una proposición es la idea de un hecho o de un hecho posible, y cuándo es expresada en oraciones, en contextos particulares, la proposición representa un hecho particular:

Un conjunto de hechos particulares e un mundo posible, es decir, un mundo posible es todo lo que es el caso. Así el mundo en que vivimos es un tal mundo. Pero podemos imaginar otros mundos posibles en los que otros hechos existen, o aún más mundos (algo remotos del nuestro) en donde otros tipos de hechos existen. Por ejemplo, caballos voladores, animales parlantes, etc.¹⁷⁸

Cuando se dice que una oración es verdadera, se quiere decir que denota un hecho en nuestro propio mundo posible y otras oraciones pueden ser verdaderas con respecto a otros mundos posibles. Estas nociones básicas de la semántica permiten profundizar un poco sobre la coherencia de textos, que puede ser intencional y extensional, ya que hay relación entre los significados de oraciones, así como entre los referentes.

El criterio básico de la coherencia proposicional de textos es referencial, esto quiere decir que las proposiciones están relacionadas con los hechos de los mundos posibles. “La coherencia lineal parece a menudo involucrar no sólo la identidad de los participantes en los hechos, sino también en cierta continuidad de los mundos posibles”¹⁷⁹ presentes en el aula.

Por lo tanto, es necesario para que un texto tenga coherencia y por lo mismo sentido que los hechos estén relacionados en períodos de tiempo que se refieran a los mundos posibles en los cuales existen. Solo es posible construir una macroestructura para un discurso, si éste es coherente globalmente, ya que

¹⁷⁷ VAN DIJK, *op.cit.*, p.26, el valor de verdades relación a verdadero o falso, si tiene un significado.

¹⁷⁸ *Ibid.* p.14 Dentro de la lingüística alemana se trabajo la observación sistemática de estructuras discursivas, se examinó la coherencia en el discurso, los trabajos del Dr. Thomas Ballmer que se ubico en la noción de mundo posible tomada de la semántica formal para explicar la coherencia semántica realizando estudios de análisis sistemático de textos y contextos.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p.34.

estamos analizando el nivel del significado y de la referencia, utilizando nociones semánticas, respetando el principio del todo por las partes, por lo tanto si, se quiere especificar el sentido global del discurso, tal sentido debe derivarse de los sentidos de las oraciones del discurso, esto es, de la secuencia proposicional que subyace en el discurso.

La coherencia de un texto solo puede ser asignada dentro de ciertos contextos, por usuarios de una lengua que pertenecen a una misma época y cultura ya que Comprendemos un discurso en parte porque entendemos de o que se trata (hechos). “Cuando conozcamos la posible o la normal configuración de hechos, también entenderemos un discurso sobre ellos, con tal de que las posibles ordenaciones de los hechos estén correctamente expresadas y las maneras de actualizar los marcos correspondientes estén comprendidas”¹⁸⁰; pero es necesario también una semántica cognitiva que hable del proceso de la interpretación del texto, que es el conocimiento del mundo del autor y que comparte con el lector en esta interacción.

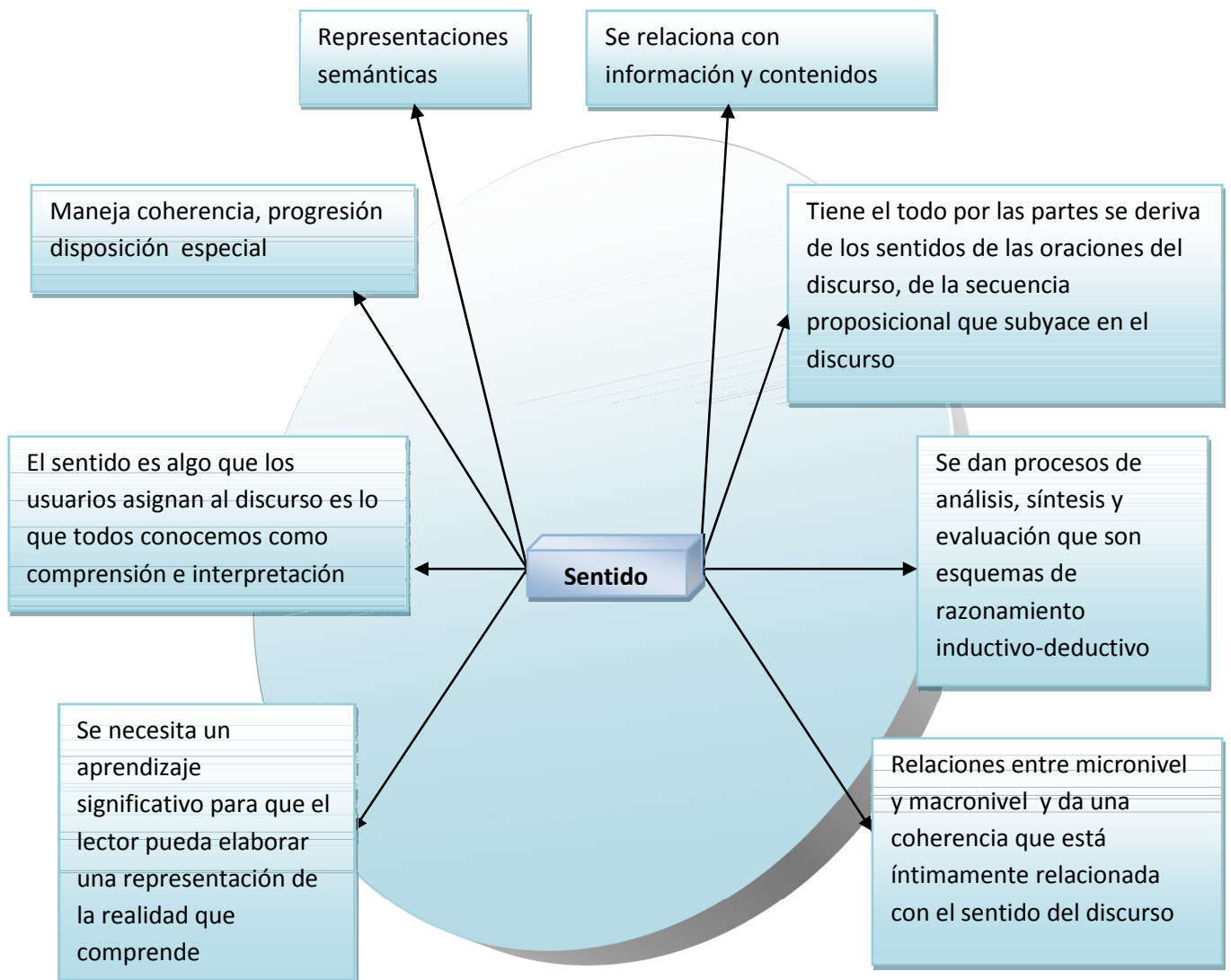
Una proposición puede ser verdadera o falsa, según sus relaciones referenciales entre actuaciones lingüísticas y unidades de la realidad. Las proposiciones precisa Van Dijk “en consecuencia están ligadas a los estados de cosas, en lugar de a la verdad o no verdad habituales. Una oración es verdadera cuando el estado de cosas al que remite existe; de lo contrario es falsa”¹⁸¹. Pero esto sería una semántica muy elemental, ya que no permitiría hablar de circunstancias de la realidad “real”; por eso, a lado de la realidad cotidiana, existe las denominadas “realidades alternativas que es el término técnico para los dos tipos de realidad de mundo posible”.¹⁸²

¹⁸⁰ *Ibid.*, p.43.

¹⁸¹ *Ibid.*, p.38

¹⁸² *Ibid.*, pp.38-39

CUADRO 13



Este mundo hay que considerarlo como una abstracción, como algo construido por la semántica. No sólo la realidad histórica y actual es un mundo de esa índole sino también, la realidad de un sueño o simplemente cualquier mundo que nos queramos imaginar aunque no se asemeje al nuestro. Así pues, como lo señala:

un mundo es una colección de circunstancias. Estas se componen de objetos con determinadas características y relaciones mutuas. También los mundos posibles están interrelacionados: a saber los lectores deben manejar un conjunto estructurado de conocimientos convencionales como un todo, para darle sentido a lo que están leyendo. La semántica estudia la unión del sonido y del significado, ya sea intensivo o mediante la relación de la alternatividad y de la accesibilidad.¹⁸³

La semántica referencial aporta una reconstrucción abstracta de la realidad de manera que se está en condición de enlazar unidades abstractas de la realidad a través de los significados conceptuales de las unidades de la lengua. En esta semántica significado y referencia están ligados formalmente entre sí. El significado de la enunciación lingüística es igual a la interpretación conceptual de los enunciados:

mientras que su referencia es la relación de las actualizaciones de estos conceptos en los diferentes mundos posibles. Los conceptos de las enunciaciones se denominan, como ya vimos anteriormente, intensiones, y los referentes (en un mundo), extensiones de estas enunciaciones. La expresión formal sería: las intensiones son funciones que asignan extensiones a las manifestaciones de una lengua para determinados mundos posibles.¹⁸⁴

Las relaciones pueden apoyarse en significados de relaciones intencionales o en relaciones entre referentes extensionales, enfatizando que nuestro conocimiento de la realidad es una convención. El lector puede tener acceso a ese mundo alternativo desde su mundo, desde su contexto comunicativo, apoyándose en proposiciones que manejan conectores, desde el punto de vista semántico y pragmático en el sentido de que no sólo pueden hacer alusión a relaciones entre circunstancias, sino también a relaciones entre las actuaciones lingüísticas que se llevan a cabo en una enunciación. La conexión directa entre proposiciones apoya el sentido del texto.

Se puede decir que para la interpretación correcta de cada proposición de una secuencia se necesita un gran número de proposiciones más generales. A saber, los postulados significativos de la lengua y los conocimientos generales sobre el mundo el marco por parte del oyente por lo que, junto con las proposiciones explícitas de la secuencia, puede derivarse una serie de

¹⁸³ *Ibid.*, p.39. Aquí se da la estructura modelo, que es una reconstrucción abstracta de la realidad es decir una relación de todos los elementos importantes para la interpretación de enunciados en una lengua determinada. La estructura modelo forma junto con una función interpretativa un modelo. El concepto de mundo posible ya presente en la filosofía dese hace tiempo se emplea como término técnico sobre todo en el marco de la lógica modal. Las interpretaciones en una semántica de este tipo se dan con vistas a los mundos posibles.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p.40.

proposiciones implícitas especiales. Sin estas proposiciones implícitas la secuencia no sería interpretable. Para comprender un texto debemos “reconstruir cognitivamente así pues, también teóricamente la base textual explícita completa, basándonos en la base textual implícita”.¹⁸⁵

Es decir, la base explícita del texto es la secuencia de proposiciones de las que una parte queda implícita al pronunciarla, al expresarla, como secuencia oracional. La base explícita del texto es una construcción teórica y acaso también una reconstrucción de procesos de interpretación cognitivos. Un texto es coherente, si tiene secuencias coherentes, que sería coherencia semántica es lineal, explica las relaciones entre proposiciones aisladas y otras proposiciones o grupos de proposiciones dentro de una secuencia. La coherencia se determina en el plano de los significados cuando se trata de las relaciones entre conceptos: identidad, comparabilidad, similitud del ámbito conceptual, así como en el plano de la referencia/referentes. Una secuencia “es semántica coherente, cuando cada proposición de la secuencia puede ser interpretada de manera intencional y extensional en relación a la interpretación de otras proposiciones de la secuencia o de las proposiciones especiales o generales que con ello resultan implícitas”.¹⁸⁶

Por eso el sentido se asocia a la mente de los usuarios desde el punto de vista de los psicólogos como información. Pero Van Dijk expresa que aunque una persona tenga mucha información o conocimientos, esto no se expresa necesariamente en el sentido del discurso, los especialistas del análisis del discurso, evitan este vocablo que les causa muchos problemas. Para este trabajo de tesis, nos ubicamos en la esfera de lo lingüístico en lo gramatical en las cláusulas, oraciones, proposiciones que implican el sentido a nivel gramatical; en la misma línea de pensamiento se debe trabajar la noción de coherencia:

Es importante la coherencia para la conexión del sentido de las oraciones o sea, las proposiciones que aparecen que sirven para estudiar las relaciones de coherencia en el caso en que las proposiciones aparecen una a continuación de la otra (micronivel de análisis), pero también podemos estudiarlas en el discurso en su totalidad (macronivel de análisis). En ambos casos, explicamos qué es lo que hace que el discurso tenga sentido. Y en que difiere un discurso de un conjunto arbitrario incoherente de oraciones.¹⁸⁷

En el micronivel, las relaciones de sentido entre las proposiciones obedecen a condiciones de coherencia funcional, como una especificación o una generalización, en un análisis semántico se habla de sentido como tema de lo que hablan las oraciones. Mas cuando hablamos de discurso no se refiere uno al significado general o al sentido de las oraciones individuales, sino “al discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes, como párrafos, capítulos del discurso, etc”¹⁸⁸, *que son las macroestructuras las que le dan coherencia global*. Cuando el significado del todo debe especificarse en términos de los

¹⁸⁵ *Ibid.*, p.46

¹⁸⁶ *Ibid.*, p.52-53.

¹⁸⁷ *Idem.*

¹⁸⁸ *Ibid.*, p.45.

significados de las partes para especificar el sentido global del discurso, tal sentido debe derivarse de los sentidos de las oraciones del discurso, esto es de la secuencia proposicional que subyacen en el mismo.

No sólo se conectan en forma lineal la una con la otra, sino la secuencia está relacionada en forma global por medio del tema, e puede decir que la coherencia local depende de la coherencia global del discurso. De hecho “es posible tener un tema de un párrafo, de una página, de un capítulo, de un libro, en el nivel de globalidad que se escoja para caracterizar el contenido del discurso, siendo esto un sentido intuitivo”.¹⁸⁹

Constantemente el lector trata de reducir y organizar grandes cantidades de información que tenemos que procesar ya sea en la producción o en la recepción¹⁹⁰ y al hacer esto, se da la construcción de sentidos, globalmente coherentes, de objetos, de relaciones entre objetos, o de series de hechos, por lo tanto en la comprensión del discurso la idea de macroestructura explica el hecho de ver y describir los mismos hechos en diferentes niveles de especialidad, describiendo características progresivamente más globales.

Es importante asentar que el discurso tiene estructuras en diversos niveles, es un fenómeno práctico, social y cultural, ya que se da una interacción dentro de una sociedad en diversos contextos sociales y culturales, con un orden y una organización:

que no se da únicamente en palabras ordenadas, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino en secuencias de actos relacionados con el tema, con el argumento que no solo son estructuras abstractas e involucran procesos y representaciones mentales (como conocimientos) sino que son al mismo tiempo actos de comunicación de narraciones, argumentaciones realizados por los usuarios reales del lenguaje en situaciones reales”.¹⁹¹

En síntesis, el discurso como interacción en su contexto puede ser tan complejo y con diferentes niveles como el análisis del propio texto. Cuando se habla de sentido no se refiere uno al sentido de las oraciones individuales, sino al del discurso como un todo, o de fragmentos más o menos grandes. Finalmente llevar al aula el concepto de sentido para ejercer una sintonía entre docente y alumnos respecto a la lectura es una imperiosa necesidad de nuestro tiempo.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p.47.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p.57.

¹⁹¹ *Ibid.*, p.21.

CAPITULO 2

RELATO LITERARIO (RESUMEN)

se enfoca desde el punto de vista teórico los conceptos de ficción, cuento, novela y teatro; así como características, narrador, perspectiva, focalización, personaje, espacio, tiempo, velocidad narrativa, orden, duración, frecuencia, formas de repetición, singulativa, repetitiva, iterativa, escena, resumen, monólogo interior, rallentando o pausa digresiva; escena, resume, monólogo interior etc. Todo con apoyo de los elementos teóricos de análisis de la Dra. Luz Elena Pimentel.

2. RELATO LITERARIO

Construcción del Marco Teórico

Desde el Enfoque Comunicativo.

Ante todo, para Aristóteles, “narración es la *mímesis* de acciones y secundariamente acciones de seres humanos”¹; en cambio para Bremont, relato es el “discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de la misma acción.”² Bremont aumenta el término de interés humano, que se orienta al estudio de los mitos, fábulas y leyendas, tomando al hombre como centro; para Todorov “el relato aparece como un encadenamiento cronológico y a veces causal de unidades discontinuas.”³

En esta investigación, se retoma la propuesta de Pimentel que propone al relato como “la construcción de un mundo de acciones humanas, que necesariamente tiene coordenadas de tiempo y espacio”⁴. Por ejemplo, dentro del universo diegético, del relato de *San Manuel Bueno, mártir*, de Unamuno:

el lago de San Martín de la Castañeda, en Sanabria, al pie de las ruinas del convento de Bernardos, se encuentra en la ciudad de Valverde de Lucerna, que yace en el fondo de las aguas del lago y es un lugar real a pesar de que no tenga un referente extratextual. Sólo en ese mundo son posibles los acontecimientos de Ángela Carballido, Don Manuel Bueno o el tonto Blasillo, que siempre repetía en tono patético: “Dios mío, Dios mío ¿por qué me has abandonado?”⁵

Ésta representación da al lector un significado de desolación en este pueblo de la España finisecular. Es un mundo narrado con leyes propias, la estructura de la historia da en forma precisa la constitución y organización elaborada por el narrador, ya que nuestra vida está tejida de relatos donde diariamente narramos lo

¹ ARISTÓTELES, *cit.in* GARRIDO, Domínguez, Antonio, *El Texto Narrativo*, Madrid: Síntesis: España, 2006, p.8, escribe la *poética*, en la que ofrece los criterios para diferenciar los distintos géneros. Para Aristóteles, lo específico del género narrativo es la *mímesis* de acciones, y secundariamente, la *mímesis* de hombres actuantes presentantes bajo el modo narrativo. También proceden de la *Poética*, los componentes de la estructura narrativa, el narrador, la historia, el tiempo, el espacio y el discurso. Por lo demás, la mayor parte del lenguaje conceptual y terminológico empleado en la narratología moderna, se encuentra ya en la *Poética* (aunque con diferencias de matiz): Episodio, reconocimiento, nudo, desenlace, etc. Sin embargo, hay aportaciones de Aristóteles sobre la *narratio* que aparece en la *Retórica* que son igualmente importantes, destacando la concepción de la *narratio* como *ars* que es una técnica sometida a las estrategias de orden y ritmo.

² BREMONT, *cit.in.*, GARRIDO, Op. Cit., p12. Bremont concibe el relato como un conjunto de secuencias las cuales se combinan entre sí por simple continuidad, alternancia o en clave, yuxtaposición, entrecruzamiento, imbricación. El primer tipo abunda en los relatos autobiográficos. De la alternancia o enlace aparece un buen ejemplo en *Todos los fuegos el fuego*, de Julio Cortázar.

³ TODOROV. *cit.in.*, GARRIDO, Op. Cit., p12. Para Todorov la narración es una sucesión de micro unidades, conectadas entre sí con los tres procedimientos: desear, comunicar y participar.

⁴ PIMENTEL, Luz Aurora, *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. Siglo XXI, México, 2005, pp7-23.

⁵ UNAMUNO, Miguel de: *San Manuel Bueno, mártir y tres historias más*. México D.F. Espasa-Calpe Mexicana, Colección Austral, México, 1983.

que hacemos y narramos al mundo en que vivimos. El ser humano es un relato en sí mismo. Para contar es necesario inventar, adecuar el lenguaje significativo de lo que se va a decir.

El contenido narrativo se muestra por medio del mundo narrado en el que se conjugan dos elementos: La historia (mundo) y el discurso (narrado); la impresión que tiene el lector del mundo narrado depende directamente del discurso que lo conforma. “Las relaciones entre la historia y el discurso permiten concebir a ese mundo como algo significativo”⁶. El relato es un acto verbal que informa o transmite significaciones y proporciona información narrativa del universo diegético. La historia está constituida por una serie de acontecimientos inscritos en un universo, espacio -temporal dado en el que actúan los personajes; un mundo en el que lugares, objetos y actores entran en relaciones especiales que sólo en ese mundo son posibles. La historia es una construcción, una abstracción. La historia y el discurso están conformados en un solo plano y la narración queda fuera por medio de la presencia del autor en todo el proceso creador del relato. Como lo señala Pimentel:

el sólo movimiento, entonces, no puede ser considerado si no entra en acciones de tipo lógico con otros incidentes o movimientos, de tal manera que la cadena tenga una orientación y por lo tanto un significado...todo está configurado por un principio de selección orientada que busca una finalidad, una totalidad significativa.⁷

Una historia debe ser más que una enumeración de sucesos en un orden serial, el narrador organiza el relato en una totalidad significativa, en la que el lector pueda preguntarse cuál es el tema de la historia. A partir de los estructuralistas, en especial de Todorov, el binomio historia y discurso nos lleva a formas de significación que orientan la construcción del relato⁸. Genette expresa que hay dos tipos de relato: “el relato es de hechos (diegésis) y relato de palabras (mimesis), ambos integrados dentro del modo narrativo, esto es de los procedimientos característicos para suministrar nueva información al relato”.⁹ En éste sentido, los lectores aceptan los significados de los relatos como construcciones que se negocian entre el autor y el lector siempre con la mediación de la obra, en consecuencia, el relato es el que cuenta una historia, la narra o la representa, “comunica sucesos mediante la intervención de una narrador o la representación teatral en un escenario y ante un público por personajes.”¹⁰

⁶ PIMENTEL. *op.cit.*, p.18

⁷ *Ibid.*, p.19

⁸ *Ibid.*, p.20. La autora expresa que historia es una abstracción, una construcción de lectura, tal abstracción, es susceptible de ser transmitida por otros medios de representación y de significación. Se destaca el trabajo de Ricoeur, que habla de la historia como algo ya estructurado, tejido, una trama, una verdadera figura, una historia que es más que una secuencia puramente cronológica; Es un proceso de selección de ciertos acontecimientos en detrimento de otros y con miras a un entramado de orden lógico más que cronológico, con otros eventos elegidos de la misma manera solidaria. La historia es una trama, una intriga, una historia con sentido.

⁹ GENETTE, *cit. in.* PIMENTEL. *op. cit.*, p.13.

¹⁰ BERINSTÁIN, *op.cit.*, p. 2004, p.424.

La “leyenda”¹¹ también es un relato oral o escrito, en prosa o en verso, con elementos imaginarios y que generalmente quieren hacerse pasar por verdaderos o fundados en la verdad. Es corta y pretende explicar fenómenos naturales como tempestades, lagos, terremotos. Contando una historia fantástica, por ejemplo, la leyenda de Robín Hood. Las leyendas son transmitidas habitualmente de generación en generación casi siempre de forma oral, y con frecuencia son transformadas, con supresiones añadidos o modificaciones.¹² Que pueden rastrear los alumnos.

La leyenda es un relato ficticio, oral o escrito, que hace apelación a lo maravilloso. A diferencia de un cuento una leyenda, está ligada siempre a un elemento determinado (lugar, personaje histórico, etc.), se desarrolla habitualmente en un tiempo preciso y real; comparte con el mito la tarea de dar fundamento y explicación a una determinada cultura y presenta a menudo criaturas cuya existencia no ha podido ser probada, por ejemplo, las sirenas.

El mito y la leyenda, son formas antiquísimas del relato; son narraciones de acontecimientos sagrados, ocurridos en el principio, seres de calidad superior: dioses y héroes arquetípicos, legendarios y simbólicos de aspectos de la naturaleza humana o del universo. Se ha visto en el mito, señala Beristáin, “una fijación o sobrevivencia de la vida pasada de un pueblo”¹³. El mito y la leyenda están en los modos y géneros literarios y constituyen un modelo de toda la actividad humana significativa: alimentación, sexualidad, trabajo, educación; a partir de tal modelo, el hombre en sus gestos cotidianos imitará a los dioses, repetirá sus acciones y se identificará con ellos. En este sentido, el mito, la leyenda y el cuento, no guardan relación con hechos reales, sin ficciones literarias. El límite entre mito y leyenda es muy impreciso, para Aristóteles, el mito tiene un sentido etimológico, de relato fabuloso.

Para Platón, hay en el mito una suerte de simbolismo poético que opera sobre un discurso filosófico y es una manera de manifestar la opinión que carece de certeza científica. “El mito y la leyenda tienen un carácter esencialmente poético del pensamiento primitivo”.¹⁴ Expresa representaciones de la sociedad; por ejemplo el mito de la creación del mundo entre los aztecas, o el mito de

¹¹ Leyenda viene del latín *legenda*, lo que debe ser leído y es, en origen, una narración puesta por escrito para ser leída en voz alta y en público, bien dentro de los monasterios durante las comidas en el refectorio, o dentro de las iglesias, para edificación de los fieles cuando se celebra la festividad de un santo. En ellas, la precisión histórica pasa a un segundo plano para resaltarse la intención moral o espiritual en las hagiografías o leyendas hagiográficas o piadosas, cuyo más conocido testimonio es la *Leyenda dorada*, de Jacobo Della Vorágine.

¹² España fue un verdadero crisol para las leyendas, mezclando leyendas célticas, Ibéricas, romanas, visigodas, judías, árabes, el propio *Mío Cid*; muchas leyendas aparecen en el *Romancero*. Leyendas y novelas jerezanas. En 1869, 1872 y 1874 aparecen ediciones sucesivas de *leyendas y tradiciones populares de todos los países sobre la santísima Virgen María, recogidas y ordenadas por una sociedad religiosa*.

¹³ BERINSTÁIN. *op. cit.* p.335.

¹⁴ *Idem*

Quetzalcóatl, en una sociedad que en el sentido de su propia evolución está orientada hacia el sacrificio como ofrenda para los dioses.

Genette “separa estratégicamente historia (significado, material temático), relato significante o texto y narración proceso a través del cual el material recibe una determinada forma en el marco textual”¹⁵. Idéntica postura sostiene Segre, para quien fábula e intriga aluden de hecho a la misma realidad y contenido, se precisa un tercer elemento, el significante. “El autor propone una división tripartita: fábula, en el sentido formalista de la historia, intriga y discurso del texto narrativo en cuanto significante del relato”¹⁶. La fábula debe tener principio, medio y fin, su relación es de carácter lógico o cronológico lineal “en la fábula, la disposición de los mundos y submundos ficticios, propios de cada personaje se ajusta, como se ha precisado, a un criterio lógico- cronológico. Existe un punto de vista del narrador.”¹⁷ Que requiere identificar el alumno.

Por lo tanto, se puede decir que el cuento, la novela, la epopeya, la fábula, el mito y la leyenda, son relatos narrados. El drama (tragedia, farsa, comedia, paso), son relatos representados. La vida de los seres humanos está tejida de relatos. “Todos los días narramos nuestra vida, la vida de los otros, narramos el mundo que vamos viviendo”¹⁸. Toda acción del hombre exige un relato¹⁹, cada hombre tiene una vida que se puede contar, por eso se aborda la teoría narrativa o narratología, que:

es el conjunto de estudios y propuestas teóricas que sobre el relato se han venido realizando desde los formalistas rusos, y en especial desde el trabajo de Propp (1928-1965) sobre los cuentos populares rusos. Con frecuencia la narratología se ha descrito simplemente como la teoría de los textos narrativos.²⁰

Por lo tanto, el relato es la representación de un acontecimiento real o ficticio en una secuencia temporal. Los primeros en abordar este problema sobre el relato fueron los “formalistas rusos que se interesan por su composición, diferencias entre géneros y por la estructura, remontados a la *Poética* de Aristóteles”²¹, fábula, héroe, nudo, desenlace, tiempo y peripecia.

Asimismo, el relato plantea una ficción, cuya totalidad puede ser absorbida por la imaginación del lector; cuenta, transmite hechos verídicos o inventados con la finalidad de que tengan un significado y, sobre todo que sean asumidos desde

¹⁵ GENETTE. *cit. in*. GARRIDO, *op. cit.*, p.40. Hay novelista a los que sólo les preocupa la historia, es decir, la relación de hechos que debe llevar.

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ *Ibid.*, p. 43

¹⁸ PIMENTEL *Op. cit.* p.7.

¹⁹ *Idem*.

²⁰ *Ibid.*, p.8.

²¹ GARRIDO, *op. cit.*, p.17. Dentro de esta extensa tradición, el papel más importante dentro del relato lo ha desempeñado la poética y la retórica, en la que finalmente la segunda es absorbida por la primera, y que es calificada como retorización de la poética o poetización de la retórica.

una conciencia receptora, que pone en juego toda una serie de mecanismos de recepción contenidos en la obra. Ejemplo de esto es, *El velorio de mi casa*, de Gonzalo Celorio, en el que la casa es un personaje que recorre en casi todas sus páginas, como si fueran un tren y sus cuartos, vagones que viajan aunque, como dice Vicente Quirarte:

paradójicamente no se mueve de su sitio, la casa como espacio de intimidad, como segunda piel, como madre alterna, por eso el habitante de la misma, ante la condena de abandonarla, hace los honores de despedirla con un velorio. Aquí les dejo su casa, señoritas Carrasco. Me voy cuando mi ilusión había sido la de vivir en ella hasta el día de mi muerte. Y la habría colmado, de no pedirme ustedes la casa, porque soy capaz de dignificar y ennoblecer las miserias gracias a la palabra. Me gustaría que mis hijos y mis amigos velaran mi cuerpo en esta casa. Pero no, soy yo ahora el que anticipadamente de luto, velo la muerte de mi casa.²²

En consecuencia, el relato “equivale a la estructura narrativa, es decir, a la disposición orgánica y formal de los elementos que intervienen en el diseño de la ficción que es la realidad”²³. Relato en este ejemplo del *Velorio* es “contar, ordenar hechos en una linealidad”²⁴ temporal que son conocidos por un receptor. Ejemplo del relato son: cuento, novela corta o extensa u obra de teatro. Todo relato tiene 3 elementos: 1) Ordenación de los hechos para que sean recibidos en esa gradación que la obra propone, 2) La relación de unos hechos con otros, en un proceso que será tan complejo como las significaciones que el autor precise analizar y 3) La configuración de una visión del mundo, que es portadora de una imagen de éste con intención de ofrecer datos, unos antes de otros, por considerarlos importantes según la perspectiva del autor, según su visión de la realidad y de cómo él mismo se convierte en el recreador de la narración. Ejemplo de esto, es el relato de Celorio:

ahora que me voy, tengo que decirles, señoritas Carrasco, que la casa tiene los achaques propios de su edad: las tuberías lloran con frecuencia sin motivos aparentes, la fuente padece incontinencia y las duelas del piso sufren el cáncer de la polilla que de tarde en tarde las vence aquí y allá, con el riesgo consecuente de que uno empiece a caminar en el subsuelo medio metro debajo del nivel de la casa. Cambié las ventas de madera que daban al exterior porque la intemperie las había podrido. Les quité a los pisos, a las

²² CELORIO, Gonzalo, *El velorio de mi casa y otros textos*. Selección del autor. Presentación de Vicente Quirarte. Voz del autor. Voz viva de México, UNAM, 2001, pp.741.

²³ GÓMEZ Redondo, Fernando: *El lenguaje literario: teoría y práctica*. Edad. Barcelona, 1999, pp.146-152. La ficción no debe ser concebida como lo no real, sino como un medio para conocer la realidad, De éste punto se hablará más detalladamente en historia y discurso.

²⁴ BERINSTÁIN, *op. cit.*, p.30. El tiempo y el orden del relato pueden comenzar por el final, realizando prolepsis o prospecciones; analepsis o retrospecciones; utilizar pausas (expansión mayor del tiempo de la historia) resumen (comprensión del tiempo de la historia dentro de un tiempo mayor del discurso); el utilizar anacronías (Genette). Cuando el relato empieza por el final para terminar por el principio, o por en medio, e intercala anticipaciones o retrospecciones se puede analizar tomando en cuenta los verbos (cfr. a GARRIDO, *op. cit.*), donde se habla de que el orden del relato puede combinar diferentes historias mediante una relación de subordinación incluyendo una dentro de otra intercalada o bien contando historias simultáneas interrumpiendo y retomándolas por turnos en forma alterna. El tiempo y el orden producen el ritmo interior del discurso.

puertas interiores y a sus marcos y postigos y a las duelas todas del piso las diez o doce capas de barniz y pintura que se les habían superpuesto a lo largo del siglo. A la glicina le tendí una cama, como ustedes dicen, a lo largo y a lo ancho de los andadores del jardín, por donde la planta discurre horizontal en vez de limitarse a la pared de tepetate, donde habitaba verticalmente, como abismada como con vértigo.²⁵

Asimismo el relato se ofrece a los lectores que se identifican con las peripecias de sus personajes (historia) y además con la visión del mundo (relato), que coincide con la suya y les permite abrir su imaginación hasta extremos insospechados. Este comienza justo en el momento en el que el autor ha entregado al narrador el control de los elementos de la historia, ya que en el mismo “configura una imagen del mundo”²⁶. Como en el relato del *Velorio de una casa*, de Gonzalo Celorio escrito en segunda persona; narra desde la primera y se dirige a la segunda: aparece como una primera persona implícita que se dirige a un personaje, al lector, a sí mismo, a la casa desdoblándose tanto en presente como en pretérito o futuro. La forma de este tipo de narración opera sobre la correlación yo-tú [yo, de la enunciación tú, de lo enunciado]. En esta segunda persona, el discurso puede aparecer como imperativo o profético y nos muestra el mundo interior de una casa con vida de más de cien años, despidiéndose con gran dolor de la glicina, de la cocina de carbón, de los personajes típicos del barrio, preguntándose por el futuro de la casa, expresando miedo de que sea convertida en estacionamiento, edificio o bodega de papas y no entendiendo el porqué no se la vendieron a él en un precio justo.

En *San Manuel Bueno, mártir*, de Unamuno se refleja toda la angustia que dominaba al autor en 1896, por eso la estructura de esa breve novela resulta tan compleja y configura tantas perspectivas para entrar en su interior. No hay un solo narrador, sino dos en la misma persona de Ángela Carballido, personaje de más de cincuenta años que recuerda su vida a los dieciocho en una primera perspectiva, cuando regresa a su aldea Valverde de Lucerna (segunda perspectiva) y los últimos meses de la vida de don Manuel Bueno (tercera perspectiva). Cada uno de estos tres puntos de vista traza un círculo que encierra la realidad de Ángela, quien nada tiene que ver con la Ángela de dieciocho, convertida en protagonista de su propia narración y descubre el secreto que anida en el interior de Don Manuel; la verdad esencial de su existencia. Se produce en su interior un cambio, que es el que muestra la narradora externa, Ángela con cincuenta años, personaje convertido en el símbolo de las angustias espirituales de Don Manuel. Mostrando una visión del mundo del autor, que el relato transmite:

²⁵ CELORIO. *op.cit.*, p.28.

²⁶ GÓMEZ, *op. cit.* p. 149. Narrar, no es lo mismo que contar, porque narrar es saber, mientras que contar presupone decir; el que narra es el autor, el que cuenta es el narrador. El narrador es el responsable de la organización de todos los hechos que son presentados, la complejidad de un relato y de su de una estructura depende las funciones que se otorguen al narrador, o mejor dicho, de las informaciones de que se dota al narrador.

él me enseñó con su vida a perderme en la vida del pueblo de mi aldea y no sentía yo más pasar la horas, y los días y los años, que no sentía pasar el agua del lago. Me parecía como si mi vida hubiese de ser siempre igual. No me sentía envejecer. No vivía yo ya en mí, sino que vivía en mi pueblo y mi pueblo vivía en mí. Y ahora al escribir ésta memoria, ésta confesión íntima de la santidad ajena, creo que Don Manuel Bueno, que mi San Manuel y que mi hermano Lázaro se murieron creyendo no creer lo que más nos interesa, pero sin creer creerlo, creyéndolo en una desolación activa y resignada.²⁷

En este mundo narrado Ángela reflexiona sobre la desesperanza y la angustia espiritual de los personajes: Don Manuel y su hermano quienes murieron en una desolación y un vacío existencial sintiendo un dolor inmenso y tal vez ella sintiendo lo mismo.

El proyecto formalista ruso, es acogido por la escuela francesa que se preocupa por construir modelos descriptivos de validez general, buscan elaborar una gramática del relato que dé cuenta de todas las narraciones como se puede apreciar en los trabajos de Greimas, Barthes, Todorov y Genette. La intensificación del enfoque comunicativo por parte de corrientes como la estética de la recepción, la lingüística del texto, la neorretórica o la teoría de los actos de habla ha dado como resultado la incorporación al análisis del texto narrativo de factores del esquema de la comunicación, como el autor implícito -distinto tanto del narrador, como del autor real- y el lector implícito o narratario -también claramente diferenciado del lector externo-. “El interés, por otro lado, de la definición del fenómeno literario en términos del tipo de acto de habla implicado en cada manifestación concreta, ha tenido como consecuencia el acrecentamiento de la atención hacia la categoría de lo imaginario”.²⁸

Las aportaciones más relevantes al relato son la dicotomía fábula-trama que tienen tres criterios: La verosimilitud, la necesidad-causalidad y sobre todo el “decoro”²⁹. Toda narración debe tener una serie de requisitos como: brevedad (ateniéndose a lo esencial para la causa y eliminando lo accesorio), credibilidad (debe justificarse no sólo lo verosímil sino incluso lo increíble), carácter ético (ha de reflejar una postura moral) y carácter patético “es importante que las acciones revelen una notable intensidad de las pasiones con vistas a despertar la emotividad del auditorio”³⁰. En este caso dirigido al aula en la labor compartida entre docente alumnos.

²⁷ UNAMUNO, *op. cit.* p.57.

²⁸ GARRIDO, *op. cit.*, p.15.

²⁹ El concepto de decoro que es trabajado por Aristóteles, influye activamente en todas las fases del proceso: *inventio*, *dispositio* y *elocutio* (Los formalistas rusos hablan posteriormente de motivo y motivación para aludir a las unidades de material y a la relación que las une). También proceden de Aristóteles los componentes de la estructura narrativa: el narrador, la historia, los actantes, el tiempo, el espacio y el discurso. Por los demás, la mayor parte del bagaje conceptual terminológico empleado en la narratología moderna se encuentra ya en la *Poética*. (aunque con diferencias de matiz): Episodio, reconocimiento, nudo, desenlace, etc. La división que aparece en Cicerón y *Ad Herennium*: historia, fábula y argumento, cuyo objeto es, respectivamente, las cosas acaecidas, las que no son reales ni verosímiles y las que sin ser reales se hacen merecedoras del calificativo de verosímiles.

³⁰ ARISTÓTELES, *Retórica*, III, XVI, 1416^a -1417^b, cit. in. GARRIDO, *op.cit.*, p.19.

La brevedad es una de las características del cuento en contraposición a la novela, que se caracteriza por la extensión, ya que el cuento utiliza sólo lo esencial para lograr la verosimilitud en pinceladas intensas para lograr un final sorpresivo en el lector. Por lo anterior, es evidente la importancia de los estudios de Aristóteles sobre la retórica, pues da una teoría y explicación de los textos para su concepción global y para aspectos concretos como el narrador, la organización temporal y la verosimilitud³¹, y es evidente que estudios sobre el relato no pueden prescindir de todo el bagaje conceptual y terminológico de las tradiciones retóricas y poéticas que se han elaborado a través de los siglos de las que los alumnos deben tener una ligera noción como parte de su formación básica en el bachillerato.

Del mismo modo, lo característico de una narración es la historia, el argumento, los hechos que constituyen el soporte del relato. La pregunta es cómo se ve la realidad desde el arte, “como representación mimética o cómo ilustración. En el primer caso es crear duplicados o imágenes artísticas de un modelo real; en el segundo, en cambio, de sugerir, por medio de las convenciones del arte, aspectos de una realidad sin pretender ser fieles al mundo objetivo”³². Diferencia que debe captar el alumno del bachillerato.

Este punto ya lo señalaba Aristóteles: “el relato histórico atiende el dato concreto y se inscribe en el ámbito de la realidad efectiva, de la experiencia verificable; el poético o literario en cambio, es una realidad descomprometida del mundo objetivo enmarcándose en el dominio de lo posible”³³, como del mundo de la verosimilitud que sin ser real es creíble³⁴. El relato es una compleja red de

³¹ No olvidar los modelos del mundo propuestos por T. Albadalejo para dar cuenta de las complejas relaciones entre literatura y realidad en el seno de las obras de ficción. T. Albadalejo en: *El texto Narrativo: teoría de la literatura y literatura comparada de Garrido*, cfr. también con los estudios de Van Dijk sobre modelo de mundo que se nutre de los estudios de Thomas Balmer, que fue uno de los primeros en hablar sobre representación de visión de mundo en el estructuralismo francés, que plantea realidades alternativas, mundos posibles, realidades imaginarias y representación de visón de mundo, en: VAN DIJK, *Estructuras y funciones del discurso*, México D.F.: Siglo XXI, 1980.

³² GARRIDO, *op. cit.*, p.27.

³³ ARISTÓTELES, *cit.in GARRIDO, op.cit.*, habla de que lo imposible puede llegar a ser patrimonio de la literatura siempre que resulte creíble, cuyo fundamento sea el criterio de la verosimilitud, y expresa que la historia no es nada mientras que el material que la compone no pase por la fase de la fábula, que es el momento en que el poeta impone un orden y una configuración a los hechos.

³⁴ Cfr. VAN DIJK, *Texto y gramática, op. cit.*, pp. 37-39. Que habla de conexiones de significado. El primero que pone es el semántico lingüístico, que maneja un sentido intencional, entre oraciones macrosecuencias y microsecuencias. Son significados intencionales en relación a las proposiciones, las cuales pueden ser verdaderas o falsas en una situación determinada. Las proposiciones están ligadas a los estados de cosas, en lugar de a la verdad o no verdad habituales. Una oración es verdadera cuándo el estado de cosas al que remite existe, de lo contrario es falsa; y opone el de significados semánticos cognitivos que son la descripción de procesos de una interpretación del texto, del conocimiento del mundo que lleva a la representación de mundos posibles, que es un significado referencial, donde nuestro concepto de realidad es una abstracción, donde las proposiciones pueden ser verdaderas o falsas.

estructuras en diferentes niveles de interrelaciones con un sentido global que el lector acepta en un contrato de ficción, en el que se realiza una negociación de sentidos. Aquí surge uno de los elementos básicos del relato, la cuestión del relato de ficción que:

implica la creación de mundos, parecidos o no a la realidad, pero en cualquier caso son mundos alternativos al mundo objetivo, sustentados en la realidad interna o externa y cuya existencia hace posible al texto. La ficción constituye una forma de representación gracias a la cual el autor plasma en el texto mundos que, globalmente no tienen consistencia en la realidad objetiva, ya que su existencia es puramente intencional.³⁵

En el relato todo es ficticio, el narrador, los personajes, el acontecimiento, como dice Garrido, la realidad es el material que el arte transforma y convierte de realidad de ficción, se construyen:

mundos paralelos al mundo objetivo real, mundos mentales donde todo es estrictamente psicológico o mental como el de los sueños, el deseo, el temor, o los puramente hipotéticos ... el resultado de su reflexión es la noción de mundo posible. Así K. Popper distingue tres tipos de mundos: el físico, el de los estados mentales y, finalmente, el de los productos mentales (entre los que se encuentran las creaciones artísticas).³⁶

En primer lugar las representaciones poéticas son posibles o imposibles respecto del mundo real; la segunda que son las ficcionales pueden ser posibles o imposibles respecto del mundo real o *de cualquiera de los mundos posibles*. La noción de modelo de mundo se presenta según Albadalejo como un concepto explicativo por medio del cual pretende darse cuenta de la realidad global, de las relaciones entre el mundo efectivo y los mundos alternativos, que existe únicamente en el ámbito mental o psicológico. Cada modelo de mundo establece una imagen de la realidad construida de acuerdo con las instrucciones propias de ese mundo. Son mundos posibles, los que se apoyan en el mundo efectivo, aunque solo se consideran ficcionales los plasmados en los textos, los cuales pueden ser literarios o no, y dentro de ellos existen tantos submundos como personas o personajes y cada uno de estos posee a su vez correspondientes submundos. Como los de la realidad efectiva, los soñados.

En suma, cada universo de ficción encierra una serie de acontecimientos personajes, estados, ideas, cuya existencia se mantiene al margen de los criterios de verdad o falsedad y de su posibilidad o imposibilidad en la realidad efectiva. "La ficción posee su propio estatuto: los mundos posibles"³⁷. Lo ficcional alude a

³⁵ GARRIDO, *op.cit.*, p.29-

³⁶ POPPER., *cit. In*, GARRIDO, *op.cit.*, p. 30

³⁷ ALBADALEJO, *cit. in* GARRIDO, *op. cit.*, pp. 31-32. Según Albadalejo existen tres tipos de modelo de mundo, 1°.el de la realidad efectiva, el de lo ficcional verosímil y el de lo ficcional no verosímil. El modelo de mundo de tipo I está constituido por reglas o instrucciones del mundo real y su contenido puede ser verificado empíricamente. Ejemplo textos históricos, periodísticos, científicos, en suma no ficcionales. 2°.modelo de mundo o de lo ficcional verosímil. Contiene instrucciones diferentes de las propias de la realidad efectiva, aunque semejantes a ellas. Estos mundos se parecen al mundo objetivo. Se inscriben todos los mundos y submundos regidos por el criterio de lo ficcional verosímil son mundos posibles, ejemplo

“la relación entre una expresión y los factores del contexto comunicativo en concreto, emisor, receptor y referente siempre que uno de ellos sea ficticio”.³⁸

Información que se desprende de Antonio Garrido Domínguez: *El texto narrativo. Cuadro No.14*

Ficción. Mundo de la fantasía. El mundo desde el arte. No se quiere ser fiel al mundo objetivo.

Creación de mundos alternativos cuya existencia es posible en el texto

Representación plasmada en el texto de mundos posibles todo es ficticio narrador personajes. Acontecimientos.

.Mundos posibles K. Popper¹. El físico
2. El de los estados mentales
3. Productos mentales o artísticos.

T. Albadalejo. Tres modelos de mundos que manejan el nivel de máximos semánticos.³⁹

- I. Modelo de mundo sobre la realidad efectiva. (Textos históricos, periodísticos, científicos.)
- II. Modelo de mundo de lo ficcional verosímil (relatos de carácter realistas)
- III. Modelo de mundo de lo ficcional (no verosímil relatos de lo fantástico)

El primer modelo de mundo es el que el alumno trabaja en todas sus materias, según Gómez Redondo, la ficción equivale a la imagen de la realidad que un tiempo histórico determinado precisa acuñar para definir los

Ideales que entonces existen para comprender las razones contrarias, asimilar los planteamientos de una decadencia moral como, por ejemplo, la novela picaresca, que formula una ficción en la que converge la grave

relatos de carácter realista. 3er. modelo de mundo incluyen instrucciones que no son ni siquiera semejantes a la realidad efectiva. Es el modelo de mundo de lo ficcional no verosímil. Son mundos cuya existencia es sólo posible en el ámbito mental en el de la fantasía como es el caso de la literatura fantástica.

³⁸ GOMEZ, *op. cit.* p. 127. La ficción no tiene que ser concebida como lo no real, si no como uno de los medios más valiosos quizá el único de poder conocer la realidad. La mejor forma de analizar una sociedad consiste en observar la evolución de los modelos de ficción inventados para poder existir o para poder descifrar toda una serie de inquietudes que afectaban a una época concreta. Ficción es la imagen de la realidad que un tiempo histórico determinado precisa acuñar para definir los ideales que entonces existen.

situación económica y política de la España del barroco, generando un sistema de signos (Lenguaje, personajes, peripecias narrativas).

Otro ejemplo de ficción sobre la realidad efectiva es la que proporciona *La visión de los vencidos*, de Miguel León Portilla, o *Cartas de Relación* de Hernán Cortés; sobre la conquista de México durante el siglo XVI, y son textos de carácter marcadamente verosímil donde se produce una integración de la realidad efectiva, histórica o geográfica, en el universo de ficción histórica, o *Los indios de México y Nueva España. Antología* del Bartolomé de las Casas, que es una imagen de ficción sobre la realidad que es lo único que puede conocerse hoy en día sobre la cultura destruida por los españoles, así como la serie de artículos llamada *Bosquejos* publicada en el diario *El federalista* el 30 de enero de 1871, su autor Ignacio Manuel Altamirano habla de las escuelas describiendo a los niños y lo que estos sufrían para aprender a escribir, ya que se les imponían reglas para aprender a escribir y el autor hace burla de ellas, mencionado que:

para llegar a la octava se necesitaba años de paciencia, y sobre todo sufrir los castigos que el refinamiento clerical había inventado para corregir a la niñez, educarla, honestamente y enderezarla por los caminos del temor de Dios. Seis meses de cartilla, es decir de estudiar el abecedario, de deletrear y de decorar, después seis meses de catón cristiano o de libro segundo es decir un conjunto de lecturas fastidiosas, inútiles, erizadas de ejemplos corruptores y de cuentos ridículos de viejas, de máximas de baja y de esclavitud, doctrinas frailesacas y groseras.³⁹

Por lo tanto, la ficción no es lo contrario a lo real, sino precisamente la imagen que de lo real puede constituirse, en otras palabras: “a través de la ficción, el individuo puede ponerse en contacto con la realidad que le rodea”.⁴⁰

El segundo modelo de mundo de lo ficcional verosímil, son relatos de *carácter realistas*, por ejemplo Ignacio Manuel Altamirano, en “*El zarco* (1901)”, como “*Navidad en las montañas* (1871)”⁴¹, las figuras indígenas gracias a la flexibilidad del realismo son la encarnación de la utopía nacionalista en lo relativo a la distribución social de etnias y jerarquías; sin olvidar la severa crítica de los

³⁹ *Ídem.*,

⁴⁰ GOMEZ, *op.cit.*, p. 128. La evolución del concepto de ficción en sus diversas etapas de formación necesita un estudio con mayor rigidez, ya que la realidad es simplemente uno de los posibles modos en la que la realidad se muestra, circunscrita a las particularidades psicológicas de cada persona. El concepto de ficción muestra una cierta realidad de la imagen del mundo que posee un autor en un momento determinado de su existencia, la ficcionalidad permite describir el modo en que el autor transforma todos los conocimientos que posee en planos constituyentes de la materia textual. Es decir, cómo es capaz de crear una nueva realidad sustentada en la estructura del pensamiento.

⁴¹ ALTAMIRANO, *cit. in* CHOREN, Josefina, *et.al.*, *Literatura Mexicana e Hispanoamericana*. Publicaciones Cultural, México, 1985. p. 139-140. Manuel Altamirano, nace el 13 de noviembre de 1834, hijo de indígenas puros, aprendió hablar español en su adolescencia, fue bibliotecario, discípulo de Ignacio Ramírez, al promulgarse en México la Constitución de 1857, el país se encontraba en un período de inestabilidad política, los conservadores se opusieron a las nuevas leyes pues afectaban los intereses del clero y de los hacendados, sobrevino entonces la guerra de Reforma, y Altamirano atacaba activamente al gobierno, fue diputado y destacado orador.

defectos de las autoridades municipales a la vez que alaba las características del mexicano que sabe unirse para defender la justicia cuando es violada por la autoridad y esta no se identifica con sus súbditos, que vendría a ser el germen de lo nacional popular en nuestro País.

Estas novelas están enmarcadas en la guerra de los tres años y la aventura de implantar, por segunda vez una dinastía imperial, a más de la serie de revoluciones de los bandos liberales y conservadores que influyeron en la formación del País, para dar lugar finalmente a la dictadura de Don Porfirio Díaz marcando la etapa plena de un gobierno inspirado en los principios sociales emanados del liberalismo.

En la novela de "Los bandidos de Río Frío (1889-1891)"⁴² de Manuel Payno, las figuras indígenas son presentadas como parte de esa población periférica, suburbana, sin voz dentro del contexto ficcional, pero en cierta medida particularizadas por sus diferentes actividades económicas que permiten a Payno ofrecer un reflejo más rico del contexto mexicano finisecular.

Otro ejemplo es el relato realista de Gabriel García Márquez: "Hay que romper el bolero de Ravel" de una mujer que se le descompone el coche y pide ayuda a un autobús que se dirige al manicomio y es confundida por una enferma mental y hasta el final tiene que quedarse a vivir en el manicomio.

El marido de María, preocupado por su tardanza, denunció su desaparición. El automóvil de María fue encontrado abandonado y desmantelado por los ladrones. Al cabo de dos semanas, la policía declaró cerrado el caso y se tuvo por buena la explicación de que María, desilusionada por su breve experiencia matrimonial, se había fugado con otro. María tardó en adaptarse a la vida del manicomio, pero su carácter rebelde se fue doblegando paulatinamente. Aunque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas ya nadie la forzaba. Al fin y al cabo, decían los médicos, así empezaban todas, y tarde o temprano terminaban por incorporarse a la vida de la comunidad.⁴³

El tercer modelo de mundo de lo ficcional es el no verosímil, en el que se encuentran los relatos fantásticos en que se da la voluntad creadora plenamente consciente de que se está dando forma a un objeto que no es real aunque lo parezca. En la obra de ficción todo es ficticio, seres, lugares, sentimientos, menos la propia obra en cuanto imagen o modelo del mundo. El significado de un relato de ficción surge precisamente de la relación entre dos mundos: el fantástico,

⁴² PAYNO, *cit. in* CHOREN, *op. cit.*, p.140. *Los bandidos de Río Frío*, es una novela de folletín, basada en un hecho real, es un relato costumbrista donde el autor prácticamente pone en escena a toda la sociedad mexicana del siglo XIX, narrando la historia del cabecilla organizador de la banda. Además presenta una verdadera galería de personajes de la ciudad, los cuales aparecen ante el lector moviéndose y hablando con la naturalidad de los escenarios que conocía el autor, es una de las mejores novelas costumbristas del siglo XIX.

⁴³ Nota aclaratoria: Jorge de Esteban: "hay que romper el bolero de Ravel", *el País*, 23 de octubre de 1982. Este texto es bastante fiel a otro texto anterior, original de Gabriel García Márquez, titulado "María de mi corazón" aparecido en *el País*, 3 de mayo de 1981.

creado por el autor, y el mundo real o sensorial, aquí en este texto se puede apreciar la “ley de máximas semánticas de Grice”.⁴⁴ Al respecto Coto expone el texto de la siguiente manera:

Hace más de un cuarto de hora que esperas en el parque por Alicia. Impaciente, enciendes otro cigarrillo y aguardas cinco minutos más sentado en esa banca hasta convencerte de que no llegará. No tienes ánimo de ir a ninguna parte, así que lo mejor te parece quedarte un rato más en el parque, por lo menos hasta la una de la tarde, hora en que podrás llegar a casa cuando tu madre tenga lista la comida. Mientras tanto, observas distraído hacia un lado de la banca y adviertes sobre la tierra el laborioso trabajo de una colonia de hormigas rojas. Te encucillas para verlas mejor, y observas sus largas y frágiles columnas avanzando en lentos movimientos hacia el hormiguero. Absorto, ves como varias de ellas portan sobre su diminuto cuerpo pequeñas biznas y hierba para su nido, mientras que otra hilera, con movimientos igualmente rápidos y nerviosos, corre paralela pero en dirección opuesta. En ese momento, escuchas la voz de Alicia y estás a punto de levantarte pero recuerdas el largo rato que llevas esperándola. Aparentas no haberla oído y, encucillado aun, te dispones a observar de nueva cuenta a las hormigas cuando un fuerte empujón te hace caer de bruces sobre la tierra. Tratas de incorporarte para reprocharme la broma pero el terror te inmoviliza. Frente a ti, moviendo lentamente las mandíbulas, se encuentra detenida una gigantesca hormiga roja. Los ojos negros del enorme insecto relumbran como dos espejos y en ellos, multiplicada como tu miedo, la imagen de una hormiga se refleja.⁴⁵

En este apartado se trabaja únicamente este ejemplo, ya que se profundizara en cuento y novela sobre este aspecto de la visión de mundos posibles, modelo de mundo de lo ficcional en relación a lo no verosímil relatos de lo fantástico, según la clasificación de Albadalejo, anteriormente abordada

Dentro de las formas discursivas que organizan un relato y sus relaciones con la historia, se encuentra el mundo narrado en sus tres aspectos básicos: espacial, temporal y actancial. La dimensión espacial del relato se presenta en menor o mayor detalle cuando se describen los lugares, objetos, e incluso los actores que pueblan ese mundo narrado, como se observa enseguida:

al grito de cambio esposas viejas por nuevas, el mercader recorrió las calles del pueblo arrastrando su convoy de pintados carromatos. Las transacciones fueron muy rápidas, a base de precios inexorablemente fijos... Las mujeres, según el comerciante, eran de veinticuatro quilates. Todas rubias y todas circasianas. Y más que rubias, doradas como candeleros.⁴⁶

Las estructuras temporales utilizadas en la presentación de los

⁴⁴ GRICE, cit. in VAN DIJK, Teun, (compilador) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa, Barcelona 2005. P.67-101. La teoría de los significados de Grice 1957, pone de relieve que lo dicho por el hablante no necesariamente codifica su intención. Además de asegurar la eficacia de la comunicación, los interlocutores suponen que todos los participantes cumplen las máximas de calidad, cantidad, modo y relevancia. Grice no sugiere que en toda comunicación deba adherirse en forma estricta estas máximas, sino que la función es de guiar a los interlocutores para juzgar las participaciones del otro en la conversación y comprender lo que se dice.

⁴⁵ cit. in COTO, DELMIRO, Benigno, *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Graó, Barcelona, 2002, p. 122. Materiales tornados del ritual del buitre de Fernando Ruiz Granados

⁴⁶ ARREOLA, Juan José, *Confabulario*, Joaquín Mortíz, México, D.F., 1976, p.117

acontecimientos y las distintas formas de presentación de los personajes y de su discurso, así como de las relaciones que establecen entre sí, como es el ejemplo de Ángela Carballido en *San Manuel Bueno, Mártir*, a los 18 y a los 50 años.

Otro elemento importante es la perspectiva, filtro por el que se hace pasar toda la información narrativa, espacio temporal, cognitiva, ética, presentación de objetos, lugares y personales, todo el mundo de acción humana, pasada por una perspectiva, un punto de vista sobre el mundo que marca los diferentes grados de subjetividad del relato. “Como vino a parar a mis manos este documento, esta memoria de Ángela Carballido? he aquí algo, lector, algo que debo guardar en secreto. Te la doy tal y como a mí ha llegado, sin más que corregir pocas, muy pocas particularidades de redacción. ¿Qué se parece mucho a otras cosas que yo he escrito?”⁴⁷. De este modo como indica Luz Aurora Pimentel, el perfil narrativo se va mostrando en un orden, en un ritmo, en diferentes perspectivas, que pueden oscilar entre una visión más objetiva hasta una visión subjetiva de un personaje, estos serán los niveles de análisis de este capítulo.

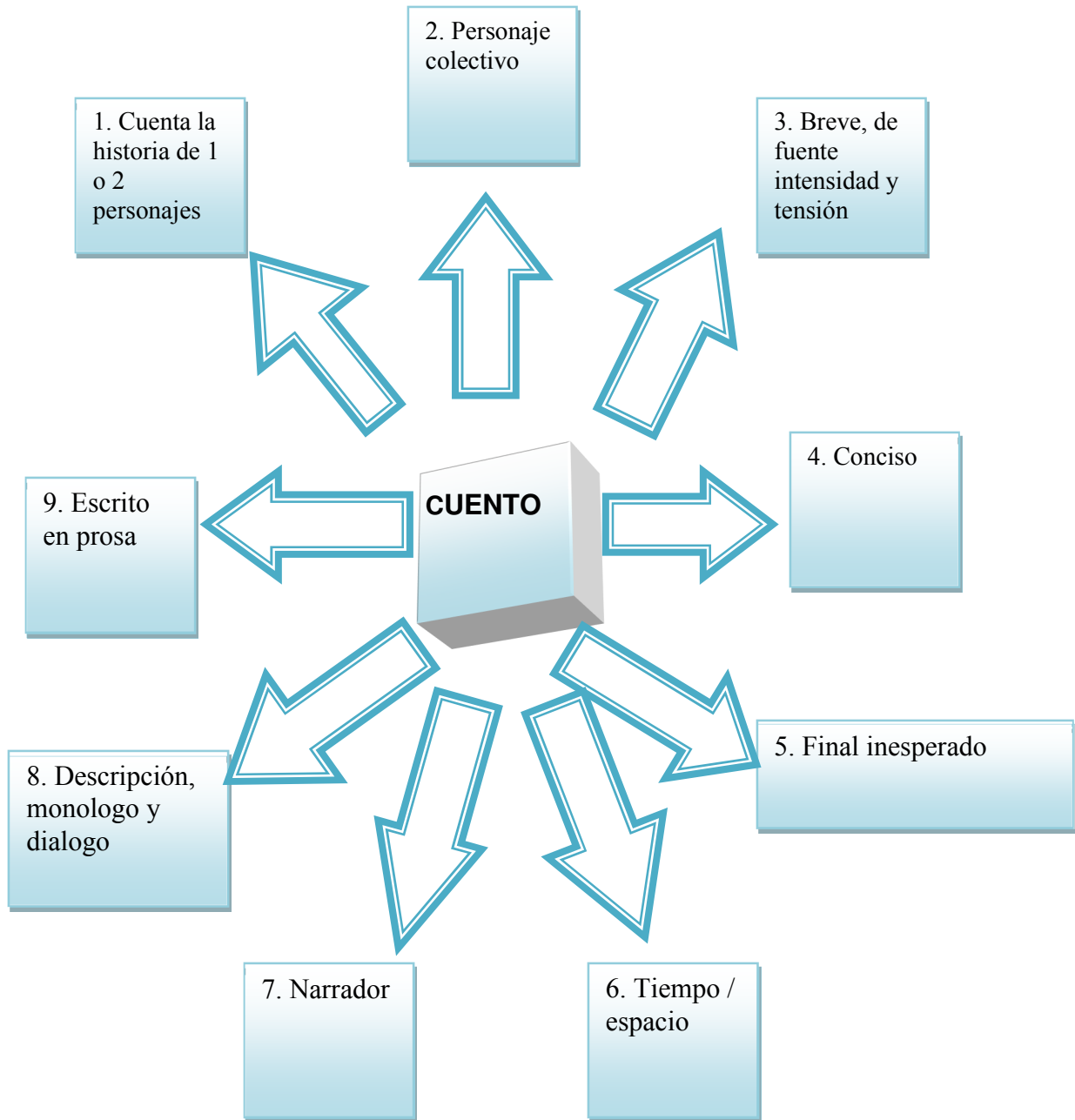
2.1. CUENTO

El cuento tiene una superestructura narrativa, cuenta la historia de uno o dos personajes o un personaje colectivo; es breve, de fuerte intensidad y tensión; es conciso, el suceso es lo fundamental, tiene un final inesperado o sorpresivo, se desarrolla en un tiempo y espacio y su intención es producir placer estético. Regularmente la diferencia con la novela está en la extensión y en la profundidad del esquema de desarrollo, de ahí que se hable de cuentos largos y de novelas cortas, donde la diferencia está centrada en la complejidad de intrigas y de la trama. Por lo general “posee una gran riqueza de vocabulario, pulcritud y exactitud en las descripciones de circunstancias cotidianas, afectivas o emocionales”⁴⁸. Veamos el siguiente cuadro No.15

⁴⁷ UNAMUNO, *op.cit.* p.10-14.

⁴⁸ ZACAULA, Frida, *Lectura y Redacción de Textos*. Bachillerato, Santillana, México, D.F., 1998, p. 196.

Cuadro No.15



Es una variedad del relato "discurso que integra una sucesión de eventos de interés humano en la unidad de una misma acción"⁴⁹ El cuento se realiza mediante la intervención de un narrador y con preponderancia de la narración

⁴⁹ BERISTÁIN, *op.cit.* p. 126.

sobre las otras estrategias discursivas (descripción, monólogo y diálogo), las cuales, si se utilizan, suelen aparecer subordinadas a la narración y ser introducidas por ella, generalmente está escrito en prosa, el origen del cuento es muy antiguo, responde a la necesidad del hombre de conocerse a sí mismo y tiene su raíz en el subconsciente y en los mitos.

El cuento es tan antiguo como la imaginación humana, ya que el hombre necesita contar lo que cree, sueña o ve. La primera forma para consignarlo fue el cuento en su modalidad más remota. Menéndez Pidal determina que el cuento "nace y vive como un género esencialmente oral y es la producción artística que surge antes que ninguna otra expresión literaria"⁵⁰, probablemente existe el cuento desde la aparición de los jeroglíficos, con temas que infieren a lo largo de la historia de la humanidad. Se considera que el relato de Herodoto desprendido de sus *Historias* con el título de "La matrona de Éfeso" es el primer cuento mencionado de esta manera; de ahí el *Pantchatandra*, *Calila e Oimna*, el *Konjaku-monogatari*, los *Fabliaux*, e *Novellino*, *El Conde Lucanor*, *El Decamerón* el *Heptameron*, *Las fábulas de Budpai*, hasta llegar al *Libro de las mil y una noches*.

El cuento contemporáneo nace con Poe con la misión narrativa de la máxima economía. El cuento literario es "un acto ficcional del lenguaje, cuyo emisor no es el sujeto social (de carne y hueso, que es el yo del autor), sino un yo que se coloca en una situación convencional, de ficcionalidad, misma que genera el relato literario que es un producto artístico"⁵¹. El cuento se caracteriza porque en él hay una sucesión de acciones interrelacionadas lógicamente y temporalmente, la situación en que inicialmente aparecen los protagonistas es objeto de una transformación.

El cuento admite, por su brevedad, una intriga con pocos personajes, cuyo carácter se esquematiza en torno a un tema, estructura, con un solo efecto global de sentido y sobre todo el cuento moderno requiere un final sorpresivo.⁵² El cuento es la parte medular del crecimiento de los pueblos, ya que nutre la fantasía de los niños y adolescentes; los cuentos deben ser atractivos para el lector para lograr hacerlos entrar al mundo ficticio del mundo narrado y el lector enriquezca su sensibilidad y conocimiento del mundo. Para esta investigación el cuento será una narración fingida en todo o en parte, creada por un autor, que se puede leer en menos de una hora y cuyos elementos contribuyen a producir un solo efecto. Cumpliéndose así los requerimientos didácticos.

⁵⁰ MENÉNDEZ Pidal, Ramón, *cit. in* VALÁDES, Edmundo, *Los grandes cuentos del siglo veinte*. Introducción, selección y notas de Edmundo Valadés. Promexa, México 1979. p. IX

⁵¹ *Ibid.*

⁵² BERISTÁIN, *op.cit.*, p.127. regularmente la novela tiene mayores dimensiones, puede contener más de una intriga, o un carácter complejo y ramificado, así como muchos personajes; tiene varios temas importantes, diferentes efectos y uno o varios climaxes antes del desenlace y más de un desenlace. Tanto el cuento como la novela, la epopeya, la fábula, la leyenda o el mito son relatos narrados. Lo que tienen de común es que todos dan cuenta de una historia.

EL NARRADOR

El autor-enunciador no es el narrador de un cuento. Tradicionalmente se designa al narrador de un texto como narrador en primera o en tercera persona, que es algo constitutivo del modo narrativo y como lo señala Pimentel:

es que los términos primera y tercera persona, al proponer un criterio puramente pronominal, ocultan la identidad de la voz que narra, la cual no reside en la elección del pronombre sino en su relación con el mundo narrado. En sentido estricto, como dice Genette, todo acto de narración está hecho en primera persona, pues el enunciador puede enunciar su yo en cualquier momento.⁵³

El escritor utiliza a uno de sus personajes o a varios para que narren lo que va pasando en la historia. En muchas ocasiones "la voz que cuenta no es la de ningún personaje, ya que es ajena a la historia"⁵⁴. "El forastero llegó sin aliento a la estación desierta. Su gran valija, que nadie quiso cargar, le había fatigado en extremo"⁵⁵. Se narra desde afuera de los hechos, empleado una tercera persona, como si alguien estuviera contemplando las cosas desde lejos, todo lo sabe; "una hormiga censurada por la sutileza de sus cargas y por sus frecuentes distracciones, encontró una mañana, al desviarse nuevamente del camino, un prodigioso miligramo"⁵⁶. Otra modalidad puede ser narrar su propia historia, que está dentro de ellos, "durante diez años luché con un rinoceronte; soy la esposa divorciada del juez McBride"⁵⁷. Es un narrador en primera persona mediante un yo, o un nosotros: "la migala discurre libremente por la casa, pero mi capacidad de horror no disminuye, el día en que Beatriz y yo entramos".⁵⁸

El narrador puede contar su propia historia; su yo diegético es el centro de atención narrativa y es por ello el héroe de su propio relato es el narrador homodiegético está en primera persona y se trata en especial narraciones autobiográficas y confesionales; "una escalera interior unía los dos pisos de la casa de mi tío, y por ella bajamos mi amigo y yo cuando faltaba un cuarto de hora para las diez. Mi tío, que había ido por los croissants recién hechos formaban parte del programa."⁵⁹

El lector tiene acceso al mundo ficcional a través de los acontecimientos narrados por el narrador y a través de la acción en proceso que constituye el discurso de los personajes, discurso directo que puede ser un monólogo: "Desperté, cubierto de sudor. Del piso de ladrillos rojos, recién regado, subía un

⁵³ PIMENTEL, *op.cit.*, p. 135.

⁵⁴ GRACIDA, Juárez Isabel, *Leer y escribir, Actos de descubrimiento*. Edere, México, 2002, p.40

⁵⁵ ARREOLA, *op.cit.*, p.30.

⁵⁶ *Ibíd.*, p.55

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 24

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 27

⁵⁹ ATXAGA, Bernardo, "Por la mañana" en *Obabakoak*, Biblioteca Bolsillo, Madrid, 1995, p.327

vapor caliente”⁶⁰. No se duda de lo que ocurre, pues el narrador es la fuente de la información. Ejemplo el monólogo interior y las narraciones epistolares o la forma de diario, ejemplo "Dos Letters"⁶¹ de Bernardo Atxaga en el que se narra como el abuelo recibió dos Letters "Recibí dos cartas en muy poco tiempo: la primera un viernes y la segunda cinco días más tarde, un miércoles de mucho sol"⁶². El narrador testimonial no tiene un papel central sino de mero testigo del objeto de la narración no es la vida pasada del yo, que narra sino la vida de otro, por lo tanto, esta enunciado en primera persona como en "Acuérdate" de Juan Rulfo; el discurso de este cuento tiene una narración homodiegética: la narración en segunda persona. En "Acuérdate" el narrador interpela a un tú para que valide su información testimonial sobre lo que ocurrió con un tal Urbano Gómez: "Solo que te falle mucho la memoria, no te has de acordar de eso"⁶³. Yo y tú son solidarios, una narración en segunda persona implica necesariamente la presencia de un yo que narra, aun cuando ese yo no se enuncie directamente o lo haga de manera esporádica, en este cuento el yo no se deja oír sino al final, tú te debes acordar de él pues fuimos compañeros de escuela y lo conociste como yo.

NARRADOR HETERODIEGÉTICO.

Si el narrador homodiegético se define por su participación en el mundo narrado, el narrador heterodiegético se define por su no participación, por su ausencia; pero hace sentir su presencia en el acto mismo de la narración, es decir que si está ausente del universo diegético, pero no necesariamente del discurso narrativo. Ya que "palabras más, palabras menos, afirman que el autor narrador, como Dios, es a un tiempo creador del mundo y está ausente de él. Así, la voz que narra se hace transparente, y en esa transparencia genera la ilusión de ausencia como si nadie narrara, claro solo es eso, una ilusión"⁶⁴.

El narrador heterodiegético puede estar presente o ausente en distintos grados del discurso narrativo. A mayor presencia mejor definida estará su personalidad como narrador, a mayor ausencia, mayor será la ilusión de objetividad y por lo tanto de confiabilidad, ya que da la ilusión de que los hechos ahí narrados ocurren frente a nuestros ojos y son verídicos se crea la ilusión de que es el personaje focal el que narra y no otro en tercera persona. En cambio un narrador que se señala a sí mismo con sus juicios y prejuicios define abiertamente una posición ideológica y se sitúa en una zona subjetiva.

El narrador es el elemento central del relato, "la tradición más antigua

⁶⁰ PAZ, Arreola, "El ramo azul" en *Arenas movedizas*, Alianza Cien, México 1991.p. 7

⁶¹ ATXAGA, Bernardo, *Dos Letters*, Barcelona, Ediciones B, 1992., p.328

⁶² *Ibid.*,p. 9.

⁶³ RULFO Juan, *El llano en llamas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1953, p. 110.

⁶⁴ PIMENTEL, *op.cit.*, p.143

relaciona al narrador con sabiduría⁶⁵. El formalismo ruso ve al narrador como un hábil organizador, cuya misión es ensamblar los materiales del relato. La escuela francesa define al narrador “por su grado de conocimiento con la realidad representada, depende directamente del punto de observación elegido para transmitir la información”⁶⁶. Para la escuela anglo-norteamericana el narrador debe ser un observador silencioso y aséptico de los hechos, situaciones y ambiente representado. Los norteamericanos, buscan erradicar al narrador omnipresente de la novela del siglo XIX, pero la búsqueda de ellos, es lograr que el relato parezca que se cuenta a sí mismo.

Para las corrientes lingüísticas, el narrador es un hablante, un locutor. Mas para Bajtín, es necesario un narrador, ya que la relación del locutor con su mensaje es lo importante. Las teorías de inspiración semiótica y pragmática sacan partida al narrador emisor con la incorporación del receptor. R. Jakobson en su famosa ponencia “*Lingüística y poética*”⁶⁷, traslada la importancia a la ciencia del lenguaje en el dominio de los estudios literarios; y ubica a la literatura como un fenómeno comunicativo que se aplica al esquema de Jakobson en la mencionada ponencia.⁶⁸

Actualmente “se hacen planteamientos del texto narrativo en cuanto a signo, el narrador en cuanto a emisor y sus relaciones con el narratario sin olvidar el referente con el mundo objetivo”.⁶⁹

Lo que caracteriza al discurso según Benveniste, es su naturaleza dialógica, esto es, su carácter de realidad volcada sobre el destinatario o alocutorio al que se dirige con una determinada fuerza elocutiva: “la aserción, la interrogación y la intimación”⁷⁰. El sujeto de la enunciación “puede ser múltiple en un plano doble”⁷¹. Es importante destacar que la importancia de Benveniste en la

⁶⁵ GARRIDO Domínguez, *op.cit.* p. 105, etimológicamente: gnarus (sabedor) se supone que el narrador conoce a la perfección todos los entresijos de la historia que relata, y depende del ángulo de visión adoptado. El relato es el centro y foco del relato. Existen narradores objetivos, subjetivos, testigos directos indirecto de los hechos, protagonista. Tomachevski: 1928,191-192; Genette: 1972,211).

⁶⁶ *Ibid.*, p.106 Aquí se dan dos opciones: la primera es el volumen de información transmisible se ve condicionada por las posibilidades del foco, la segunda en cambio se da por una información sin límites omnisciencia. Genette: 1972, 244-245; El narrador es un 'sabedor' pero se insiste al mismo tiempo en su papel de realidad configurada de la estructura narrativa.

⁶⁷ JAKOBSON, R. *cit. in* GARRIDO, *op. cit.*, p. 106.

⁶⁸ *Idem*, se establece la importancia de la literatura como fenómeno educativo

⁶⁹ *Ibid.*, p. 108. Es importante destacar que el narrador de la propuesta de Jakobson no es la que más influencia tiene sino es la de E. Benveniste cuyo marco es la supra oracional. La lingüística de la enunciación o discursiva que provea el enfoque más adecuado para el análisis de las cuestiones que afectan al narrador.

⁷⁰ BENVENISTE, *cit. in* GARRIDO *op.cit.* p. 110

⁷¹ AUSTÍN, *Cómo hacer cosas con palabras, Palabras y acciones*. Compilado por J.O. Urmsón. Paidós. Barcelona, 1962, p.1-40. Es un trabajo fundamental cuya influencia en el pensamiento filosófico de habla inglesa ha sido importante pero dicha influencia llega a la escuela española por medio de Carlos Lomas con su texto *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, publicado en 1999, Austin, maneja que el acto locucionario que es el acto de decirlo, eso es, el acto que consiste en emitir ciertos ruidos con cierta

teoría del relato no es únicamente en la concepción del narrador como sujeto de la enunciación. Los norteamericanos tienen gran interés por utilizar su teoría del relato sin narrador, presentación de hechos directamente. Por el contrario, Benveniste maneja la presencia del sujeto de la enunciación en la historia y discurso, destacando que.

la distinción permite diferenciar de forma bastante nítida en principio entre el enunciado fuertemente impregnado por la subjetividad del protagonista de la enunciación (discurso) y el enunciado impersonal (historia). En este caso el sujeto de la enunciación borra del enunciado toda huella que pueda denunciar su presencia y se limita a una presentación aséptica, es comprometida del objeto; es el dominio de la no persona. De ahí la impresión que recibe el destinatario de encontrarse ante un mensaje sin responsable inmediato.⁷²

Diversos estudiosos como Lubbock, Todorov, Genette, asumen la defensa de la presencia del narrador y manifiestan que no hay relato sin éste, sino que hay diferentes grados de la presencia del narrador, ya que los hechos no pueden contarse nunca por sí mismos. El relato es obra de un autor que se responsabiliza del contenido y su presencia se ve en el contenido de la novela. El narrador para entrar al relato utiliza diferentes máscaras a través de las cuales intenta mantener su credibilidad y verosimilitud de la historia.

El narratario corresponde con el narrador: puede disponer o no de signos formales, aunque siempre es una realidad, cuya presencia se hace notar. El narratario es el destinatario del mensaje narrativo, aunque no siempre se sitúa en el mismo nivel diegético que éste y puede haber más de uno en el texto. Los signos formales del narratario son múltiples: desde el té al querido lector, pasando por construcciones interrogativas como “¿quién no ha visto alguna vez?”. El lector real es una persona de carne y hueso al igual que el autor y, como él, una realidad extratextual. La función del narrador es la de control.

entonación o acentuación, ruidos que pertenecen a un vocabulario, que se emiten siguiendo cierta construcción y que además tienen asignado cierto "sentido" y "referencia" 2. El acto ilocucionario o la dimensión ilocucionario del acto lingüístico es el acto que llevamos a cabo al decir algo: prometer, advertir, afirmar, felicitar, bautizar, saludar, insultar, definir, amenazar, etc. 3. el Acto perlocucionario o la dimensión perlocucionario del acto lingüístico es el acto que llevamos a cabo porque decimos algo: intimidar, asombrar, convencer, ofender, intrigar, apenar, etc. Mientras que la conexión entre el primero y lo que decimos en cuanto acto de decirlo (dimensión locucionaria) y 2 las consecuencias que contingentemente sobreviven porque lo hemos dicho (dimensión perlocucionaria), es una conexión causal, la relación entre la dimensión locucionaria y lo que hacemos al decir algo (dimensión ilocucionaria) es según Austin una relación convencional. A su vez mientras que el significado de las expresiones en un sentido tradicional del término es parte del acto locucionario, la fuerza de ellas está incluida en el acto ilocucionario, esto es a grandes rasgos el argumento de la obra de Austin y del contenido básico del esquema teórico que propone como un nuevo punto de partida. De ahí la importancia de conocer sus ideas expuestas en clases, conferencias, seminarios, reuniones privadas, y que nutren investigaciones sobre los nuevos paradigmas de como enfrentar el mundo de la palabras en el aula.

⁷² BENVENISTE, *cit. in* GARRIDO, *op.cit.* p. 110.

Formas de narración	El narrador puede o no participar en los acontecimientos que se narran.
Primera persona. Yo o un nosotros. Formo parte de los hechos narrados.	Extradiegético u heterodiegético. No tiene participación en los hechos relatados.
Tercera persona. Ella, él, ellas o ellos, le ocurrió a otro y no está dentro de los acontecimientos.	Intradiegético u homodiegético. Narra los acontecimientos y además es personaje, testigo u observador de los hechos narrados.
	Autodiegético. Es protagonista o héroe de los hechos relatados.

LA PERSPECTIVA. UN PUNTO DE VISTA SOBRE EL MUNDO.

En este apartado nos apoyamos en la investigación de Luz Aurora Pimentel, ya que su análisis sobre el relato es pertinente. Porque el grado de significado depende de la calidad de información, es decir del nivel de limitación, distorsión y confiabilidad a los que se le somete al texto. Importa no sólo que se narra, sino desde que punto de vista se narra ya que: "la perspectiva narrativa es una restricción de campo, que es en realidad una selección de la información narrativa, locuaz implica la elección o no de un punto de vista restrictivo".⁷³

Es importante el principio de selección y restricción de la información narrativa ya que es la base del análisis sobre las distintas perspectivas posibles que organizan un relato. Para este apartado nos apoyaremos en la teoría de focalización de Genette. Este teórico francés insiste en separar la voz que narra y la perspectiva que orienta el relato, no es lo mismo quién narra que la perspectiva o el punto de vista desde el que se narra. La focalización queda restringida a la sola relación entre la historia y el discurso, "la focalización puede imaginarse como una mirilla o una lente de cámara. Esta puede situarse en un personaje- percibimos la historia a través de su propia percepción o fuera de todos, como una cámara de cine independiente de cualquier ser humano"⁷⁴, que permite interesantes abordajes a los alumnos.

La perspectiva narrativa se da en dos niveles, 1) como una descripción de sus articulaciones estructurales y 2) una orientación temática susceptible de ser analizada en planos que se proponen como sendos puntos de vista sobre el mundo. En el primer caso es una dimensión abstracta del problema de la perspectiva para la cual se reserva el término de perspectiva, *stricto sensu*, que es un principio de selección y de combinación de la información narrativa. En este

⁷³ PIMENTEL, *op. cit.*, p.95.

⁷⁴ CAMPILLO HERRERA, Remedios, *Enfoque Comunicativa II. Seminario de Producción de Paquetes didácticos. Taller de Lectura, redacción e iniciación a la investigación documental II.* UNAM. CCH. México, 1999, p. 97-98

primer nivel la perspectiva queda definida en términos de una limitación y se dividen en cuatro perspectivas que organizan el relato: 1) la del narrador 2) la de los personajes 3) la de la trama y 4) la del lector. Cada una de estas perspectivas es susceptible de expresar distintos puntos de vista: la orientación temática de los distintos planos. Cada una de las cuatro perspectivas pueden imponer sus propias restricciones de orden cognitivo, espacial, etc., precisando así, de manera cualitativa, el tipo de perspectiva que en un momento dado organiza esa parte del relato.

PERSPECTIVA DEL NARRADOR.

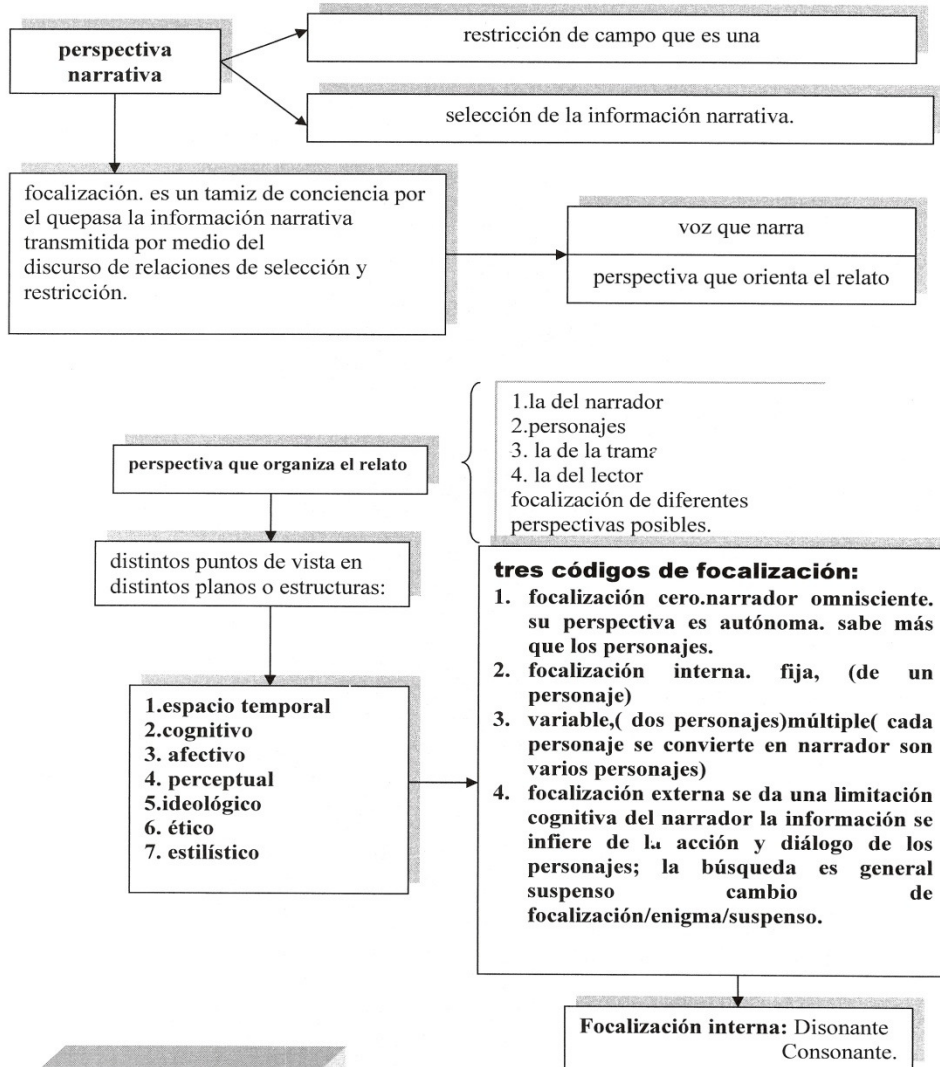
El narrador narra desde la perspectiva de uno o varios personajes, o desde una perspectiva neutra fuera de toda conciencia. La focalización es un filtro, una especie de tamiz de conciencia por el que se hace pasar la información narrativa transmitida por medio del discurso narrativo. La focalización "es un fenómeno eminentemente relacional (las relaciones específicas de selección y restricción entre la historia y el discurso narrativo)".⁷⁵ Por lo tanto, lo que se focaliza es el relato; mientras que el único agente capaz de focalizarlo, o no, es el narrador. Existen tres códigos de focalización básicos: la focalización cero o no focalización; la focalización interna y la focalización externa.

En la focalización cero "el narrador se impone a sí mismo restricciones mínimas: entra y sale *ad limitum* de la mente de sus personajes más diversos, mientras que su libertad para desplazarse por los distintos lugares es igualmente amplia"⁷⁶. Este modo de focalización corresponde al tradicional narrador omnisciente, que ofrece información narrativa que no depende de las limitaciones de tipo cognitivo perceptual, espacial o temporal de los personajes, es por ello que es un relato en focalización cero nos ofrece toda clase de antecedentes, el narrador se desplaza en el tiempo con un mínimo de restricciones, abre y cierra el ángulo que permite pasar información sobre lugares de los que incluso pueden estar ausentes los personajes. "Focalización cero (no la hay, no hay restricción), narrador omnisciente o visión por atrás: el narrador percibe o sabe más que los personajes, puede narrar lo que estos piensan y sienten, incluso si ellos mismos no se dan cuenta claramente del sentido de sus experiencias o no las tomen en cuenta"⁷⁷.

⁷⁵ PIMENTEL, *op.cit.* p. 98.

⁷⁶ *Idem.*

⁷⁷ CAMPILLO, *op.cit.*, p. 98



Luz Aurora Pimentel
 "Punto de vista sobre el mundo narrador"
 en *El relato en perspectiva*.
 p. 93-133.

En la focalización cero la perspectiva del narrador es autónoma y claramente identificable tanto por los juicios y opiniones que emite en su propia voz, como por la libertad que tiene para dar la información narrativa que él considere pertinente, ejemplo:

al grito de "cambio esposas viejas par nuevas" el mercader recorrió las calles del pueblo arrastrando su convoy de pintados carromatos. Las transacciones fueron muy rápidas, a base de unos precios inexorablemente fijos. Los interesados recibieron pruebas de calidad y certificados de garantía, pero nadie pudo escoger. Las mujeres, según el comerciante, eran de veinticuatro quilates. Todas rubias y todas circasianas. Y más que rubias, doradas como candeleros.⁷⁸

Esta focalización cero es el narrador omnisciente sabe siempre más que los otros personajes, nos puede dar visiones panorámicas que ningún personaje podría darnos, conoce el pasado de todos. En la focalización interna el relato coincide con una mente figural, es decir, el narrador restringe su libertad con objeto de seleccionar únicamente la información narrativa que dejan entrever las limitaciones cognitivas perceptuales y espacio temporales de esa mente figural. El relato está focalizado en un personaje que es la focalización interna fija, como se muestra en el siguiente ejemplo:

yo me quede temblando detrás de la ventana, al paso de un carro suntuoso. Recostada entre almohadones y cortinas, una mujer que parecía un leopardo me miro deslumbrante, como desde un bloque de topacio. Presa de aquel contagioso frenesí estuve a punto de estrellarme contra los vidrios. Avergonzado, me aparte de la ventana y volví el rostro para mirar a Sofía. Ella estaba tranquila, bordando sobre un nuevo mantel las iniciales de costumbre. Ajena al tumulto, ensarto la aguja con sus dedos seguros.⁷⁹

En la focalización interna, ya sea fija o variable, el narrador deliberadamente cierra el ángulo de percepción y conocimiento y lo hace coincidir con el de uno o varios personajes en alternancia. En esta focalización la visión del narrador es que percibe y narra solo lo que sabe un personaje, se trate de su propia experiencia o de las palabras y acciones de los demás, como ejemplifica Arreola enseguida:

yo no sé la vida que me aguarda al lado de una Sofía quién sabe si necia o si prudente. Por lo pronto, le van a faltar admiradores. Ahora estamos en una isla verdadera, rodeada de soledad por todas partes. Antes de irse, los maridos declararon que buscarán hasta el infierno los rastros del estafador.⁸⁰

Otra forma de focalización interna es la narración epistolar, en la que cada personaje se convierte en el narrador, de tal suerte que la narración se focaliza alternativamente en cada uno de los corresponsales epistolares focalización interna múltiple, la misma historia o segmento de la historia es narrada en forma repetitiva desde la perspectiva de varios personajes y o narradores como en *La*

⁷⁸ ARREOLA, *op.cit.* p. 117

⁷⁹ *Idem.*

⁸⁰ *Ibid.*, p. 121

crónica de una muerte anunciada. “La focalización externa, es una restricción que impone el narrador sobre su relato, el foco se ubica en un punto dado del universo diegético, punto que ha sido elegido por el narrador fuera de cualquier personaje y que por tanto excluye toda posibilidad de información sobre los pensamientos de cualquiera de ellos”⁸¹.

Esta visión desde fuera, se percibe la historia como un observador que sabe menos que los personaje, puesto que no penetra en su interior e ignora lo que piensan, su motivación y sentimiento; estos sin embargo, se dejan translucir en sus actos o gestos, percibidos directamente y de los cuales deben inducirse.

La restricción está en que no se ingresa a la conciencia de ningún personaje, en la focalización externa el narrador tiene la libertad de elegir el o los puntos en el espacio desde donde ha de narrar, independientemente de la ubicación espacial de los personajes tiene una Imitación cognitiva que da una dimensión de enigma y de suspenso. Cuando el que narra, yo, no puede acceder a ninguna otra conciencia que no sea la suya, cuando el centro de interés narrativo es la vida de otro y no la propia interioridad de ese otro, ya que permanece inexorablemente sellada para el narrador. La vida del otro solo puede ser reconstruida desde el exterior, ensamblando con gran dificultad las escasas piezas de información en una labor casi arqueológica, se va rescatando aquí y allá, para inferir de ellas esa vida.

El relato puede estar en focalización interna disonante o consonante, es decir, se puede o no distinguir la voz, la personalidad el narrador como diferente de la del personaje. Se dan dos visiones de mundo yuxtapuestas, en términos de verdad de la realidad vs. la mentira de la ficción; ejemplo *La caída de la casa de Usher*, de Edgar Allan Poe, el relato esta focalizado en Roderick Usher, no sabemos lo que piensa la hermana, de éste; el lector está literalmente aprisionado en la conciencia del amigo de Usher, el narrador solo describe lo que puede percibir desde el lugar en el que éste se encuentra; no sabe más de la vida de la hermana sino solamente hasta el final. El relato esta focalizado en Roderick, pero si hay divergencia en una de las siete restricciones ya sea espacial, temporal, cognitiva perceptual, efectiva, estilística e ideológica se introduce una clara nota de disonancia. Así, en el rechazo, el narrador define su posición ideológica frente a la del personaje y trata de imponer su propia perspectiva.

2.2. NOVELA

La novela es una representación de la realidad -en un discurso ficticio- que pone en contacto dos visiones del mundo, la del autor (ficción 1) Y la del lector (ficción 2). La novela es una comunicación de ficciones. La novela es la distancia entre el emisor y el receptor, en ésta el autor se inmiscuye a través de la narración en la dimensión textual que está configurando hasta el punto de convertirse en

⁸¹ PIMENTEL, *op.cit.* p. 100

elemento de esa realidad narrativa en los límites de tiempo y espacio que contiene. La estructura de la novela depende, sobre todo, de la figura del narrador. Es importante destacar que el escritor no es el autor del relato o de la novela, quien habla en el relato lógicamente es el narrador, cuya voz y disposición organizativa es la que recibe el lector quien escribe en la vida es el autor, responsable del material del proceso de la narración que da existencia a la novela, como le señala Gómez:

en el discurso ficticio quien existe es el escritor, la persona que permanece al margen de la novela creada, sigue viviendo y pensando su existencia, proyectándola en tantos autores como necesidades comunicativas tenga de referir las imágenes de ficción o sea, de lo real que conoce y en las que habita, cada novela tiene detrás de sí a un autor preciso y sólo un conjunto de novelas puede referirse a la noción de escritor.⁸²

Como dice Roland Barthes, "quien habla en el relato no es quien escribe en la vida y quien escribe no es quien existe"⁸³. Por supuesto que es el autor quien controla todos los actos lingüísticos y las manifestaciones expresivas de la novela, pero no interviene en ningún otro momento en el desarrollo de la trama argumental (historia) ni en el planteamiento de la organización textual (relato) que son planos que maneja el narrador; el autor deja en completa libertad al lector para que descifre y reconstruya, según sus habilidades, el mundo de lo real que le ofrece la novela. Por eso, el autor sólo está presente en el proceso de la narración, desdoblado su ser en las voces que dan vida al texto, creando sobre todo, la figura del narrador, "el autor no participa ni en el relato ni en la historia, los lectores sienten su ser en el universo ideológico, en el ámbito de la ficción que construye la novela"⁸⁴, pero está su presencia en el ámbito de la ficción. Este tipo de procesos narrativos permiten que los alumnos del bachillerato se adentren en las profundidades de lo leído siempre y cuando el docente sea capaz de despertar en ellos este interés, mismo que será parte de la posterior propuesta.

En las novelas "*San Manuel Buen, mártir, Niebla, o Amor y pedagogía*"⁸⁵, de Miguel de Unamuno, nunca aparece el autor como personaje pero su pensamiento aparece claro, nítido, en la formulación de sus temas, en *San Manuel*, el humanismo del autor es abstracto, no le interesa el hombre o la humanidad; le importa la fe concreta de cada hombre real la angustia espiritual que le dominaba desde 1896 el mismo sueño nebuloso. En *Amor y pedagogía* es evidente la posición filosófica del autor en boca del prologuista Víctor Goti, que es un producto de la estructura del discurso del autor:

⁸² GÓMEZ, *op.cit.*, p.159.

⁸³ BARTHES, Roland, *Introducción al análisis estructural de relatos*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970, p. 5-43

⁸⁴ GOMEZ, *op. cit.*, p. 160

⁸⁵ UNAMUNO, cit. in TREJO MARQUEZ, María Luisa, *Los personajes en tres novelas de Unamuno*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas. México, 1987. 103 p.

de buena gana discutirla aquí alguna de las afirmaciones de mi prologuista, Víctor Goti, pero como estoy en el secreto de su existencia, prefiero dejarte la entera responsabilidad de los que dice en su prólogo. Goti ha cometido la indiscreción de publicar juicios míos que nunca tuve la intención de que se hiciesen públicos. O por lo menos, nunca quise que se publicaran con la crudeza con que en privado lo exponía. Augusto Pérez se suicidó y no murió como yo cuento su muerte, es decir, por mi libérrimo albedrío y decisión, es cosa que me hace sonreír ...y mi amigo y prologuista Goti con mucho tiento en discutir así mis decisiones porque si me fastidia mucho acabaré por hacer con él lo que con su amigo Pérez hice.⁸⁶

El autor habla de la desesperanza ante la vida: critica la sociedad, utiliza el vocabulario castellano y en su idea de la muerte, en la que la existencia del hombre es universal, está presente en lo individual de cada hombre que representa el universo. En *Niebla* vuelve a aparecer el personaje tragicómico y nebuloso o nivolesco de don Avito Carrascal, de su novela *Amor y Pedagogía*, que le decía a Augusto que sólo se aprende a vivir viviendo, como a soñar soñando.

Una novela no sólo cuenta unos sucesos o presenta a unos personajes que realizan acciones, sino que transportan al receptor a un universo absoluto de referencias, equivalente al suyo, pero mucho más amplio con posibilidades ilimitadas de análisis de la conducta humana, y de sus actitudes particulares, esto es lo que permite la ficción; no es la realidad, es una representación de la misma por medio del lenguaje, que inventa modelos mínimos de ficción es decir estructuras de pensamiento, que generan imágenes de la realidad para poder existir dentro del texto.

CONCEPTO DE FICCIÓN

Equivocadamente se utiliza la idea de que ficción “es una acción de fingir” es “cosa simulada”, “cosa inventada” o “cosa imaginada” equiparando a ficción con “valores de fantasía o ilusión”⁸⁷. Al respecto Gómez señala que:

⁸⁶ UNAMUNO, Miguel, *Niebla*, Albor Libros. Barcelona, 2003, p. 19-20. La ocurrencia de llamarle niebla o nivola que en rigor el autor dice que no es de él, sino fue una ingenua “zorrería para intrigar a los críticos ya que es una novela y tan novela como otra que así sea”.

⁸⁷ *Cfr.* con el relato breve de esta investigación donde ya se habló del concepto de Representación y visión de mundo posibles de GARRIDO, *Ibidem*, p. 31-32. Según Albadalejo existen tres tipos de modelo de mundo, 1º el de la realidad efectiva, el de lo ficcional verosímil y el de lo ficcional no verosímil. El modelo de mundo de tipo I está constituido por reglas o instrucciones del mundo real y su contenido puede ser verificado empíricamente. Ejemplo textos históricos, periodísticos, científicos, en suma no ficcionales. 2º modelo de mundo o de lo ficcional verosímil. Contiene instrucciones diferentes de las propias de la realidad efectiva, aunque semejantes a ellas. Estos mundos se parecen al mundo objetivo. Se inscriben todos los mundos y submundos regidos por el criterio de lo ficcional verosímil son mundos posibles, ejemplo relatos de carácter realista. 3er modelo de mundo incluyen instrucciones que no son ni siquiera semejantes a la realidad efectiva. Es el modelo de mundo de lo ficcional no verosímil. Son mundo cuya existencia es sólo posible en el ámbito mental en el de la fantasía como es el caso de la literatura fantástica.

la ficción no tienen que ser concebida como lo no real, sino como uno de los medios más valiosos quizás el único de poder conocer la realidad. No otra es la razón de que en todas las culturas, primitivas y evolucionadas, en todas las lenguas, antiguas o modernas, el ser humano haya construido narraciones con el fin de conocerse de analizarse, de alcanzar un modelo que explique su identidad que conforma su existencia”.⁸⁸

La mejor manera de analizar una sociedad es observar los distintos modelos de ficción elaborados en épocas concretas. La ficción equivale a la imagen de la realidad que un tiempo histórico determinado acuña, para definir los ideales que entonces existen; comprender razones contrarias de la sociedad en movimiento y asimilar los planteamiento de una decadencia moral, económica, política o social. Por eso, como expresa Gómez redondo, el hombre está condenado a conocer fragmentariamente la realidad; por intereses de la investigación se trabajará la clasificación de Albadalejo que propone “tres tipos de modelos de ficción”.⁸⁹

Existe una relación entre ficción y realidad: la ficción es una estructura de pensamiento no contraria a la estructura de la realidad, sino complementaria y realizadora de ella, la ficción organiza la realidad para comunicarla y constituye la coherencia absoluta de este mundo real, al que el receptor puede incorporarse asumiendo los principios organizativos configurados por el autor en su proceso de creación.

La ficcionalidad muestra una cierta realidad -la imagen del mundo que posee un autor en un momento determinado de su existencia. La ficcionalidad describe el modo en que el autor transforma todos los conocimientos que posee en planos constituyentes de la materia textual. Es decir, “la ficcionalidad crea una nueva realidad”.⁹⁰

El autor es consciente de construir mundos ajenos que no le pertenecen que ni siquiera puede comprender del todo, la novela se convierte en un sistema de sentidos plurisignificativos en diferentes niveles que el autor crea. En el lenguaje narrativo lo importante es contar, transmitir una representación de mundo con la finalidad de ser creídos y, sobre todo, de que sean asumidos desde una conciencia receptora. Contar supone plantear una ficción, cuya totalidad pueda absorber la imaginación del lector, contar necesita comunicar ese universo de hechos y de experiencias.

La novela tiene diferentes planos polifónicos y plurisignificativos: 1) una historia, que es una sucesión de hechos ordenados temporalmente que contestan a la pregunta ¿qué pasó?, 2) un argumento que es la estructura, el cómo el autor

⁸⁸ GÓMEZ, *op.cit.* p. 127

⁸⁹ ALBADALEJO, *cit. in* GARRIDO, *op. cit.*, p. 128. Revisar la presentación del capítulo II, sobre relatos breves.

⁹⁰ GÓMEZ, *op.cit.*, p.131. El autor expresa que si algo ha progresado en la teoría narrativa del presente siglo, ha sido precisamente esta difícil pero fecunda relación entre el mundo en el que habita el autor, el texto que se crea y la visión particular que incorpora el lector en el transcurso de la recepción textual.

muestra la información de una determinada sociedad y sus diferentes contextos, y 3) personajes que dan sentido a las acciones que se narran.

EL PERSONAJE

El personaje es una imitación, una copia, una representación de los seres humanos de la realidad objetiva, o de seres imaginarios, animales o cosas, pero que pretender ser copia fiel de los que hacen los seres humanos, como lo señala el mimo Unamuno:

me une a don Miguel de Unamuno lazos que este señor saca a relucir en este libro, sea novela o nivola y conste que esto de la nivola es invención mía, no pocos dichos y conversaciones que con el malogrado Augusto Pérez tuve, y que narra también de ella la historia del nacimiento de mi tardío hijo Victorcito, parece que tengo algún lejano parentesco con don Miguel, ya que mi apellido es el de uno de sus antepasados, según doctísimas investigaciones genealógicas de mi amigo Antolín S. Parrigópulos, tan conocido en el mundo de la erudición.⁹¹

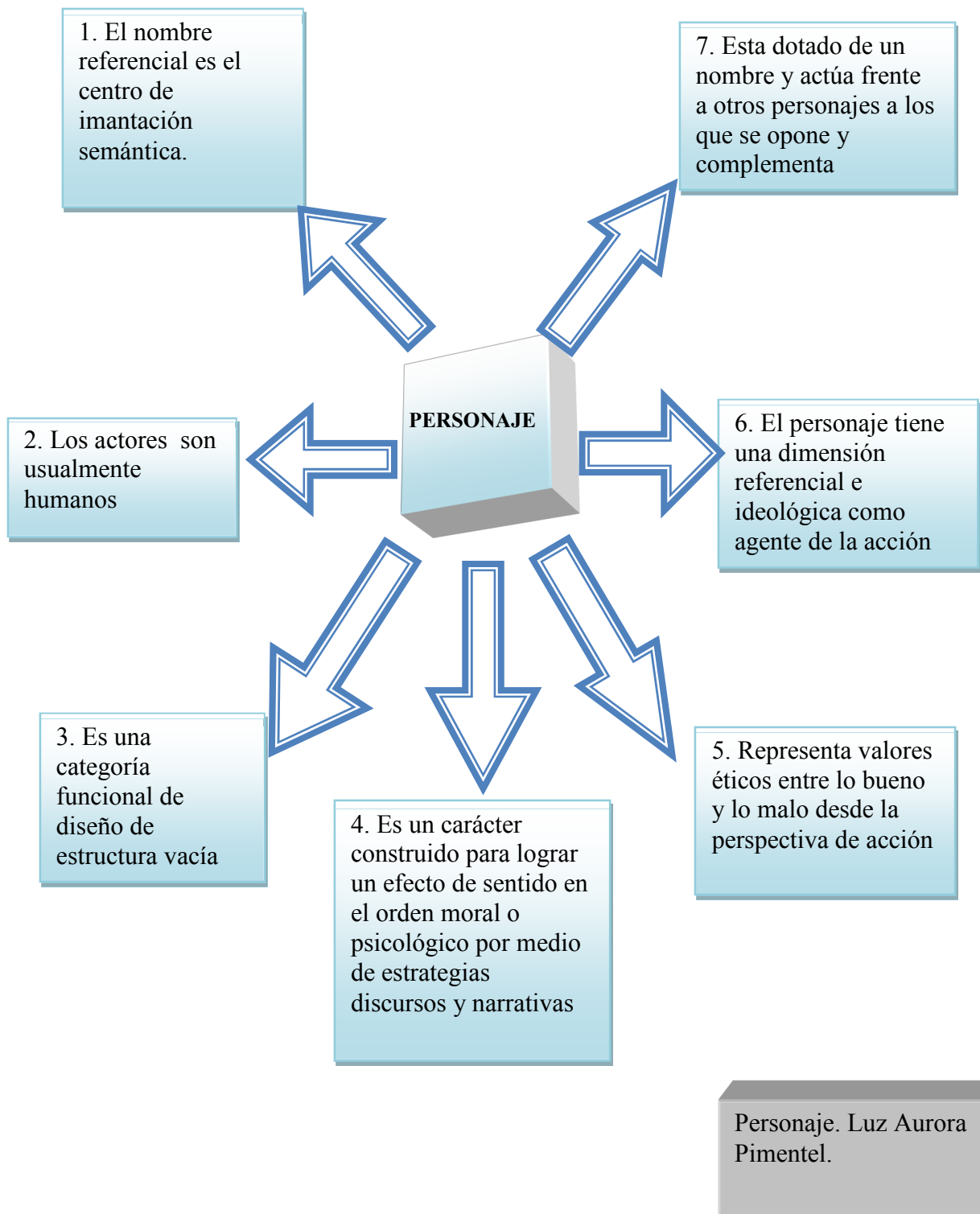
El personaje Víctor Goti, es un personaje de ficción de Miguel de Unamuno que aparece en el prólogo de *Niebla* y que jura ser amigo del personaje literario Augusto Pérez; ser pariente de Unamuno, el autor de diversos textos; Goti, jura ser el verdadero autor de la nivola de Unamuno: y ser amigo personal de Antolín Parrigópulos, personaje de papel de la novela *Amor y pedagogía*.

La noción de personaje narrativo es uno de los elementos más complejos de la narratología, ¿qué es un personaje?, ¿de qué está hecho o cuáles son los ingredientes de un personaje?, ¿para qué sirve un personaje?. El personaje es el actor de la acción narrativa conectando a otros actores o elementos del sistema.

En la Poética (1448^a, 1449^b-141^b) el personaje aparece vinculado a la definición de literatura como mimesis y, en concreto, al aludir al objeto de imitación. En este ámbito el personaje se presenta en desventaja respecto de la acción: la mimesis es primordialmente imitación de acciones y, secundariamente, de hombres actuantes. El personaje se define por sus actos.⁹²

⁹¹ UNAMUNO, *op.cit.* p.11-13.

⁹² *Cit. in.* GARRIDO, *op. cit.* pp. 68-69.



El personaje es el ser vivo, real, dotado de configuración humana, que está situado en un espacio que lo determina en una línea de tiempo que permite seguir sus movimientos y ordenar sus acciones, debe tener una objetividad narrativa

para lograr la verosimilitud, para que el lector pueda aceptar su presencia y creer las cosas que le suceden en su vida, para poder existir por sí mismo, con independencia de su autor:

El personaje es una categoría funcional de diseño estructura vacía, que deberá realizarse por medio de la integración de las líneas discursivas externas o contextuales (referencia a la época) e internas o textuales (generadoras de las relaciones espacio-temporales que dan lugar a la materia argumental).⁹³

Los personajes organizan el relato actúan como funciones de esas estructuras vacías, que se llena con la visión de mundo del autor, y admiten tantas variaciones como desarrollo argumentales se requieran: “las funciones se combinan entre sí, multiplicándose en conformidad de los propósitos del autor”.⁹⁴

Los personajes en alguna medida, se dice, se identifican con el creador, del mismo modo pueden diferir de la forma de pensar del autor, “el personaje no es otra cosa que un efecto de sentido que bien puede ser del orden de lo moral o de lo psicológico, pero siempre un efecto de sentido logrado por medio de estrategias discursivas y narrativas.”⁹⁵

El personaje, es un carácter construido para lograr un efecto de sentido dentro de la narración, no es una representación de seres humanos como copia fiel, sino el personaje con vida propia es *un efecto de sentido*, de un mundo de acción y de valores humanos: *la significación* se produce en gran parte por medios lingüísticos y discursivos; la significación de un personaje depende de su hacer y ser, de cómo se presenta en el discurso directo o indirecto, en la caracterización de los personajes, y sobre todo de su entorno.

El personaje, dotado de un nombre, es y actúa frente a otros personajes a los que se opone, complementa o equivale o para decirlo parafraseando a Foster los personajes son interdependientes, ejercen unos sobre otros una constante y vigilante restricción, lo cual no se les permite expandirse de manera arbitraria, no

⁹³ GÓMEZ, *op. cit.* p. 189.

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 191-192. El personaje no existe sólo por su caracterización externa e interna, sino por lo que significan sus acciones y por la valoración que esos hechos obtienen en el desarrollo de la trama. Greimas distingue seis actantes con principios lingüísticos, y filosóficos ya que son unidades semánticas: 1. sujeto: lo caracterizan las funciones de deseo y de búsqueda; es el centro de las relaciones argumentales y el iniciador de la acción. 2. objeto: es lo deseado y buscado porque sintetiza determinados aspectos morales, sociales, religiosos que se oponen en juego. 3. oponentes: es el que se enfrenta al sujeto; 4. ayudante: colabora para que el sujeto pueda alcanzar el objeto perseguido en su trayectoria funcional; 5. destinador: fuerzas narrativas o personajes que pueden influir sobre el destino reservado para el objeto, y 6. destinatario: el que se beneficia del objeto. Estos seis actantes Greimas los distribuye, por parejas. Este esquema actancial sirve para seguir la evolución de los personajes para explicar cómo adquieren por sí una realidad y transforma en diversas acciones narrativas.

⁹⁵ PIMENTEL, *op. cit.* p.59.

ser autónomos, de hecho dependen no sólo unos de otros, sino del universo ficcional que les ha dado vida.⁹⁶

El personaje se construye de acuerdo con su nombre que le da cierto grado de estabilidad y recurrencia, un nombre más o menos motivado, con cierto grado de referencia, con atributos y rasgos de individualización, en un proceso de acumulación y transformación. Un ejemplo se observa en la siguiente cita de Ernesto Sabato:

mundo inferior y horrendo, patria de la inmundicia. Imaginaba arriba, en salones brillantes, a mujeres hermosas y delicadísimas, a gerentes de bancos correctos y ponderados, a maestros de escuela diciendo que no se debe escribir malas palabras sobre paredes, Mientras por ahí abajo, en obscuro y pestilente tumulto corrían mezclados las menstruaciones de aquellas amadas románticas, los excrementos de las vaporosas jóvenes vestidas de gasas, los preservativos usados por correctos gerentes, los destrizados fetos de miles de abortos, los restos de comida de millones de casas y restaurantes, la inmensa, la innumerable basura de Buenos Aires.⁹⁷

Los personajes representan valores éticos entre lo bueno y lo malo desde la perspectiva de la acción, sus características de felicidad o desdicha surgen en el decurso de la acción en el que tienen que tomar decisiones buenas o malas, situándose en el nivel ético; “los personajes son inventados y en buena medida gobiernan sus acciones y controlan su destino narrativo con el pensamiento superior que es el autor”.⁹⁸

Los personajes actúan con relaciones que transitan de la de afinidad, al enfrentamiento, al conflicto, como lo señala Pimentel:

lo que importa determinar aquí son los factores discursivos, narrativo-descriptivos y referenciales que producen ese efecto de sentido que llamamos personaje, efecto de sentido que es punto de partida para discusiones sobre las diversas formas de articulación ideológica que se llevan a cabo en un relato.⁹⁹

Alguno de ellos concebidos como el protagonista: Marcos Vargas de la novela *Canaima* de Rómulo Gallegos; Artemio Cruz de la novela de Carlos Fuentes *La Muerte de Artemio Cruz*; *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. Fernando Vidal de *Informe de Ciegos*. Otros como antagonista El cholo Parima, el de la noche en que los machetes alumbraron el Vichada, de *Canaima*, el Dr. Santos

⁹⁶ *Ibid.*, p. 68-69.

⁹⁷ SABATO, Ernesto, “Informe de Ciegos” en *Sobre héroes y tumbas*. Seix Barral, Barcelona. 1999, p.418.

⁹⁸ BOURNEUF, Roland, *La novela*. Traducción castellana y notas complementarias de Enric Sullá., Ariel, Barcelona, 1995. p. 183-185. Soriau propone una clasificación muy parecida a la de Greimas, habla de seis fuerzas o funciones susceptibles de combinarse. 1. Protagonista. Es el que da la fuerza temática de un deseo, una necesidad o un temor. 2. Antagonista. Es la fuerza oponente. 3. Objeto deseado o temido que es la representación del valor. 4. El destinador, cualquier personaje en situación de ejercer alguna influencia sobre el destino del objeto. 5. El destinatario, el beneficiario de la acción. 6. el adyuvante, es el espejo que utiliza a otros como adyuvantes para conseguir sus fines.

⁹⁹ PIMENTEL, *op. cit.*, p. 63.

Luzardo de Doña Bárbara en oposición civilización barbarie, o Susana San Juan de *Pedro Páramo*, etc.

Existen los que llevan el peso de la acción y los que se oponen a ella, los que la obstaculizan: “habrá los que se vean entremezclados; y habrá los que con escasa o ni ninguna participación resulten testigos u observadores de los acontecimientos para transmitirlos, informarlos o narrarlos”,¹⁰⁰ como el narrador-personaje de *Crónica de una muerte anunciada* de García Márquez; o Fernando Vidal, de *Informe de Ciegos*, ya que no se debe olvidar que “el personaje según, Aristóteles, es un elemento funcional de la estructura narrativa o, de acuerdo con el enfoque semiótico, un signo en el marco de un sistema; obviamente, tampoco falta quien aluda a la muerte del personaje narrativo”.¹⁰¹

Según Todorov, existen tipologías de los personajes de formales y sustanciales, las primeras establecen oposiciones generalmente “binarias entre los personajes a la luz de criterio como su importancia para la trama, su complejidad y capacidad”¹⁰², dando personajes principales o protagonistas y secundarios; en líneas generales puede afirmarse que los personajes principales son de los que se habla más en el texto. E.M. Forster¹⁰³ habla de personajes planos que están poco elaborados, son esbozos o caricaturas; por ejemplo, en el relato de Celorio habla del “barrio de Mixcoac y sus vecinos subsidiarios: el jardinero, el teporocho, el tragafuego... el relojero de enfrente, el zapatero...el afilador de cuchillos, el cartero que me hace llegar las cartas dirigidas a mí aunque tenga la dirección equivocada; el pregonero del gas y el del agua”¹⁰⁴. Cotidianidad similar a la de los alumnos del bachillerato.

Los personajes, redondos en cambio, poseen mayor abundancia de rastros o ideas, se cuida mucho más su diseño interior y exterior y, sobre todo, responden de forma plena a una de las cualidades distintivas de la novela, la sorpresa. Ejemplo de esto es Pascual Duarte, en la novela de Camilo José Cela, *La familia de Pascual Duarte*.

Pascual es la víctima que va al sacrificio lo mismo que un cordero pascual, el personaje es reflejo del fracaso de la sociedad en la que vive, razón por la cual el mundo del personaje representa el mundo de los marginados, de las lacras

¹⁰⁰ CASAGNINO, Raúl H. *El análisis Literario. Introducción metodológica a una estilística Integral*. Nova, Argentina, 1976. p. 146.

¹⁰¹ *Cit. in* CASAGNINO p. 69.

¹⁰² TODOROV, *cit. in* GARRIDO, *op.cit.* p. 93.

¹⁰³ FORSTER, *cit. in* GARRIDO, *op.cit.* p. 93.

¹⁰⁴ CELORIO, Gonzalo, *El velorio de mi casa y otros textos*. UNAM. *Voz viva de México*, p. 34-36 cfr. con Pimentel en “*dimensión actorial del relato*” en *El relato en perspectiva*, p. 67-68, los personajes secundarios que Foster llama personajes planos son actores definidos por un solo papel temático y uno solo actancial, lo cual les impide sufrir modificaciones, en tanto que los personajes complejos redondos, están conformados por un mayor número de roles temáticos y actanciales son, por ende, susceptibles de mayores transformaciones.

sociales y morales del colectivo donde aparecen reflejadas la prostitución, la degeneración social y el analfabetismo, ya que el personaje es el portador de los estigmas de su tiempo.

EL ESPACIO EN EL RELATO

En el proceso narrativo de la novela, representar es significar. Cuando se describe un lugar o un objeto se va generando un efecto de sentido, se va creando una imagen, con el sistema descriptivo se va construyendo una red “significante de interrelaciones léxicas y semánticas determinada por uno o varios modelos de organización”¹⁰⁵, para dar una imagen del lugar, del objeto o del personaje. El narrador por medio de sistemas de descripción y con la ayuda de modelos de organización van dando la ilusión del objeto descrito, como menciona Pimentel:

los modelos pueden ser de tipo lógico-lingüístico como el de las dimensiones (dentro, fuera; encima, debajo; arriba, abajo; al centro, al fondo; a la izquierda, a la derecha); de tipo taxonómico 8 las distintas partes de un árbol, de una planta, del cuerpo humano); espacial (entre otros, el modelo taxonómico dimensional de las tres dimensiones: verticalidad/horizontalidad/prospectividad); temporal (las horas del día, las estaciones del año), o culturas (el modelo de la pintura que permite describir un lugar como si fuera un cuadro) modelos arquitectónicos, musicales) etc.¹⁰⁶

El espacio es elemento indispensable en las transformaciones narrativas, es una ilusión que se produce en el lector gracias a los recursos descriptivos altamente codificados del autor para producir efecto de sentido que pudieran llamarse espaciales, y que llevan a definir los modos de proyección y significación del espacio diegético de la novela. Para ejemplificar la producción de estos efectos de sentido nos apoyaremos en la novela *Canaima*, de Rómulo Gallegos, en la que “el espacio diegético es la selva de Venezuela y el autor organiza el espacio a partir del modelo topográfico del tipo taxonómico dimensional”.¹⁰⁷

Este modelo genera la ilusión de totalidad y continuidad del espacio descrito. En términos de la categoría espacial de la horizontalidad, el modelo da una descripción panorámica de la selva de Venezuela, según lo describe gallegos:

Barra de Orinoco...Bocas del Orinoco. Puertas apenas entornadas todavía, de una región donde imperan tiempos de violencia y de aventura...Una ceja de manglares flotantes, negros, es el turbio amanecer. Las aguas del río ensucian el mar y saturan de olores terrestres el aire yodado...Bandadas de aves marinas que vienen del Sur. De la tierra todavía soñolienta, hacia el mar despierto con el ojo fúlgido al ras del horizonte, continúan saliendo las bandadas de pájaros. Los que madrugaron ya revolotean sobre aguas centelleantes: los alcatraces grises, que nunca se sacian; las pardas cotúas, que siempre

¹⁰⁵ PIMENTEL, *op.cit.*, p.25.

¹⁰⁶ *Ibid*, p.26.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p.35. Este modelo Greimas lo define como el modelo que es el resultado de la articulación de tres categorías espaciales llamadas dimensiones: horizontalidad/verticalidad/prospectividad, cuya intersección constituye una deixis de referencia que permite situar, en relación con ella, las diferentes entidades que se encuentran en el espacio.

se atragantan; las blancas gaviotas voraces del áspero grito; las negras tijeretas de ojo certero en la flecha del pico... el río niño de los alegres regateos al pie de la Parima, el río joven de los alardosos escarceos de los pequeños raudales, el río macho de los iracundos bramidos...Venezuela del descubrimiento y la colonización inconclusos. Pero la de la brava empresa para la fortuna rápida: selvas caucheras desde el alto Orinoco y sus afluentes hasta el Cuyuni y los suyos y hasta las bocas de aquél, sarrapiales del Caura, oro de las arenas del Yuruari...Guayana era un tapete milagroso donde un azar magnífico echaba los dados y todos los hombres audaces querían ser de la partida.¹⁰⁸

La verticalidad está asumida cuando después de describir la selva, las aguas de los ríos, las aves, el lector encuentra de frente la ciudad Bolívar donde están ubicados todos los grandes comerciantes que explotan a la inmensa selva, continua Gallegos:

sobre la margen derecha del Orinoco, en la parte más angosta de su curso, peñusco de fronda de plazas, patios y corrales, se empina Ciudad Bolívar para contemplar su río. Frente a ella, en la mitad del cauce, la Piedra del Medio mide la oscilación periódica del nivel del las aguas, y cuando éstas comienzan a descender, al retirarse las lluvias que riegan la inmensa hoya dice la ciudad.¹⁰⁹

La perspectiva vertical se da, cuando se establece la relación espacial entre el margen derecho del Orinoco, hacia la parte más angosta de su curso, entonces el lector se enfrenta con las plazas, patios y corrales, y de ahí se empina la ciudad Bolívar para estar al frente de su río. Frente a la ciudad, el lector puede extender una mirada del nivel de las aguas, y como se inicia el descenso de las lluvias, En este momento de la descripción se da la dimensión de la prospectividad del modelo topográfico. Se habla de “La savia del árbol del caucho convertida en planchas de fabulosos precio; los pájaros cautivos dentro de las toscas jaulas, la pluma de mil colores ya que negado todavía el canto arisco; las bestias raras, venteando hurañas el olor de la ciudad”.¹¹⁰

La intersección de estos tres planos dimensionales constituyen la deixis de referencia que permite situar, en relación con ella, las diferentes entidades que se localizan en este espacio de la selva, dando coordenadas de efectos de sentido verosímil, ya que es una narración realista que produce el efecto de sentido, con una descripción con un narrador omnisciente que permite tener una gran panorámica de la selva venezolana, dando una ilusión de una visión de totalidad espacial estableciendo por medio del espacio un contrato de verosimilitud entre el texto y el lector; este modelo se completa con el lingüístico que contribuye a producir la ilusión referencial que es el fenómeno semántico de la iconización. La imagen resulta de mucho interés para los alumnos del bachillerato y de ahí las posibilidades estratégicas que le incorporen.

¹⁰⁸ GALLEGOS, Rómulo, *Canaima*, Promexa 1979, p.1-2.

¹⁰⁹ *Ibíd*, p.6.

¹¹⁰ *Ibíd*, p.19.

En semiótica literaria, según Greimas, “la iconicidad encuentra su equivalente bajo el nombre de ilusión referencial”¹¹¹. Ejemplo de esto son los lexemas que nombran los objetos del mundo: ceja, aves, pájaros, gaviotas; los adjetivos que dan cuenta de la forma: ceja de manglares flotantes; aves marinas, textura; blancas gaviotas, la verde algarabía de los pericos; cantidad, millares de garzas; Todo esto garantiza el efecto de realidad y no tienen otro significado que el de señalarse a sí mismos como la realidad, los lexemas en un nivel discursivo, los adjetivos, frases calificativas producen la ilusión referencial de realidad: el Orinoco, la selva de Venezuela, la Guaya, Ciudad Bolívar; todos estos nombres de lugares contribuyen a la autorreferencia espacial del texto, que dan la garantía de realidad, la selva como espacio, tiene a su vez un referente imaginario global y el autor impone su propia mirada de la selva y de su relación con los hombres, que “son hombres-machos, semidioses de las bárbaras tierras, sin ley, ni freno en el feudo de la violencia y el espectáculo de la selva antihumana, satánica, de cuya fascinante influyó ya más no se libra quien la ha contemplado”.¹¹²

El narrador impone por medio de la construcción textual de una cuidadosa descripción una referencia intratextual que garantiza coherencia, tanto para el que conoce la selva como para el que no la conoce. La forma privilegiada del espacio diegético es la descripción, que se manifiesta en un inventario de propiedades, atributos o detalles, nombres comunes, adjetivos frases calificativas con un alto grado de particularización semántica -la iconización tanto semántica como discursiva- para la significación de la descripción espacial.

DIMENSIÓN TEMPORAL DEL RELATO

El texto narrativo se funda en la dualidad tiempo de la historia y tiempo de discurso, un segundo aspecto de la temporalidad es su duración que se mide en horas, días, años; es decir, es un tiempo cuantificable: “los sucesos diegéticos tienen una duración que depende finalmente del espacio para ellos destinado en el texto narrativo, la experiencia temporal no depende del tiempo diegético en sí, sino del tiempo del discursos”.¹¹³ La dimensión temporal tiene principios de orden, duración y frecuencia; el orden “es una relación de secuencia entre el orden cronológico en el que ocurre los acontecimientos y el orden textual en el que el discurso los va narrando”¹¹⁴.

¹¹¹ GREIMAS, *cit. in* PIMENTEL, *op.cit.*, p. 30, la iconización designa, dentro del recorrido generativo de los textos, la última etapa de la figurativización del discurso, en la que se distinguen dos fases: la figuración propiamente dicha y la iconización que al encargarse de las figuras las dota de atributos particulares susceptibles de producir la ilusión referencial.

¹¹² GALLEGOS, *op.cit.*, p.5.

¹¹³ PIMENTEL, *op.cit.*, p.43. la relación espacio temporal entre el discurso y la historia se concibe así como una confrontación entre la extensión del texto una dimensión espacial y la duración diegética, una dimensión temporal de orden ficcional. El resultado de esta ecuación espacio temporal es la noción de velocidad o tiempo narrativo, Genette 1972, 123.

¹¹⁴ *Ibid.*, p.44.

Esto se da en relatos extremadamente simples o breves, y pueden ser narrados en estricta secuencia cronológica, es decir, estableciendo una relación de estricta concordancia entre la cronológica de la historia y la sucesión textual por ejemplo en *Canaima*, de Rómulo Gallegos, “los acontecimientos se narran en el mismo orden en el que ocurren en la historia; aunque tienen insertado constantes analepsis”.¹¹⁵

Estos comprueban el principio Aristotélico “*incipit in medias res*”, pues es inevitable recurrir a rupturas temporales, ya sea para dar cuenta de los ocurrido en otra vertiente de la historia, o para dar antecedentes, o bien para dar ilusión de densidad y vida a un relato que recuerda su propio pasado, un ejemplo es el siguiente:

agregó Marcos Vargas, recuerdo haber oído en casa eso durante en varias ocasiones, sí un forastero, mozo muy estimable, que gustaba de mi muchacha y empezaba a decirle. Ardavín lo sorprendió una tarde ante la ventana de casa conversando con ella y en su presencia lo asesinó cobardemente desde entonces mi pobre hija vive quitada del mundo.¹¹⁶

El segundo principio es la duración. El tiempo diegético se mide en imitación del tiempo real, es posible hablar de la duración de los sucesos en la ficción y asignarles mediadas temporales explícitas, horas, días, años, es decir, un tiempo cuantificables., en *La Muerte de Artemio Cruz* de Carlos Fuentes, el tiempo de la historia dura 12 horas, y el tiempo del discurso 71 años donde se muestra el mundo del protagonista un posrevolucionario corrupto, agiotista, explotador de los campesinos, con un enriquecimiento ilícito, corrupto y cínico.

Aunque en sentido estricto el tiempo del discurso debería ser el de su lectura, sin embargo esto no es confiable, por eso “Genette habla de la “ecuación espacio-temporal”¹¹⁷ entre la historia y el discurso para poder medir más que su estricta duración, los ritmos del relato que es: “una confrontación entre la extensión del texto (una dimensión espacial) y la duración diegética -una dimensión temporal de orden ficcional-”¹¹⁸. El resultado de esta ecuación espacio-temporal es la noción de velocidad o tiempo narrativo.

El tercer principio de esta temporalidad del relato es su capacidad de repetición en la frecuencia narrativa, también se establecen relaciones cualitativas de concordancia o de discordancia: cuántas veces sucede un acontecimiento en la

¹¹⁵ *Idem*, Genette llama anacronías a las rupturas causadas por una relación discordante entre el orden de los sucesos en el tiempo diegético y su orden en el tiempo del discurso; en otras palabras lo que se narra primero no necesariamente ocurrió primero en el tiempo de la historia, existe la analepsis: interrumpe el relato en curso para referir un acontecimiento que en el tiempo diegético tuvo lugar antes del punto en el que ahora ha de inscribirse en el discurso narrativo: Prolepsis se interrumpe el relato principal para anunciar un acontecimiento que diegéticamente es posterior al punto en que se le inserta en el texto.

¹¹⁶ GALLEGOS, *op. cit.* p.18.

¹¹⁷ GENETT, *cit. in* PIMENTEL, *op.cit.*, p.44.

¹¹⁸ *Ibid.*, p.43.

historia: cuántas se narra en el discurso, en busca de una significación narrativa, como en *El beso de la mujer araña*, de Manuel Puig:

el cráneo de vidrio también todo el cuerpo de vidrio, fácil de romper un muñeco de vidrio, pedazos de vidrio filoso y frío en la noche fría, la noche húmeda, gangrena en las manos tajeadas por el puñetazo...cráneo de vidrio lleno de estampas de santos y putas, estampas viejas y amarillentas, caras muertas dibujadas en estampas de papel ajada, adentro en mi pecho las estampas muertas, estampas de vidrio, filosa, tajea, infectan de gangrena el pecho, pulmones, corazón.¹¹⁹

Esta repetición de cráneos de cristal, cráneos de vidrio es la presencia de la morfina destruyendo el cuerpo del preso político y significa el final de los ideales del personaje. Debe observarse que al narrar, la historia que se va desarrollando se constituye como el presente efectivo del mundo de acción proyectado, independientemente del tiempo gramatical que se utilice para narrar. Así a partir del relato en curso se concibe el pasado o el futuro.

En "*la muerte de Artemio Cruz*"¹²⁰, el relato en curso es la agonía del protagonista de 71 años, quién padece apendicitis, con cólicos nefríticos, que lo obligan a vomitar sus propias heces fecales, está en un hospital con la esposa y su hija y los recuerdos de su vida que se agolpan en su cabeza, otorgan una fuerte intensidad a la agonía de Artemio, produciéndose rupturas en secuencias analépticas y prolepticas, produciendo en el relato en curso rupturas temporales múltiples, como se observa en el siguiente ejemplo:

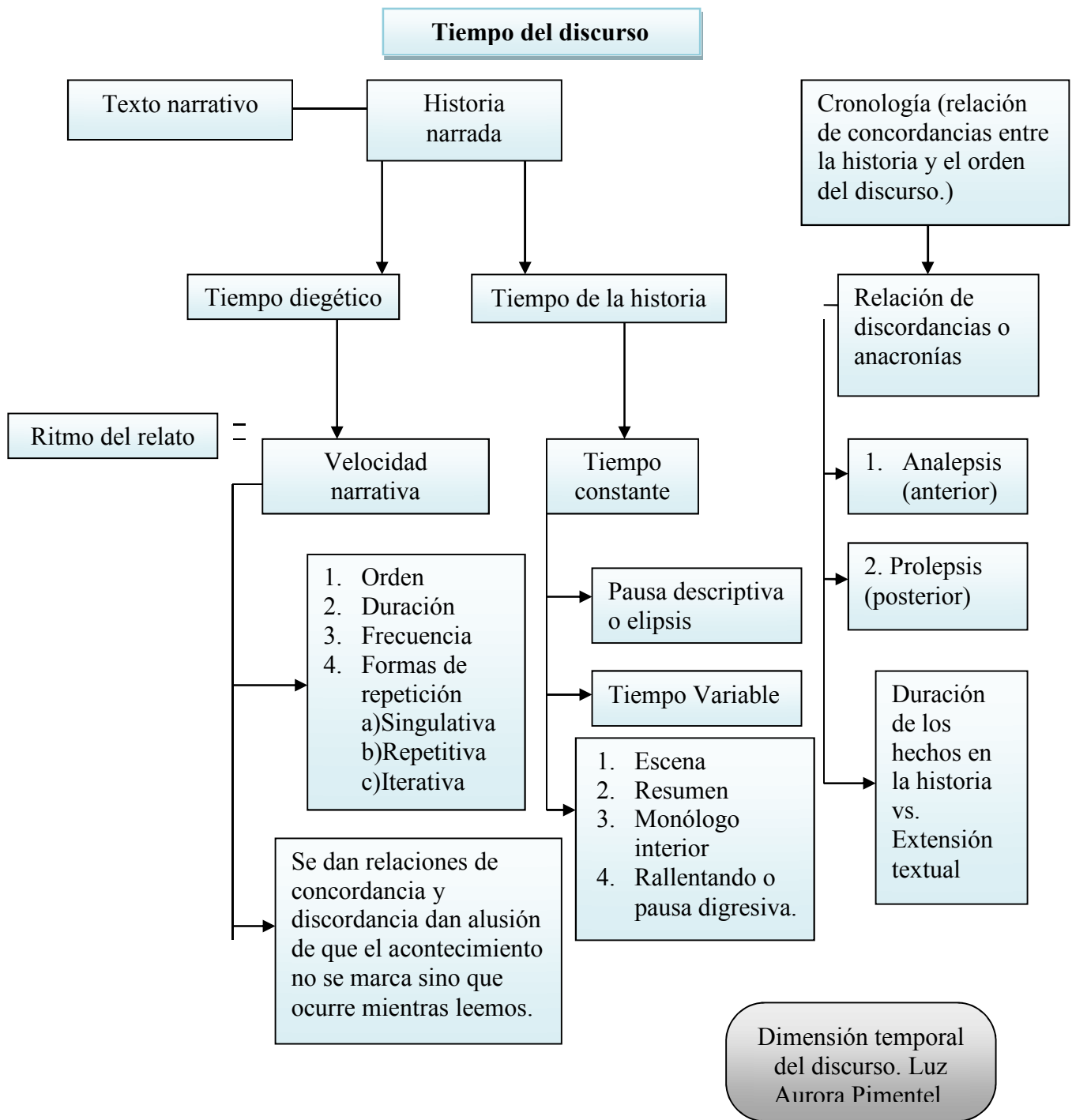
se dieron una cita el mes entrante, cuando ambos deberían llegar a esa ciudad, en ese café de la *Rue Caumartin*, cerca del Boulevard des Capulines, que él volvería a visitar años después, sin ella, sin poder localizarlo exactamente, deseando volverlo a ver, volver a pedir lo mismo que localizó como un café de decorado rojo y sepia...Ella dijo que septiembre era el mejor mes, fines de septiembre y principios de octubre. El verano indio. El regresó de las vacaciones¹²¹.

El relato en curso se interrumpe para dar paso a una proyección hacia el futuro, el volvería a visitar años después, sin ella, en ese futuro el personaje, se acordará de aquellos momentos vividos con la mujer. Más en el futuro ese presente se convierte en pasado; ya que convergen en un solo momento. La analepsis y la prolepsis son figuras temporales que se trazan a partir de la ruptura del relato en curso para darle la significación más caprichosa y compleja a la narración, y sobre todo para dar información al algunos casos repetitiva cuando ofrecen información narrativa antes proporcionada -analepsis-, o anuncian acontecimientos que no han sucedido todavía en el tiempo diegético -prolepsis. Aunque parecerían términos demasiado técnicos constituyen un andamiaje adecuado para instrumentar a los alumnos del bachillerato.

¹¹⁹ PUIG, Manuel, *El beso de la mujer araña*, Seix Barral, Barcelona, 1980, p.180.

¹²⁰ FUENTES, Carlos, *La muerte de Artemio Cruz*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973, p. 316

¹²¹ *Ibid.*, p.211.



La analepsis repetitiva constituye un recurso narrativo en virtud del cual el texto recuerda su propio pasado, cumple la función de un anuncio su presencia es como un artificio para general suspenso, el anuncio no debe confundirse con esbozos que son simples anticipaciones del tipo alusivo que sólo adquieren significación más tarde y que preparan la semilla que sólo se reconoce hasta avanzada la narración ejemplo de esto es la fase que se repite constantemente en “la muerte de Artemio Cruz”¹²².

Esta reiterada descripción y constante focalización del río y de sobrevivir, van a caracterizar al personaje, trazando líneas de significación temática que cobrarán su verdadero significado cuando se nos revela por qué Artemio sobrevivió y fue tan fuerte para llegar a los 71 años y su hijo Lorenzo muere en plena juventud.

Estos esbozos están preparando una futura revelación o significación, no por ello son estrictamente prolépticos, no anuncian los acontecimientos por venir como las verdaderas prolepsis. Las anacronías se señalan a sí mismas y señalan el momento de la ruptura mediante marcas explícitas con frases introductorias como años antes, años más tarde. “Recuerdo que salí a comer con Padilla”. El tiempo narrativo es “una relación proporcional entre la duración de los acontecimientos en el tiempo de la historia y el espacio que se les destina en el texto narrativo...la duración narrativa sólo es mensurable en términos de una cuantificación espacial...y esto desemboca en el concepto alternativo de velocidad narrativa.”¹²³

Esta relación convencional de velocidad entre los tiempos diegéticos y discursivos constituyen los ritmos de un relato, son cuatro los movimientos narrativos básicos en orden creciente de aceleración según la clasificación de Luz Aurora Pimentel:

1. *Pausa descriptiva*: ritmo de máxima retardación en el que se detiene el tiempo de la historia. Hay descripciones focalizadas en un personaje, no detienen el tiempo aunque retarden de manera perceptible el ritmo, como en el siguiente ejemplo:

Tú serás un peón, tú serás un herrero, tú quedarás fuera, con os que quedaron fuera, tú no serás Artemio Cruz, no tendrás setenta y un años, no pesarás setenta y nueve kilos, no medirás un metro ochenta y dos, no usarás dientes postizos, no fumarás cigarrillos negros, no usarás camisas de seda italiana, no coleccionarás mancuernillas, no encargarás tus corbatas a una casa neoyorquina, no vestirás esos trajes azules de tres botones, no proferirás la cachemira irlandesa.¹²⁴

¹²² *Ibid.*, p.12. Esa mañana lo esperaba con alegría, p.12, Cruzamos el río a caballo.p.29 Cruzamos el río a caballo p.143. Y llegamos hasta la barra y el mar p.221. En Veracruz. Cruzamos el río. Yo sobreviví, YO sobreviví. YO sobreviví p. 230.

¹²³ PIMENTEL, *op.cit.* p.48.

¹²⁴ FUENTES, *op.cit.*, p.247

2. *Escena*: la escena es la única forma de duración que podría considerarse isócrona: es decir un tempo narrativo en el que se da la relación convencional de concordancia entre la historia y el discurso, da la ilusión de serlo, con frecuencia se privilegia el diálogo como la forma más dramática y por tanto escénica de la narración:

-te seguiré

-¿en dónde vivirás?

- me colaré a cada pueblo antes de que lo tomen y allí te esperaré

-¿lo dejarás todo?

-Me llevaré unos cuantos vestidos¹²⁵

3. *Resumen*: en este movimiento narrativo se observa un ritmo de aceleración creciente; los sucesos tienen una duración mucho mayor en el tiempo diegético que en el espacio que les dedica el discurso narrativo: diez años en la vida de un personaje, por dar un ejemplo, se dan pincelazos en dos o tres líneas. Ejemplo:

Tardó catorce años el cacique en darse cuenta de él, pero alguna vez debía terminar su rastillaje obstinado de la región hasta dar con la última aguja perdida en el pajar. Y por eso ayer en la tarde se había presentado sofocado en la levita negra y con el sudor chorréandole por las sienes, entro el enganchador del cacique a decirle a Lucero que mañana mismo hoy se iría a la hacienda del señor al sur del estado, porque escaseaban los buenos trabajadores del tabaco y Lucero llevaba catorce años de güevon cuidando a un borracho y a una vieja loca¹²⁶.

4. *Elipsis*: movimiento narrativo que nos da una impresión de máxima aceleración. Una duración diegética dada no tiene lugar alguno en el discurso narrativo. No se da cuenta de esos diez años, ni siquiera en forma resumida. "salieron de la choza las piernas empantalonadas, la levita color plomo y él apunto a lo alto el doble caño y apretó el gatillo. Cruz ¡hijo mío! gritó Lucero, al ver el rostro destruido del señor Pedrito"¹²⁷

Existe una relación de concordancia o de discordancia entre las dos formas de duración narrativa, el tiempo de la historia y el tiempo del discurso, la relación de concordancia se da en la isocronía, es decir la equivalencia convencional entre la duración diegética y la discursiva se observa, estrictamente, en la escena, en especial cuando esta forma narrativa privilegia el diálogo, como se observa en el siguiente ejemplo:

Director: ¿por qué? Hizo muy mal...Procesado: no, porque a él la polenta no le gusta. Como vino un plato más cargado que el otro él insistió en que me lo comiera yo al más grande, y hubiese sido muy sospechoso que yo me negase. Director: Ah muy bien Molina, lo felicito. Perdónenos el error. Procesado: será por eso que me encuentra más flaco, estuve descompuesto dos días. Director: ¿y Arregui cómo está de moral?¹²⁸

¹²⁵ *Ibid.*, p.64.

¹²⁶ *Ibid.*, p.285.

¹²⁷ *Ibid.*, p.305.

¹²⁸ PUIG, *op.cit.*, p.153.

Las relaciones de discordancia entre las dos duraciones, o anisocronías, dan origen a los otros tres movimientos narrativos: la pausa descriptiva, el resumen y la elipsis. Estos cuatro ritmos narrativos básicos tienen un tempo constante, la pausa y la elipsis, y dos tempos variables, la escena y el resumen. Estos movimientos narrativos diferentes son los responsables de las distintas velocidades que un relato puede tener.

Por eso cuando se lee *Canaima* o *La Muerte de Artemio Cruz*, el lector las percibe como lentas, ya que abundan pausas descriptivas, o incluso descripciones como un acto meramente contemplativo en el tiempo diegético. Los resúmenes y las elipsis por el contrario, darán al lector una impresión de aceleración. Ejemplo:

Vivirás ese día, idéntico a los demás, y no volverás a recordarlo sino al día siguiente, cuando te sientes de nuevo en la mesa del cafetín, pidas el desayuno y abras el periódico. Al llegar a la página de anuncios, allí estarán, otra vez esas letras destacadas: historiador joven. Nadie acudió ayer. Leerás el anuncio. Te detendrás en el último renglón: cuatro mil pesos¹²⁹.

Se puede afirmar, que se percibe las diferencias en tempo narrativo, no por la duración de los acontecimientos en el tiempo de la historia, sino primordialmente a través del discurso narrativo. Si en tres líneas se narran diez años diegéticos, el lector no se queda con la impresión de una duración de diez años, sino de una aceleración perceptible en el ritmo del relato, un ejemplo es el siguiente:

ya tuve el gusto de conocer a su padre, que era uno de los hombres mejores de Guayana, si no el mejor. Hace unos catorce años fuimos socios en un negocio de ganado que tuvimos por los llanos de Monagas. A lo que repuso Marcos Vargas, pues aquí tiene al hijo para jugarle limpio desde el principio¹³⁰.

Dentro de los cuatro movimientos narrativos básicos se observan formas suplementarias de lo que podría llamarse retardación rítmica del relato. La descripción no es la única forma de detener el tiempo en un relato existen las pausas digresivas que son interrupciones en el discurso narrativo para dar paso al discurso del narrador en su propia voz, son pausas de naturaleza extradiegética y es una reflexión que no forma parte de la historia.

Ejemplo de esto es el narrador del *Quijote* que “interrumpe el relato de la lucha entre el caballero andante y el vizcaíno justamente cuando va a descargar el héroe su ira y su espada sobre el enemigo, entre la interrupción y la continuación de este episodio existen cinco páginas de divagación y después retoma la narración interrumpida”.¹³¹

¹²⁹ FUENTES, *op.cit.*, p.12

¹³⁰ GALLEGOS, *op.cit.*, p. 14.

¹³¹ PIMENTEL, *op.cit.*, p 52-53.

El “rallentado digresivo, es una retardación perceptible en el ritmo, el tiempo del discurso es mayor que el tiempo de la historia”¹³², ejemplo el monólogo interior, da al lector la impresión de un tiempo detenido por las meditaciones del personaje como es la novela de *La muerte de Artemio Cruz*, que inicia la narración en presente, y el espacio temporal del relato se dan con el movimiento narrativo de una pausa descriptiva y un monólogo interior, como se observa en el siguiente párrafo:

Permanezco con los ojos cerrados. Las voces más cercanas no se escuchan. Si abro los ojos, podré escucharlas...Pero los párpados me pesan: dos plomos, cobres en la lengua, martillo en el oído, una como plata oxidada en la respiración. Metálico, todo esto. Mineral, otra vez. Orino sin saberlo. Quizás he estado inconsciente, recuerdo con un sobresalto durante esas horas comí sin saberlo. Porque apenas clareaba cuando alargué la mano y arrojé también sin quererlo, el teléfono al piso y quedé boca abajo sobre el lecho, con un brazo colgando.¹³³

La brevedad del tiempo de la historia que son horas de agonía en el hospital; en contraste con los monólogos inmensos, durante una obra de más de 300 hojas, por su extensión textual da la impresión de una duración mayor, que fueron 71 años. Este monólogo interior da una impresión de un rito lento en la narración, ya que es un relato narrado con toda extensión y detalle de la actividad de conciencia del personaje y da la impresión de una duración extensa y no la del tiempo diegético referido. Esta novela, que es un monólogo interior, es la confrontación de dos duraciones diegéticas desiguales: la exterior que es su esposa, hija, el hospital y la interior que es desproporcionada por los procesos de conciencia.

CONCEPTO DE HISTORIA Y DISCURSO.

En el proceso narrativo se dan diversos componentes. Es importante comprender los niveles que configuran a la obra. Un escritor va construyendo desde su voluntad estilística la narración, y va construyendo una representación textual –relato- en la que alberga las distintas líneas –historia- y –discurso- que dan existencia a la realidad narrativa.

La historia “representa el momento en que el material no ha recibido todavía una configuración dentro del texto narrativo las unidades narrativas mínimas se organizan de acuerdo con un patrón lógico y cronológico.”¹³⁴ La trama por el contrario, alude a la etapa en que el material se encuentra textualmente configurado, es decir provisto de una forma; la historia es la composición realizada

¹³² *Ídem*. Está dilatación que para Genette es el tiempo del discurso, es decir, su extensión que es considerablemente mayor que el tiempo de la historia, esta casilla vacía es simétricamente la opuesta a la del resumen en la que el tiempo de la historia es considerablemente mayor que el tiempo del discurso.

¹³³ FUENTES, *op.cit.* p.9

¹³⁴ GARRIDO, *op.cit.* p.39

por la lógica de la vida cotidiana, representa el factor sujeto a variaciones históricas o culturales.

Ejemplo de lo anterior es “*La familia de Pascual Duarte*”¹³⁵, de Camilo José Cela, es el reflejo de la sociedad española de posguerra, aunque los críticos creen que el autor se vio obligado a trasladar la acción a un tiempo diferente para soslayar la censura franquista; de cualquier modo, se hace un retrato de la sociedad atrasada que tiene pocas posibilidades de mejorar sus condiciones de vida, aunque cada generación hace proyectos por mejorar su vida, esto nunca llega a realizarse.

La historia representa el momento en que el material no ha recibido todavía una configuración dentro del texto narrativo. En *La familia de Pascual Duarte*, la línea argumental es en extremo simple, se relata el encadenamiento de circunstancias que llevan al protagonista al asesinato, a la cárcel y a la muerte. Pascual condenado a muerte desde la celda de su prisión relata la historia de su vida o los hechos que considera relevantes de acuerdo con su propósito de justificarse de sus delitos ante el tribunal que lo ha condenado a muerte. “La historia regularmente se rige por la lógica de la vida cotidiana, en el caso de Pascual Duarte, mientras que en el discurso es la motivación esencialmente artística”¹³⁶, en este texto se ensambla la realidad (historia) desde insólitas perspectivas –relato- con un lenguaje nuevo –narración-.

La historia se encuentra en el punto de partida, mientras que en el de recepción se alcanza únicamente al final del trayecto de lectura. La distribución formal del relato de *La familia de Pascual Duarte*, en secuencia de aparición de los elementos narrativos es la siguiente: nota del transcriptor, carta anunciando el envío del original, cláusula del testamento ológrafo otorgado por don Joaquín Barrera López, una dedicatoria de Pascual Duarte, memorias de Pascual Duarte en las que éste relata sus desventuras y el asesinato de su madre, segunda nota del transcriptor, que incluye: “una carta del presbítero Santiago Lurueña, una carta del guardia civil Cesáreo Martín, y una observación final del transcriptor”.¹³⁷

¹³⁵ CELA, Camilo José, *La familia de Pascual Duarte*, Barcelona, Seix Barral, 1984.

¹³⁶ GÓMEZ, *op.cit.*, pp.200-203. Esto lo propone Tomachevski en 1928, esta distinción permite valorar en su justa medida la manipulación ejercida por el escritor sobre el material y en definitiva, su nivel artístico. Para los formalistas la división se convierte en fundamento en una oposición que afecta a todos los componentes del texto narrativo el tiempo, el espacio y que permite ver a éste como una realidad organizada gracias al trabajo del escritor que imprime al material una determinada orientación.

¹³⁷ *Ibid.*, pp. 152-153. Son autores que se nutren de las noticias de mayor sensacionalismo e impacto social son los creadores de Best-sellers, género literario tan digno como cualquier otro que ha existido pero el verdadero escritor, es el que cuenta una historia y la organiza en un relato que le permite adquirir una nueva representación de la realidad y emplea una narración de alta calidad, potenciando unos usos lingüísticos y estilísticos que atrapan al lector en una nueva visión del mundo ofrecida ejemplo de esto es la familia de Pascual Duarte 1942.

La historia es una abstracción, el relato que constituye el soporte de la realidad que la historia transmite. La historia es el repertorio de hechos, noticias e informaciones que constituyen la trama de la novela sin organizar. En este sentido la ficción de la novela es la armónica relación entre el relato y la historia, que da múltiples posibilidades con que esa realidad puede ser contada, “importan tanto los hechos, como los modelos de lo real, con que pueden ser pensados”¹³⁸.

El discurso es el proceso de la enunciación cuyos protagonistas son el narrador y el receptor de la narración que vincula la intriga de la historia, es decir, los hechos relatados cuyos protagonistas son los personajes. El discurso alude a la etapa en que el material se encuentra textualmente configurado, esto es, provisto de una forma.

Por lo general, la disposición del material en el marco de la intriga difiere a veces, radicalmente de la historia. El autor parte del nivel del relato; cuando se van a contar unos hechos, el autor ya ha elegido la manera en que debe hacerse. El relato permite establecer un manejo absoluto de las dimensiones de la enunciación por medio del narrador, que articula las piezas con que debe ser contada la historia, desde el punto de la recepción de la novela, en la medida que el lector se adentra a la historia va resolviendo las líneas argumentales de la representación de mundo –relato- con que esa ficción o esa realidad ha sido montada, aquí los dos planos se fusionan en la propuesta del discurso ficticio de cada novela.

En la *familia de Pascual Duarte*, se presenta como una novela autobiográfica en la que Pascual relata sus memorias en primera persona, por lo que actúa como narrador-protagonista. Al desempeñar la función de narrador su perspectiva de los hechos es, necesariamente unilateral, e incompleta; o el *Informe sobre ciegos* en *Sobre héroes y tumbas*, de Ernesto Sabato:

Voy a contar ahora cómo entré en juego el tipógrafo Celestino Iglesias y cómo me encontré en la Gran pista. Pero antes quiero decir quién soy yo, de qué me ocupo, etcétera. Me llamo Fernando Vidal Olmos, nací el 24 de junio de 1911 en Capitán Olmos, pueblo de la provincia de Buenos Aires que lleva el nombre de mi tatarabuelo. Mido un metro setenta y ocho, peso alrededor de 70 kilos, ojos gris verdosos, pero lacio y canoso, señas particulares ninguna.¹³⁹

El protagonista narrador nos da la visión del psicópata que esa escribiendo el informe sobre las sectas secretas sagradas de los ciegos, y explica las diferencias entre hombres que perdieron la vista por enfermedad y los ciegos de nacimiento.

Pascual narra su vida desde la cárcel y relata episodios ocurridos en un tiempo pasado, pero deja al lector sin conocer el desenlace de la historia de su

¹³⁸ *Idem*.

¹³⁹ SABATO, *op.cit.*, 281-437.

vida. Para completar el relato se hace necesaria la presencia de otros dos narradores que fueron testigos de su muerte: el sacerdote que le confesó, don Santiago Lurueña, y el cabo de la Guardia Civil, Cesáreo Martín, cada uno de los cuales ofrece una versión diferente de la muerte de Pascual Duarte.

Pero hay otro narrador de mayor relieve: el transcriptor, que da a la imprenta las memorias de Pascual Duarte, este narrador puede identificarse con el narrador omnisciente que permanece oculto para que personaje ofrezca su propia versión de los hechos. Su influencia en el relato es grande; sin su voluntad de editar los papeles de Pascual no existiría ninguno de los otros narradores y tampoco habría relato; es pues, el verdadero narrador-observador, posee todas las perspectivas narrativas y gracias a él podemos conocer toda la historia, incluido el final.

Cada uno de los narradores citados desempeña una función distinta en la novela, Pascual relata en primera persona, los dos testigos de los últimos momentos de Pascual, así como el transcriptor, son desdoblamientos del narrador omnisciente que ofrece perspectivas diferentes sobre el desenlace.¹⁴⁰

Es importante destacar que entre el lector y el autor se encuentra el texto en que se realizan construcciones de significado y se acepta una voz ficticia en un pacto literario, en un contrato de ficción entre el lector y el autor donde se acepta la ficción que se nos presenta en el texto como algo verdadero.

DISCURSO DRAMÁTICO

El drama proviene del griego “*drae*, que significa acción”¹⁴¹ Por eso la forma dramática representa movimiento y cambio. El teatro es el género literario que expresa con toda su fuerza la idea de movimiento, de mutación de los estados de ánimo, y de las situaciones personales. “El teatro suele ser un género de crisis, y la crisis es un momento en la vida de una persona o de una comunidad en que se debe hallar una solución a un estado de conflicto ya insostenible”.¹⁴²

El drama y la narración son formas de relato: secuencias de hechos, pero en el drama no hay narrador -quien cuenta la historia- sino personajes que la viven. *El texto dramático* tiene una conformación interna, es decir, planteamiento, conflicto, desarrollo y desenlace. Maneja una estructura la cual está dividida en cuadros, actos o escenas, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Acto primero. Escena primera. Acotación Salen el Comendador, Flores y Ortuño y criados.-
Comendador. ¿Sabe el maeste que estoy en la villa?- Flores- ya lo sabe.- Ortuño. Está en

¹⁴⁰ CELA, *op.cit.*, p.14

¹⁴¹ BERINSTAIN, *op.cit.* p.160.

¹⁴² ZACAULA, Frida, *op.cit.* p.175.

la edad, más grave- Comendador y sabe también que soy Fernán Gómez de Guzmán.- Flores- Es muchacho, no te asombre.- Comendador- Cuando no sepa mi nombre ¿no sabrá el que me dan de comendador mayor? – Ortuño- no falta quién le aconseje que de ser cortés se aleje.¹⁴³

Se puede apreciar la división del acto primero, la subdivisión de la escena primera, la acotación cuando sale el comendador, Flores y Ortuño y los diálogos entre el Comendador, Flores y Ortuño. “Según los estudiosos del teatro, un acto es la unidad dramática que corresponde al desarrollo de la acción y que abarca un número variable de escenas correspondientes a una representación”¹⁴⁴.

ASPECTOS FORMALES DEL TEXTO DRAMÁTICO. ACOTACIONES (ESTRUCTURA FORMAL: ACTOS, ESCENAS Y CUADROS)

Las acotaciones:

Las acotaciones escritas en el papel se forman uniendo e injertando diferentes secciones, las acotaciones de las partes separadas, después se trabajan unidad y facilitan el trabajo de los actores durante los ensayos y se van haciendo ajustes necesarios según las necesidades.

Las acotaciones se sujetan por grados a alteraciones durante el trabajo. Las acotaciones en cada parte deben ser condensadas, como también deben transmitir las emociones en forma clara y sencilla. “Cada parte debe madurar orgánicamente y tomar vida en cada actor, tratando de evitar las acciones superfluas armonizando ellas mismas en el tono, ritmo y tiempo generales de la función y entonces puede ser presentada la obra al público”.¹⁴⁵

Cada acotación impone en el actor condiciones creativas, todas sus fuerzas psíquicas deben tomar parte de ella, porque sólo en estas condiciones pueden adaptar creativamente la acotación de la parte de esos cambios caprichosos que pueden desarrollarse en las criaturas vivientes, que se influyen unas a otras por medio de sus emociones y nada más entonces pueden transmitir al espectador ese algo invisible, inexpresable en palabras, que forman el contenido espiritual de la obra.

Como ya se expresó en párrafos anteriores, el texto dramático contemporáneo, se encuentra dividido en actos, escenas y cuadros para la mejor comprensión de los actores y del director al ponerlo en escena, al mismo tiempo facilita la asimilación de la obra por el público. La mayor parte de las obras presentan varios conflictos que se separan por descansos o entreactos. El acto o jornada es el intervalo que existe entre la subida y descenso del telón; ejemplo, la obra de un solo acto “*Los días de Emilio Carballido*”.¹⁴⁶

¹⁴³ LOPE DE VEGA, *Fuenteovejuna*, Porrúa, 1979, p. 21.

¹⁴⁴ GRACIDA, *op.cit.* p.84.

¹⁴⁵ STANISLAVSKY, *Dirección y Actuación*, Ed. Fundamentos, España, 2003, p. 32-33.

¹⁴⁶ CARBALLIDO, Emilio, *cit.in.*, GRACIDA, *op.cit.*, p.76-80.

No existe ninguna especificación que exija la extensión o el número de actos que deba tener una obra de teatro. El número de actos depende del argumento, el primer acto equivale a la exposición o planteamiento del problema, el segundo para el nudo en el que se desarrolla y complica la acción y en el tercero se resuelven los conflictos para el desenlace ejemplo, “*Los empeños de una casa, Amor es más laberinto*, de Sor Juan Inés de la Cruz”¹⁴⁷; pero también existen obras que están formadas de uno, dos, cuatro o cinco actos.

En ocasiones también hay un prólogo o epílogo breve, por ejemplo *El divino narciso* de Sor Juana Inés, tiene cinco cuadros, XVI escenas, en las que hablan de soberbia, el amor propio, e ego y la naturaleza humana entre otros; así como una loa como prólogo, es importante tener presente que el cuadro es la parte del acto en que se mantiene la misma decoración.

A veces, por exigencia del argumento, conviene dividir un acto en varios cuadros, con unidad relativamente independiente; los actos se subdividen en escenas, es la parte del acto en que figuran los mismos personajes. Cuando entra alguno diferente, o sale otro de los que había en el escenario, comienza una nueva escena; “éste es un punto delicado de la obra dramática, ya que el cambio de escenas ha de ser motivado y natural, es decir, que la entrada, salida y permanencia de los personajes se desprende de la obra misma y están justificadas”.¹⁴⁸

Se ha visto que el texto dramático es una representación de distintas situaciones que comunican circunstancias sociales y culturales con base en el diálogo. Actualmente el teatro es una forma de representación atractiva que “exige a los lectores y espectadores una interacción para que puedan participar activamente en las acciones, es un encuentro de autor y lector, entre actores y espectadores”.¹⁴⁹

En el teatro básicamente se tiene una historia, que se narra a través de las acciones de los personajes sin que exista la figura del narrador, la historia se desarrolla en secuencias, a través de las acciones de los personajes por medio de diálogos. La obra de teatro es una representación de visión de mundo del autor, social y cultural, es una ficción, plantea una historia y tiene sus propios mecanismos de lectura. Regularmente se representa en un escenario.

En el texto dramático “por medio de los diálogos, siempre se está dando una adecuación a la situación comunicativa”¹⁵⁰. Se adecuan las formas lingüísticas para determinar los interlocutores, su propósito de su enunciación y los efectos

¹⁴⁷ DE LA CRUZ, Sor Juana Inés, *Auto sacramental* de “El divino Narciso” en *Obras Completas*, Porrúa, 1977, pp. 391-424; “festejo de amor es más laberinto” pp.705-754.

¹⁴⁸ MONTES DE OCA, Fernando *Teoría y técnica de la literatura*, pp.188-189.

¹⁴⁹ GRACIDA, *op.cit.*, p.7.

¹⁵⁰ *Idem.*

que se consiguen con la presencia del personaje y de las acciones que se derivan de él.

El texto dramático se completa cuando la obra se representa, ya que el escritor la pensó para un escenario y por tanto los personajes adquieren plena presencia y sentido en las acciones representadas. Como expresa Ysabel Gracida en su *Texto leer y escribir*, “El lector y el espectador son parte activa y fundamental del sentido que le otorga al texto dramático cuando se lee sobre el papel como cuando se realiza un contrato de ficción desde la oscuridad de una sala de teatro”.¹⁵¹

El texto dramático permite al ser humano representar las crisis universales de la existencia, como la lucha por el poder, la pérdida amorosa, conflictos entre los valores, el dolor por la muerte, el deseo de libertad, la experiencia de la soledad, del triunfo, del fracaso de las fuerzas del destino.

El discurso poético se caracteriza por la indagación y el análisis de los sentimientos, y el narrativo por la acción de contar, de referir hechos; la raíz esencial del discurso dramático es la representación, es la acción dramática, los actores se presentan como seres que actúan y realizan acciones. En él se cuenta una historia, pero no se presentan los hechos a través de la narración, sino mediante la *representación*. Por eso el texto de la obra dramática es:

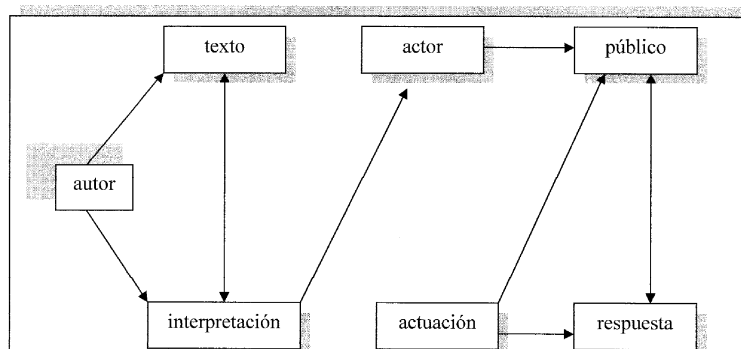
Una especie de partitura dispuesta para ejecuciones variadas un discurso a varias voces, una sucesión de diálogos erigida en géneros. Los sucesos relatados son muy semejantes en la narración y en la representación dramática, únicamente se diferencian e que el escenario teatral impone ciertas limitaciones en cuanto al espacio, por necesidad reducido en que se producen las situaciones en cuanto al número de personajes que simultáneamente caben en un espacio.¹⁵²

En el drama, es fundamental la representación ante un público, el autor comunica su mensaje al público no mediante un narrador, sino a través del diálogo y la interacción que los actores mantienen en el escenario, en la cadena en que se suceden sus acciones y sus actos de habla. El teatro se escribe para ser visto y oído, en una red de relaciones complejas en diferentes planos (texto, interpretación, iluminación, vestuario, estímulos plásticos, etc.) Además de la interacción de la representación con los espectadores el teatro es la síntesis de todas las artes.

La estructura del texto dramático se plantea a partir del diálogo y de acciones de los personajes, éstos se construyen a través del diálogo y las acotaciones del director.

¹⁵¹ *Idem*

¹⁵² BERISTÁIN, *op.cit.* p.161.



Esta estructura dramática excluye toda posibilidad de narración abstracta, los actores representan a los personajes y fingen producir espontáneamente sus propias reflexiones cuando, en realidad, sólo reproducen las que para ello ha sido previamente planeadas por el escritor. Los actores pueden dirigirse al público (en los aparte) para procurarle ciertas informaciones o confidencias que contribuye a la comprensión de la intriga y del significado global de la obra; éste se completa mediante efectos de sentido que provienen de otros sistemas de signos no lingüísticos que alternan con los parlamentos y con los gestos, como son los efectos de iluminación y de sonido, el aspecto exterior de los personajes y el del escenario. La realidad se muestra a través de la palabra y de la presencia de los personajes.

La separación entre el discurso narrativo y el dramático es el plano de la recepción de sus correspondientes mensajes, ya que:

en la novela el lector cuenta con el narrador, es decir, tiene un punto de referencia, más o menos valioso, que le guía por el laberinto de la narración, le ordena los modos en que debe incorporarse a la unidad de sentido que forma el texto. En el discurso dramático, la propiedad básica es de ser espectáculo, que imposibilita la presencia de seres que actúen de intermediarios entre el espectador y la vida que se hace presente en el desarrollo de la acción dramática.¹⁵³

En el teatro la separación del autor con respecto a la obra es mucho más drástica, ya que el autor no puede participar en el mundo creado. El espectador carece de todo punto de referencia, se encuentra aislado, el mundo que está presenciando, es igual al mundo en él que vive, ya que ocurren en un orden espacial y temporal que no puede alterar en lo más mínimo. Por eso la acción dramática es capaz de atrapar, en su totalidad la conciencia de sus receptores y de hacerles padecer todo el juego de sentimientos, ya sean positivos o negativos, que en la obra se desarrollan. Una pieza dramática sólo pone en juego un significado concreto “el que se desprende de su particular realización escénica, el que surge del curso de su representación; no es un significado estable, por

¹⁵³ GÓMEZ, *op.cit.* p.249.

supuesto, pero sí único, capaz de imponer la misma imagen de la realidad a todo un conjunto, dispar y plural, de espectadores”.¹⁵⁴

La obra dramática no necesita alcanzar ninguna objetividad como pasa en la novela, porque la posee en su misma esencia escénica, el mundo dramático es una objetivación de lo que debería de ser subjetivo, es decir, de todo ese cúmulo de sentimientos, valores y reacciones con que la persona vive y se desarrolla. La novela tiene una multiplicidad de interpretaciones, mientras que una representación dramática se define por su unicidad significativa, contenida en la misma ejecución del espectáculo teatral: “una obra de teatro es un texto creado y escrito por un autor, pero también es una ejecución escénica, en la que se disuelve la realidad textual -subjetividad del autor- en esa sola imagen de la realidad -objetivación escénica- que dura tanto como dure la representación”¹⁵⁵.

La obra teatral muestra el desarrollo de una historia, por medio de diálogos y acciones, que es el eje fundamental sobre el que gira la construcción dramática que se convierte en representación. Que tanta atracción ejerce en los alumnos del bachillerato.

ACCIÓN

Lo primero que es necesario definir es la acción “que a primera vista serían los hechos o actos que conforman el argumento de una determinada obra”¹⁵⁶, pero ello equivaldría a poner la acción en el mismo nivel de desarrollo temático, más la acción dramática, “es el soporte esencial sobre el que gira la acción misma del espectáculo teatral. Por eso se marca la identidad entre la acción de un drama y la narración de una novela, a fin de hacer coincidir los valores imprescindibles de cada uno de estos universos literarios”.¹⁵⁷

La acción dramática posee una naturaleza escénica que se pone en juego mediante la representación concreta de una determinada obra. La acción debe estar perfectamente organizada, acto por acto, escena por escena, diálogo por diálogo. La acción dramática es “la presencia de los personajes en el escenario la

¹⁵⁴ *Ibid.*, p.250.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p.251.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p.255. Es importante trazar una rápida configuración de los modos genéricos derivados de las distintas formas de desarrollar la acción dramática. La mejor distribución de tales procedimientos es que surge de considerar a la obra teatral como un proceso comunicativo, con tendencia a suscitar en el espectador una serie de respuestas, a mover en su conciencia unos efectos determinados surgidos de la contemplación de unas acciones, convertidas por la confluencia de lo visual y de lo gestual en signos de comportamiento. A) La tragedia es la forma básica del desarrollo dramático. B) La comedia donde sus representaciones nacieron ligadas a los rituales religiosos y orgiásticos busca suscitar la risa, sorprender, desenlaces felices; C) Tragicomedia, forma dramática nacida de la virtud específica de lo tragicómico que en sentido estricto representaría el modo más fidedigno de reflejar la realidad sobre la escena, ya que trata de combinar el llanto y la risa en una serie de tensiones dramáticas.

¹⁵⁷ *Idem.*

que motiva la acción, sin los personajes no hay acción. El actor es el factor esencial de la escenificación”¹⁵⁸.

La acción es el dinamismo que surge del desarrollo del conflicto argumental, es el movimiento con que los personajes logran dar vida a las situaciones dramáticas que les son confiadas, en suma, es el resultado final del propio espectáculo, que se impone sobre las conciencias individuales de los espectadores. La acción, al surgir al interior del conflicto planteado, tiene tres niveles a) en el planteamiento argumental, b) en la representación escénica y c) en la configuración caracterológica. Estas tres nociones son simultáneas, en el espacio teatral. La construcción argumental reposa:

sobre el principio de tensión dramática, consustancial al único límite que sobre sí tiene el espectáculo teatral: el tiempo; en principio, el dramaturgo sabe que debe ajustarse a unas pautas temporales de escenificación, con las que debe regular el proceso de presentación de las situaciones o núcleos temáticos.¹⁵⁹

Esta tensión dramática es la que determina qué fuerzas van a oponerse, qué líneas de desarrollo argumental van a canalizar esos enfrentamientos y a que modelos de actuación van a canalizar los componentes que entrarán en la caracterización de los personajes. Se debe tener siempre presente el espacio escénico y la duración temporal del espectáculo, el dramaturgo muchas veces se acerca o se aparta del modelo de construcción argumental para que los espectadores reconozcan la acción dramática por medio de la presentación de los personajes como de rasgos de motivos temáticos; desarrollo de las oposiciones previstas en esa red caracterológica así como la intensificación del conflicto que conduce al clímax o momento culminante del desarrollo dramático para desembocar en el desenlace o solución al conflicto planteado. Así lo plantea Gómez:

la acción dramática, por tanto, depende del cumplimiento o de la transgresión de estos principios en los que se subordinan la composición textual, la ejecución escénica y la recepción del espectáculo. Es configurar un código que permita al autor construir la pieza dramática en virtud de sus expectativas, impuestas no sólo por los espectadores, sino también por los actores y, en alguna ocasión, por el director de la obra.¹⁶⁰

Sin acción no puede existir el teatro por eso debe haber presentación y desenlace. “Cada vez que un texto se representa, esa ejecución concreta y material es una realización significativa e irrepetible”¹⁶¹, que depende del director, actores, escenografía, vestuario, etc. Una vez formulada la unidad de acción, como principio imprescindible del planteamiento argumental, “la representación escénica gradúa las secuencias con que se formula la tensión dramática”.¹⁶²

¹⁵⁸ APPIA, Adolphi. “Luz, espacio y tiempo” en *Técnicas y teorías de la Dirección escénica*, p.173.

¹⁵⁹ GÓMEZ, *op.cit.*, p.256.

¹⁶⁰ *Idem.*

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 257.

¹⁶² *Ibid.*, p.258.

La dimensión caracterológica de los personajes se aprovecha para convertir en acción dramática conceptos tan abstractos como los rasgos interiores y exteriores que han de definir el entramado de “figuras que habrán de proyectar sobre los espectadores los distintos momentos de la tensión argumental”¹⁶³. La acción siempre domina la configuración de los caracteres; el personaje existe cuando actúa, cuando convierte en ritmo, en imagen, en movimiento su caracterización, la acción nunca se subordina a los caracteres, sino al contrario, la acción despliega todas las fuerzas interiores de los personajes que se ponen en relación al conflicto que enfrentan.

Se da desde la tragedia clásica el caso especial del personaje colectivo, constituido por muchos actores que suelen representar la voz del pueblo; esto se puede apreciar en la obra *Fuente Ovejuna*, de Lope de Vega, en la que una serie de actores representan al pueblo y en su calidad de pueblo cumplen el papel actancial de sujetos, cuyas acciones persiguen un objeto que es un valor, la justicia se trata de una unidad discursiva que, dentro de la gramática narrativa, “es aquel punto del discurso en el que se concretan y encarnan uno o más categorías actanciales, es decir, uno o más papeles o roles”.¹⁶⁴

Los personajes constituyen una parte fundamental de la obra dramática, sin personajes lo mismo que sin acción no hay teatro. El conflicto que se presenta en una pieza dramática necesita caracteres que muchos reconocen y que, por la fuerza de su personalidad, se destaca claramente a la luz dramática que el autor ha sabido crear.

Los personajes tienen que ser capaces de actuar voluntariamente. La situación original del conflicto proviene de los personajes quienes, a su vez, provocan nuevas situaciones conflictivas. Es evidente que la trama va tejida por ellos. Unos contra otros o unos junto a otros, las acciones de los personajes conforman la secuencia de los acontecimientos. Los personajes son tan importantes que todas las facetas que presentan son motivo de atención para ser representadas, hay obras cuyo valor radica en la creación de un personaje, de una fuerza que lucha, que tienen vida propia independiente de su creador, son los llamados caracteres prototipos, Segismundo, Hamlet, Fedra, la Celestina, don Juan, Calixto, Melibea, Don García, son personajes a quienes se les acepta o rechaza, el teatro los ha definido y todos los hipócritas serán Tartufos, los enamorados serán don Juanes, las terceras serán Celestinas.

Los actores. El trabajo del actor consiste en interpretar determinado papel en una obra teatral, es decir dar vida a los personajes que solamente existen a través del diálogo escrito, se pueden distinguir tres clases de caracteres teatrales: 1) los completamente diseñados, que son las llamadas personalidades Fausto,

¹⁶³ *Idem.*,

¹⁶⁴ BERISTÁIN, *op.cit.* p. 2.

Mefistófeles, Hamlet, Rey Lear, Peribáñez, Comendador de Ocaña; los personajes complejos de Ruíz de Alarcón; 1) los esbozados, Pedro Crespo, la heroína de Fuente Ovejuna que no son personajes, sino pueblo o el mágico prodigioso porque son sólo sustratos de una idea; el avaro de Moliere, los habladores de Cervantes, el gracioso del teatro español y, en general las figuras de la comedia donde los rasgos característicos suelen subrayarse, olvidando lo no esencial para el tipo dado y 3) los abstractos incluyen las siluetas como las llama Usigli figuras desdibujadas del teatro de ideas y los papees de tercer orden, como aquellos que cumplen solamente con determinada misión, sin salirse de su tarea meramente funcional, ejemplo en “Medea” la nodriza.

La acción requiere espacios escénicos, textuales contruidos por el autor y Personajes. En cierta manera todo depende del personaje, puesto que:

es el punto de conexión entre el autor, la representación y los espectadores...se aprecian varias facetas dentro de la configuración del ser unitario que resulta del personaje...piénsese en su creación (autoría), en su puesta en escena (director-actor) y en su re-creación (espectadores) que conviene tener presentes para analizar la representación y decodificación (espectadores).¹⁶⁵

Por lo tanto se denominará como 1) carácter al producto de la creación del dramaturgo 2) como rol o función a la configuración concreta que un determinado actor logra descubrir en la caracterología pensada por el autor y 3) como personaje, en fin, a la realización final del anterior proceso, al resultado que llega al espectador y que le permite involucrarse en el desarrollo de la acción dramática.

El personaje es un signo, se concibe como un elemento estructural con el que el dramaturgo organiza el discurso dramático y con el que logra articular el desarrollo argumental de la obra. Como lo señala Beristáin:

el personaje es el mecanismo que desencadena la acción: por lo común, porque transporta a la escena un problema indisolublemente ligado a su sustancia vital, o bien, porque encuentra esa problemática en la construcción argumental que se apropia de su específica existencia.¹⁶⁶

El personaje se define por sus rasgos distintivos que el autor tiene presente en el momento de su configuración y hay tres posibilidades de construcción de la obra dramática, en virtud de los sistemas de caracterización:

Objetividad escénica: cuando el personaje es simplemente un agente de la acción y sus funciones que siempre dependen del director actor, se limitan a encadenar fases en que la intriga haya de manifestarse, lo importante es el desarrollo de la trama.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p.259.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p.262.

Subjetividad caracterológica: cuando la acción ocupa un lugar secundario, ya que lo que interesa es el análisis singular de un determinado carácter, el conflicto se anuda en el interior de un solo personaje, en torno al que giran los demás elementos de la construcción argumental. El personaje ignora lo que es, desconoce la circunstancialidad que le hace obrar de una determinada manera ejemplo, *Fedra* de Unamuno; *La malquerida* de J. Benavente.

Subjetividad de existencia: cuando el mundo circundante niega la posibilidad de ser un personaje central que posee una dimensión caracterológica plena con la que siente y con la que sufre la negación de vivir a que se le empuja. García Lorca construye el conflicto dramático de acuerdo a esta oposición entre un mundo hostil concebido como una colectividad represiva y negativa y un ser cuya personalidad no logra individualizarse en sus rasgos específicos, Adela en *La casa de Bernarda Alba*, ahogada por la privación de vivir a que se ve condenada. Todas éstas son todas en que el dramaturgo accede a la acción dramática mediante la ejecución de distintas fuerzas significativas que constituyen y propician los caracteres.

ACCION DRAMÁTICA, PLANTEAMIENTO, NUDO Y DESENLACE.

La obra comienza con la exposición –planteamiento-, que debe desde luego definir su estilo cuando a la vez la atmósfera general de la pieza. En esta teoría influye la escenografía, la iluminación, los muebles, el vestuario y la música. El director puede ayudar notablemente al dramaturgo reforzando por medio de la creación del ambiente adecuado, la actuación de los personajes, de forma que den la impresión que sólo podrán existir en el ambiente creado. De esta manera se prepara inconscientemente al público para que acepte las ideas de los caracteres y la situación en que se encuentra. La primera aparición del personaje principal que frecuentemente se ha introducido antes en forma indirecta requiere gran atención por parte del director. En las grandes obras dramáticas se pueden distinguir fácilmente la acción externa-hechos- de la interna-conflicto interno¹⁶⁷. Y la relación armoniosa entre los eventos externos y del desarrollo del personaje central es lo que da a la obra su fuerza dramática.

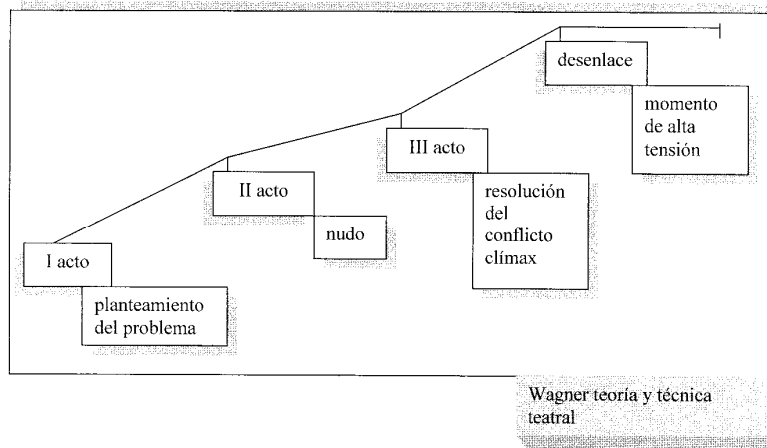
DIÁLOGO

El diálogo es un sistema de redactar que facilita un tipo de expresión personal. Consiste en partir del supuesto de que existen dos interlocutores, los cuales intercambian los papeles de enunciador y enunciatario; se dan los parlamentos que dicen cada uno y se separan con un guión (-) e cual se coloca en donde cambia la persona que habla.

¹⁶⁷ CAMPILLO, *op.cit.* p.125.

El diálogo es la conversación, parlamentos que intercambian los personajes, es una estrategia discursiva además de la narración, la descripción y el monólogo, mediante la cual el discurso:

“muestra los hechos que constituyen una historia relatada, prescindiendo del narrador e introduciendo al lector en un cuento, por ejemplo o al público en el caso del drama directamente en la situación donde se producen los actos de habla ficcionales de los personajes o los reales, en la historia.”¹⁶⁸



El diálogo presenta directa y fielmente un enunciado producido por otro sujeto de la enunciación, aporta información, se pueden alternar con descripciones y monólogos. En el teatro alterna con lenguajes no verbales como son el gestual, movimientos de los personajes, el aspecto del escenario y los objetos que lo puebla, los efectos de luz y sonido y la apariencia de los protagonistas. Es decir en el teatro el significado del diálogo se completa con significados que provienen de la escena que constituyen su contexto situacional.

En el diálogo se pone énfasis de las expresiones sobre el receptor a quien los parlamentos se dirigen y abundan las formas interrogativas las referencias a la situación comunicativa, y a los actos de habla. Existe estilo directo o discurso directo al diálogo por oposición al estilo indirecto o discurso indirecto que es otra forma discursiva, la de la narración. El diálogo o estilo directo es aquel que ofrece los parlamentos como asumidos por los respectivos personajes en enunciados que los reproducen con exactitud, repitiendo literalmente las palabras, ejemplo *La guerra de las gordas*, de Salvador Novo. La búsqueda radica en incorporar todas las variables expuestas para que los alumnos del bachillerato se adentren y comprendan mejor el fascinante mundo del teatro como parte sustancial de su formación media superior para su vida.

¹⁶⁸ BERINSTÁIN, *op.cit.*, p.141.

CAPÍTULO 3

PROPUESTA DIDÁCTICA QUE SE APLICÓ EN DIVERSOS GRUPOS DEL BACHILLERATO. (RESUMEN)

Esta propuesta está nutrida con base en dos investigaciones: La primera es la de de Isabel Solé, que diseña la estrategia de secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora, con la que habla de las fases antes, durante y después, que necesita un lector activo que construye sus propios significados, con una participación guiada, que recibe el nombre de andamiaje; en ésta Solé habla de contenidos factuales, métodos de enseñanza, y secuencias de contenidos. La segunda investigación es la de análisis del discurso literario de Van Dijk, para la comprensión y producción de textos para lograr un mejor sentido del discurso literario

La evaluación involucra la presentación de situaciones problemáticas que el estudiante debe resolver trabajando con determinados materiales. El docente observa las acciones que ellos realizan por sí solos.

Cuando un alumno llega a un punto que no puede continuar, el profesor, mediante interrogantes o indicaciones, le da pistas acerca de por dónde puede seguir para continuar haciendo las comprobaciones por su cuenta. No se trata de decirle lo que debe hacer, sino de brindarle alguna ayuda para que pueda continuar desarrollando sus actividades por su cuenta, en forma independiente.

Morán Oviedo

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta está nutrida con base en dos investigaciones: La primera es la de Isabel Solé, que diseña la estrategia de secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora, con la que habla de las fases antes, durante y después, que necesita un lector activo que construye sus propios significados, con una participación guiada, que recibe el nombre de andamiaje; en ésta Solé habla de contenidos factuales, métodos de enseñanza, y secuencias de contenidos. Se debe tener presente que cuando se lee un texto se necesita un propósito, saber a qué superestructura corresponde para abordarlo de modo correcto; tomando en cuenta los conocimientos previos que permiten al lector comprender, analizar, entender, interpretar, criticar y utilizar el texto en forma plurisignificativa.

La segunda investigación es la de análisis del discurso literario de Van Dijk, para la comprensión y producción de textos para lograr un mejor sentido del discurso literario; enmarcado en las unidades didácticas de Monereo; *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, que se apoya en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Lo fundamental de esta propuesta didáctica es potenciar la capacidad y las destrezas de los estudiantes, dando un conjunto de estructuras y esquemas mentales, así como competencias personales, sociales y profesionales más adecuadas.

La propuesta de Solé es la siguiente:

PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA (Análisis, comprensión e interpretación)

DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: CUENTO.

Introducción a la unidad. Esta unidad didáctica se ha planificado para trabajar con alumnos de primer semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, en la cuarta unidad titulada: *Lectura de Relatos y Poemas: ampliación de la experiencia*. El tema en que se ubica este trabajo es el cuento, que tiene una superestructura narrativa, cuenta la historia de uno o dos personajes o un personaje colectivo, es conciso, de fuerte intensidad y tensión, el suceso es fundamental, tienen un final inesperado, se desarrolla en un tiempo y espacio y su intención es producir placer estético. Esta unidad implica, entre otras cosas, partir de los intereses de los alumnos y de sus conocimientos previos, poner en común y compartir los conocimientos que se van adquiriendo a través del trabajo individual o de equipo y evaluar el aprendizaje que se va produciendo entre el lector, texto y contexto.

Propósitos de la unidad:

- ◆ Desarrollará su capacidad de comprensión *con base en las siguientes destrezas* [analizará textos, reflexionará a partir del texto leído sobre las estructuras gramaticales, formulará preguntas sobre párrafos, identificará información implícita, inferirá ideas, relacionará lo leído, impulsará la fluidez y comprensión lectora, organización del propio discurso, uso correcto del vocabulario y fluidez mental].

- ◆ Potencializará su capacidad de *análisis* [descomponer el todo por las partes, las partes por el todo, para identificar su estructura y función comunicativa, sus relaciones entre las partes y el funcionamiento del todo para lograr una comprensión del texto completo].
- ◆ Impulsará su capacidad de crítica [emitiendo juicios de valor sobre el discurso para elaborar en su pensamiento procesos de análisis, síntesis y evaluación que son la base del pensamiento crítico y lograr la construcción de sentido del alumno sobre el discurso].
- ◆ Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de ser consciente de sus valores a través de la lectura de textos literarios [expondrá ideas propias, respeta ideas de los otros, se acepta a sí mismo y a los demás, respeta la pluralidad].

Lectura de comprensión del cuento: *La abuela asume el mando* de Lau Sahw, en **Los grandes cuentos del siglo veinte**. Introducción, selección y notas de Edmundo Valades, Promexa, México, 1979, 424-436 pp.

Primera sesión

[antes de la lectura] motivación/objetivo se trata de explicar qué se va a leer y por qué se leerá este texto; se necesita impulsar la destreza de inferir respondiendo preguntas de un texto, para relacionar evidencias en la situación comunicativa, así como relacionar la información para estructurar mensajes para ser transferidos al aula. Cuestionar a los alumnos para identificar a que superestructura corresponde así como sus características: a qué género y características del mismo: diferencia con el género de novela. Se trata de motivar al alumno, de preguntar qué es lo que pasa a los personajes, cuál será el tema del cuento, se necesita **aportar conocimientos y experiencias previas/predecir/formularse preguntas para la comprensión del discurso literario**. A partir del título *La abuela asume el mando*, qué pistas nos querrá decir el título, la profesora pide a algunos alumnos (puede ser en parejas, o en equipos) que realicen predicciones para que otros puedan contrastar sus propias inferencias.

En el pizarrón se escriben preguntas sobre el cuento para introducir una actitud de indagación, para que motive a la lectura del texto, formulando preguntas para clarificar dudas.

[Durante la lectura]

(Se recomienda una sesión de dos horas) Segunda etapa de trabajo, contrastar las predicciones de la primera parte de la sesión ahora que ya leyeron el texto, aclarar dudas del mismo. Leer pasajes del cuento para ir configurando al protagonista así como su personalidad e ir construyendo su propia interpretación del personaje la vieja señora Wang; leer cada fragmento seleccionado y recapitular, verificar hipótesis, establecer predicciones y seguir formulando preguntas, sin que ello signifique que haya que hacerlo todo, buscar hacer sólo lo pertinente; se debe buscar la participación de los alumnos, en la medida en que éstos puedan dirigir la discusión previa tras su lectura, el profesor debe ir cediendo terreno a una intervención más discreta de apoyo y supervisión. Seleccionar fragmentos para:

- ◆ Ubicar la macroestructura semántica del texto [tema o temas del cuento] fundamentarlos por medio de juicios que emiten el alumno, apoyados con las macroproposiciones del texto.

- ◆ Identificar la superestructura esquemática: Introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja.
- ◆ Describe a la vieja señora Wang, y a la parturienta a qué género pertenece el relato.
- ◆ Clasificar al tipo de narrador que en esta novela está en primera persona, narrador protagonista, y que seleccionen fragmentos donde se aprecien los monólogos interiores del protagonista.
- ◆ Identificar por medio del análisis deixis de persona, lugar, tiempo [analepsis y prolepsis]
- ◆ Identificar la isotopía de locura apoyada en las anáforas: así como las metáforas y las ironías que violan las máximas de Grice.
- ◆ Ubicar contexto sociocultural en que se desarrolla la obra, formular preguntas para contrastar los contextos del discurso analizado, y enriquecer la representación de visión de mundo que presenta el autor sobre los personajes ficticiales de la china tradicional.
- ◆ Los alumnos por medio de la proyección semántica elaborarán el resumen final con apoyo de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción para lograr una comprensión del texto literario.

[Después de la lectura]

Evaluación. Se puede hacer una recapitulación oral y escrita del nivel de la historia, intentando que los alumnos comprendan los motivos que inducen al personaje a actuar como lo hace. Empezando con las dos abuelas y con la nuera. Identificar las metáforas, comparaciones e ironías para una mayor comprensión.

Se pueden utilizar diccionarios, sin aislar las palabras de su contexto, relaciona el cuento con algún hecho suyo de la vida diaria, escribir su relación.

Evaluación de que tanto se comprendió el texto.

Se propone la lectura de los resúmenes elaborados por los alumnos con las reglas arriba indicadas para comentarios de los compañeros [expondrá ideas propias, respeta ideas de los otros, se acepta a sí mismo y a los demás, respeta la pluralidad].

A partir de la lectura se pueden organizar numerosas tareas, cuyo interés depende del proyecto global del trabajo de cada profesor, escribir un final diferente al cuento, elaborar cuestionamientos sobre aprender de los fracasos, si se es capaz de ponerse en el lugar de los otros; tolerancia, respetar las ideas, creencias o prácticas cuando son diferentes a las propias, etc.

La investigación en aspectos educativos, como ya se mencionó anteriormente, es ya algo impensable si no se recurre a las numerosas aplicaciones de las teorías cognoscitivas; ejemplo de esto se encuentra en el estudio de la lectura y en el aprendizaje a partir de textos y diálogos en la psicología social que ha mostrado interés en el análisis del discurso, por lo mismo una teoría empíricamente adecuada de la literatura tiene al menos dos componentes: una teoría de textos literarios y una teoría de la comunicación y el contexto literario. Para este modelo se utilizarán las siguientes categorías de análisis: [superestructura, macroestructura, microestructura, proyección semántica – macrorreglas] así como las representaciones que permiten dar una visión de mundos posibles].

Las categorías trabajadas de Van Dijk de la segunda investigación son superestructura esquemática: la categoría de la introducción es la presentación de los personajes. Categoría de la complicación. Aquí se trata de una superestructura dado que el suceso discutido posiblemente pueda ser descrito en un fragmento más largo, raras veces en una oración del texto. Si hacemos referencia a ello podemos formar una o más macroproposiciones, la complicación es un suceso en el que intervienen personas, como un terremoto o un tormenta, el principio anterior requiere que a lo largo del texto se vean implicadas algunas personas.

Categoría de la resolución: es una reacción, puede ser positiva o negativa, nuestra reacción ante otra acción u otro suceso puede tener éxito o fracasar, por lo que la narración puede acabar bien o mal. La complicación y resolución es el núcleo del texto narrativo que se llama *suceso* a este núcleo conjunto. Cada suceso tiene lugar en una situación determinada, en un lugar determinado, a una hora determinada y e determinadas circunstancias.

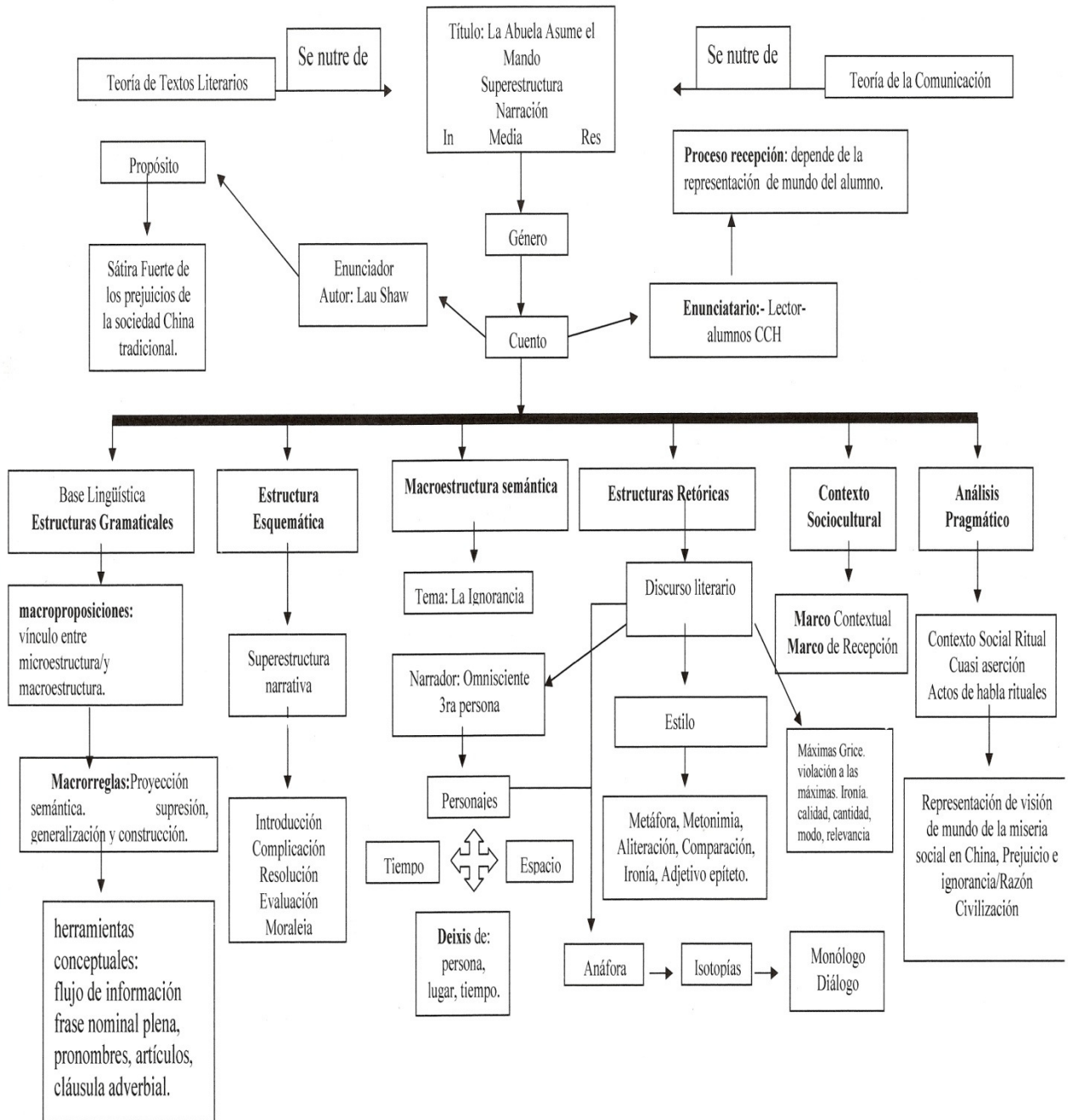
Categoría de la evaluación: es la reacción mental, la opinión o valoración del texto. Esta categoría se denomina evaluación, ya que junto con la trama, la evaluación forma la verdadera historia empleada aquí como término técnico. Obsérvese que la evaluación en sí no pertenece a la trama, sino que se trata de una reacción del narrador frente a la misma.

Categoría de la moraleja: ejemplo de esto es el epílogo, lo aporta la fábula, en la que al final se extrae una lección o una conclusión, la moraleja; en cierto sentido, es una conclusión práctica, qué se tendrá que hacer o no en el futuro si se tienen presentes los sucesos de la historia. La superestructura de un texto narrativo, es decir la estructura narrativa.

Otra categoría importante es *la macroestructura semántica:* “que es la reconstrucción teórica de nociones como ‘tema’ o ‘asunto’ del discurso”¹ como dar cuenta del contenido global de un discurso, respetar el significado del todo en términos de los significados de las partes. El discurso de un cuento o una novela es coherente sólo si es también adecuado en un nivel más global y que esta relación global se da en cuanto se pueda asignarle un tema o asunto al discurso.

¹ VAN DIJK, *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI, México, 1980, p.43.

Modelo estructuralista sobre la Teoría del Discurso Literario
Cuento "La Abuela Asume el Mando" Lau Shaw



Anáfora es un tipo especial de conexión discursiva, surge del uso de los pronombres. Los pronombres se refieren a un elemento anterior, que se denomina “anáfora” ejemplo: Juan dijo que él no iba a ir a la escuela. Cuando él dice que no, mi padre no da marcha atrás. Los pronombres que se refieren a un elemento anterior, como el pronombre se denomina anáfora. **Isotopía:** son líneas de significación que se van reiterando una y otra vez dentro del texto para significar un tema, un personaje, un espacio o un tiempo.

La anáfora apoya a la isotopía discursiva que son líneas de significación que se reiteran una y otra vez dentro del texto como una relación inter oracional, mediante un elemento capaz de referirse a menciones anteriores. **Deixis**, se refiere a las conexiones entre el discurso y la situación en la que se utiliza el discurso. Son aquellas que poseen un punto de referencia dependiente del hablante o autor y que está determinado por la posición que este ocupa en el espacio y el tiempo.

Deixis de persona Pronombres personales, relativos	[yo, tú, él, ella, ellos, nosotros, ustedes, emisor, receptor.
Deixis de lugar. Pronombres demostrativos adverbios de lugar.	Ese, esos, este, estos, aquí, allá, ayer, ahora, mañana.
Deixis de tiempo	Ayer ahora, mañana
Conjunción de verbos. El pretérito pluscuamperfecto, se refieren a sucesos que comenzaron en el pasado.	Yo había estado caminando por allí. Yo he estado caminando por allí.

EVALUACION DE LAS ESTRATEGIAS

Un lugar importante dentro de las estrategias que se diseñaron fue la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje entendiendo a la evaluación como “un proceso de análisis y reflexión de la práctica pedagógica que permite construir estrategias adecuadas a los alumnos y reflexionar sobre sus aprendizajes, sus obstáculos, sus errores....Y sobre esta base autoevaluarse y evaluar a sus acompañantes en el esfuerzo de aprender.”²

Por lo anterior, tomé en cuenta para la evaluación durante todo el proceso, la selección de lecturas determinadas, la elaboración de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, paráfrasis, reseñas, comentarios, con el objetivo que los alumnos los pudieran trasladar a diferentes situaciones de aprendizaje en sus diferentes materias, ya sea geografía, filosofía, historia, etc.

Todo este proceso lo realicé por medio de diversos procedimientos:

a) El aprendizaje Grupal el trabajo de las estrategias como expresa Morán Oviedo es “una construcción de escenarios” en el que el docente pone el andamiaje para que los alumnos transiten para resignificar los aprendizajes que serán significativos para su vida. El trabajar por medio del aprendizaje grupal, me dio la posibilidad de estar atento al proceso del grupo, a observar y aprender, para detectar y lograr los aprendizajes, y darme cuenta de los avances y obstáculos del aprendizaje de los alumnos.

² MORÁN OVIEDO, *Hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula. Reto para comprender y transformar la docencia* p.9. Ensayo. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. 2009.

b) Los protocolos de evaluación para muestras de escritura, así como para evaluar las fases actitudinales de los jóvenes, estos protocolos se aplicaron en forma individual y en equipo.

c) El portafolio: “colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada del currículo vivido.”³ Este procedimiento ayuda al alumno a reconocer qué saben, qué han podido hacer y qué no han logrado. Se busca reflexionar sobre el proceso metacognitivo. Su uso permite al alumno comprometerse con el contenido del aprendizaje; que los alumnos reflexionen y se autoevalúen; que se comprometan con el desarrollo de su aprendizaje.

El portafolio “no es un fin en sí mismo, sino que más bien gracias a él se consigue un aprendizaje importante, el cual se debe a la asociación de las prácticas y procesos pedagógicos llevados a cabo con las estrategias. El aprendizaje tiene lugar como consecuencia de esos procesos, más allá de la entrega del trabajo del portafolio.”⁴ El portafolio se debe ver en todo momento como el propósito de mejora, seleccionar el mejor trabajo, que el alumno desarrolle sus habilidades de observación, planificación, reflexión y pueda autoevaluarse.

Para nuestra práctica educativa se recomienda el uso de un portafolio que es “la evaluación integral en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, el portafolio es una estrategia que puede propiciar aprendizajes significativos a partir de las necesidades y esfuerzo personal del educando y mediado por la acción del docente.”⁵ El alumno al ir guardando en una carpeta o folder las evidencias de su aprendizaje ya sea de habilidades, destrezas, hábitos, actitudes le darán una formación académica para lograr un mejor proceso metacognitivo, ya que puede ser una guía, un regulador y un apoyo para nosotros los docentes.

3.1. UBICACIÓN CONTEXTUAL

El Colegio cumple su misión en Enseñanza Media Superior en los entornos específicos de nuestro país y de la Universidad Nacional Autónoma de México, hoy marcados con los rasgos de una enseñanza media superior nacional, ya que hay una necesidad de extender a amplias capas de la población la cultura básica específica del bachillerato como condición del desarrollo del país. Cuando se menciona literatura en la enseñanza vienen a nuestra mente planes de estudio, programas por área y programas operativos. Todo lo anterior nos ayuda a dosificar los contenidos, los aprendizajes, pero sobre todo, es un parámetro de los desempeños que la institución propone que alcancen los alumnos.

La propuesta didáctica de los Talleres del TLRIID I-IV, está diseñada desde su currículum, como una visión global, con una secuencia transversal a lo largo de los cuatro semestres que es la comprensión lectora y la competencia literaria, ambas están

³ *Ibíd., p.11*

⁴ *Ibíd., p. 13*

⁵ *Ibíd., p.17*

presente a lo largo de todos los semestres, y se continúa en los dos semestres de Análisis de Textos Literarios en quinto y sexto semestre. Por lo tanto, debe verse el TLRID I-IV, con relaciones paradigmáticas y sintagmáticas con las otras materias del currículum.⁶

Es importante indicar que la propuesta de una didáctica de la lectura del relato se apoya en la estructura de los cuatro semestres del TLRID, en los que el texto literario está presente con una unidad en cada semestre; con diferentes niveles de gradación, impulsando la comprensión lectora, vinculada estrechamente con la competencia literaria que le permite al alumno construir visiones plurisignificativas del texto; ya que si los alumnos aprenden a leer eficientemente y lo hacen en forma sistemática, desarrollan su pensamiento.

De ahí que la lectura se convierta en un aprendizaje transversal para el crecimiento intelectual de los adolescentes del bachillerato, con una visión integral de los seis semestres de lectura y escritura. El presente trabajo de tesis, se centra en el Bachillerato Universitario Mexicano, especialmente en el Colegio de Ciencia y Humanidades, centrados en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, donde se dio la creación del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV en los que se pretende impulsar la noción de competencia lectora, derivada de la noción de competencia comunicativa, así como promover una información humanística a través de los aspectos estéticos y afectivos de la literatura.

En segundo nivel nos apoyamos en la concepción constructivista [nutrida por estudios psicogenéticos de Jean Piaget, sociocultural Vigotsky y cognitivo Ausbel] en el terreno del aprendizaje escolar y la intervención del docente en los espacios áulicos que impulsan el *aprendizaje significativo*, con principios de expertos-novatos; motivación para aprender; énfasis en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo, aprendizaje en contexto dentro de comunidades, creación de la ZDP, representado con el paradigma de lo social con Vigotsky.

El estudiante de bachillerato necesita habilidades comunicativas en sentido estricto, el aprendizaje se deriva de la utilización de estas habilidades en contextos de la vida cotidiana, es necesario que la educación en la sociedad de la información se base en la utilización de habilidades comunicativas que le permitan ubicarse en forma crítica y reflexiva ante la sociedad desde una perspectiva transformadora.

Regularmente la escuela utilizaba simplemente una reproducción del sistema que se limitaba a marcar las desigualdades entre los individuos, la escuela tradicional basada

⁶ Es en 1996 cuando se realiza la 1ª. Revisión de la currícula de nuestro Colegio que se le identifico como Plan de Estudios Actualizado (PEA), que fue el trabajo de varias comisiones que se encargaron de organizar la propuesta PEA, hasta llegar a la **Comisión de Síntesis** que estuvo vigente durante 6 años.

Es importante indicar que el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM impulso como actividad académica e institucional prioritaria, la revisión del plan y los programas de estudio de su Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Culminando como ya se indico en 1996 con la aprobación por parte de los órganos colegiados correspondientes, de la versión actualizada del plan y los programas que se publicaron en cinco volúmenes.

en impartición de conocimientos académicos y desvinculada de la comunidad y del entorno familiar, reproduce el sistema social e impide su transformación, por lo tanto esta idea debe cambiar y deben combinarse la sociedad, la familia, los profesores, para que puedan transformar su realidad social en interacción con los demás, los adolescentes tienen derecho a una educación que “no los condene desde su infancia a no completar su bachillerato, formado comunidades de aprendizaje, donde los protagonistas profesores, familiares y comunidades, realicen transformaciones educativas igualitarias en la sociedad de la información en que viven los adolescentes”.⁷

Este es el contexto de la educación en la sociedad y en relación con la enseñanza; los diversos paradigmas sobre la educación en diversos planos del conocimiento que se modifican constantemente, todo está en movimiento y los enfoques didácticos no son la excepción, se ha pasado desde una historia de la literatura, comentario del texto, teoría de la recepción, hasta llegar al hipertexto, que es un texto compuesto en bloques unido electrónicamente por múltiples caminos, vínculos, enlaces en una textualidad abierta perpetuamente sin acabar.

El último paradigma en este momento es el texto digital [hipertexto] que es un proceso de liberación. El hipertexto es un paradigma antrópico en el que el referente es el ser humano, el proceso es multidireccional -lector, texto, autor-, en un discurso dialógico, se [re] codifica desde su propio contexto. Cuál será el futuro del libro, leer una pantalla no es lo mismo que leer un libro. Esto lo dijo Humberto Eco en 1996, pero hoy en día no funciona ya que regresa el referente humano, la contextualización, el lector.

La tecnología digital ha cambiado, el planteamiento de la televisión y de los medios también se ha modificado; es necesario afrontar los nuevos retos, beneficios y riesgos de las nuevas tecnologías, pero es importante reflexionar en que un procesador de texto, aunque facilite la tarea de escribir, no es un indicador de que se escriban textos bien redactados. Es necesario que el usuario de la computadora sea el que escriba teniendo una idea clara de lo que se escribe así como la construcción de párrafos, por lo mismo aún con los paradigmas digitales, se necesita saber escribir y el objetivo esencial de la enseñanza de la lengua y de la literatura sigue siendo la adquisición del desarrollo de la competencia comunicativa, que busca la mejor de las destrezas comunicativas habituales de las personas como son hablar, escuchar, leer, entender, y escribir.

El tema de investigación de esta tesis gira alrededor del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-II y III, materia de nueva creación en el bachillerato, inmersa en el contexto de la revisión y ajuste de los nuevos programas del 2003,⁸ la búsqueda es ordenar la tarea educativa, asumir nuestra posición intelectual

⁷ FLECHA, *et.al. La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Graó, Barcelona, 2005, p.25.

⁸ En este contexto, la revisión del Plan de estudios de 1971, efectuada a más de 20 años después de su fundación, merece ser destacada durante cuatro años y medio la comunidad del Colegio participó en el proceso de transformación curricular, tuvo a su disposición miles de ejemplares de los 103 cuadernillos en los que se plasmaron las diferentes etapas de la revisión, participó en cientos de reuniones de discusión y análisis ofreció críticas y alternativas de mejoramiento y dictaminó a través de los Consejos Académicos de área los programas de estudio.

como docentes y valorar nuestras intervenciones en la interpretación de los aprendizajes al elaborar nuestra propuesta metodológica en los contenidos de la materia.

La base del programa es impulsar la competencia lectora y la competencia literaria, para llegar a una interpretación y valoración del texto; forma innovadora de trabajar en esta época, con programas contruidos por los propios docentes, ya que es necesario recordar que el Colegio de Ciencia y Humanidades, se funda en 1971 y se define en el marco de la Legislación Universitaria.

La misión del Colegio de es formar bachilleres universitarios que a su egreso respondan al perfil determinado por el Plan de Estudios que desde su fundación han mantenido su vigencia según lo describe el Modelo Educativo del Colegio.

Es un bachillerato universitario de cultura básica, propedéutico y de fuentes, orientado a la formación intelectual, ética y social de los alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación, de manera que provistos de las actitudes y habilidades propias de un trabajo académico eficaz y de calidad, pueden actualizar de manera autónoma y sin término de estas habilidades y actitudes de apropiarse de conocimientos siempre renovados⁹ que sean determinantes para su vida.

En primer lugar, es necesario enfatizar que la noción de cultura básica, distintiva de la formación que ofrece el Colegio surge en oposición a la de cultura enciclopédica que identificaba a la mayoría de los sistemas educativos vigentes de 1971.¹⁰ Estos sistemas pretendían brindar al alumno todo el saber sobre una disciplina o al menos información relevante con una visión totalizadora. El modelo educativo del Colegio pone en el centro de su trabajo el aprender a aprender, el aprender a hacer y el aprender a ser, postulado planteados por la UNESCO en el Informe coordinado por Edgar Faure en 1972.

3.2. METODOLOGÍA

Se elaboró una planeación didáctica de las estrategias que se trabajaron en Prácticas de Docencia I, II, y III, que son evidencia documentada y substancial del desarrollo de las prácticas, se cuidaron aspectos éticos del ejercicio de la profesión de la docencia, sustentándolas en una conocimiento de la teoría e investigación de la disciplina necesaria. Se elaboró un instrumento de diagnóstico¹¹ aplicado a los alumnos para visualizar sus intereses de lectura; así como una descripción de los materiales de apoyo

⁹ Primera aproximación al Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades 1998.

¹⁰ De esta manera, la comunidad obtuvo lo que por muchos años había parecido imposible, a saber, revisar los documentos fundadores de 1971 con una base de acuerdo suficiente para lograr que el 11 de julio de 1996 se aprobará el Plan de estudios actualizado, con ello, además de mantener el modelo educativo del Colegio, adaptado a las necesidades socioculturales de los alumnos.

El colegio dispuso de programas institucionales en todas sus asignaturas, en donde cada profesor tiene la responsabilidad de adecuar sus programas semestrales para una práctica docente a los grupos a su cargo.

¹¹ Dicho instrumento es un cuestionario que se apoyó en el trabajo de Benigno Del Miro Coto, *Cómo enseñar a escribir textos literarios en las aulas*. Graó

de las estrategias, características de la población atendida, la metodología del trabajo y el análisis de los resultados obtenidos. Estos materiales fueron piloteados en las prácticas de docencia I, II y III, así como la información complementaria sobre las características de la población.

Durante las dos primeras sesiones se pilotearon cuestionarios sobre los intereses de lectura que fueron aplicados a los grupos 501 y 505 de la Mtra. Dulce Quiroz del plantel Azcapotzalco; así como el grupo 502 del Mtro. Benjamín Barajas, del Plantel Naucalpan, para visualizar los intereses de lectura de los alumnos, que ya habían cursado el área básica, para analizar el grado de impacto, así como de apropiación de la comprensión lectora, en relación a los intereses de lectura que recibieron durante su estancia en los TLR II-I-IV. Se observa que en la muestra de trabajo existen 90 títulos, de los cuáles los alumnos han hecho 325 lecturas. Los libros de interés son únicamente 24 y de éstos sólo han hecho 32 lecturas.

Clasificación	No. de Libros totales	No. de Lecturas totales	Libros de Interés	No. Lectura de Interés
Clásicos	11	29	0	0
Hispanoamericanos	33	135	4	4
Modernos Universales	26	124	11	16
Sub-literatura	20	37	9	12
GRAN TOTAL	90	325	24	32

El cuestionario está integrado por cuatro preguntas, la número uno se refiere a los textos clásicos que el alumno leyó en forma obligatoria [11 títulos] y el número promedio era de seis libros por alumno los textos clásicos no tienen representación. En la segunda pregunta eran títulos de libros dejados en forma obligatoria por su profesor y el número se elevaba sobre textos hispanoamericanos [33 títulos]; y en libros de acuerdo a sus intereses el número de sub-literatura se incrementaba a [20 títulos] se entienden libros de sub-literatura como los de superación personal.

Se visualiza poco interés por los clásicos, y la pregunta es por qué no motivar a los alumnos a impulsar su comprensión lectora sobre un texto sencillo de acuerdo a sus intereses y después motivarlo hacia un texto clásico para que pueda percibir la belleza y el placer estético del texto literario.

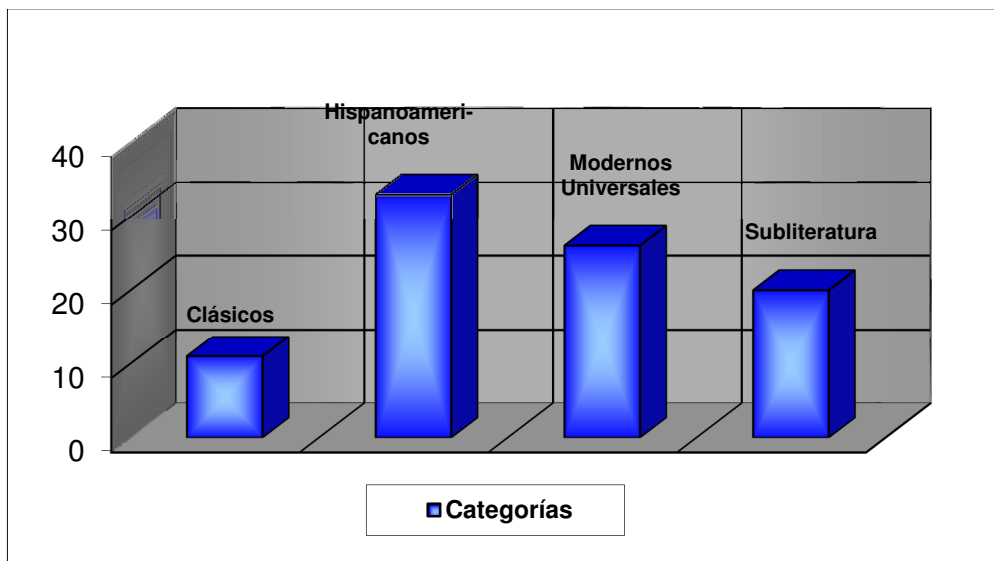


Ilustración I. Número de libros totales leídos por los alumnos de bachillerato.

Del número de libros leídos, se dio un predominio de textos hispanoamericanos; en segundo lugar, modernos contemporáneos; tercer lugar, sub-literatura; y en último lugar, textos clásicos.

Un alumno de 17 a 18 años tiende a leer seis libros aproximadamente, existe una tendencia de lectoras femeninas del 67% y de lectores masculinos del 32 %. Las lecturas de su interés se ubican en el rango más alto las lecturas sobre textos Hispanoamericanos; se da una diferencia estrecha con modernos universales, en tercer lugar se encuentra la sub literatura que son textos de su interés, y los textos clásicos se ubican en el nivel más bajo en relación a las lecturas arriba mencionadas.

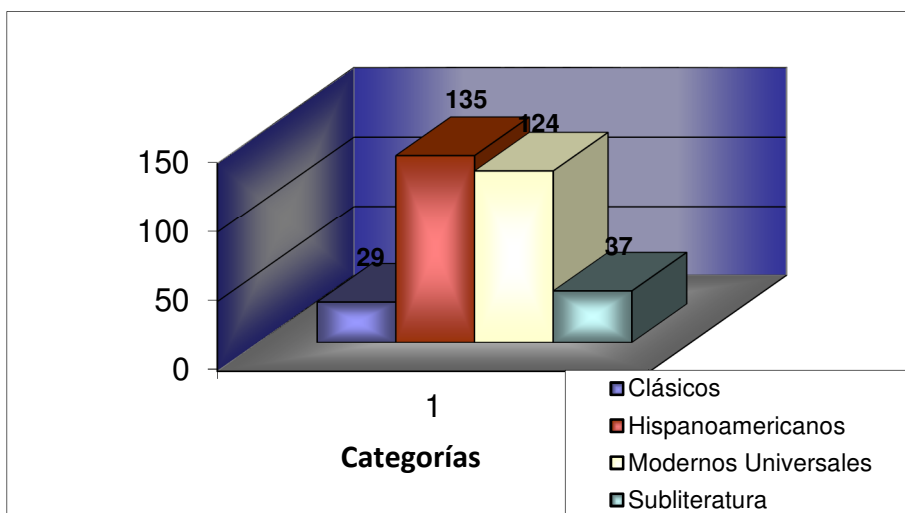


Ilustración II. Número de lecturas de interés de los alumnos. Se puede apreciar que predominan las lecturas de autores hispanoamericanos.

Promedio de lecturas de alumnos	6. libros aproximadamente
Promedio de edad de los alumnos lectores	17 años aproximadamente
Tendencia de género	Femenina 67% Masculino 32%

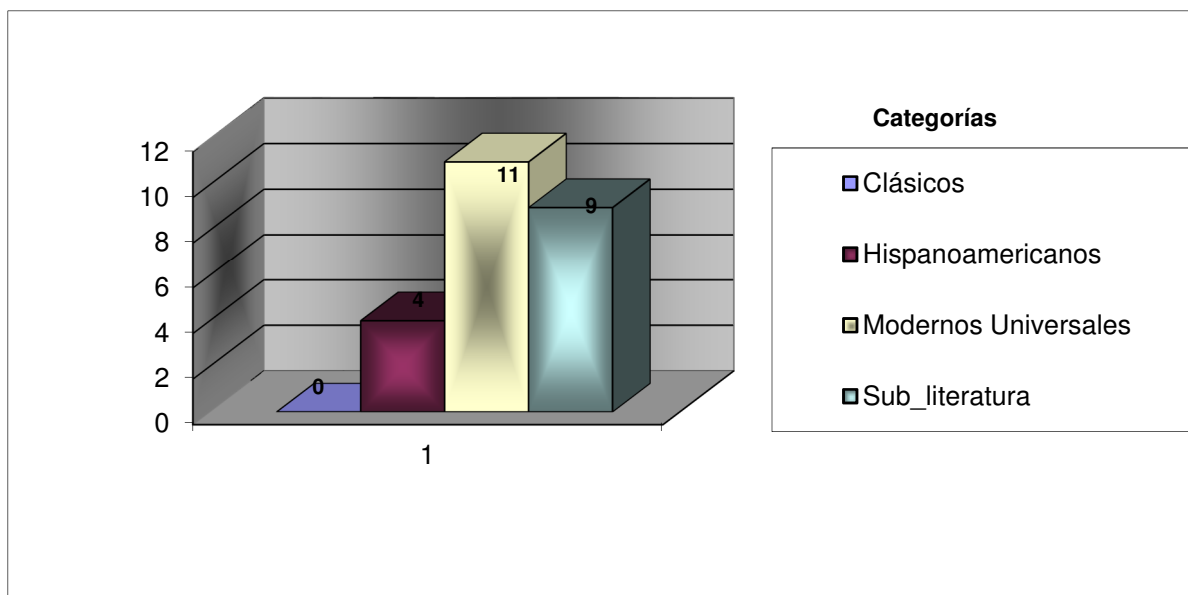


Ilustración III. Se observa un total abandono de los textos clásico.

Las gráficas indican un total abandonado de los textos clásicos, no se da un interés real de los alumnos. Existe una presencia de los libros obligatorios de títulos hispanoamericanos y que en la gráfica se puede observar que no son del interés de los alumnos; existe una tendencia a leer libros de temas modernos universales, donde predominan temas de terror, de ciencia ficción de aventuras urbanas, de psicópatas, de asesinos, de vampiros, y de temas sexuales, etc. Y le siguen muy de cerca los títulos de sub literatura.

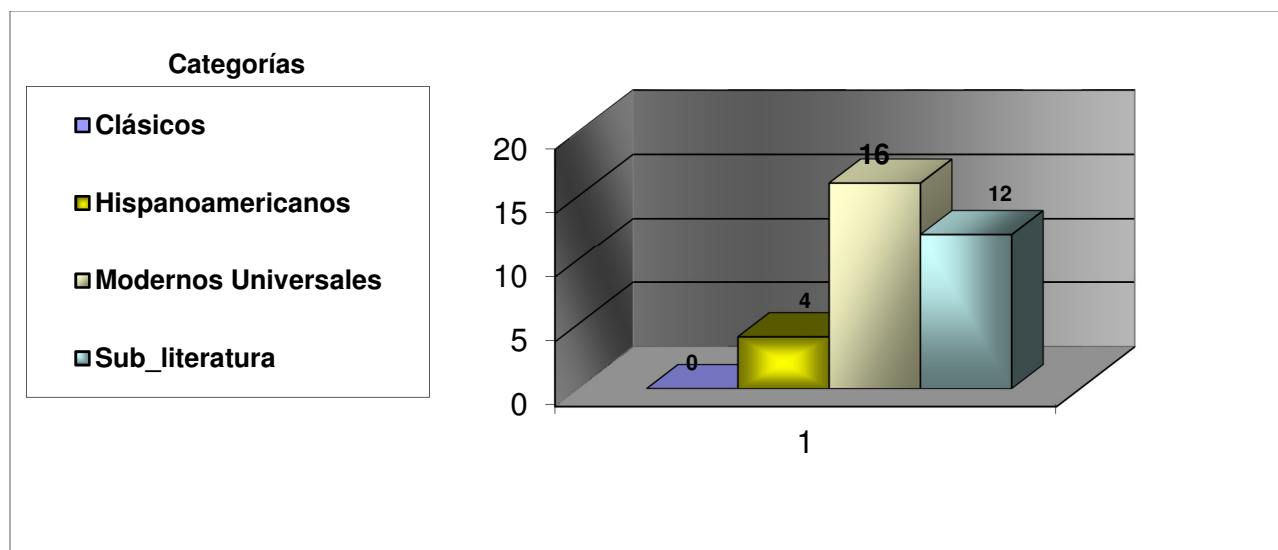


Ilustración IV. Se puede apreciar que las lecturas de interés de los alumnos de bachillerato son de temas modernos universales, donde predominan temas de terror, ciencia ficción y psicópatas.

En segundo momento se trabajaron las categorías de comprensión lectora y competencia literaria, con apoyo de cuentos de *El recuerdo perdido* de Isaac Asimov, y *La migala* de Juan José Arreola. Se trabajaron con grupos del área básica TLRIID I y II, para visualizar la diferencia con alumnos de 5º semestre en la materia de Lectura y Análisis de Textos, para observar si existían diferencias en el nivel de apropiación de la comprensión lectora.

Se realizaron ocho intervenciones con tres profesores en diversas fechas con materiales sobre cuento. Con la profesora Lucia Herrero el propósito fue darse cuenta del nivel de comprensión lectora que los alumnos utilizan en los primeros semestres; con el profesor Barajas, y la Mtra. Dulce trabajó la estrategia diseñada sobre cuento con apoyo teórico de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, que es el modelaje hasta llegar a ser independientes y reflexionar sobre el avance de los alumnos de los últimos semestres.

Se ubicó la diferencia entre lectores competentes y lectores menos competentes. A continuación se puede apreciar la planeación didáctica de cada sesión, en los diferentes grupos, según calendario de intervenciones didácticas de la docente en los diferentes grupos de dos planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Sesión	Fecha	Profesor	Tema	Horario/ salón	Grupo
1ª sesión	18/09/06	Mtra. Lucía Herrero G.	Cuento Compresión Lectora	7:00 9:00 X-7	110 TLRIID II Azcapotzalco
2ª sesión	20/09/06	Mtra. Lucía Herrero G.	Cuento Compresión Lectora	7:00 9:00 X-7	115 TLRIID III Azcapotzalco
3ª sesión	25/09/06	Mtra. Lucía Herrero G.	Cuento Compresión Lectora	7:00 9:00 X-7	116 TLRIID III Azcapotzalco
4ª sesión	26/09/06	Dr. Benjamín Barajas	Compresión Lectora- Competencia Literaria	7:00 9:00 070	Análisis Textos Literarios 502 Naucalpan
5ª sesión	15/11/06	Mtra. Dulce Quiroz Bustamante	Compresión Lectora- Competencia Literaria	7:00 9:00 K-2	501 Azcapotzalco
6ª sesión	15/11/06	Mtra. Dulce Quiroz Bustamante	Compresión Lectora- Competencia Literaria	9:00 11:00 L-4	505 Azcapotzalco
7ª sesión	17/11/06	Mtra. Dulce Quiroz Bustamante	Aplicación de cuestionario para la Selección de Textos	7:00 9:00 9:00 11:00	Grupos 501, 505 Azcapotzalco
8ª sesión	16/11/06	Dr. Benjamín Barajas	Aplicación de cuestionario para la Selección de Textos	7:00 9:00 edificio 0/70	Grupo 502 CCH. Naucalpan

El Propósito fundamental del pilotaje fue rastrear la *comprensión lectora* y la *competencia literaria*. Esto da la diferencia entre *lectores competentes* y *lectores menos competentes*, para comprender, analizar, interpretar y valorar el texto literario. Se elaboraron instrumentos de evaluación sobre el desempeño de los alumnos para reflexionar sobre los límites y avances que se visualizaron en la comprensión lectora. Se observó que los alumnos reconocieron las ideas principales, y la superestructura esquemática.

Es importante tener presente que la lectura es la clave para cimentar el nivel profundo de la lengua que nos permite automatizar las reglas básicas de la ortografía, morfología, sintaxis y léxico y permite al lector fijar su contenido y la comprensión del texto. "La competencia literaria es un conjunto de conocimientos que se activan ante los estímulos textuales, de modo que intervienen en la actividad cognitiva de identificar componentes y de reconocer valores y funciones en el discurso literario"¹².

¹² MENDOZA Fillola, *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto literaria*. Aljibe. Málaga. España, 2004, p. 240.

Los diferentes elementos de la competencia literaria son:

Saberes lingüísticos, textuales y discursivos para la decodificación (fonemas, grafías, palabras y significados denotativos que intervienen en el reconocimiento e interrelación de los componentes gramaticales léxico-semántico.

Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto que permiten la identificación de indicios, claves ofrecidas por el texto. Saberes meta literarios, convenciones sobre el discurso literario, géneros, recursos poéticos, etc.

Saberes intertextuales, referidos a las correlaciones que los textos literarios mantienen entre sí. Saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto. Dominios relativos a estrategias para interactuar con el texto y poder relacionar todos los puntos anteriores. Los saberes referidos al saber cultural enciclopédico como símbolos, figuras y relatos mitológicos, fórmulas literarias, etc.

Saberes referidos a las modalidades del discurso como géneros, peculiaridades textuales literarias, junto a una muestra de estructuras textuales. Dominio de habilidades lectoras porque en la competencia literaria, la funcionalidad de la lectura es la base sobre la que aquella se construye.

La competencia literaria permite reconocer, identificar, diferenciar producciones de tipo estético-literario. La competencia lectora está formada esencialmente por saberes de tipo operativo, ya que los textos tienen la habilidad de activar las capacidades lingüístico-comprensivas. La competencia lectora es una parte de la competencia literaria. “La competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción lectora y al goce estético”.¹³

La comprensión lectora es la base para la construcción de la competencia literaria, ya que el alumno que maneja una buena comprensión lectora puede comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo. El lector que tiene una adecuada comprensión lectora pone en movimiento la obra, y con ello se pone en movimiento a sí mismo.

Por eso la comprensión lectora es parte de la competencia literaria. En apoyo a la comprensión lectora se utilizaron las categorías que se retomaron de la investigación realizada por la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades¹⁴ que fueron las siguientes:

Textualizar: nivel de coherencia lineal. En este nivel se reconocen ideas principales, se anticipa el sentido. Se tiene una percepción de la estructura esquemática.

¹³ *Ibid.*, p 142

¹⁴ MUÑOZ Corona. Ingreso Estudiantil al CCH, 2002-2005. p.102-111 a través de su Secretaria de Planeación SEPLAN, encargada del área de Talleres la Dra. Reyna Barrera.

Contextualizar: nivel de coherencia global. Aquí hay una capacidad para contextualizar, es la competencia literaria que se activa ante los estímulos textuales, que intervienen en la actividad cognitiva. El lector implícito o el lector modelo está dotado de una competencia literaria suficiente para acceder, comprender e interpretar el texto (saberes lingüísticos y discursivos para la decodificación; pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa; saberes intertextuales, semióticos, y saberes estratégicos).

Intertextualidad: nivel proposicional. Capacidad de interpretación de los elementos que han sido tomados de otros textos e incorporados al texto actual que se está trabajando.

Habilidad desarrollada. Reconoce las ideas principales, se anticipa el sentido constitutivo del texto. Tiene una percepción de la estructura esquemática del texto.

Regularmente desarrollada: reconoce las ideas principales, anticipa el sentido constitutivo del texto y tiene una percepción de la superestructura global del mismo.

Poco desarrollada: logra reconocer las ideas principales y se anticipa el sentido constitutivo del texto, percibe la superestructura global pero no la esquemática.

No desarrollada: sólo puede reconocer las ideas principales del texto, las demás habilidades no está en condiciones de percibir las.

3.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS. EVALUACIÓN DE VARIABLES.

Materia: Taller de Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.
Lucía Herrero González. [Plantel Azcapotzalco]

El grupo 110 estaba integrado por 53 alumnos en la lista, solo se presentaron 45 alumnos el día de la sesión.

36 alumnos	Calificación 9
5 alumnos	Calificación 8
4 alumnos	Calificación 6
45 alumnos. (total de alumnos)	
8 alumnos no asistieron	

Para trabajar esta unidad se presentó una propuesta de *aprendizajes mínimos*¹⁵, se les entregó a alumnos su estrategia con una presentación general, una propuesta de

¹⁵ DÍAZ Barriga, *Didáctica y currículum*. Paidós, Barcelona, 2005, p. 18. La propuesta de aprendizajes mínimos es tomar una posición intelectual frente a los programas institucionales y no como meros ejecutores. El trabajo de esta estrategia es una interpretación didáctica del programa escolar a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje que los lleven a propiciar en los alumnos aprendizajes acordes con el plan de estudios de la institución donde se realice su labor educativa.

evaluación, estructuración de contenidos, y una bibliografía. La búsqueda era la promoción de los aprendizajes curriculares de la materia de TLRID I, utilizando la experiencia, intereses y la carta descriptiva de la institución que es *El Programa de Estudios de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I*.¹⁶

Categorías de análisis

Habilidad de comprensión Lectora	Estrategia de Textualizada	Comprensión Contextualizada	Lectora. Intertextualizada
Desarrollada	0%	0%	0%
Regularmente desarrollada	80%	80%	80%
Poco desarrollada	11%	11%	11%
No desarrollada	9%	9%	9%
TOTALES	45 alumnos		

Textualizar: nivel de coherencia lineal, se reconocen ideas principales, se anticipa el sentido. Se tiene una percepción de la estructura esquemática.

Contextualizar: nivel de coherencia global. Capacidad para contextualizar, es la competencia literaria que se activa ante los estímulos textuales, que intervienen en la actividad cognitiva. El lector implícito o el lector modelo está dotado de una competencia literaria suficiente para acceder comprender e interpretar el texto (saberes lingüísticos y discursos para decodificación; pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa, saberes intertextuales, semióticos y saberes estratégicos.)

Intertextualidad: nivel proposicional Capacidad de interpretación de los elementos que han sido tomados de otros textos e incorporados al texto actual que se está trabajando.

Habilidad desarrollada: Reconoce las ideas principales, se anticipa el sentido constitutivo del texto. Tiene una percepción de la estructura esquemática del texto.

Regularmente Desarrollada: reconoce las ideas principales, anticipa el sentido constitutivo del texto y tiene una percepción de la superestructura global del mismo.

Poco Desarrollada: logra reconocer las ideas principales y se anticipa el sentido constitutivo del texto, percibe la superestructura global pero no la esquemática.

No desarrollada: sólo puede reconocer las ideas principales del texto, las demás habilidades no está en condiciones de percibir las.

¹⁶ La asignatura de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del área de Talleres del CCH, están planteados en cuatro semestres sucesivos, cuya finalidad es leer, escribir, hablar escuchar, e introducir a los alumnos en la investigación. Se tomo como base para analizar el eje transversal que es la comprensión lectora y como transita al quinto semestre en la materia de Lectura y Análisis. La comprensión de lectura integra las cuatro habilidades como la de leer para aprender, comprender o aplicar los conocimientos adquiridos, ya que el principio del Modelo Educativo es aprender, e implica sacar provecho a la lectura, obtener información necesaria, distinguir conceptos, de normas, de comparaciones o conclusiones, con esta estrategia se pudo apreciar que la esfera de los literario se cumple es un porcentaje alto.

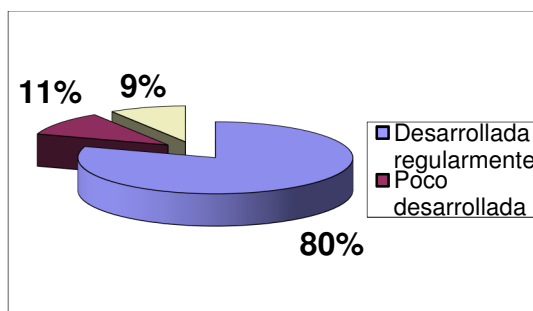


Ilustración V. Habilidad de comprensión lectora del grupo 110. Aquí se puede apreciar como la habilidad de comprensión alcanza un 80% después de la aplicación de la estrategia.

Ubicado en la cuarta unidad “lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia”, este aprendizaje reconoce los recursos retóricos utilizados en un relato e identifica cómo estos recursos se utilizan para reconstruir la verosimilitud del mundo narrado. Se trabajaron los cuentos: “*La migala*” y “*El rinoceronte*” de Juan José Arreola. Los datos de este grupo arroja una comprensión lectora media, es un grupo numeroso la edad oscila entre los 15 y 16 años en forma constante.

Es evidente que el sector femenino es el que predomina, existe esta tendencia en todos los grupos de la profesora. La comprensión lectora desarrollada a un 100% no se da en este grupo, tiene una comprensión regularmente desarrollada del 80% de éxito. Es importante hacer notar que los grupos de TLRIID obtuvieron de un 75% a un 80% de desarrollo en la comprensión lectora; en contraste con los grupos de 5º semestre de Análisis de Textos que tuvieron de un 60% a un 67% desarrollada de su comprensión lectora. Se reciben a los alumnos de cómo egresan, ¿por qué se da este retroceso en los alumnos de primero a quinto semestre? La propuesta se da por falta de estrategias integradoras para lograr un sentido de comprensión en los alumnos.

Materia: Taller de Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.
Lucía Herrero González

El Grupo 116 estaba integrado por 53 alumnos en lista, solo se presentaron 40 alumnos el día de la sesión.

8 alumnos	Calificación 10
30 alumnos	Calificación 8
2 alumnos	Calificación 6
40 alumnos (total de alumnos)	
13 alumnos no asistieron	

Categorías de análisis

Habilidad de comprensión Lectora	Estrategia de Textualizada	Comprensión Contextualizada	Lectora. Intertextualizada
Desarrollada	0%	0%	0%
Regularmente desarrollada	20%	20%	20%
Poco desarrollada	75%	75%	75%
No desarrollada	5%	5%	5%
TOTALES	45 alumnos		

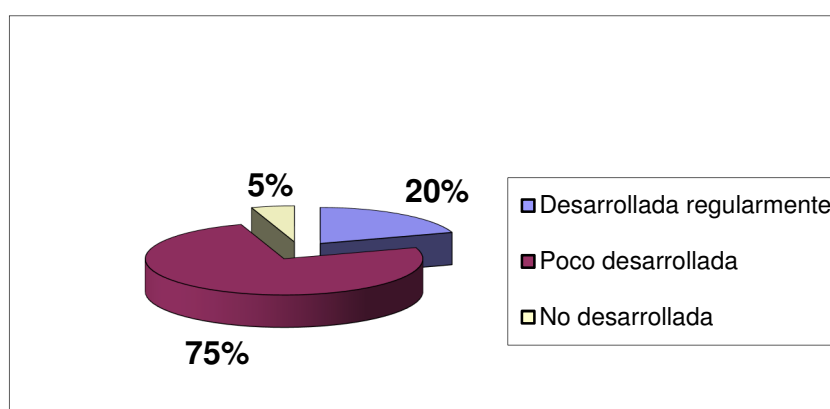


Ilustración VI. Habilidad de comprensión lectora del grupo 316. Este grupo alcanzó una categoría de análisis poco desarrollada en comparación con el grupo 110, ya que el porcentaje oscila en el 75%.

Materia: Análisis de Textos Literarios I

Profesor: Benjamín Barajas Sánchez. [Naucalpan]. Se trabajó [zona de desarrollo próximo] ejercicio bajo la responsabilidad de la Profesora. Ma. Luisa Trejo. En un segundo ejercicio los alumnos trabajaron el cuento *El rinoceronte* junto con el alumno; y en un tercer ejercicio los alumnos trabajaron solos, interiorizando el proceso. Es importante tener presente que la estrategia es un abanico de posibilidades sólo se desarrolló lo pertinente según la sesión y el propósito de la unidad.

El grupo 501 estaba integrado por 19 alumnos en lista, solo se presentaron 15 alumnos el día de la sesión.

9 alumnos	Calificación 10
4 alumnos	Calificación 8
2 alumnos	Calificación 7
19 alumnos (total de alumnos)	
4 alumnos no asistieron	

Categorías de análisis

Habilidad de comprensión Lectora	Estrategia de Textualizada	Comprensión Contextualizada	Lectora. Intertextualizada
Desarrollada	0%	0%	0%
Regularmente desarrollada	60%	60%	60%
Poco desarrollada	27%	27%	27%
No desarrollada	13%	13%	13%
TOTALES	45 alumnos		

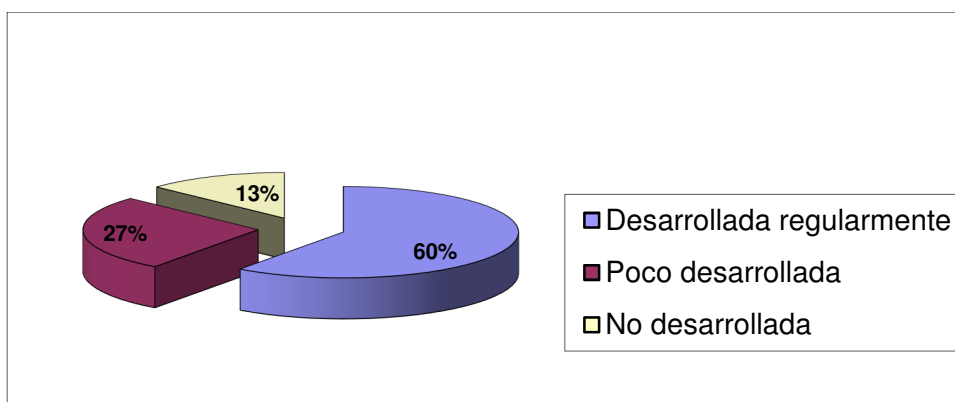


Ilustración VII. Habilidad de comprensión lectora del grupo 501 de Naucalpan. Este grupo de quinto semestre se sitúa en una categoría de análisis regularmente desarrollada, con el 60% después de aplicada la estrategia. Este resultado está por debajo de los dos anteriores.

Es importante destacar que se trabajaron grupos de Naucalpan y Azcapotzalco del turno matutino y vespertino de un profesor de carrera y de una profesora de asignatura, pero el nivel de comprensión fue en los dos casos de 60% a 67%, en contraste con los grupos de TLRIID que oscilaron de un 75% a un 80%, que corresponden a una profesora de carrera de Azcapotzalco.

Materia: Análisis de Textos Literarios I.
Dulce María Quiroz Bustamante

El grupo 501 estaba integrado por 40 alumnos en lista, solo se presentaron 30 alumnos el día de la sesión

20 alumnos	Calificación 10
7 alumnos	Calificación 9
3 alumnos	Calificación 8
30 alumnos (total de alumnos)	
10 alumnos no asistieron	

Categorías de análisis

Habilidad de comprensión Lectora	Estrategia de Textualizada	Comprensión Contextualizada	Lectora. Intertextualizada
Desarrollada	0%	0%	0%
Regularmente desarrollada	67%	67%	67%
Poco desarrollada	23%	23%	23%
No desarrollada	10%	10%	10%
TOTALES	30 alumnos		

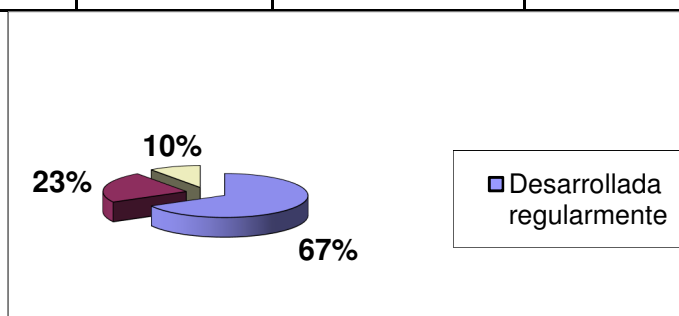


Ilustración VIII. Habilidad de comprensión lectora en el grupo 501 de Azcapotzalco. Ubicada en la categoría de análisis regularmente desarrollada con un 67%

Análisis de datos de la materia de Análisis de Textos Literarios I.
Dulce María Quiroz Bustamante

El grupo 505 estaba integrado por 47 alumnos en lista, solo se presentaron 32 alumnos el día de la sesión.

20 alumnos	Calificación 10
8 alumnos	Calificación 9
4 alumnos	Calificación 7
32 alumnos (total de alumnos)	
15 alumnos no asistieron	

Categorías de análisis

Habilidad de comprensión Lectora	Estrategia de Textualizada	Comprensión Contextualizada	Lectora. Intertextualizada
Desarrollada	0%	0%	0%
Regularmente desarrollada	62%	62%	62%
Poco desarrollada	25%	25%	25%
No desarrollada	13%	13%	13%
TOTALES	32 alumnos		

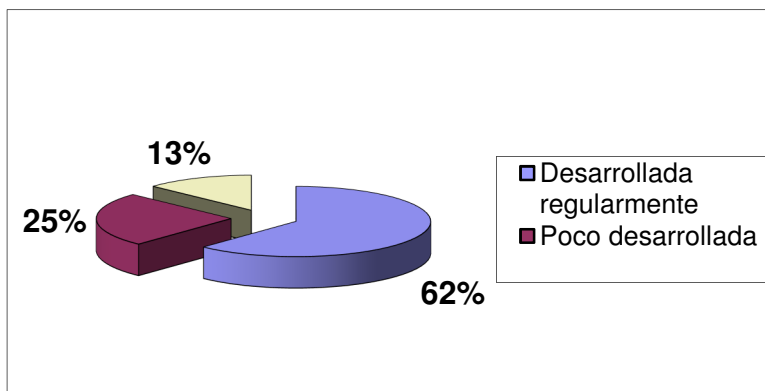


Ilustración IX. Habilidad de comprensión lectora del grupo 505 de Azcapotzalco. Este grupo alcanzó una categoría de análisis regularmente desarrollada con 62%

Textualizar: nivel de coherencia lineal, se reconocen ideas principales, se anticipa el sentido. Se tiene una percepción de la estructura esquemática.

Contextualizar: nivel de coherencia global. Capacidad para contextualizar, es la competencia literaria que se activa ante los estímulos textuales, que intervienen en la actividad cognitiva. El lector implícito o el lector modelo está dotado de una competencia literaria suficiente para acceder e interpretar el texto (saberes lingüísticos y discursos para decodificación; pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa, saberes intertextuales, semióticos, ya saberes estratégicos.

.Intertextualidad: nivel proposicional Capacidad de interpretación de los elementos que han sido tomados de otros textos e incorporados al texto actual que se está trabajando.

Habilidad desarrollada: Reconoce las ideas principales, se anticipa el sentido constitutivo del texto. Tiene una percepción de la estructura esquemática del texto.

Regularmente Desarrollada: reconoce las ideas principales, anticipa el sentido constitutivo del texto y tiene una percepción de la superestructura global del mismo.

Poco Desarrollada: logra reconocer las ideas principales y se anticipa el sentido constitutivo del texto, percibe la superestructura global pero no la esquemática.

No desarrollada: sólo puede reconocer las ideas principales del texto, las demás habilidades no está en condiciones de percibir las.

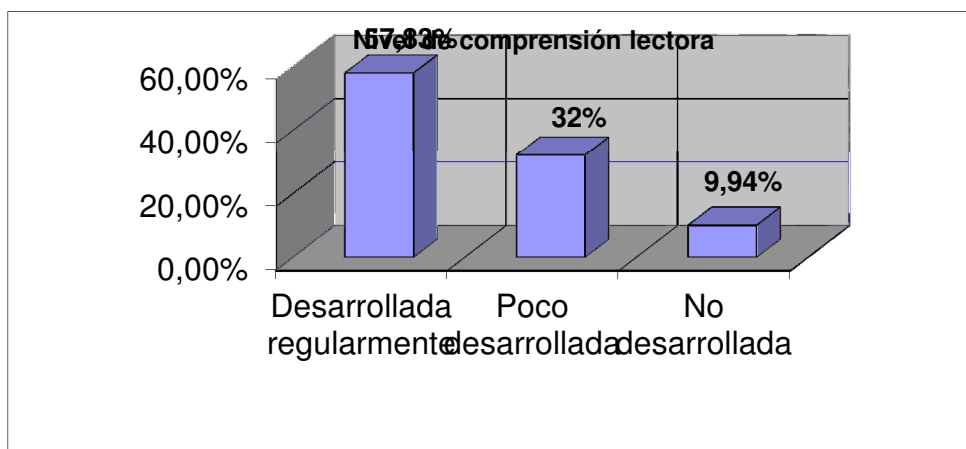


Ilustración X. Nivel de comprensión lectora promedio alcanzado en los alumnos de bachillerato.

En las prácticas de docencia III, se trabajó el modelo estructuralista sobre la teoría del discurso literario apoyado en las categorías de Van Dijk, se trabajó este modelo de análisis del discurso apoyado en el cuento “*La abuela asume el mando*” de Law Shaw, que mostró la propuesta didáctica del discurso literario en la comprensión y producción que impulsan los niveles de comprensión, análisis, interpretación y sentido del discurso literario.

Esta categoría de la superestructura esquemática se aplicó al grupo 219 de TLRIID-I, de la Profra. Ángeles Alborg del turno matutino, primero sin modelo y después con el modelo explicado, se pudo observar que del grupo total 40 identificaron la introducción; pero las diferencias se dieron al llegar a la complicación [que la identificaron 20 de 40] la resolución [10 de 30]. La complicación y resolución es el núcleo del texto narrativo que se llama suceso. En los grupos sin modelo la diferencia fue muy marcada, ya que como cada suceso tiene lugar en una situación determinada, en un lugar determinado, a una hora determinada y en determinadas circunstancias, el trabajo sin modelo marco las diferencias, la evaluación fue muy baja y la moraleja ayudo a los alumnos a subir el [35 a 40].

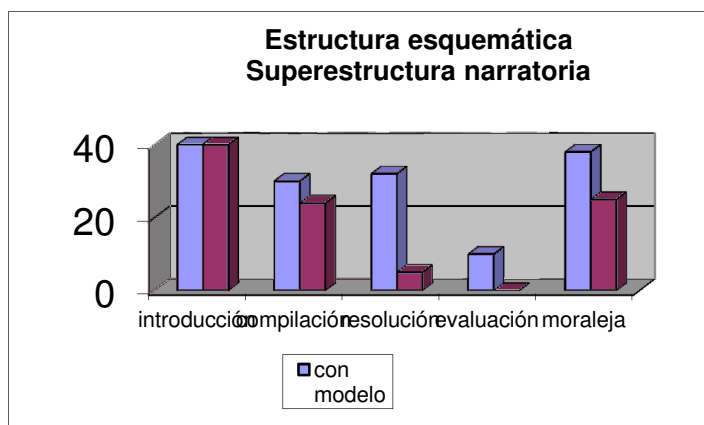


Ilustración XI. En esta gráfica se puede apreciar la categoría de la estructura esquemática de Van Dijk, una con modelo y otra sin modelo aplicado en el grupo 219 del TLERIID donde se puede apreciar la mejoría en la comprensión después de la estrategia.

Otra categoría importante es la macroestructura semántica: “que es la reconstrucción teórica de nociones como ‘tema’ o ‘asunto’ del discurso”¹⁷ como dar cuenta del contenido global de un discurso, respetar el significado del todo en términos de los significados de las partes. El discurso de una cuento a una novela es coherente sólo si también lo es a un nivel más global, y esta coherencia global se da en cuanto se pueda asignarle un tema o asunto al discurso.

Sólo “si nos es posible construir una macroestructura para un discurso, puede decirse que ese discurso es globalmente coherente”¹⁸. Se pudo apreciar en el grupo 219

¹⁷ VAN DIJK, *op. cit.* p.43

¹⁸ *Ibidem*, p.45

que casi todo el grupo pudo identificar los temas trabajados en el cuento. Para esta propuesta didáctica es necesario partir del concepto de macroestructura del texto que es la que proporciona una idea global del significado del texto a un nivel superior que el de las proposiciones por separado. El tema de un texto es la macroestructura o una parte de ella. Es lo que nos permite contestar a la pregunta ¿de qué se trata este texto?

Es relevante estudiar las estructuras del discurso, sus relaciones semánticas entre oraciones; ciertas propiedades lingüísticas, así como la noción de macroestructura donde están fragmentos, párrafos de un discurso etc. Siendo la gramática del texto la base lingüística para elaborar modelos cognoscitivos del desarrollo, producción y comprensión del discurso.

Otra categoría importante es la “microestructura, que denota la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de la oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas”¹⁹. Regularmente el resumen necesita de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general se desprenden de las ideas principales de Van Dijk, que manifiesta que resumen es tener la capacidad de producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido.

Aunque, como veremos, los diferentes hablantes aporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen basándose en las mismas reglas generales y convencionales: las macrorreglas, que son las que permitirán elaborar el resumen y asimismo permitirán acceder a la macroestructura del texto es decir a la representación global de su significado.

El tema, la idea principal y el resumen apelan a la macroestructura que menciona Van Dijk. “Cuando se quiere comprender un texto se parte de una estructura jerárquica en cuyo nivel superior se encuentra la proposición que da cuenta del tema del texto”²⁰, cuyo nivel inferior está formado por proposiciones que darán cuenta del tema, y cuyo nivel inferior estará formado por proposiciones relativas a los detalles.

Cuando el docente trabaja con los alumnos-lectores, se pueden apreciar dificultades para acceder a las macroproposiciones, a la incapacidad de acceder a la macroestructura, el alumno no puede identificar las ideas principales y no puede elaborar un resumen. Tienen problemas para identificar el núcleo de significado en las estrategias de cuento se trabajó la macroestructura con “María de mi corazón” y se dieron estas dificultades para acceder a la idea principal.

Por eso la importancia de enseñar a acceder a los alumnos a la macroestructura de una texto para que ellos puedan elaborar un resumen por medio de las macrorreglas que menciona Van Dijk, como son la omisión, selección, supresión, generalización y construcción que permite la elaboración del resumen, ya que estas reglas, en especial la generalización, se abstraen de un conjunto de conceptos, unos de nivel superior capaz de

¹⁹ *Ídem*

²⁰ *Ibid.*, .p.47

englobarlos y tener la capacidad de aplicarlas en sus diferentes materias. Aprender a resumir significa aprender a usar las reglas antes citadas.

Lo importante es operar en el modelaje en la ZDP, que cuando el docente resume, lo haga conjuntamente con los alumnos esto permitirá “en un segundo momento que el alumno se vuelva autónomo e interiorice el proceso y lo asimile para que se vuelva independiente del profesor”.²¹

Para que el alumno logre elaborar un resumen se debe apoyar en las ideas principales que transmite de acuerdo con sus propósitos de lectura y en este proceso se dan dos vertientes: escribir lo que dice el texto por medio del resumen y elaborar el conocimiento mediante el resumen estas dos modalidades dependen del proceso de interiorización que el lector logre.

La coherencia de la unidad del todo por las partes dentro del texto, se da por la vinculación entre macroestructura y la microestructura, “el vínculo entre microestructura y macroestructura debe ser una relación particular entre dos secuencias de proposiciones es decir, en términos técnicos una proyección semántica (mapping).

Las “reglas de la proyección semántica se llamarán de aquí en adelante macrorreglas”²². El discurso literario se formula en términos de una teoría del discurso, por lo cual se debe hablar con “respecto a la estructura gramatical, las diversas operaciones retóricas funcionan como reglas específicas de proyección semántica o de transformación I. Supresión, II. Sustitución; III. Permutación; IV. Adición.”²³

Esto se realizó en el grupo seleccionado 219 TLRID y al trabajar las macrorreglas se pudo observar un incremento en la comprensión lectora.

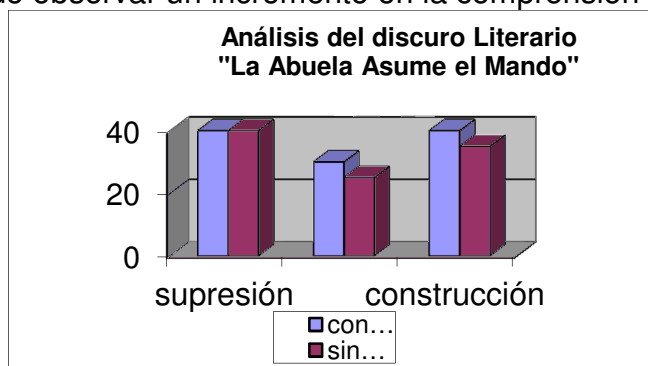


Ilustración XII. Aplicación de la macroestructura del resumen, en el grupo 219. Con modelo y sin modelo donde se puede apreciar una mejoría con la estrategia aplicada.

²¹ Para enseñar a resumir se necesita: Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla. Enseñar a desechar la información que se repita. Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas. Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo o bien a elaborarla.

²² *Ibid.*, p.53

²³ *Ibid.*, p.23

Del grupo 219 de TLRIID II, se puede apreciar el avance de los alumnos en el trabajo producido con la estrategia. Estas reglas operan en niveles fonológicos/grafémico, morfológico, sintáctico y semántico.

Una categoría importante en el análisis es la anáfora (ubica los pronombres personales en el cuento). Es una figura de construcción porque afecta a la forma de las frases consistente en la repetición intermitente de una idea, ya sea con las mismas u otras palabras, como ya se ha señalado:

Anáfora es un tipo especial de conexión discursiva surge del uso de los pronombres. Los pronombres se refiere a un elemento anterior, que se denomina anáfora se deriva de la palabra griega que significa levantar o traer nuevamente. Los pronombres que se refieren a un elemento posterior, se le denomina catáfora. El podría referirse a otra persona, a este caso se le denomina exofórico.²⁴

Para este trabajo solo se utilizó la anáfora como pronombre del elemento anterior, vinculado a la isotopía literaria, los pronombres y los adverbios. Esta figura suele cumplir esta función y se llaman anafóricos cuando su periodicidad aparece en el discurso va desarrollando un proceso de anaforización que significa la intervención de los participantes y constituye la isotopía, llamada por Greimas, actorial. La anáfora apoya la isotopía discursiva, que es la línea de significación como una relación inter oracional, mediante un elemento capaz de referirse a menciones anteriores, posteriores o exteriores. Estos elementos tienen un papel importante en el proceso de interpretación de un texto. En toda interpretación debe haber conocimientos gramaticales y pragmáticos éstos últimos desempeñan siempre un papel en la interpretación de las anáforas. Otra categoría es la deixis:

Se refiere a las conexiones entre el discurso y la situación en la que se utiliza discurso. La palabra deixis, deriva de la palabra griega que significa mostrar o indicar, se utiliza para detonar los elementos del lenguaje que se refieren directamente a la situación. Las palabras deícticas son aquellas que poseen un punto de referencia dependiente del hablante o autor que está determinado por la posición que éste ocupa en el espacio y el tiempo.²⁵

Reconoce las conexiones de deixis en el cuento: [pronombres personales, pronombres demostrativos, adverbios de tiempo, tiempos verbales, cuyo referente no puede ser establecido sino con relaciones de circunstancias de la enunciación emisor, lugar y momento de la enunciación].

²⁴ KENKEMA, Jan, "Conexiones discursivas" en *Introducción a los estudios del discurso*. Ed. Gedisa, España, 1999, p.98

²⁵ *Ibid.*, p. 102

Pronombres personales, relativos	[yo, tú, Él, ella, ellos, nosotros, ustedes, emisor, receptor
Pronombres demostrativos	ese, esos, este, estos,
Adverbios de tiempo, lugar	aquí, allá, ayer, ahora, mañana
Tiempos Verbales. Conjunción de verbos, el pretérito pluscuamperfecto, y el pretérito perfecto, se refieren a sucesos que comenzaron en el pasado.	Ejemplo: yo había estado caminando por allí. Yo he estado caminando por allí

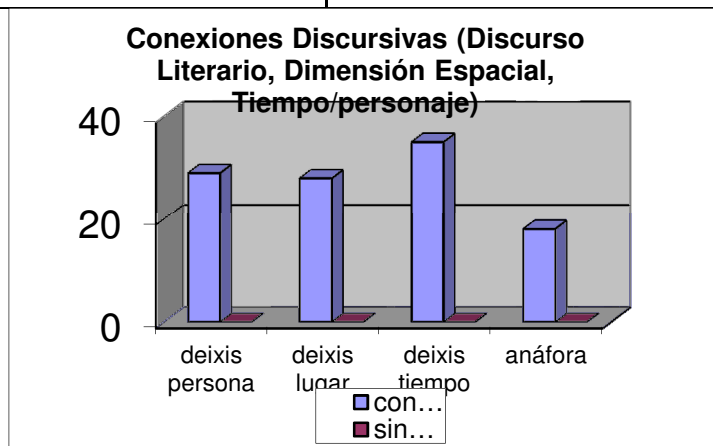


Ilustración XIII. Es importante destacar, como en esta categoría de conexiones discursivas el grupo 217, con modelo alcanzó niveles altos y sin modelo fue mínimo el aprovechamiento.

La deixis ayuda a la comprensión y la interpretación del discurso. El referente de los deícticos sólo puede determinarse en relación con los interlocutores. Regularmente este término del autor no se utiliza en las aulas cotidianamente; pero, como se expresó en párrafos anteriores, es el receptor el que indicará lo pertinente de la noción. El lector de literatura no lee para obtener información, o aprender algo ni para ser persuadido para actuar de cierta manera: el discurso literario es un placer estético de disfrute del texto, pero se da una interpretación pragmática indirecta.

Otras categorías que se trabajó son las estructuras retóricas que, según Van Dijk, son metáforas, metonimia, aliteración, comparación, ironía, adjetivación, etc. Por ejemplo Van Dijk habla de metáforas de la lengua cotidiana, que ya no son consideradas recursos estilísticos, sino metáforas cristalizadas o muertas que se han estudiado con el fin de comprender mejor los procesos mentales en juego cuando a un objeto se asigna el nombre de otro, es posible asignar un objeto o concepto a otro objeto o concepto gracias a la percepción de que ambos comparten un rasgo en común, por ejemplo, el refrigerador se ha portado mal de nuevo; pie de montaña; astuto zorro; o cuando la metáfora sugiere una similitud que no existe en la realidad, se denomina metáfora falaz, o la Ironía, figura mediante la cual se hace una burla cruel hasta llegar al sarcasmo, para entenderla es necesario conocer el contexto así como las máximas de Grice que establece:

la teoría del significado de 1957, donde pone de relieve que lo dicho por hablante no necesariamente codifica su intención comunicativa en forma explícita...la elección entre estos y

otros significados pragmáticos dependerá de considerar mínimamente las palabras en el contexto en el que fueron emitidas.²⁶

Se trabajaron las máximas de calidad, cantidad, modo y relevancia, pero en especial, para el cuento que se trabajó, se utilizaron las implicaturas conversacionales: que se puede sospechar que un hablante tiene la intención de implicar algo en la conversación, cuando lo que dice viola abiertamente una de las máximas; ejemplo, la tautología y la ironía, que son casos extremos de la violación de las máximas. En las tautologías el enunciado significa más de los que se dice, en el caso de la ironía lo implicado contradice lo que se dice, aquí viola la máxima de calidad y esto puede ser interpretado como cooperativo sincero, sólo si la intención es irónica. Esto se trabaja en el cuento seleccionado. Así como la aplicación de las máximas de Grice está sujeta a la variación contextual.

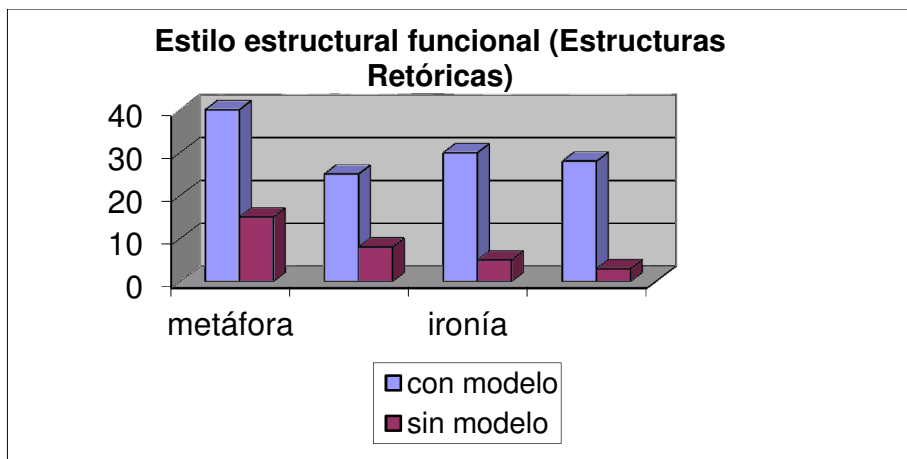


Ilustración XIV. La categoría de las estructuras retóricas para el análisis, comprensión e interpretación del texto, alcanzó un 80% con modelo, y sin modelo los niveles fueron muy bajos.

Cuando se trabajó con el grupo de TLRIID sin modelo los resultados fueron mínimos y se puede apreciar que con el modelo se incrementó la comprensión, análisis e interpretación del cuento entre un 80%, con la identificación de las metáforas, ironías, comparaciones y adjetivación, permitiendo a los alumnos percibir el texto a nivel intertextual y percibir la representación, aunque sea localmente ficticia de la miseria social que este cuento se refiere a la China, y puede funcionar indirectamente como una protesta, una acusación o una incitación a actuar de cierta manera.

Esto es posible porque el discurso literario como cuasiaserción puede establecer condiciones suficientes para tales actos de habla indirectos. Como la mayoría de los discursos literarios denotan eventos humanos y sociales, el lector puede aprender, en el sentido de obtener conocimiento o algún punto de vista que no tenía antes, o del que no tenía conciencia, con el resultado de que altere sus creencias conforme a las del discurso o del autor y que altere sus intenciones de acciones futuras.

²⁶ SHOSHANA Blum-Kulka, "Pragmática del discurso" en *El discurso como interacción social*. De VAN DIJK, Teunt. (compilador) volumen 2. Ed. Gedisa, Barcelona, 2000, p.68.

Un texto puede mostrar pobreza, amenazas, petición, pero su función ritual es de manera indirecta y por lo tanto son leídos, comprendidos y evaluados independientemente de sus funciones sociales prácticas, son actos de habla rituales. Regularmente hacemos análisis intratextual y se da un descuido del “contexto sociocultural de la literatura ha llevado a la difícil situación de la que aun un análisis estructural sofisticado del discurso literario no puede especificar sin ambigüedad las propiedades típicas del discurso literario”.²⁷

Por eso Van Dijk expresa que el discurso literario también se define en términos de sus funciones socioculturales. Primero consideramos las estructuras textual-gramaticales de los discursos literarios en los niveles de la morfología, la sintaxis, y la semántica, dejando la pragmática para una teoría de la funciones literarias y de la comunicación, asociada a ésta, se da la categoría de la superestructura esquemática. La mayoría de las novelas, cuentos, dramáticos tienen la estructura de secuencias de oraciones normales, conexiones lineales coherentes entre oraciones a diferentes niveles para dar un sentido global.

Aun así hay estructuras específicas de discursos literarios, tiene que ser caracterizadas en términos de estas nociones como el sentido global del cuento, personajes, tiempo, espacio, y los elementos estructurales como los diferentes tipos de narradores, metáforas, figuras retóricas, que son marcas clásicas obvias, es decir, rasgos específicos que en combinación, no se pueden encontrar en otros tipos de discurso, y pueden estar o no.

Para la materia de TLRIID es necesario que las estructuras gramaticales, esquemáticas y estilísticas exhiban esas marcas distintivas del discurso literario, una novela es diferente a un artículo periodístico, o aun poema, que influyen en los procesos cognoscitivos de comprensión de un texto y es importante reiterar que al estudiar la estructura de textos literarios no debemos limitarnos al análisis gramatical de sus respectivas oraciones, sino ampliarnos a los contextos socioculturales donde están las representaciones de visión del mundo de los personajes que reflejan a una sociedad determinada.

Después del trabajo realizado con el modelo de análisis del discurso literario se puede apreciar con el modelo un 77% de éxito y sin modelo un 35% de comprensión; por lo tanto, fue importante la utilización de una estrategia integradora para construcción de sentido en el joven de bachillerato en la materia de TLRIID.

²⁷ *Ibid.*, p.118.

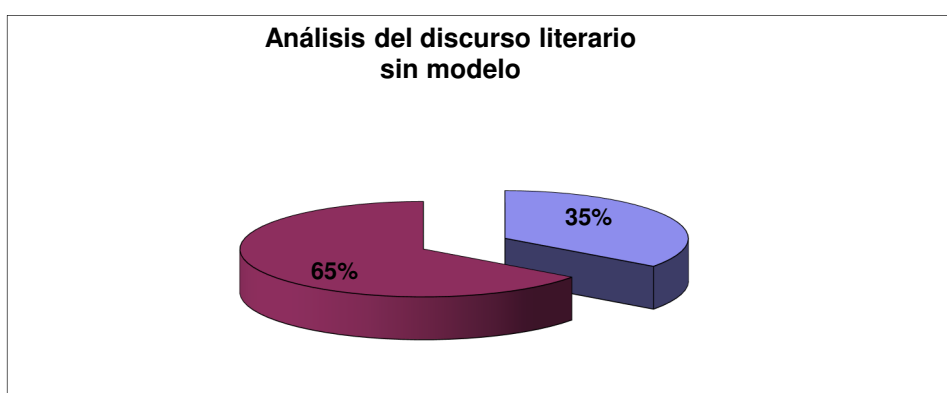
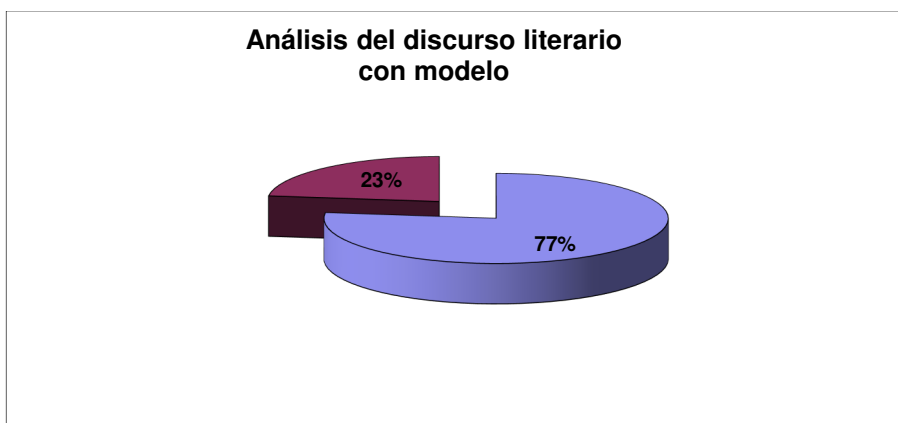


Ilustración XV- XVI. El contraste en estas gráficas hace evidente cómo al trabajar con el modelo propuesto se logró un 77% de éxito y sin modelo tan sólo un 35%

Comprende: [estructuras retóricas, superestructura narrativa, macroestructura, conexiones discursivas]

Nota: El total de los grupos con que se trabajó es de 40 alumnos por grupo

La edad promedio de los alumnos fue de 15 a 16 años, se da una tendencia preferencial al género femenino. Se trabajó con los grupos 219 y 456 de TLRIID I-IV, al aplicar la estrategia sobre el cuento *“María de mi corazón”* de Gabriel García Márquez, se pudo observar un incremento en la comprensión, análisis e interpretación del cuento en un 73% en el grupo 219; y en el grupo 456 a un 9.8% lograron identificar el tema del cuento, elaboraron un resumen, identificaron las estructuras retóricas logrando dar un sentido global del texto.

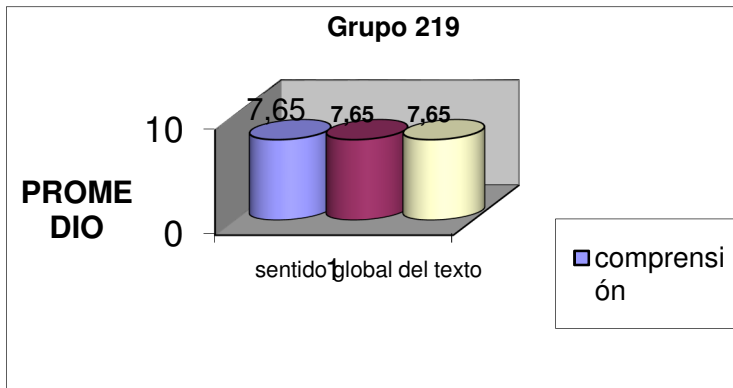
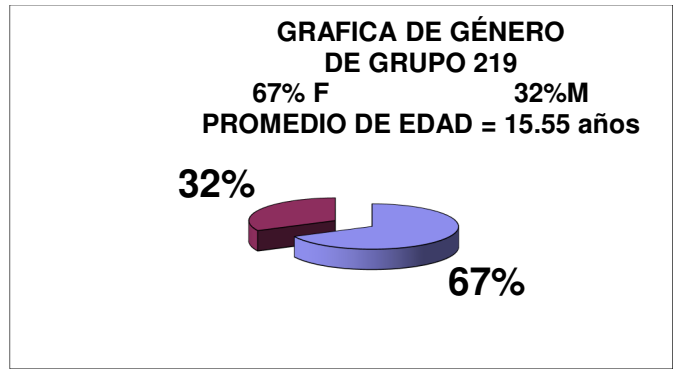


Ilustración XVII- XVIII. En l grupo 219 se dio un incremento en el análisis, comprensión, e interpretación del cuento en un 76%.

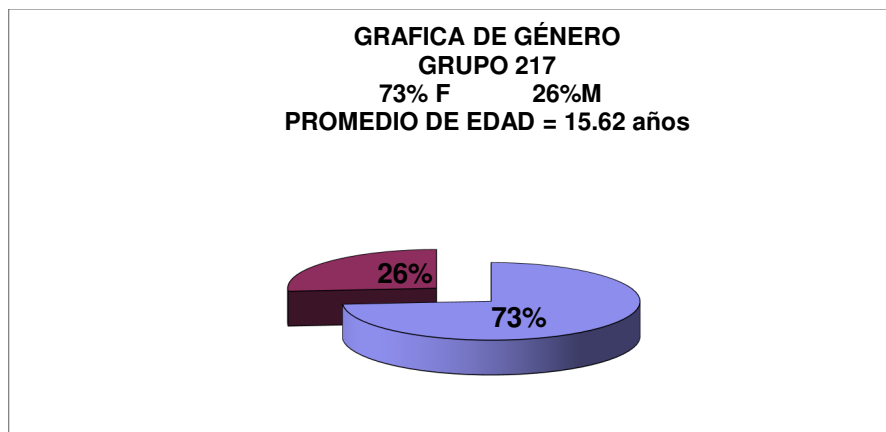


Ilustración XVIII- XX. En el grupo 217 con aplicación del modelo, se obtuvo un éxito del 97%

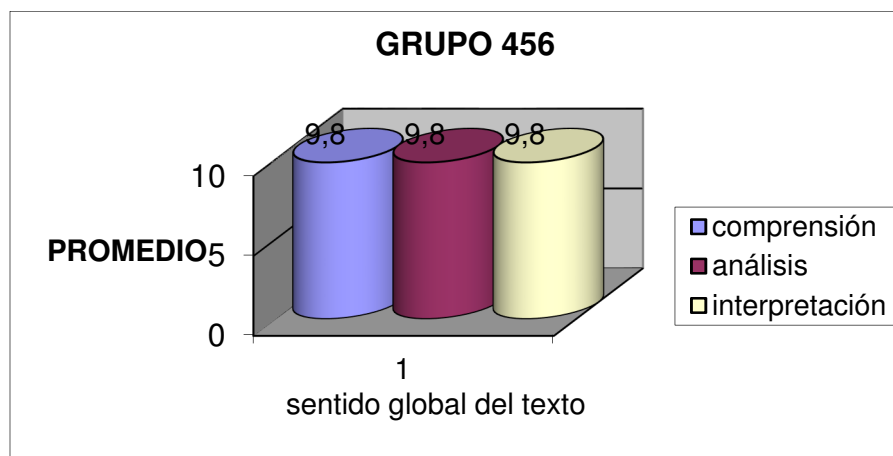
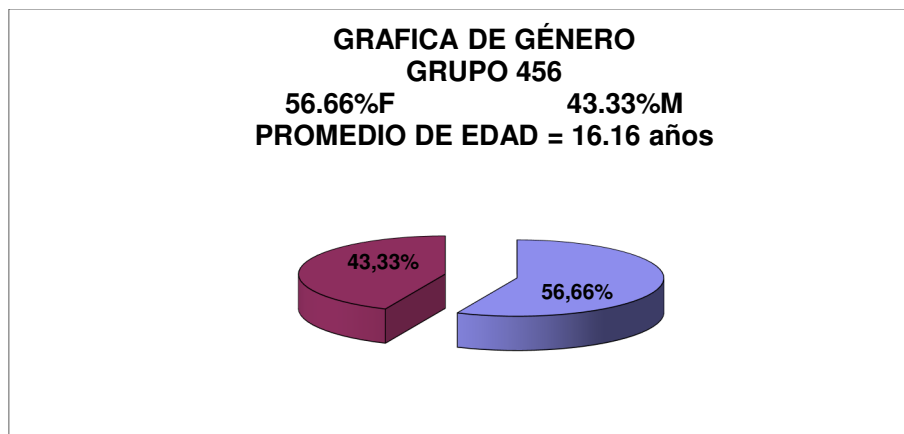


Ilustración XXI- XXII. En el grupo 456, se puede observar que con el modelo aplicado, la comprensión del sentido global del texto aumentó a un 98%.

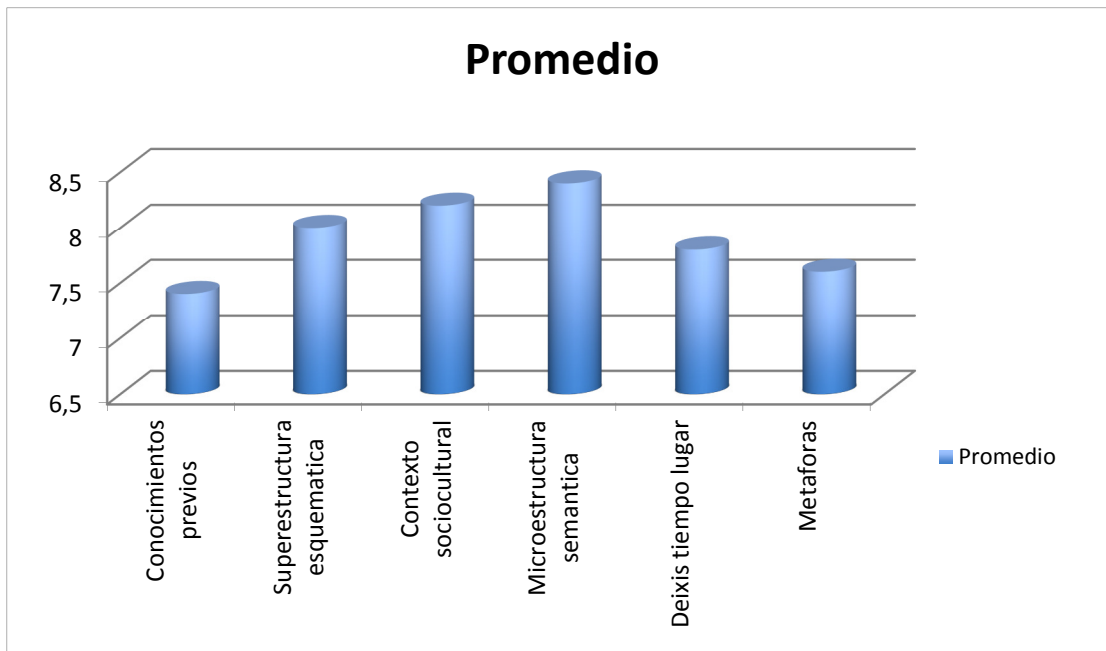


Ilustración XXIII; Se puede apreciar, un mejor aprovechamiento con el modelo, es importante indicar que se trabajo con novela y el nivel de complejidad es mayor en relación al cuento, más a pesar de eso se puede apreciar una total mejoría.

Gráfica del grupo 132

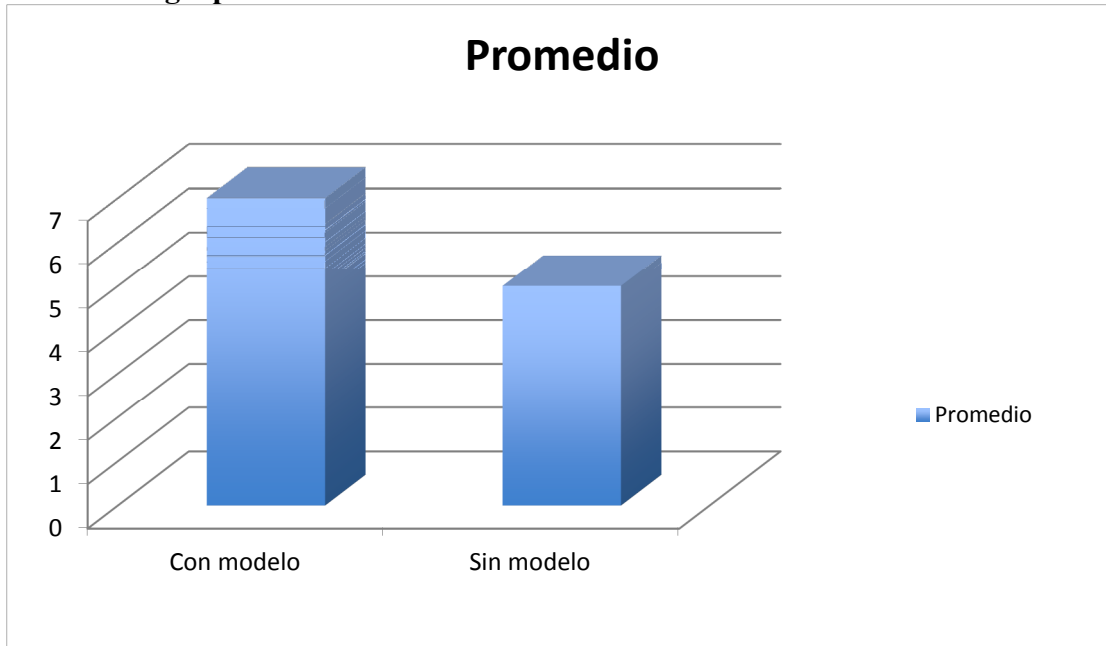


Ilustración XXIV; Se observa el contraste con modelo a un 70% y sin modelo a 50% Gráfica del grupo 102. Novela; El túnel Con modelo.

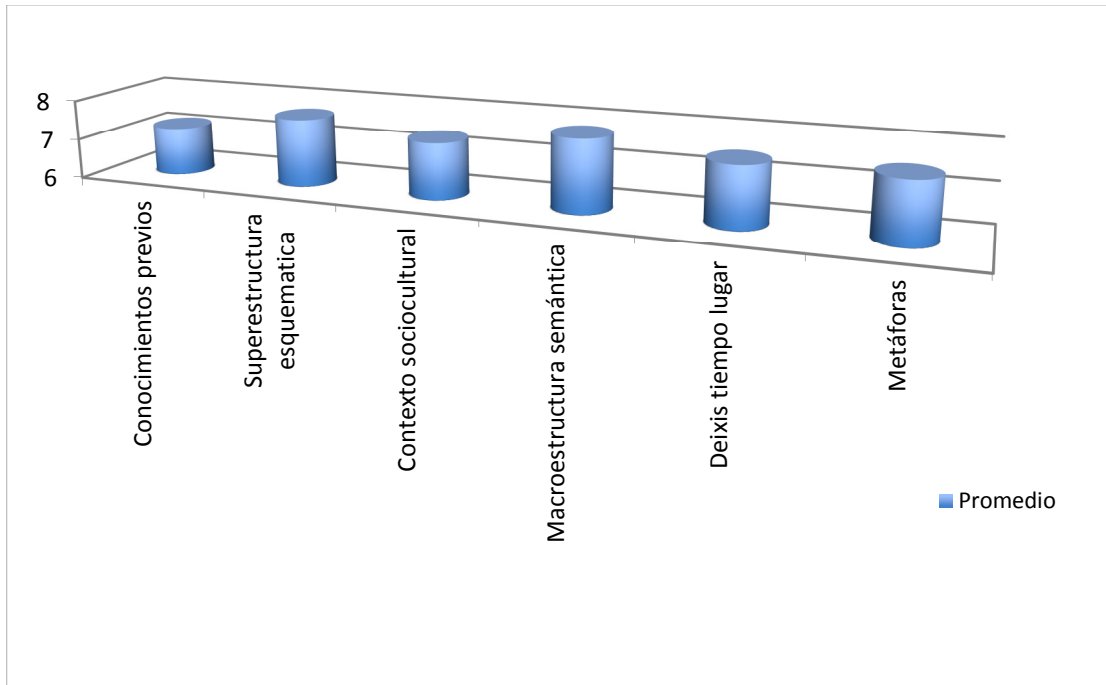
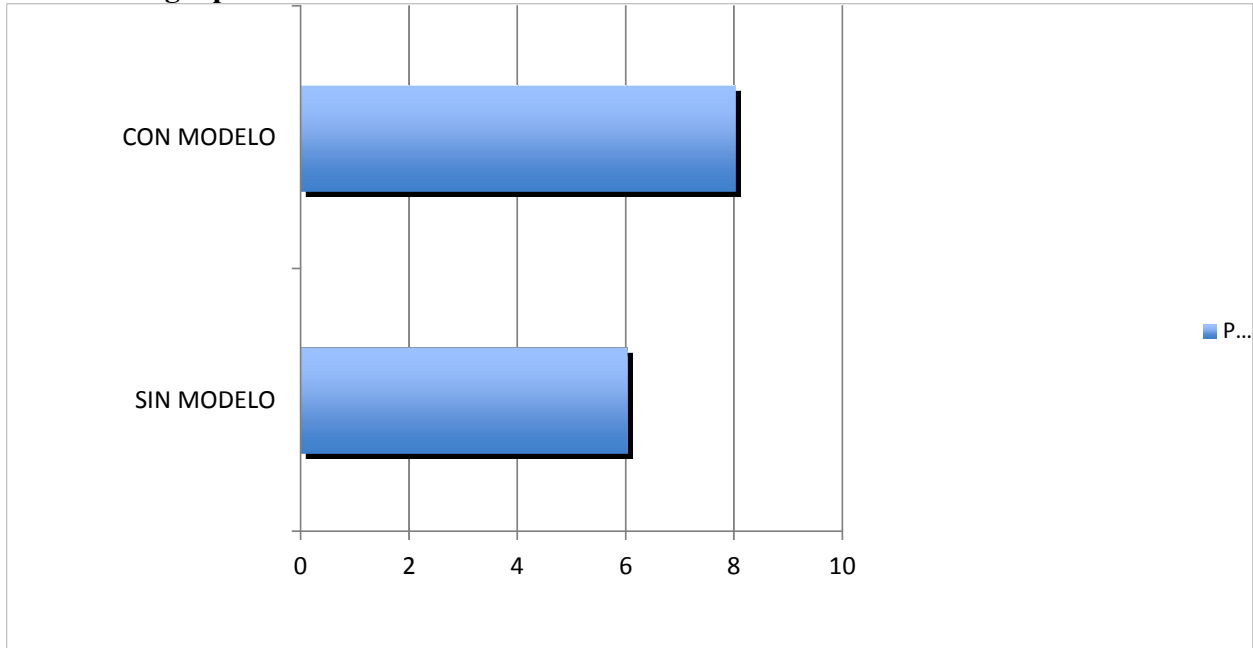


Ilustración XXV; Se puede observar la mejoría relevante, en especial en la macroestructura semántica y en la superestructura con el grupo 102.

Gráfica del grupo 102



CAPÍTULO 4

PAQUETE DE ESTRATEGIAS INTEGRADORAS PARA CUENTO, NOVELA Y TEATRO. (RESUMEN)

Iniciamos con la propuesta didáctica sobre cuento, posteriormente se desarrolla la propuesta referente a la novela y por último la estrategia de teatro.

La misión de la docencia es la de crear personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer a favor de ese mundo. La verdadera docencia es aquella en la que el alumno se forja la necesidad de aprender por su cuenta y encontrar en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento.
Morán Oviedo.

4. PAQUETE DE ESTRATEGIAS INTEGRADORAS PARA CUENTO, NOVELA Y TEATRO.

4.1. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. [Análisis, comprensión e interpretación] DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: CUENTO

Introducción a la unidad: Esta unidad didáctica se ha planificado para trabajar con alumnos de primer semestre del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, en la cuarta unidad titulada: *Lectura de Relatos y Poemas: ampliación de la experiencia*. El tema en que se ubica Este trabajo es el cuento, que tiene una superestructura narrativa, cuenta la historia de uno o dos personajes o un personaje colectivo, es conciso, breve de fuerte intensidad y tensión, el suceso es lo fundamental, tiene un final inesperado, se desarrolla en un tiempo y espacio y su intención es producir placer estético. Esta unidad implica, entre otras cosas partir de los intereses de los alumnos y de sus conocimientos previos, poner en común y compartir los conocimientos que se van adquiriendo a través del trabajo individual o de equipo y evaluar el aprendizaje que se va produciendo, entre el lector texto y contexto.

Propósitos de la unidad:

- Desarrollará su capacidad de *comprensión con base en las siguientes destrezas* [analizará textos, reflexionara a partir del texto leídos sobre las estructuras gramaticales, formulará preguntas sobre párrafos, identificará información implícita, inferirá ideas, relacionará lo leído, impulsará la fluidez y comprensión lectora, organización del propio discurso, uso correcto del vocabulario y fluidez mental.
- Potencializará su capacidad de *análisis* [descomponer el todo por las partes, las partes por el todo, para identificar su estructura y función comunicativa, sus relaciones entre las partes y el funcionamiento del todo para lograr una comprensión del todo].
- Impulsará su capacidad *de crítica* [emitiendo juicios de valor sobre el discurso para elaborar en su pensamiento procesos de análisis, síntesis y evaluación que son la base del pensamiento crítico y lograr la construcción de sentido del alumno sobre el discurso.]
- Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de ser consciente de sus valores a través de la lectura de textos literarios [expondrá ideas propias, respeta ideas de los otros, se acepta a sí mismo y a los demás, respeta la pluralidad].

Propuesta de Unidad didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora sobre cuento. TLRID I. 4. Unidad

Aprendizaje	Estrategia	Actitudes	Temática
Identifica la superestructura esquemática.	El alumno leerá el cuento propuesto por el profesor. Los alumnos reconstruirán la historia del relato leído ya sea oralmente o por escrito, actividad en equipo identificará las macroproposiciones de los sucesos de la historia atendiendo a las acciones al relacionarlas con los personajes.	Dialoga para resolver conflictos. Expone ideas propias para expresar el modo de ver y comprender el mundo y los acontecimientos.	Introducción Complicación Resolución Evaluación Moraleja Nivel de la historia
Formula caracterizaciones de personajes literarios y ejemplifica su carácter ficticio así como los valores de vida que los anima.	Con ayuda del profesor, los alumnos caracterizarán los diferentes tipos de personajes a partir de relecturas de los fragmentos textuales pertinentes. El profesor hará énfasis en el carácter ficticio del personaje literario y los valores que representa por medio de las estructuras retóricas.	Utiliza estrategias eficaces para realizar su trabajo. Respeto las ideas de los otros. Recibe lo que piensan los demás aunque se diferencien de las propias.	Personaje Plano Redondo Metáfora, Comparación Adjetivo-epíteto, Violación a la máxima de Grice la ironía.
Reconstruye por escrito el vínculo entre microestructura y macroestructura semántica con apoyo de la proyección semántica.	En equipos identifica las macrorreglas de supresión, generalización y construcción elaborando cuadros sinópticos. En equipo discutir cual es la macroestructura semántica del cuento que es el tema o temas en diferentes niveles del cuento. Jerarquizar los diferentes temas del cuento.	Respetar la pluralidad de opiniones. Acepta la diferencia. Esfuerzo tenacidad y rigurosidad frente a las tareas especialmente difíciles.	Macrorreglas Supresión Generalización y Construcción.
Selecciona las relaciones espacio temporales de acuerdo a la importancia de la representación de un mundo posible.	Ubicación de las relaciones espacio-temporales y su vinculación con la historia y el personaje. El profesor dará énfasis en como las diferentes deixis apoyan a la construcción de las dimensiones espaciales y temporales para la construcción del mundo representado y de su sentido.	Perseverancia. mantenerse constante en la realización de lo comenzado. Autonomía, capacidad de organizar y realizar por sí mismo diferentes Acciones	Deixis de persona Lugar y tiempo Anáforas.
Formula el sentido del cuento al relacionar la historia, los personajes, el espacio y el tiempo comenta el carácter ficcional del cuento y su verosimilitud.	En plenaria se revisan los diferentes trabajos elaborados en forma individual y valorarán su coherencia con el cuento, su originalidad y creatividad. El profesor organizará una discusión grupal en la que se caracterice en torno a la relación entre los personajes, la historia de ficcionalidad, Destacará los recursos para construir la verosimilitud y lo fantástico.	Capaz de aceptarse a sí mismo y a los demás. Expone ideas propias.	Ficción Verosimilitud Representación de Visión del Modelo de mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Barthes, Roland. S/Z Siglo XXI, México, 1980.

Beristáin, Helena *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa, México, 1985.

Eichembaum, B. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Antología preparada por Tzvetan Todorov. Siglo XXI, Buenos Aires, 1970.

Greimas, Algirdas J. *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*. (Análisis del cuento "Dos amigos" de Maupassant). Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México, 1983.

Nabokov, Vladimir. *Curso de literatura rusa*. Bruguera, Barcelona, 1984.

Zavala, Lauro. *Teorías del cuento*, vol. 1: Teorías de los cuentistas. México, Dirección de Literatura, UNAM/UAM Xochimilco, México, 1993.

EVALUACIÓN:

Los indicadores para evaluar esta unidad pueden ser los siguientes:

- **Reconstrucción de la historia de los relatos con base en las secuencias básicas.**
- **Selección de fragmentos textuales de los relatos donde se aprecie la caracterización de personajes y las relaciones espacio-temporales.**
- **Formular el sentido de los relatos tomando en cuenta las relaciones entre sus elementos y explicitando su carácter ficticio.**
- **Escritos lúdicos que muestren una relación afectiva con los relatos leídos.**

Textos a trabajar:

- *María de mi corazón*, de Gabriel García Márquez. En la *Escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Delmiro Coto, Benigno, Graó, Barcelona, 2002.
- "La abuela asume el mando" de Lau Sahw, en *Los grandes cuentos del siglo veinte*. Introducción, selección y notas de Edmundo Valadés, Promexa, México, 1979, 424-436 pc.
- *Continuidad en los parques* de Julio Cortázar.



Primer Modelo de Análisis.

Propuesta de Unidad Didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora. Diseño de la Unidad Didáctica: cuento

Estrategia didáctica que se aplicó basada en el modelo estructuralista de análisis del discurso (demostración). Esta estrategia se aplicó en los grupos 217, 241, 456 de TLRIID II y IV, de la Profesora. María de los Ángeles Alborg, del plantel Azcapotzalco. Construcción y presentación de un Modelo de Análisis intratextual en la producción y comprensión de discurso para lograr un efecto de sentido.

APERTURA [antes]

Aprendizajes

- **El alumno recupera la historia de un relato a través de la identificación de las categorías del esquema narrativo o superestructura: introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja.**
- **El alumno impulsa la comprensión lectora**
- **Impulsa actitudes para integrarse con su medio de trabajo.**
- **Tiempo de trabajo: una sesiones (dos horas)**

El cuento forma parte del género narrativo que es uno de los preferidos por los lectores de literatura. Iniciamos con el cuento de Gabriel García Márquez, *María de mi corazón*, para identificar el efecto de sentido del relato. El profesor junto con los alumnos desarrolla el primer modelo; el segundo modelo es desarrollado junto con los alumnos; *La abuela asume el mando* y el tercer modelo el alumno ha interiorizado el proceso y lo desarrolla en forma autónoma. *Continuidad en los parques* de Julio Cortázar.

Es importante indicar que no es didáctico utilizar una teoría compleja e intensa sobre un solo cuento a nivel bachillerato, por eso se abre este abanico de posibilidades de trabajo en tres cuentos y solo se trabaja una o dos categorías sobre el mismo, ya que el objetivo es la comprensión y placer estético del texto, el disfrute de leer para comprender, analizar e interpretar.

Materiales de trabajo:

Título del cuento	Autor	Categoría a aplicar.
<i>María de mi corazón</i>	García Márquez.	Superestructura, macroestructura Modelo desarrollado con el profesor.
<i>La abuela asume el mando</i>	Law Shaw	Superestructura, macroestructura Deixis de lugar, persona, y tiempo. Modelo desarrollado con el profesor.
<i>Continuidad en el parque.</i>	Julio Cortázar.	Anáfora-isotopía líneas de significado Deixis tiempo, lugar, pronombres personales, conjunción de verbos. Representación de mundo.

Desarrollo [durante]

Instrucciones para el alumno:

Actividades

1. A partir del título formula una hipótesis de lectura provisional, recuerda que el tema o asunto del cuento es la [macroestructura]. Escribe tu hipótesis en un párrafo.

2. lee el cuento “María de mi corazón” de Gabriel García Márquez.
3. formen equipos con sus compañeros y comenten aspectos sobre:
 - a) el efecto de sentido que causa la lectura del cuento.
 - b) Características del narrador es un personaje o no, desde qué perspectiva narra, la persona utilizada es plural o singular.
 - c) personajes que aparecen en el cuento y a los que se hace referencia.
 - d) Elaborar el esquema de las superestructuras donde se dé cuenta de las principales secuencias a través de frases breves, tomando en consideración el cuadro que se anexa. Integrarse en equipos.



Puede resolverse en equipo o en parejas según el número de alumnos del grupo. (Se necesita discusión entre los elementos es importante respetar las ideas de los integrantes, recibir la información de los demás buscando la diferencia con las ideas personales. El diálogo es importante, buscar en todo momento exponer ideas propias para expresar el modo de ver y comprender el mundo y los acontecimientos del cuento.)

Número de párrafo	Superestructura	Acciones más importantes
	Introducción	
	Complicación	
	Resolución	
	Evaluación	
	Moraleja	


Actividades del equipo sobre el texto:

1. Divide el cuento en párrafos,
2. marca directamente sobre el texto, con diferentes colores cada categoría, numera y establece el orden al que corresponde la introducción, complicación, resolución, evaluación, y moraleja.
3. de qué párrafo a qué párrafo corresponde cada una de las partes indicadas.
4. en dos líneas resume de que trata cada una, asigna a cada sección del esquema narrativo un título de dos palabras.

El relato está conformado por historia y discurso. La historia es el conjunto de acontecimientos relatados que no tienen una consistencia concreta, es una abstracción a diferencia del relato que es la suma de palabras que lo conforman. La historia siempre requiere de un medio o soporte material para transmitirse, la superestructura que conforma la historia del cuento "María de mi corazón".

Escribe con tus palabras cuál es el sentido global del cuento (máximo cinco líneas).

Lee cuidadosamente los siguientes conceptos:

 El resumen es un texto que se deriva de otro texto tutor. Resumir es construir un nuevo texto, a partir de la supresión de elementos de menor importancia y generalización de algunas ideas para conservar la esencia del primero.

Macrorreglas	Ejemplo
<p>Supresión: solo queda lo pertinente, quitar los detalles. Esta intuición está basada en la pertinencia en nuestro conocimiento de mundo. Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones, de las proposiciones subsiguientes de la secuencia.</p>	<p>Se suprimen datos cuando éstos se repiten a través de una paráfrasis, ejemplo las aclaraciones o cuando algunas ideas o datos no son importantes para el desarrollo del tema.</p>
<p>Generalización. Toma conceptos generales arbitrariamente, maneja expresiones temáticas importantes para la comprensión. Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original.</p>	<p>Es darle a un nombre a varios objetos porque se encuentran relacionados entre sí, ejemplo, fuiste al zoológico, viste 1 león, 2 elefantes, 2 jirafas, 10 changos, 15 víboras, 4 camellos; te encuentras en la escuela y expresas, fui al zoológico y ví muchos animales.</p>
<p>Construcción Abstracción de la información obtenida forma parte de nuestro conocimiento del mundo. Dada una secuencia de proposiciones se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición</p>	<p>.es tomar datos importantes o pertinentes del texto modelo y reorganizarlos con un orden lógico, respetando la estructura del primero pero con nuestras propias palabras, parafraseando y con los nexos adecuados.</p>

Cierre/evaluación [después]

Ahora ratifica tu hipótesis de trabajo y elabora sobre el cuento un resumen [proyección semántica]. Se debe apoyar en la utilización de las reglas de [omisión, selección, generalización y construcción].

La búsqueda es que el alumno sea autónomo capaz de organizar y realizar por sí mismo diferentes acciones para lograr actitudes diferentes ante la vida, (escribe máximo tres párrafos utiliza un conector al inicio de cada párrafo para vincular la redacción).

Escribe en cinco líneas otro posible final para darle un significado diferente al cuento, cambia la posición del narrador (chofer del autobús, esposo, guardián corpulento, enfermera).


Se propone la lectura de los resúmenes elaborados por los alumnos con las reglas trabajadas para comentarios donde se expondrán ideas propias, respeto a ideas de los otros, se acepta a sí mismo y a los demás, respeto a la pluralidad.

Protocolo de evaluación del proceso

		Puntos
1ª.fase lectura analítica o de comprensión.	Fichas	2.5
2ª.fase contexto de producción.	Fichas	2.5
3ª.fase interpretación del cuento	Borrador	2.5
4ª. Fase elaboración del comentario.	Borrador	2.5 total de puntos 10

Instrumento de evaluación. Protocolo de muestra de Escritura borrador (texto a mano)

Narración	Evaluación del procedimiento.
Título	.5 medio punto.
Escrito en 1ª.persona y prefigurar un lector o enunciatario, sangrías y párrafos.	.5 medio punto.
Tiene un propósito la narración.	.5 medio punto.
Cada párrafo está construido con 5 u 8 líneas con una idea de mayúscula a punto.	.5 medio punto.
Párrafo de inicio Párrafo de desarrollo. Párrafo de cierre.	1 punto
El producto puede entregarse en computadora.	Total 3 puntos.

- ➔ **Selecciona el CONECTOR que necesitas para darle cohesión a tus párrafos. [Analiza antes de seleccionar]**  **Los conectores forman parte del proceso de evaluación**

<p>Para empezar un escrito. Comienzo de discurso: bueno, bien (en un registro coloquial): ante todo, para comenzar, primeramente (en un registro más formal)</p>	<p>Ante todo, la finalidad de este escrito es, para empezar, en primer lugar, el tema que voy a tratar.</p>
<p>Para añadir ideas y ordenarlas. Aditivos. Expresan suma de ideas. Noción de suma: y, además, también, asimismo, también, por añadidura, igualmente. Matiz intensificativo: encima, es más, más aún. Grado máximo: incluso, hasta, para colmo.</p>	<p>Por lo que respecta a, asimismo, después de, por añadidura, del mismo modo, en efecto, desde que, a partir de, a continuación inmediatamente, en lo que se refiere a, por otra parte, en otras palabras.</p>
<p>Para introducir ejemplos Ejemplificación: por ejemplo, así, así como, verbigracia, por ejemplo, particularmente, específicamente, incidentalmente, para ilustrar.</p>	<p>Por ejemplo, en concreto...para ilustrar esto...así como...o sea...particularmente...esto es...de hecho...</p>
<p>Recapitulación: en resumen, en resumidas cuentas, en suma, total, en una palabra, en otras palabras, dicho de otro modo, en breve, en síntesis.</p>	<p>En otros términos...en otras palabras...dicho de otro modo...en suma...en resumen...en síntesis...en efecto...finalmente...en pocas palabras...en conclusión...por todo lo anterior....</p>
<p>Para indicar ideas contrarias Opositivos: Expresan diferentes relaciones de contraste entre enunciados Concesión: Con todo, a pesar de todo, aun así, ahora bien, de cualquier modo, al mismo tiempo.</p>	<p>Sin duda...naturalmente...admito que...seguramente...es cierto que...a pesar de...por el contrario...en contraste...con esto...a pesar de esto...hay que tener en cuenta, por el contrario.... Restricción: Pero, sin embargo, no obstante, en cierto modo, en cierta medida hasta cierto punto, si bien, por otra parte. Exclusión: Por el contrario, en cambio.</p>
<p>Para comparar Comparativos. Subrayan algún tipo de semejanza entre los enunciados. Del mismo modo, igualmente, análogamente, de modo similar.</p>	<p>De la misma manera...de modo similar...del mismo modo...mejor dicho...desde otro punto de vista...como...de forma semejante...así como...asimismo...de igual forma....</p>
<p>Para indicar consecuencia Causativos-Consecutivos. Expresan relaciones de causa o consecuencia entre los enunciados Consecutivos: por tanto, por consiguiente, de ahí que, en consecuencia, así pues, por consiguiente, por lo tanto, por eso, por lo que sigue, por esta razón, entonces, entonces resulta que, de manera que .</p>	<p>Por consiguiente...por lo tanto...entonces...por esta razón...por lo que sigue...entonces resulta que...de manera que...así que...en consecuencia...consecuentemente...como resultado... Causales: porque, pues, puesto que.</p>
<p>Para terminar un escrito Cierre de discurso: en fin, por último, en suma, finalmente, por último, terminando, para resumir.</p>	<p>Para terminar...por último. Finalmente...en último lugar...como conclusión final...terminando...para resumir...</p>
<p>Temporales:</p>	<p>Después (de). Después (que), luego, desde (que), desde (entonces), a partir de... antes de, antes que, hasta que en cuanto, al principio, en el comienzo, a continuación, inmediatamente, temporalmente, actualmente, finalmente, por último, cuando.</p>
<p>Explicación: ----- Corrección ;</p>	<p>es decir, o sea, esto es, a saber, en otras palabras. ----- mejor dicho, o sea, bueno.</p>
<p>Transición: por otro lado, por otra parte, en otro orden de cosas, a continuación, acto seguido, después. Digresión: por cierto, a propósito, a todo esto.</p>	<p>Espaciales : al lado, arriba, abajo, a la izquierda, en el medio, en el fondo. -----</p>

Protocolo de evaluación de actitudes y valores dentro del equipo de trabajo.

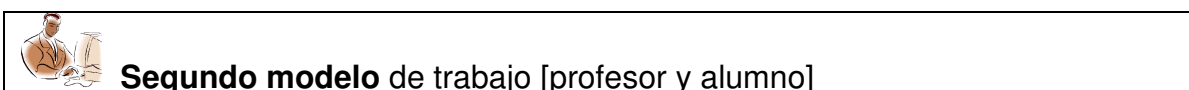
Escala de evaluación: muy bien 10; bien 8; regular 7; deficiente 5

No. Clase	Actitud	Se integra	respecta	tolera	Aporta ideas	Estimula participación	amabilidad	Escucha al otro	Observaciones

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ESTA FASE

- 1. Bitácora Coll:** Escribe en tu cuaderno, qué aprendiste, qué te gusto y qué no pudiste aprender y ¿por qué?
- 2. Portafolio:** Hola, es el momento de iniciar a diseñar tu portafolio, consigue un folder y ahí vas a guardar durante todo el proceso de tus estrategias didácticas, las evidencias de las actividades que consideres relevantes, estas pueden ser:
 - Fichas de trabajo
 - Muestras de escritura
 - Secuencias (superestructuras)
 - Resumen (utilización de los conectores pertinentes)

Debes tener presente que son evidencias de tu aprendizaje para que tú mismo autoevalúes tu proceso de aprendizaje. Suerte.



Estrategia didáctica que se aplicó basada en el modelo estructuralista de análisis del discurso. Esta estrategia se aplicó en el grupo 217 de TLRIID II, de la Profesora María de los Ángeles Alborg del plantel Azcapotzalco. Construcción y presentación de un Modelo de Análisis intratextual en la producción y comprensión de discurso para lograr un efecto de sentido.

APERTURA

Aprendizajes

El alumno:

- Recupera la historia de un relato a través de la identificación de las categorías del esquema narrativo o superestructura: introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja.
- Identifica a los personajes planos, redondos;
- Seleccionar las relaciones espacio, tiempo de acuerdo a la importancia de la representación del mundo posible. [deixis de persona, lugar y tiempo]

- **Identifica las estructuras retóricas [comparación, adjetivo, ironía, metáfora]**
- **Formula el sentido del cuento [al relacionar historia, personajes, espacio, tiempo, ficción]**
- **Impulsa actitudes para integrarse con su medio de trabajo.**
- **tiempo de trabajo: una sesión (dos horas)**

Lectura de comprensión del cuento: “*La abuela asume el mando*” de Lau Sahw, en *Los grandes cuentos del siglo veinte*. Introducción, selección y notas de Edmundo Valadés, Promexa, México, 1979, 424-436 pc.

Primera sesión [antes de la lectura] motivación/objetivo se trata de explicar qué se va a leer y por qué se leerá este texto; se necesita impulsar la destreza de inferir respondiendo preguntas de un texto, para relacionar evidencias en la situación comunicativa, así como relacionar la información para estructurar mensajes para ser transferidos al aula. Cuestionar a los alumnos para identificar a que superestructura corresponde así como sus características: a qué género y características del mismo; diferencias con el género de novela. Se trata de motivar al alumno, de preguntar qué es lo que pasa a los personajes, cuál será el tema del cuento, se necesita **aportar conocimientos y experiencias previas/predecir/formularse preguntas para la comprensión del discurso literario**. A partir del título *La abuela asume el mando*, qué pistas nos querrá decir el título, la profesora pide a algunos alumnos (puede ser por parejas, o por equipos) que realicen predicciones para que otros puedan contrastar sus propias inferencias En el pizarrón se escriben preguntas sobre el cuento para introducir una actitud de indagación, para que motive a la lectura del texto, formulando preguntas para clarificar dudas.

Segunda sesión (se recomienda una sesión de trabajo.)
[Durante la lectura]

Contrastar las predicciones de la sesión anterior ahora que ya leyeron el texto, aclarar dudas del texto. Leer pasajes del texto para ir configurando al protagonista así como su personalidad e ir construyendo su propia interpretación del personaje La vieja señora Wang, la joven señor Wang; leer cada fragmento seleccionado y recapitular, verificar hipótesis, establecer predicciones y seguir formulando preguntas, sin que ello signifique que haya que hacerlo todo, buscar hacer solo lo pertinente, se debe buscar la participación de los alumnos, en la medida en que éstos pueden dirigir la discusión previa tras su lectura, el profesor debe ir cediendo terreno a una intervención más discreta de apoyo y supervisión.

Seleccionar *fragmentos*: Ubica por medio de **un mapa cognitivo**, tres temas del cuento con apoyo de su correspondiente cita textual. Recuerda que la macroestructura semántica del texto son los temas.

Identificar la superestructura esquemática: Introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja.

Número de párrafo	Superestructura	Acciones más importantes
	Introducción	
	Complicación	
	Resolución	

Describe a la vieja señora Wang, y a la parturienta/ género pertenece el relato.

Nombre del Personaje	Física	Psicológicamente

Clasificar al tipo de narrador que en esta novela está en 1ª. persona narrador protagonista, y selecciona fragmentos donde se aprecien los monólogos interiores del protagonista.

--	--

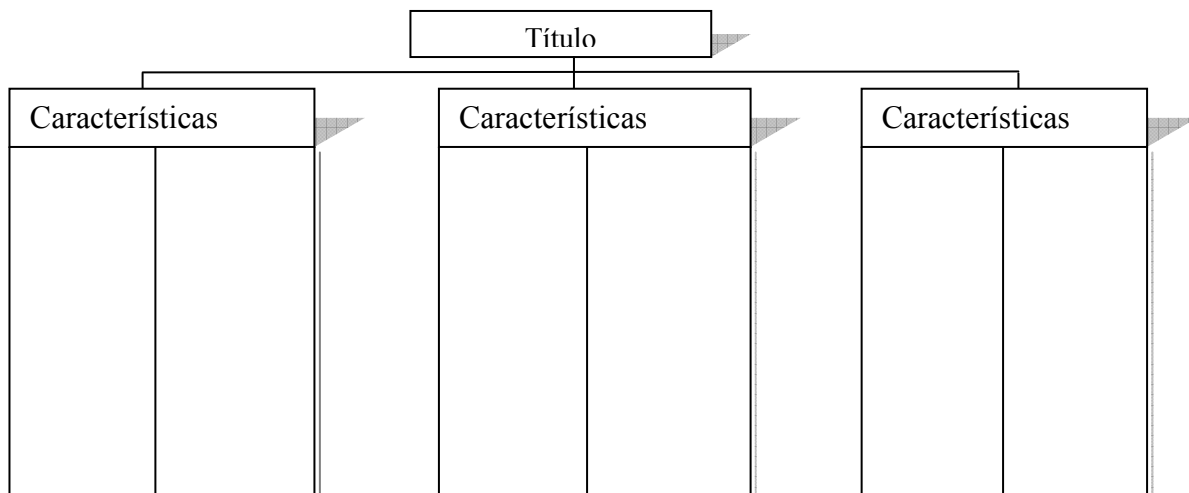
Identificar por medio del análisis Deixis de persona, lugar, tiempo, [analepsis y prolepsis]

--	--	--

Identificar la isotopía de locura apoyada en las anáforas: así como las metáforas y las ironías.

--	--	--

Ubicar contexto sociocultural en que se desarrolla la obra formular preguntas para contrastar los contextos del discurso analizado, y enriquecer la representación de visión de mundo que presenta el autor sobre los personajes ficticiales de la china tradicional.



Los alumnos por medio de la proyección semántica elaboraran el resumen final con apoyo de las macrorreglas de supresión, generalización y construcción] para lograr una comprensión del texto literario.

[Después de la lectura]

Se puede hacer una recapitulación oral y escrita del nivel de la historia, intentando que los alumnos comprendan los motivos que inducen al personaje a actuar como lo hace. Empezando con las dos abuelas y con la nuera, para mayor comprensión del texto. Lectura de los pasajes donde se encuentren las metáforas, comparaciones e ironías para trabajar sus diferentes significados. Se pueden utilizar diccionarios, sin aislar las palabras de su contexto, relaciona el cuento con algún hecho tuyo de la vida diaria. Escribir su relación.

Evaluación de que tanto se comprendió el texto.

Se propone la lectura de los resúmenes elaborados por los alumnos con las reglas arriba indicadas para comentarios de los compañeros [expondrá ideas propias, respeta ideas de los otros, se acepta a sí mismo y a los demás, respeta la pluralidad]

A partir de la lectura se pueden organizar numerosas tareas, cuyo interés depende del proyecto global de trabajo de cada profesor, escribir un final diferente al cuento, elaborar cuestionamientos sobre aprender de los fracasos, si se es capaz de ponerse en lugar de los otros; tolerancia, respetar las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes a las propias, etc.

Para apoyo de la muestra de escritura se ponen las siguientes tablas.

LEE CUIDADOSAMENTE Y SELECCIONA LOS ELEMENTOS NECESARIOS PARA DARLE COHESIÓN A TU TEXTO. DISCUTE SI ES NECESARIO POR PAREJAS. ANALIZA LA INFORMACION ANTES DE SELECCIONAR.

Adverbio Los adverbios sirven para indicar circunstancias del verbo. *Luis vive lejos.*

Los adverbios son palabras que modifican a un verbo, un adjetivo o a otro adverbio. En la oración funcionan como circunstanciales o formando parte de modificadores. Son invariables, ya que no tienen género ni número. Clases.

Lugar	Tiempo	Modo	Cantidad	Afirmación	Negación	Duda
Aquí	Ahora	Bien	Más	Sí	No	Quizás
Ahí	Luego	Mal	Menos	También	Tampoco	Tal vez
Allí	Después	Así	Poco	Cierto	Nunca	Acaso
Cerca	Ayer	Aprisa	Mucho			
Lejos	Hoy	Deprisa	Bastante			
Arriba	Mañana	Despacio	Muy			
Abajo	Entonces		Casi			
Alrededor	Pronto					
Dentro	Tarde					
Fuera	Siempre					

Preposiciones. Sirven para unir palabras.

Novela de miedo. Cuentos para niños.

- Lista de las preposiciones a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras, durante, mediante

Conjunciones. Sirven para unir palabras o grupos de palabras.

Pedro y Luis son hermanos. Pedro corre y Luis salta.

Clases	Significados	Formas
Copulativas	Dan idea de suma o acumulación	y, e, ni
Adversativas	Dan idea de contraposición	mas, pero, sino, sino que
Disyuntivas	Dan idea de opción	o, u
Causales	Establecen relación de causa	porque , pues, puesto que
Condicionales	Expresan una condición	si, con tal que, siempre que
Concesivas	Indican dificultad que no impide	aunque, si bien, así, por lo tanto
Comparativas	Relacionan comparando	como, tal como
Consecutivas	Expresan una consecuencia	tan, tanto que, así que
Temporales	Dan idea de tiempo	cuando, antes que
Finales	Indican una finalidad	para que, a fin de que

1ª.fase lectura analítica o de comprensión.	Fichas	2.5
2ª.fase contexto de producción.	Fichas	2.5
3ª.fase interpretación del cuento	Borrador	2.5
4ª. Fase elaboración del comentario.	Borrador	2.5 total de puntos 10

Instrumento de evaluación. Protocolo de muestra de Escritura borrador (texto a mano)

Narración	Evaluación del procedimiento.
Título	.5 medio punto.
Escrito en 1ª.persona y prefigurar un lector o enunciatario, sangrías y párrafos.	.5 medio punto.
Tiene un propósito la narración.	.5 medio punto.
Cada párrafo está construido con 5 u 8 líneas con una idea de mayúscula a punto.	.5 medio punto.
Párrafo de inicio Párrafo de desarrollo. Párrafo de cierre.	1 punto
El producto puede entregarse en computadora.	Total 3 puntos.

Protocolo de evaluación de actitudes y valores dentro del equipo de trabajo.

Escala de evaluación: muy bien 10; bien 8; regular 7; deficiente 5

No. Clase	Actitud	Se integra	respecta	tolera	Aporta Ideas	Estimula Participación	amabilidad	Escucha al otro	Observaciones

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ESTA FASE

3. Bitácora Coll: Escribe en tu cuaderno, qué aprendiste, qué te gusto y qué no pudiste aprender y ¿por qué?


¿Evaluación a través del portafolio?

4. Portafolio: Debes continuar el diseño de tu portafolio, en tu folder sigue guardando durante todo el proceso de tus estrategias didácticas, las evidencias de las actividades que consideres relevantes, estas pueden ser:

- **Fichas de trabajo, mapas cognitivos, fichas sobre personajes**
- **Muestras de escritura**
- **Secuencias (superestructuras)**
- **Resumen (utilización de los conectores pertinentes)**

Debes tener presente que son evidencias de tu aprendizaje para que tú mismo autoevalúes tu proceso de aprendizaje. Suerte.

RECUERDA: El portafolio es una colección de tus trabajos elaborados que nos cuentan la historia de tus esfuerzos, progreso y logros dentro de la estrategia.



3er. Modelo de trabajo. “Continuidad en los parques” de Julio Cortázar.

Construcción y presentación de un Modelo de Análisis intratextual en la producción y comprensión de discurso para lograr un efecto de sentido.

Aprendizajes

- El alumno recupera el nivel del discurso de un relato a través de la identificación de las categorías: Anáfora, Isotopía, Deixis, representación de visión de mundo.
- El alumno impulsará la comprensión lectora

Instrucciones para el alumno:

Recuerda que:

- **Anáfora** es un tipo especial de conexión discursiva surge del uso de los pronombres. Los pronombres se refieren a un elemento anterior, que se denomina “anáfora” ejemplo: Juan dijo que él no iba a ir a la escuela.
Cuándo él dice que no, mi padre no da marcha atrás.
Los pronombres que se refieren a un elemento anterior, como el pronombre se denomina anáfora.
- **Isotopía:** son las líneas de significación que se van reiterando una y otra vez dentro del texto para significar un tema, un personaje, un espacio o un tiempo.
La Anáfora apoya a la isotopía discursiva que son líneas de significación como una relación inter oracional, mediante un elemento capaz de referirse a menciones anteriores.
- **Deixis.** Se refiere a las conexiones entre el discurso y la situación en la que se utiliza el discurso. Son aquellas que poseen un punto de referencia dependiente del hablante o autor y que está determinado por la posición que este ocupa en el espacio y el tiempo.

Deixis de persona. pronombres personales, relativos	[yo, tu. Él, ella, ellos, nosotros, ustedes emisor, receptor
Deixis de lugar. Pronombres demostrativos. Adverbios de lugar,	ese, esos, este, estos, aquí, allá, ayer, ahora, mañana.
Deixis de tiempo	Ayer ahora, mañana,
Conjunción de verbos. el pretérito pluscuamperfecto, y el pretérito perfecto. se refieren a sucesos que comenzaron en el pasado.	Ejemplo: yo había estado caminando por allí. Yo he estado caminando por allí.

Lee cuidadosamente el cuento: “Continuidad en los parques” de Julio Cortázar. Identifica las anáforas que conectan el texto para conformar al protagonista, a la esposa y al amante. Elabora un cuadro por cada personaje.

Nombre del Personaje	Física	Psicológicamente

- Elabora un rastreo de las isotopías del sillón verde del protagonista. Elabora un cuadro y escribe lo que significa.
 - Reconoce las conexiones de deixis de persona (del esposo, esposa, amante); deixis de lugar de la casa y del jardín; deixis de lugar; deixis de tiempo. Subraya con diferentes colores cada deixis. . El referente de los deícticos sólo puede determinarse en relación con los interlocutores.
 - Según tu lectura escribe cuál es la visión de mundo que el autor muestra. Escribe en cinco líneas, el sentido global del cuento.

- Recuerda que: La deixis ayuda al significado de la comprensión e interpretación del discurso
- La redacción debe contar con los siguientes elementos: Escrito en 1ª. Persona, mínimo de tres párrafos. Cada párrafo debe estar construido de 5 a 8 líneas enlazadas, con una sola idea para desarrollar. De una mayúscula a un punto.
- Se debe manejar coherencia, introducción, desarrollo y cierre, la idea que se maneje debe ser clara, sencilla y con orden. Utilizará signos de puntuación.
- El alumno unirá ideas parecidas que enlazan información marcará contraste en ideas contrarias por medio de los conectores. Utilizará por lo menos dos conectores.
- El texto debe ser percibido como una unidad de significado, adecuación, coherencia y cohesión.
- Redacción del borrador del alumno sobre el tema seleccionado.-con todos sus datos y el título del tema seleccionado.-

Actividades de cierre

Los alumnos discutirán en equipos cuál fue la problemática que se plantea el autor. Y si se cumplió el propósito de la unidad. El profesor revisará la redacción con base en la muestra de escritura.

Propuesta de evaluación:

Se propone la lectura de los resúmenes elaborados por los alumnos con las reglas trabajadas para comentarios donde se expondrán ideas propias, respeto a ideas de los otros, se acepta a sí mismo y a los demás, respeto a la pluralidad.

Protocolo de evaluación del proceso

		Puntos
1ª.fase lectura analítica o de comprensión.	Fichas	2.5
2ª.fase contexto de producción.	Fichas	2.5
3ª.fase interpretación del cuento	Borrador	2.5
4ª. Fase elaboración del comentario.	Borrador	2.5 total de puntos 10

Instrumento de evaluación. Protocolo de muestra de Escritura borrador (texto a mano)

Narración	Evaluación del procedimiento.
Título	.5 medio punto.
Escrito en 1ª persona y prefigurar un lector o enunciatario, sangrías y párrafos.	.5 medio punto.
Tiene un propósito la narración.	.5 medio punto.
Cada párrafo está construido con 5 u 8 líneas con una idea de mayúscula a punto.	.5 medio punto.
Párrafo de inicio Párrafo de desarrollo. Párrafo de cierre.	1 punto
El producto puede entregarse en computadora.	Total 3 puntos.

Protocolo de evaluación de actitudes y valores dentro del equipo de trabajo.

Escala de evaluación: muy bien 10; bien 8; regular 7; deficiente 5

No. Clase	actitud	Se integra	respecta	Tolera	Aporta ideas	Estimula participación	amabilidad	Escucha al otro	Observaciones

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ESTA FASE

Tomado de Morán Oviedo.

Contesta las tres preguntas siguientes:

1. Se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados hasta el momento, tanto los informativos como los formativos?.

Has aprendido lo que esperabas? Qué sí aprendiste y qué no?

2. ¿a qué se debe lo anterior? ¿cuáles son las causas?

3. ¿Qué medidas sugieres para incrementar la efectividad de la estrategia?

4. ¿Evaluación a través del portafolio?

5. Portafolio: Debes continuar el diseño de tu portafolio, en tu folder sigue guardando durante todo el proceso de tus estrategias didácticas, las evidencias de las actividades que consideres relevantes, estas pueden ser:

- Fichas de trabajo, mapas cognitivos, fichas sobre personajes**
- Muestras de escritura**
- Secuencias (superestructuras)**
- Resumen (utilización de los conectores pertinentes)**

Debes tener presente que este portafolio tiene las evidencias de tu aprendizaje para que tú mismo autoevalúes tu proceso de aprendizaje.

RECUERDA: El portafolio es una colección de tus trabajos elaborados que nos cuentan la historia de tus esfuerzos, progreso y logros dentro de la estrategia.

Te servirá para una autoevaluación y coevaluación. – date cuenta de tus avances, de tus logros así como de tus dificultades. SUERTE.

4.2. ESTRATEGIA SOBRE NOVELA

PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA [Análisis, comprensión e interpretación]

II Semestre 4^a. Unidad Lectura de Novelas y poemas: conflictos humanos.

Introducción a la unidad: Esta unidad didáctica se ha planificado para trabajar con alumnos de segundo semestre del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II, en la cuarta unidad titulada: *Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos*. El tema en que se ubica éste trabajo es la novela que tiene una superestructura narrativa, relato extenso, narrado generalmente en prosa, que da cuenta de una cadena de acciones, cuya naturaleza es en buena medida la ficción inclusive cuando el narrador afirme lo contrario, y cuya intención dominante es la de producir una experiencia artística y estética.

Esta unidad implica, entre otras cosas partir de los intereses de los alumnos y de sus conocimientos previos, poner en común y compartir los conocimientos que se van adquiriendo a través del trabajo individual o de equipo y evaluar el aprendizaje que se va produciendo, entre el lector texto y contexto.

Propósitos de la unidad:

- Desarrollará su capacidad de comprensión con base en las siguientes destrezas [analizará textos, reflexionará a partir del texto leído sobre las estructuras gramaticales, formulará preguntas sobre párrafos, identificará información implícita, inferirá ideas, relacionará lo leído, impulsará la fluidez y comprensión lectora].
- Potencializará su capacidad de análisis [descomponer el todo por las partes, las partes por el todo, para identificar su estructura y función comunicativa, sus relaciones entre las partes y el funcionamiento del todo para lograr una comprensión del todo].
- Impulsará su capacidad crítica [emitiendo juicios de valor sobre el discurso para elaborar en su pensamiento procesos de análisis, síntesis y evaluación que son la base del pensamiento crítico y lograr la construcción de sentido del alumno sobre el discurso].
- Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de ser consciente de sus valores a través de la lectura de textos literarios [expondrá ideas propias, respeta ideas de los otros, se acepta a sí mismo y a los demás, respeta la pluralidad].

**Propuesta de unidad didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora sobre novela.
II Semestre 4^a. Unidad Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos. 40 hrs.**

Aprendizaje	Estrategias	Actitudes	Temática
Identifica la superestructura esquemática, que te permite reconstruir la historia de la novela.	El docente proporciona al alumno una guía de lectura sobre la novela seleccionada. Discusión en plenaria sobre el género y sus características.	Dialoga para resolver conflictos. Expone ideas propias para expresar el modo de ver y comprender el mundo y los acontecimientos.	Género la novela Características Nivel de la historia Nivel del relato Introducción complicación Resolución Evaluación Moraleja
Formula caracterizaciones de personajes literarios y ejemplifica su carácter ficticio. Identifica las relaciones y conflictos que se generan entre los personajes en relación al tema de la novela.	Con ayuda del profesor, los alumnos caracterizarán los diferentes tipos de personajes a partir de relecturas de los fragmentos textuales pertinentes. El profesor hará énfasis en el carácter ficticios del personaje literario y los valores que representa por medio de las estructuras retóricas.	Utiliza estrategias eficaces para realizar su trabajo. Respeto las ideas de los otros. Recibe lo que piensan los demás aunque se diferencien de las propias.	El personaje Carácter ficticio Relaciones Conflictos Personajes: Planos Redondo Metáfora Comparación Adjetivo- Epíteto Ironía
Reconstruye por escrito el vínculo entre microestructura y macroestructura semántica con apoyo de la proyección semántica.	En equipos identifican las macrorreglas de supresión, generalización y construcción elaborando cuadros sinópticos para elaborar el resumen por capítulo o por la novela global. En equipo discutir cual es la macroestructura semántica de la novela que es el tema o temas en diferentes niveles del cuento. Jerarquizar los diferentes temas de la novela.	Está abierto a respetar la pluralidad de opiniones. Acepta la diferencia. Esfuerzo: tenacidad y rigurosidad frente a las tareas especialmente difíciles.	Macrorreglas Supresión Generalización Construcción

Propuesta de Unidad didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora sobre novela. II Semestre 4ª. Unidad Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos. Tiempo: 40 hrs.

Aprendizaje	Estrategias	Actitudes	Temática
<p>Seleccionar las relaciones espacio temporales para la construcción de un mundo ficticio.</p>	<p>Ubicación de las relaciones espacio-temporales y su vinculación con la historia y el personaje. El profesor dará énfasis en como las diferentes deixis apoyan a la construcción de las dimensiones espaciales y temporales para la construcción del mundo representado y de su sentido.</p>	<p>Perseverancia, mantenerse constante en la realización de lo comenzado. Autonomía, capacidad de organizar y realizar por sí mismo diferentes acciones.</p>	<p>Deixis de persona De lugar, de tiempo Anáforas Ficción Verosimilitud Representación de un mundo posible.</p>
<p>Reconocer la presencia del narrador y los recursos que el autor lo dota.</p>	<p>Seleccionar fragmentos de lectura pertinentes, por medio de los cuáles los alumnos identifican al narrador con ayuda del profesor, quién narra, desde dónde narra, o cuál es su punto de vista, qué efectos produce en la presentación de los personajes.</p>	<p>Capaz de aceptarse a sí mismo y a los demás, Establecer diálogo respetuoso con otros como medio para ponerse de acuerdo.</p>	<p>Narrador Voz narrativa Diferentes tipos de Narrador Focalización</p>
<p>Formular el sentido de la novela</p>	<p>El profesor organizará discusión grupal en la que se concluya el sentido global de la novela y la contribución de todos los elementos analizados a la construcción del mismo. Emitirá juicios de valor sobre el discurso para elaborar en sus pensamientos procesos de análisis, síntesis y evaluación que son la base del pensamiento crítico y lograr la construcción de sentido del alumno sobre el discurso.</p>	<p>Expone ideas propias, expresar el modo de ver y comprender el mundo y los acontecimientos. Respetar las ideas de los otros, recibir lo que piensan los demás aunque se diferencien de las propias. Respetar la pluralidad, Aceptar la diferencia.</p>	<p>Representación de Mundo Contexto de Recepción Comentario Analítico.</p>

EVALUACIÓN:

Los indicadores que se sugieren para evaluar esta unidad son:

- Reconstrucción de la historia, en función del conflicto planteado.
- Selección de fragmentos donde se aprecie la caracterización de los personajes y las relaciones espacio-temporales.
- Identificación del narrador y del efecto que produce en la construcción de sentido en la novela.
- Identificación de la situación conflictiva del personaje, así como una valoración, fundamentada en citas textuales, de las posiciones y decisiones que este asume.

BIBLIOGRAFÍA DIRECTA

- Programa de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II, UNAM, CCH. 2003.
- “Informe sobre ciegos”, en *Sobre héroes y tumbas*. Ernesto Sabato. Seix Barral, Barcelona, 1990, p.281-437.
- *El túnel* de Ernesto Sabato. Seix Barral, Barcelona, 2004.
- Goldmann Lucien. *Para una sociología de la novela*. Editorial Ayuso. Madrid, 1975.
- Pimentel, Luz Aurora. *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. Siglo XXI, México, 1998.
- Roser, Martínez, *Conectando texto*, Barcelona, Octaedro, 2004.

BIBLIOGRAFÍA INDIRECTA

- Airasian, Meter, *La evaluación en el salón de clases*, México, Mc Graw Hill, 2003.
- Alonso Sánchez, M., *Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias*. Departamento de didáctica de las ciencias, Universidad de Valencia, 2003.
- Dinkema Jan, “Conexiones discursivas” en *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Van Dijk, Teum, compilador, Gedisa, Barcelona, 1999.
- Sauvage, Jacques, *Introducción al estudio de la novela*, Editorial Laoia, Barcelona, 1982.



Primer modelo de Trabajo. Texto a trabajar “Informe sobre ciegos” en *Sobre héroes y tumbas*. Ernesto Sabato. Seix Barral. Tiempo: dos sesiones de trabajo.

Propuesta de Unidad Didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora. Diseño de la Unidad Didáctica: novela

Estrategia didáctica que se aplico basada en el modelo estructuralista de análisis del discurso (demostración). Esta estrategia se aplicó en los grupos 101, 102, 136 y 156 de TLRIID I, de la Profesora María de los Ángeles Alborg del plantel

Azcapotzalco. Construcción y presentación de un Modelo de Análisis intratextual en la producción y comprensión de discurso para lograr un efecto de sentido.

APERTURA [antes]

Estrategia didáctica que se aplico basada en el modelo estructuralista de análisis del discurso (demostración). Esta estrategia se aplico en los grupos 101, 102,130 y 156 de TLRIID I, II III, de la Profesora María de los Ángeles Alborg del plantel Azcapotzalco. Construcción y presentación de un Modelo de Análisis intratextual en la producción y comprensión de discurso para lograr un efecto de sentido.

Esta novela por su extensión se aconseja que su lectura se realice al menos una semana antes, se propone para la secuencia una modalidad de lectura compartid profesor/alumno, combinando lectura de comprensión en casa y lectura en voz alta durante la clase. Los pasajes seleccionados dependen de la guía de lectura que el profesor proporcionó antes de iniciar la sesión. (Tres sesiones en total pueden ser una o dos novelas)

Primera sesión **[antes de la lectura]** motivación/objetivo se trata de explicar qué se va a leer y por qué se leerá este texto; se necesita impulsar la destreza de inferir respondiendo preguntas de un texto, para relacionar evidencias en la situación comunicativa, así como relacionar la información para estructurar mensajes para ser transferidos al aula. Cuestionar a los alumnos para identificar a que superestructura corresponde así como sus características: a qué género y características del mismo; diferencias con el género de cuento. Se trata de motivar al alumno, de preguntar qué es lo que pasa a los personajes, cuál será el tema de la novela, se necesita **aportar conocimientos y experiencias previas/predecir/formular preguntas para la comprensión del discurso literario**. A partir del título *Informe sobre ciegos*, que pistas nos querrá decir el título, la profesora pide a algunos alumnos (puede ser por parejas, o por equipos) que realicen predicciones para que otros puedan contrastar sus propias inferencias. ¿Has pensado alguna vez, cuál es el mundo de los ciegos? ¿Cómo es su vida? ¿Crees que la vida de un ciego y una persona que ve es diferente? ¿Existirán diferencias entre ciegos de nacimiento y ciegos por algún accidente o por una enfermedad?

En el pizarrón se escriben preguntas sobre la novela para introducir una actitud de indagación, para que motive a la lectura del texto, formulando preguntas para clarificar dudas, ejemplo: ¿Sabes que son las sectas? ¿Características de las sectas? ¿En qué época fue la guerra civil española? ¿Ubica la época de Perón y Eva Duarte, así como en qué país fueron gobernantes? ¿Sabes quiénes son los anarquistas y nihilistas? ¿Conoces las diferencias entre esquizofrenia, paranoia y psicosis? Los alumnos investigarán todos estos planteamientos para clarificar vacíos para que puedan participar en los momentos de discusión de la sesión de trabajo. (Estas preguntas deben traerlas por escrito la próxima sesión para que forme parte de su evaluación).

[Durante la lectura]

1.- En un mapa cognitivo de nubes escribe los elementos y la estructura de la novela



2.- Elabora un cuadro para que escribas las características de los personajes física y psicológicamente.

Nombre del Personaje	Física	Psicológicamente
Fernando Vidal		
Celestino Iglesias		
Severino di Giovanni		
Osvaldo R. Podestá		
Giodano Bruno Treno		
Mtra. Gladis Púyese		
Mtra. Inés González Iturrat.		



Se debe realizar discusión en equipos para analizar fragmentos seleccionados y recapitular, verificar hipótesis, establecer predicciones y seguir formulando preguntas, sin que ello signifique que haya que hacerlo todo, el protagonista es un misógino, un loco, un consumidor de drogas o realmente existe una secta exotérica sagrada de los ciegos que está distribuida en todo el mundo, se debe buscar la participación de los alumnos, en la medida en que éstos pueden dirigir la discusión previa tras su lectura, el profesor debe ir cediendo terreno a una intervención más discreta de apoyo y supervisión.

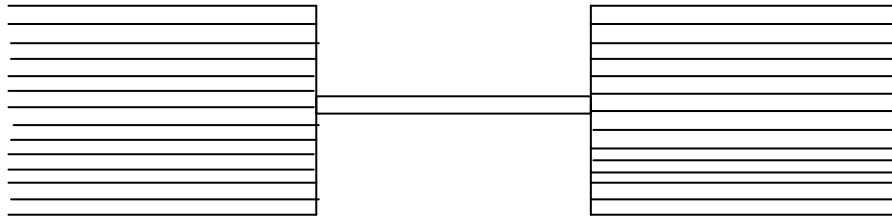
3.- **Construye un cuadro organizativo** en el que consideres cuál es el concepto de novela, sus características, y anota tres títulos de novelas que tu hayas leído.

Concepto de novela	de características	Ejemplos de novela	de Sentido global de cada una de ellas.


4.- **Ubica la macroestructura semántica** de la novela (Escribe tres temas en orden de importancia) Selecciona citas textuales para fundamentar por medio de juicios de análisis porque pertenece a cada tema.

Tema	Cita textual

5.- **En el recuadro del centro** anota el nombre del tema global del texto. Categoriza los temas según su importancia. En las líneas que rodean el tema anota los subtemas.



6.- **Identifica la superestructura esquemática:** introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja.



Puede resolverse en equipo o en parejas] según el número de alumnos del grupo. Se necesita discusión entre los elementos es importante respetar las ideas de los integrantes, recibir la información de los demás buscando la diferencia con las ideas personales. El diálogo es importante en todo momento exponer ideas propias para expresar el modo de ver y comprender el mundo y los acontecimientos de la novela.

No.de Capítulo, o No. De páginas.	Superestructura	Acciones más importantes
	Introducción	
	Complicación	
	Resolución	
	Evaluación	
	Moraleja	

7.- Selecciona fragmentos donde se aprecie el tipo de narrador y explica a cuál corresponde.

Cita textual	Tipo de narrador. Características.

Recuerda que:

- **Anáfora** es un tipo especial de conexión discursiva surge del uso de los pronombres. Los pronombres se refieren a un elemento anterior, que se denomina “anáfora” ejemplo: Juan dijo que él no iba a ir a la escuela.
 Cuándo él dice que no, mi padre no da marcha atrás.
 Los pronombres que se refieren a un elemento anterior, como el pronombre se denomina anáfora.
- **Isotopía:** son las líneas de significación que se van reiterando una y otra vez dentro del texto para significar un tema, un personaje, un espacio o un tiempo.
La Anáfora apoya a la isotopía discursiva que son líneas de significación como una relación inter oracional, mediante un elemento capaz de referirse a menciones anteriores.
- **Deixis.** Se refiere a las conexiones entre el discurso y la situación en la que se utiliza el discurso. Son aquellas que poseen un punto de referencia dependiente del hablante o autor y que está determinado por la posición que este ocupa en el espacio y el tiempo.
-

Deixis de persona. pronombres personales, relativos	[yo, tu. Él, ella, ellos, nosotros, ustedes emisor, receptor
Deixis de lugar. Pronombres demostrativos. Adverbios de lugar,	ese, esos, este, estos, aquí, allá, ayer, ahora, mañana.
Deixis de tiempo	Ayer ahora, mañana,
Conjunción de verbos. el pretérito pluscuamperfecto, y el pretérito perfecto. se refieren a sucesos que comenzaron en el pasado.	Ejemplo: yo había estado caminando por allí. Yo he estado caminando por allí.

8.- Identifica tres citas textuales donde se encuentren deixis de lugar, y de tiempo.

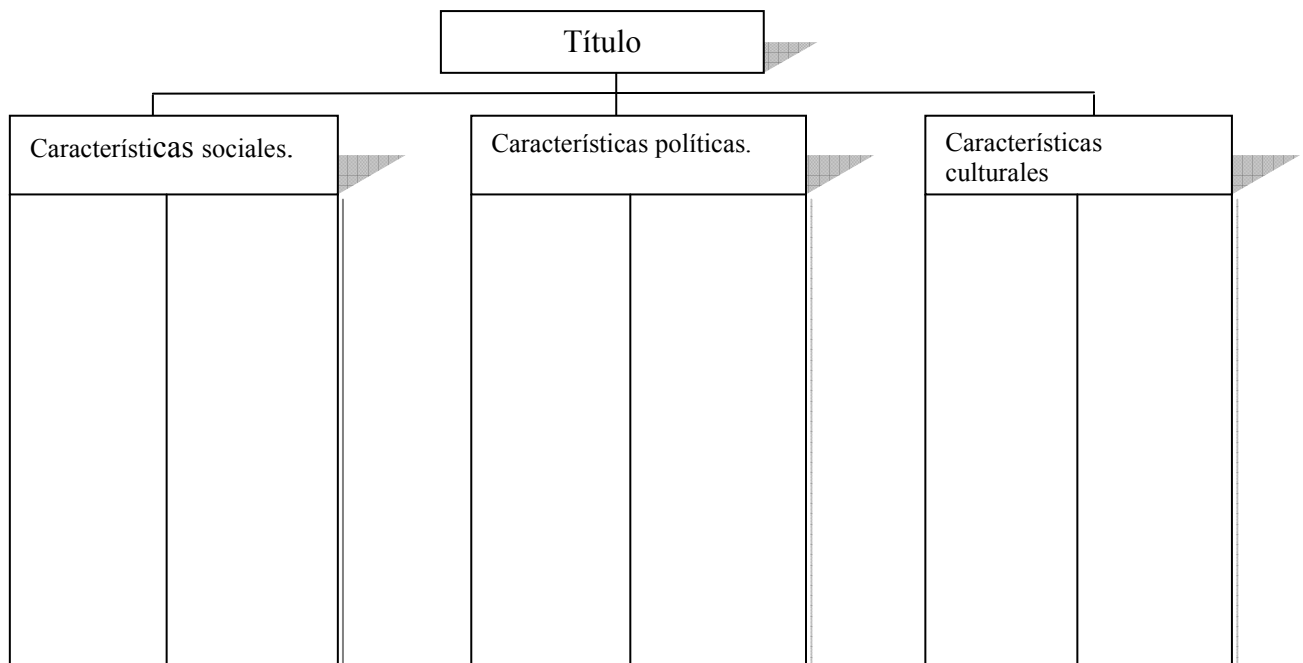
Deixis de Lugar	Deixis de tiempo

9.- Identifica la isotopía de locura apoyada en las metáforas, comparaciones, adjetivación e ironías. Utiliza tu diccionario pero no aísles las palabras fueran de su contexto.

Isotopías.	Explica con tus palabras.
Metáforas	
Comparaciones	
Adjetivación	
Ironías	

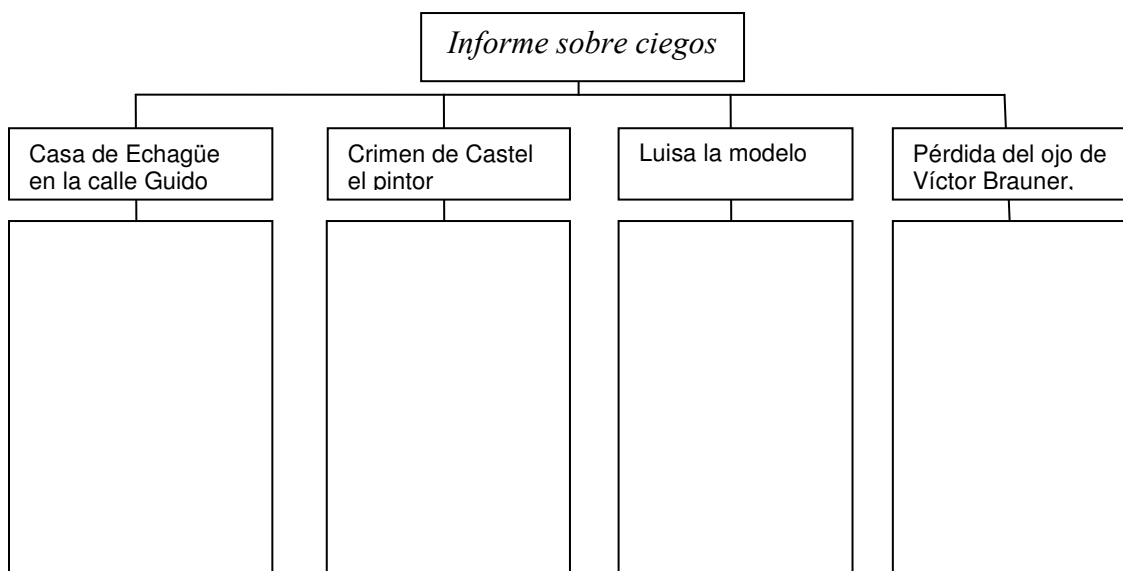
10.- Con apoyo de las macrorreglas (supresión, generalización y construcción) elabora un resumen para lograr una comprensión de la novela.

11.- Para la próxima sesión investigar el contexto sociocultural en que se desarrolla la obra (Argentina, Perón, España, Franco) para enriquecer la representación de visión de mundo que presenta el autor sobre los personajes ficticiales de la ciudad urbana de finales de siglo que llegan a estados de locura viviendo en tuberías subterráneas mientras que la gente normal vive en las grandes ciudades.



[Después de la lectura]

12.-Elabora una recapitulación oral y escrita del nivel de la historia de Fernando Vidal, así como de las historias alternas sobre ciegos que se relatan dentro de la diegésis, la historia de la casa de Echagüe en la calle Guido; El crimen de Castell el pintor, que es encerrado en un manicomio; Luisa la modelo ciega de Domínguez y su esposo parapléjico; la historia de la pérdida del ojo de Víctor Brauner, [elabora un resumen de cada relato]. En discusión de equipo buscar que los alumnos comprendan los motivos que inducen al personaje a actuar como lo hace.



13.- Identifica los fragmentos donde existe **intertextualidad**, para una mayor comprensión de la novela.

Cita textual	En qué te ayudan al sentido global.

14.- Lectura de los cuadros construidos con metáforas, comparaciones e ironías para trabajar con los diferentes significados del texto.

Propuesta de evaluación:

Se propone la lectura de los resúmenes elaborados por los alumnos con las reglas trabajadas para comentarios donde se expondrán ideas propias, respeto a ideas de los otros, se acepta a sí mismo y a los demás, respeto a la pluralidad.

Protocolo de evaluación del proceso

		Puntos
1ª.fase lectura analítica o de comprensión.	Fichas	2.5
2ª.fase contexto de producción.	Fichas	2.5
3ª.fase interpretación de la novela.	Borrador	2.5
4ª. Fase elaboración del comentario.	Borrador	2.5 total de puntos 10

Protocolo de evaluación del comentario libre.

	si	no	Observaciones
Tiene título el comentario.			
Menciona al texto que comenta.			
Nombra al autor del texto tutor.			
Se ubica como enunciador en 1ª.persona.			
Expresó sus sentimientos y emociones respecto a relato. Puso ejemplo sobre los personajes, acciones y valores.			
Expresó sus ideas respecto al texto.			
Posee estructura de título, inicio, desarrollo y conclusión.			
Redacta con coherencia. Cuido la ortografía.			

El alumno debe redactar su comentario tomando en cuenta las observaciones del profesor.

Protocolo de evaluación de actitudes y valores dentro del equipo de trabajo.

Escala de evaluación: muy bien 10; bien 8; regular 7; deficiente 5

No. Clase	actitud	Se integra	respecta	Tolera	Aporta ideas	Estimula participación	Amabilidad	Escucha al otro	Observaciones

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ESTA FASE

Tomado de Morán Oviedo.

Contesta las tres preguntas siguientes:

- 1. Se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados hasta el momento, tanto los informativos como los formativos?
Has aprendido lo que esperabas? Qué sí aprendiste y qué no?**
- 2. ¿a qué se debe lo anterior? ¿cuáles son las causas?**
- 3. ¿Qué medidas sugieres para incrementar la efectividad de la estrategia?**

¿Evaluación a través del portafolio?

4. Portafolio: Debes continuar el diseño de tu portafolio, en tu folder sigue guardando durante todo el proceso de tus estrategias didácticas, las evidencias de las actividades que consideres relevantes, estas pueden ser:

- **Fichas de trabajo, mapas cognitivos, fichas sobre personajes**
- **Muestras de escritura**
- **Secuencias (superestructuras)**
- **Resumen (utilización de los conectores pertinentes)** Debes tener presente que este portafolio tiene las evidencias de tu aprendizaje para que tú mismo autoevalúes tu proceso de aprendizaje. **RECUERDA: El portafolio es una colección de tus trabajos elaborados que nos cuentan la historia de tus esfuerzos, progreso y logros dentro de la estrategia. Te sirve para tu autoevaluación y coevaluación**



Segundo modelo de trabajo:

El túnel de Ernesto Sabato. Seix Barral, Barcelona 2004, 281-437. Aquí los alumnos trabajan solos, el profesor es casi un observador los alumnos destacados manejan la sesión.

Dos sesiones de trabajo.

Esta novela por su extensión se aconseja que su lectura se realice al menos una semana antes, [se puede leer en cuatro horas] se recomienda que las categorías de análisis se marquen con diferentes colores como: el narrador, el tiempo; el espacio; los personajes, etc.

Se propone para la secuencia una modalidad de lectura compartida profesor/alumno combinando lectura de comprensión en casa y lectura en voz alta durante la clase. Los pasajes seleccionados dependen de la guía de lectura que el profesor proporcionó antes de iniciar la sesión.

Primera sesión:

[Antes de la lectura]

Motivación/objetivo se trata de explicar qué se va a leer y por qué se leerá éste texto; se necesita impulsar la destreza de inferir respondiendo preguntas de un texto, para relacionar evidencias en la situación comunicativa, así como relacionar la información para estructura mensajes para ser transferidos al aula. Cuestionar a los alumnos para identificar a que superestructura corresponde así como sus

características: a que género y características del mismo; diferencias con el género de cuento.

Se trata de motivar al alumno, de preguntar que es lo que pasa a los personajes, cuál será el tema de la novela, se necesita **aportar conocimientos y experiencias previas/predecir/formularse preguntas para la comprensión del discurso literario**. A partir del título *El túnel*, y del epígrafe "...en todo caso, había un solo túnel oscuro y solitario: el mío" qué pistas nos querrá decir el autor con estos indicios; la profesora pide a algunos alumnos (puede ser por parejas, o por equipos) que realicen predicciones para que otros puedan contrastar sus propias inferencias.

En el pizarrón se escriben preguntas sobre la novela para introducir una actitud de indagación para que motive a la lectura del texto, formulando preguntas para clarificar dudas: ejemplo: ¿qué es un túnel? ¿quiénes viven en los túneles? ¿has pensado que algún ser vivo pueda vivir en un túnel? ¿crees que existe la maldad y la bondad? ¿qué opinas de las sociedades modernas y su relación con el individuo? ¿has escuchado de asesinos famosos? Si recuerdas da algunos ejemplos y ¿explica de donde viene tu información? ¿sabes cuáles son los pecados capitales del hombre? ¿conoces las diferencias entre misóginos, esquizofrénicos y paranoicos? ¿investiga que es psicosis? ¿has oído hablar de los sadomasoquistas? ¿quién ha leído algo sobre Sabato? ¿sabes dónde está ubicada Argentina, sabes cuál es su capital? Los alumnos investigarán todos estos cuestionamientos para clarificar vacíos para que puedan participar en los momentos de discusión de la sesión de trabajo. [todas los preguntas de conocimientos previos se deben entregar por escrito en la siguiente sesión].

[Durante la lectura]

1. En un **mapa cognitivo** de nubes escribe los elementos que constituyen la estructura de la novela.




Contrastar las predicciones de la primera fase de trabajo, ahora que ya leyeron el texto, aclarar dudas del texto. Leer pasajes del texto para ir configurando al protagonista así como su personalidad e ir construyendo su propia interpretación del personaje Juan Pablo Castel, así como a María Iribarne; leer cada fragmento seleccionado y recapitular, verificar hipótesis, establecer predicciones y seguir

formulando preguntas, sin que ello signifique que haya que hacerlo todo, el protagonista es un misógino, un asesino psicópata, o un enamorado lleno de celos. Se debe buscar la participación de los alumnos, en la medida en que éstos pueden dirigir la discusión previa tras su lectura, el profesor debe ir cediendo terreno a una intervención más discreta de apoyo y supervisión.

2.- Ubica por medio de **un mapa cognitivo**, tres temas de la novela con apoyo de su correspondiente cita textual. Recuerda que la macroestructura semántica del texto son los temas. Ejemplo: *“el cuadro maternidad que tenía los atributos que esos charlatanes encontraban siempre en mis telas, incluyendo cierta cosa profundamente intelectual. Pero arriba, a la izquierda, a través de una ventana, se veía una escena pequeña y remota: una playa solitaria y una mujer que miraba el mar. Era una mujer que miraba a como esperando algo, quizá algún llamado apagado y distante” p. 12 El túnel tema la obsesión.*

Cita textual	Tema

3.-  Identifica la superestructura esquemática: introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja.[Puede resolverse en equipo o en parejas] según el número de alumnos del grupo. Se necesita discusión entre los elementos es importante respetar las ideas de los integrantes, recibir la información de los demás buscando la diferencia con las ideas personales. El diálogo es importante en todo momento exponer ideas propias para expresar el modo de ver y comprender el mundo y los acontecimientos de la novela.

No.de Capítulo, o No. De páginas.	Superestructura	Acciones más importantes
	Introducción	
	Complicación	
	Resolución	
	Evaluación	
	Moraleja	

4.-Ubica a los personajes y configúralos física y psicológicamente.

Personajes	Física	Psicológicamente
Juan Pablo Castel		
María Iribarne		
Dr. Prato		
Allende		
Hunter		
Mimí Allende		

5.- En el siguiente cuadro clasifica al narrador, selecciona dos fragmentos donde se aprecie el monólogo interior del protagonista como un psicópata. Para que analices cuál es el efecto que produce en la construcción de sentido de la novela.

Marca de narrador	Cita textual del monólogo Interior	Sentido dentro del fragmento.

6.- Identifica dos momentos por medio de las deixis de lugar y tiempo donde se observe como el protagonista pierde el contacto con la realidad y se aprecie la personalidad de Juan Pablo.

Deixis de lugar	Deixis de tiempo	Personalidad de Juan Pablo Castel

7.- Rastrea la isotopía de locura por medio de los ojos de los personajes.

Juan Pablo	Ma.Iribarne	Allende	Hunter	Mimí.

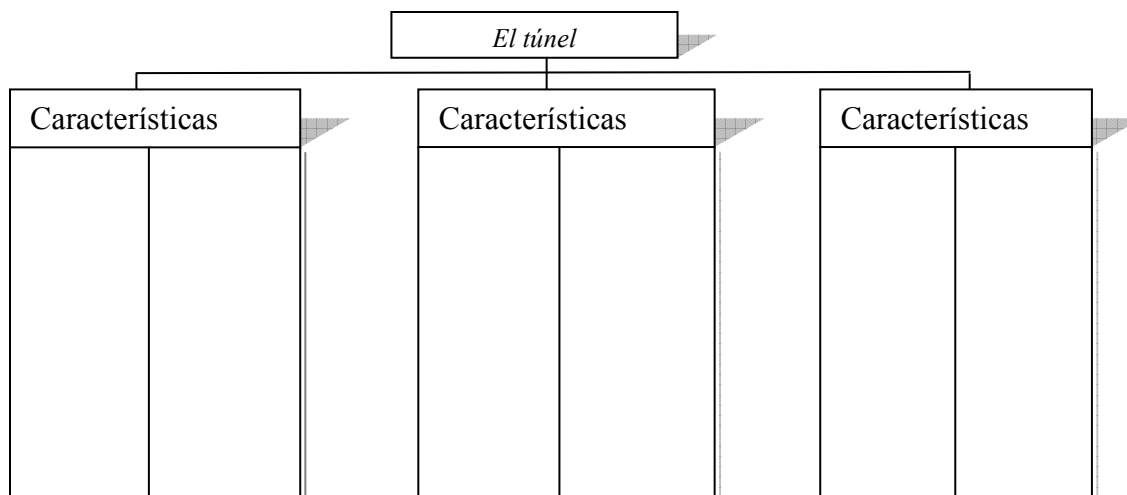
8.- Localiza las metáforas, ironías y comparaciones para lograr un mayor significado dentro del texto.

Metáforas	Explica su significado

Comparaciones	Explica su significado

Ironías	Explica su significado

9. En el siguiente **esquema** escribe tres aspectos importantes (sociales, políticos y culturales) que hayas investigado sobre la época.



10. elabora un resumen final para lograr una comprensión del texto. Apóyate en las macrorreglas de supresión, generalización y construcción.[Proyección semántica].

[Después de la lectura]

11. Elabora una recapitulación oral y escrita del nivel de la historia de Juan Pablo Castel.

12. Tú eres Juan Pablo Castel, escribe en 1ª persona cuatro argumentos por los cuáles tuviste que matar a María Iribarne, toma el papel del protagonista.

13. Identifica los fragmentos donde existe intertextualidad, y explica cómo te permiten tener una mayor comprensión del texto.

14. Lectura de los cuadros construidos con metáforas, comparaciones e ironías para trabajar sus diferentes significados. Se puede utilizar diccionarios, sin aislar las palabras de su contexto.

15. En plenaria discutan sobre cuál es la construcción de efecto de sentido del texto.

Propuesta de evaluación:

Se propone la lectura de los resúmenes elaborados por los alumnos con las reglas trabajadas para comentarios donde se expondrán ideas propias, respeto a ideas de los otros, se acepta a sí mismo y a los demás, respeto a la pluralidad.

Protocolo de evaluación del proceso

		Puntos
1ª.fase lectura analítica o de comprensión.	Fichas	2.5
2ª.fase contexto de producción.	Fichas	2.5
3ª.fase interpretación de la novela.	Borrador	2.5
4ª. Fase elaboración del comentario.	Borrador	2.5 total de puntos 10

El profesor puede pedir un comentario de opinión o un comentario analítico, según haya trabajado el nivel de profundidad con los alumnos.

Protocolo de evaluación del comentario

	Si	No	Observaciones
Tiene título el comentario.			
Menciona al texto que comenta.			
Nombra al autor del texto tutor.			
Se ubica como enunciador en 1ª.persona.			
Expresó sus sentimientos y emociones respecto a relato. Puso ejemplo sobre los personajes, acciones y valores.			
Expresó sus ideas respecto al texto.			
Posee estructura de título, inicio, desarrollo y conclusión.			
Redacta con coherencia. Cuido la ortografía.			

El alumno debe redactar su comentario tomando en cuenta las observaciones del profesor.
Indicador para evaluar la muestra de escritura. Comentario Analítico.

Claridad	Enunciador	Objetividad	Presentación
El trabajo completo tendrá un carácter progresivo, presentado en forma adecuada Puntuación Todo: 6 Parte: 3 Nada: 0	Debe distinguir el tipo de enunciador 3ª persona Puntuación: Todo: 2 Nada: 0	Elaboró	El escrito debe ser ordenado, legible demostrar coherencia estructural y uso adecuado de la gramática de la sintaxis y del vocabulario. Puntuación: Todo: 5 Parte: 3 Nada: 0
Debe mostrar un manejo adecuado del lenguaje, procurando ocupar los conceptos con precisión. Puntuación Todo: 6 Parte: 3 Nada: 0			La presentación general del ejercicio debe ser aceptable en caligrafía, márgenes, encabezamientos, subtítulos, etc. Puntuación: Todo 5 Parte: 3 Nada: 0
Debe manejar con precisión el propósito del escrito. Puntuación Todo: 6 Parte: 3 Nada: 0			
Se debe observar la claridad en la continuidad del pensamiento lógico entre las oraciones, así como entre los párrafos y sus conectores.			
Máxima: 3 puntos	Máxima: 2 puntos	Máxima: 4 puntos	Máxima: 1 punto

Protocolo de evaluación de actitudes y valores dentro del equipo de trabajo.

Escala de evaluación: muy bien 10; bien 8; regular 7; deficiente 5

No. Clase	actitud	Se integra	respecta	tolera	Aporta ideas	Estimula participación	Amabilidad	Escucha al otro	Observaciones

Instrucciones:

Para trabajar la rúbrica se puede hacer primero en forma individual y en un segundo momento por equipos.

Este instrumento te permitirá entregar tu última versión de tu reseña crítica.

Rúbrica para evaluar una Reseña Crítica.

Elaborada por Ma. Luisa Trejo Márquez.

Apoiada en los cuatro enfoques según Cassany.

[Gramatical, funcional, proceso y contenido]

Nombre del alumno: _____ **Nombre del compañero**
evaluador----- **Observaciones:** _____
No. De Cta. Y Grupo: _____

<p>La cohe- rencia</p>	<p>El escrito se refiere, en todos sus componentes en un 100% a un mismo asunto de conocimiento"; todo el escrito gira en torno al mismo tema, tiene unidad. Para lograrlo, seleccionó la información (las ideas son claras y relevantes); la progresión de la información (sigue un orden lógico, se refiere al mismo tema), su estructura tiene (inicio, desarrollo y cierre); la estructura del párrafo tiene una extensión adecuada, se da unidad y progresión en torno a una única idea). Maneja un buen manejo del Contenido. Tiene una función Comunicativa y de contenido óptimo.</p>	<p>Se refiere a un mismo asunto de conocimiento, en un 80%; el escrito gira alrededor de un mismo tema, tiene unidad. Pero las ideas son claras y relevantes a un 80%, tiene un inicio desarrollo pero falta un buen cierre.</p> <p>Función comunicativa y Contenido del tema adecuado.</p>	<p>El escrito se refiere, en todos sus componentes en un 60% a un mismo asunto de conocimiento"; todo el escrito gira en torno al mismo tema, solo en un 60% tiene problemas de unidad. Para lograrlo, seleccionó la información (las ideas son claras y relevantes); la progresión de la información (seguir un orden lógico, referirse al mismo tema), la estructura del texto (inicio, desarrollo y cierre) y la estructura del párrafo (extensión adecuada, unidad en torno a una única idea).</p> <p>Función comunicativa y contenido deficiente.</p>	<p>El escrito no se refiere en todos sus párrafos a un mismo asunto carece de coherencia mínima y no logra establecer un coherencia en un solo tema sobre su escrito de un 30% a un 50%. Es importante que se haga un replanteamiento del tema del escrito.</p> <p>No HAY UNA FUNCION DE COMUNICACIÓN ADECUADA y por lo mismo el contenido es deficiente.</p>
<p>La cohesión</p>	<p>Domina las reglas de la estructura [sintaxis, léxico, morfología, ortografía]. Este concepto afecta a cada una de las partes del texto; es decir toma en cuenta las relaciones entre los elementos y la eficacia con que estos han sido encadenados. "Se logra empleando: Concordancia entre sujeto y verbo; preposiciones, conjunciones; pronombres; uso adecuado de gerundios; conectores; frases conectivas o preposiciones que establezcan las relaciones de antecedente a consecuente o de causa a efecto o bien de razonamientos parciales a conclusivos"; con el correcto uso de la puntuación y de los mecanismos de repetición (sinónimos, elipsis, pronombres. Se refiere al conjunto de relaciones entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones y párrafos) del texto y que permiten al lector interpretarlo</p>	<p>Se refiere al conjunto de relaciones entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones y párrafos) del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia en un 80%. Este concepto afecta a cada una de las partes del texto; es decir toma en cuenta las relaciones entre los elementos y la eficacia con que estos han sido encadenados. "Se logra empleando: Concordancia entre sujeto y verbo; preposiciones, conjunciones; pronombres; uso adecuado de gerundios; Enfoque Gramatical. Dominar las reglas de la estructura [sintaxis, léxico, morfología, ortografía] en un 80%. Adecuado</p>	<p>Tiene problemas en: concordancia entre sujeto y verbo; preposiciones; conjunciones; pronombres; uso adecuado de gerundios; conectores; frases conectivas o preposiciones que establezcan las relaciones de antecedente a consecuente o de causa a efecto o bien de razonamientos parciales a conclusivos; hay una función comunicativa deficiente solo llega a un 60% en la cohesión del texto que se apoya en el enfoque Gramatical. No hay dominio de las reglas de la estructura [sintaxis, léxico, morfología, ortografía].</p> <p>60% de aprovechamiento. Deficiente.</p>	<p>El escrito carece de cohesión en la concordancia entre sujeto y verbo; preposiciones, conjunciones; pronombres; uso adecuado de gerundios; conectores; frases conectivas o preposiciones que establezcan las relaciones de antecedente a consecuente o de causa a efecto o bien de razonamientos parciales a conclusivos", hay una función comunicativa, ni un manejo del enfoque gramatical hay deficiencia, solo llega a un 30% /a 50% en la cohesión del texto. No hay un manejo del enfoque gramatical.</p>

	con eficacia –óptimo- en un 100%. Enfoque Gramatical.			
La adecuación	Adaptación del discurso a situación comunicativa; enunciador/ enunciario, con el propósito comunicativo / contexto; registro léxico, las frases y palabras que emplea; adecuadas a la situación comunicativa. Seleccionar registro. Antes de escribir el autor debe tener en cuenta a qué tipo de lector va dirigido su texto para así elegir correctamente el vocabulario, el tipo de texto que se escribirá y el fin con el que se escribe (informar, persuadir, convencer, etc.). Tiene un 100%. El estudiante conoce el proceso para elaborar una reseña, ensayo, comentario, ordena las ideas, pule las estructuras, revisa el escrito. óptimo	Párrafos contruidos adecuadamente de 4 a 8 líneas con una idea completa unidas las oraciones con preposiciones, conjunciones, y conectores. Formato adecuado, márgenes, sangrías. Léxico adecuado al enunciario. Sabe que el proceso para escribir un Comentario, Reseña o ensayo, que debe tener introducción, desarrollo, cierre, sabe como es el escrito, sus pasos, su proceso, conoce el proceso Solo en un 80%. Adecuado	Hay problemas en sus Párrafos, pero maneja Formato adecuado, márgenes, sangrías. Léxico adecuado al enunciario, solo en un 60% en la adecuación del texto. El estudiante no conoce bien el proceso para elaborar el escrito. Solo en un 60% de apropiación del proceso y de adecuación. Deficiente	El escrito tiene problemas en la adecuación y en el proceso para construir párrafos, registro de léxico, problemas con el enunciador/enunciario, necesita volver a escribir. No tiene claro el proceso. 20% a 30%.
La ortografía	Convenciones ortográficas establecidas en el diccionario, de este modo se asegura cierta estabilidad de la escritura. En el proceso de escribir, la recursividad (la revisión constante del escrito) debe enfocarse tanto a correcciones ortográficas, que desde luego involucran una mayor atención a los aspectos gramaticales del texto. 100% de aprovechamiento. Óptimo.	Uso adecuado de mayúsculas, acentuación, separación de sílabas. Solo en un 80%. Adecuado	Tiene problemas en el uso de mayúscula inicial, después de punto y seguido, punto y aparte, acentuación, problemas de s,c,z, presenta un aprovechamiento del 60%. Deficiente.	Tiene problemas graves en el uso de mayúscula inicial, después de punto y seguido, punto y aparte, acentuación, problemas de s,c,z, necesita una reescritura con ayuda directa. 20% a 50%.
disposición espacial	El canal de comunicación del texto escrito es la hoja de papel la disposición espacial del texto cumple una función comunicativa. Se ajusta a convenciones con respecto al tipo de hoja, al concepto de cuartilla, los márgenes, el tipo y el tamaño de letra o la carátula. La disposición espacial determina los criterios con que se usan los márgenes; los interlineados; la alineación; el uso y tipo de sangrías; el tipo y tamaño de fuente y el uso de los elementos paratextuales como los encabezados, diagramas, fotografías, ilustraciones, tablas, etc. En el ámbito escolar es necesario que esta propiedad del texto también sea objeto del trabajo de corrección.	Tipo de Letra arial, 12 puntos, El canal de comunicación del texto escrito es la hoja de papel por lo que la disposición espacial del texto en esa hoja cumple una función comunicativa adecuada, márgenes bien contruidos, indicación de interlineado, uso de sangrías; uso de Título, subtítulos, precisiones sobre el formato indicado por el profesor. Nivel de un 80% Adecuado.	Hay problemas con el tipo de Letra arial, no se ajusta al tipo de letra ni a los 12 puntos, márgenes adecuados, indicación de interlineado, no maneja el concepto de una cuartilla, uso de sangrías; uso de Título, subtítulos, no hay precisiones sobre el formato indicado por el profesor. En un 60% Deficiente.	No cumple con la función comunicativa, la disposición del texto no se ajusta a las convenciones con respecto al tipo de hoja, al concepto de cuartilla, no utiliza los márgenes ni tipo de letra indicada está ubicado de un 30% a un 50% . Deficiente.

	Uso adecuado en un 100% óptimo.			
--	------------------------------------	--	--	--

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ESTA FASE

Tomado de Morán Oviedo.

Contesta las tres preguntas siguientes:

- 1. Se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados hasta el momento, tanto los informativos como los formativos?
Has aprendido lo que esperabas? Qué sí aprendiste y qué no?**
- 2. ¿a qué se debe lo anterior? ¿cuáles son las causas?**
- 3. ¿Qué medidas sugieres para incrementar la efectividad de la estrategia?
¿Evaluación a través del portafolio?**
- 4. Portafolio: Debes continuar el diseño de tu portafolio, en tu folder sigue guardando durante todo el proceso de tus estrategias didácticas, las evidencias de las actividades que consideres relevantes, estas pueden ser:**
 - **Fichas de trabajo, mapas cognitivos, fichas sobre personajes**
 - **Muestras de escritura**
 - **Secuencias (superestructuras)**
 - **Resumen (utilización de los conectores pertinentes)**

Debes tener presente que éste portafolio tiene las evidencias de tu aprendizaje para que tú mismo autoevalúes tu proceso de aprendizaje.

RECUERDA: El portafolio es una colección de tus trabajos elaborados que nos cuentan la historia de tus esfuerzos, progreso y logros dentro de la estrategia.

Te servirá para una autoevaluación y coevaluación. – date cuenta de tus avances, de tus logros así como de tus dificultades. SUERTE.

4.3. ESTRATEGIA SOBRE TEATRO

PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. [Análisis, comprensión e interpretación]

DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: TEXTO DRAMÁTICO

Introducción a la unidad: esta unidad didáctica se ha planificado para trabajar con alumnos de tercer semestre del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, en la cuarta unidad titulada: *Lectura e interpretación del espectáculo teatral*. El tema en que se ubica éste trabajo es el texto dramático, que tiene una superestructura narrativa, el teatro es el género que expresa movimiento, mutación de los estados de ánimo y de las situaciones personales. El drama y la narración son formas de relato: secuencias de hechos, pero en el drama no hay narrador quien cuenta la historia sino personajes que la viven, el texto dramático tiene una conformación interna, es decir, planteamiento, conflicto, desarrollo y desenlace. Maneja una estructura la cual está dividida en cuadros, actos o escena. Esta unidad implica, entre otras cosas partir de los intereses de los alumnos y de sus conocimientos previos, poner con común y compartir los conocimientos que se van adquiriendo a través del trabajo individual o de equipo y evaluar e aprendizaje que se va produciendo, entre el lector texto y contexto.

Propósitos de la unidad:

- Desarrollará su capacidad de *comprensión con base en las siguientes destrezas* [analizará textos, reflexionará a partir del texto leído sobre las estructuras gramaticales, formulará preguntas sobre párrafos, identificará información implícita, inferirá ideas, relacionará lo leído, impulsará la fluidez y comprensión lectora].
- Potencializará su capacidad de *análisis* [descomponer el todo por las partes, las partes por e todo, para identificar su estructura y función comunicativa, sus relaciones entre las partes y el funcionamiento del todo para lograr una comprensión del mismo].
- Impulsará su capacidad de *crítica* [emitiendo juicios de valor sobre el discurso para elaborar en su pensamiento procesos de análisis, síntesis y evaluación que son la base del pensamiento crítico y lograr la construcción de sentido del alumno sobre el discurso].
- Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de ser consciente de sus valores a través de la lectura de textos literarios [expondrá ideas propias, respeta ideas de los otros, se acepta a sí mismo y a los demás, respeta la pluralidad].

**Propuesta de unidad didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora sobre novela.
II Semestre 4º. Unidad Lectura e interpretación del espectáculo teatral de: Tiempo 40 hrs.**

Aprendizaje	Estrategias	Actitudes	Temática
<p>Explica, oralmente o por escrito la situación comunicativa del texto dramático.</p>	<p>Los alumnos leerán en atril un texto dramático propuesto por el profesor. Inferirán la situación comunicativa que se presenta en el texto dramático. Por medio de preguntas dirigidas y elaboradas por el profesor, los alumnos identificarán y comprenderán la función del diálogo y las acotaciones en relación con los personajes, la acción dramática, el tiempo y el espacio.</p>	<p>Dialoga para resolver conflictos. Expone ideas propias para expresar el modo de ver y comprender el mundo y los acontecimientos.</p>	<p>El texto dramático: Situación comunicativa. Diálogos y acotaciones. Personajes. Acción dramática Tiempo Espacio.</p>
<p>Establece la especificidad del texto dramático explicando la función de sus elementos y sus relaciones.</p>		<p>Utiliza estrategias eficaces para realizar su trabajo. Respeto las ideas de los otros. Recibe lo que piensan los demás aunque se diferencien de las propias.</p>	
<p>Relaciona la lectura del texto dramático con su puesta en escena y reconoce que esta es un procedimiento artístico para representar el conflicto.</p>	<p>El alumno asistirá a una representación teatral. Leerá el texto correspondiente a la representación a la que asistan. Con ayuda del profesor, los alumnos realizarán un análisis comparativo entre el texto dramático y su puesta en escena, considerando la función de los elementos de ambas etapas del proceso dramático.</p>	<p>Está abierto a respetar la pluralidad de opiniones. Acepta la diferencia. Esfuerzo: tenacidad y rigurosidad frente a las tareas especialmente difíciles. Capaz de aceptarse a sí mismo y a los demás, Establecer diálogo respetuoso con otros como medio para ponerse de acuerdo.</p>	<p>La puesta en escena Elementos internos del personaje, tono, gesto, movimiento, Elementos externos: Escenografía Iluminación, música, Maquillaje, vestuario, utilería.</p>

Aprendizaje	Estrategias	Actitudes	Temática
Ejemplifica los distintos lenguajes texto dramático, puesta en escena e interpretación, reconoce su valor estético.	Por medio de discusión dirigida, el profesor junto con los alumnos, destacará cómo en las obras interactúan distintos recursos y procedimientos estético-literarios, para crear el espectáculo teatral, donde se expresan esencialmente los problemas de la existencia del ser humano y sus conflictos interiores y sociales.	Perseverancia , mantenerse constante en la realización de lo comenzado. Autonomía , capacidad de organizar y realizar por sí mismo diferentes acciones.	La interpretación en el espectáculo teatral: El espectador común. El espectador especialista o crítico teatral.
Redacta un escrito en el que da cuenta de la comprensión del espectáculo teatral y de sus elementos.	El profesor propondrá a los alumnos opciones de escritos para que expresen su interpretación del espectáculo teatral.	Expone ideas propias, expresar el modo de ver y comprender el mundo y los acontecimientos. Respetar las ideas de los otros, recibir lo que piensan los demás aunque se diferencien de las propias. Respetar la pluralidad, Aceptar la diferencia.	Reescritura Programa de mano Reseña Entrevista

BIBLIOGRAFÍA

Alatorre, Claudia Cecilia, *Análisis del drama*. GEGSA, México, 1986.
 Álvarez Nova, C. *Dramatización. El teatro en el aula*. Octaedro, Barcelona, 1995.
 Bobes Naves, María del Carmen. *Semiología de la obra dramática*. Taurus. Madrid, 1987.
 Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro*. Paidós, Madrid, 1991.
 Román Calvo, Norma. *Para leer un texto dramático*. UNAM-Árbol, México, 2001.


EVALUACIÓN

Lectura y escritura

- Examen de análisis de textos dramáticos leídos con anterioridad y discutidos en clase.
- Reseñas críticas personales sobre aspectos de los textos dramáticos leídos.

Hablar y escuchar.

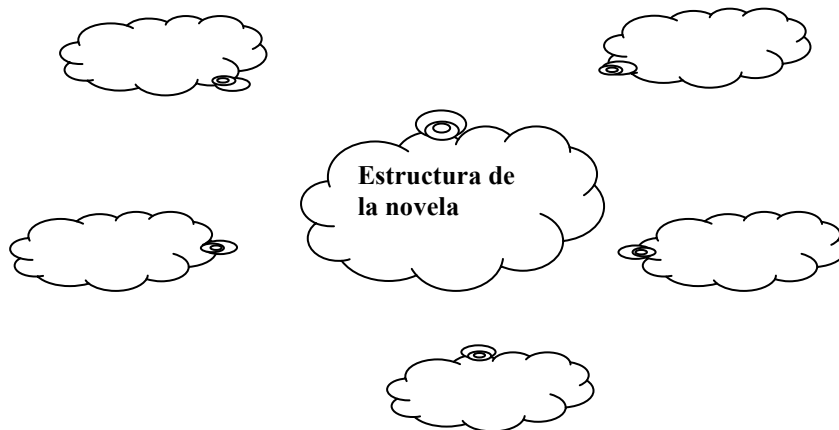
- Evaluación participativa en clases.
- Intervenciones oportunas y valoración de las opiniones de sus compañeros.
- Comentarios orales formales sobre textos con y sin preparación previa.
- Discusiones en grupo y presentación a sus compañeros.
- Interpretación del texto dramático leído.
-

 **Primer modelo de trabajo:** *La hija de Rappaccini*, de Octavio Paz, Alianza Cien, México, 1990, p.c.59-94.

Obra dramática en un acto, basada en un cuento de Nathaniel Hawthorne. Tiene un prólogo, nueve escenas un epílogo. Por su extensión se aconseja que su lectura se realice al menos una sesión antes, se propone para la secuencia una modalidad de lectura en atril combinando equipos de lectura en voz alta durante la clase para impulsar *las destrezas* de manejo adecuado de pausas y énfasis, como leer con entonación respetando la ortografía puntual y acentual; leer en forma grupal según la intención comunicativa; leer los diálogos con la entonación adecuada; subrayar las palabras desconocidas para investigar en el diccionario.

Primera sesión [**antes de la lectura**] motivación/objetivo, se trata de explicar qué se va a leer, cuestionar a los alumnos para qué sirve, saber a qué superestructura corresponde y cuáles son sus características, ¿qué es un género? Y establecer las diferencias entre cuento, novela y teatro. Motivar a los alumnos a preguntar cuáles son las características de este género a diferencia de los que se ha trabajado anteriormente.

1. Escribe las características del texto dramático.



Se necesita aportar conocimientos y experiencias previas/ predecir/formularse preguntas para la comprensión del discurso teatral. A partir del título *La hija de Rappaccini*, que pistas ofrece al lector, en qué lugar creen se desarrolla la obra. Se imaginan cómo era el jardín del edén? ¿Saben cuál era el árbol del bien y del mal?. En el pizarrón se escriben hipótesis sobre la obra dramática para introducir una actitud de indagación para que motive a la lectura

del texto, formulando preguntas para clarificar dudas, anotar a que superestructura corresponde con sus características y a qué género corresponde. Establece la diferencia entre tragedia y comedia. Todos estos cuestionamientos deben ser entregados por escrito en la siguiente sesión de trabajo.

[Durante la lectura]

2. Los alumnos detectará la situación comunicativa del texto dramático, por medio de preguntas comprenderán la función del diálogo y las acotaciones en relación con los personajes, la acción dramática, espacio y tiempo, con selección de fragmentos los alumnos identificaran las principales acciones.

Tiempo y espacio	Fragmento seleccionado	Acciones más importantes

3. Qué simboliza la presencia del mensajero hermafrodita.
4. Por qué Juan ve al jardín como una pesadilla.
5. En qué personajes se representa la soledad, la vida y la muerte.
6. Relación que existe entre el jardín de la vida y de la muerte con el Dr. Rappaccini.
7. Por qué las plantas son comparadas con los seres humanos.
8. El profesor hará reflexionar a los alumnos sobre la función del diálogo en contraste con el narrador. El diálogo entre los enamorados Beatriz y Juan los alumnos deben identificar el énfasis en los ojos de la pareja.(rastreo de la isotopía)
9. Se realiza una lectura completa en atril del texto dramático ya que es breve y sirve para aclarar dudas sobre el mismo, al leer los diálogos se irán configurando los personajes así como su personalidad e ir construyendo su propia interpretación de los personajes Juan el estudiante napolitano y Beatriz hija de Rappaccini médico famoso. Se puede realizar una representación del texto.

[Después]

Evaluación de que tanto se comprendió el texto.

El profesor explicará la concepción de proceso dramático y los alumnos, organizados en equipos, comentarán las transformaciones que identifiquen entre el momento de la lectura del texto dramático, y el de la puesta en escena.

10. Integrarse en equipos y ubicar la estructura de la obra: planteamiento, nudo o conflicto y desenlace, escribe un resumen del texto.

Planteamiento	Resumen del texto.
Nudo o conflicto	
desenlace	

11. Marcar el texto con diferentes colores la estructura de la obra de teatro.

12. Realiza una descripción de los personajes:

Isabel Criada vieja	Juan estudiante	Rappaccini médico	Beatriz Hija	Baglioni Médico de la Facultad.

13. Identifica el tema del texto y argumenta el por qué.

14. Menciona cuál es el conflicto del texto. Y Escribe un final tentativo.

El profesor proporciona opciones de escritos para que expresen su interpretación del espectáculo teatral, según su gusto y valoración personal. (Reescrituras, programa de mano, reseña, entrevista).

Producción o expresión escrita.

Elementos que integran el escrito.	párrafos	Puntos
Introducción 1ª. Persona plural: análisis del contenido de la obra.	1 o 2	2
Desarrollo de la obra leída 3ª. Persona singular.	1	1
Describir tiempo y espacio de la obra leída.	1	1
Resumir las secuencias de la obra	1	2
Describir aspectos psicológicos de los personajes de la obra.	1	
Coherencia: unidad temática y relación de los componentes entre sí. Cohesión: relación de las frases entre sí, por medio de la repetición o uso de sinónimos. Uso de marcadores textuales para dar cohesión al texto. Aspectos gramaticales: cuidado orden sintáctico, puntuación y ortografía. Disposición: párrafos que delimitan las partes de la historia.		
Presentación formal del trabajo. De 8 a 9 párrafos. Distinguir la introducción (1 o 2 párrafos) el contenido cinco párrafos y el comentario final sobre el texto 2 párrafos.		2 2
Total	8 a 9 párrafos	10 puntos



Segundo modelo de trabajo. *Los días* de Emilio Carballido. Tomada de la revista *Casa del tiempo*, de la Universidad Autónoma Metropolitana. Vol. 1, No. 6 febrero de 1981, p.c. 90-101.

Obra dramática en un acto. Por su extensión se aconseja que su lectura se realice en la misma sesión, se propone para la secuencia una modalidad de lectura en atril combinando equipos de lectura en voz alta durante la clase para impulsar las destrezas de manejo adecuado de pausas y énfasis, como leer con entonación respetando la ortografía puntual y acentual; leer en forma grupal según la intención comunicativa; leer los diálogos con la entonación adecuada; subrayar las palabras desconocidas para investigar en el diccionario.

Primera sesión [antes de la lectura].

Motivación/objetivo, se trata de explicar qué se va a leer, cuestionar a los alumnos para que sirva saber a qué superestructura corresponde y cuáles son sus características, ¿qué es género? Y establecer las diferencias entre cuento, novela y teatro. Motivar a los alumnos a preguntar cuáles son las características de éste género a diferencia de los que se han trabajado anteriormente. **Se necesita aportar conocimientos y experiencias previas/predecir/formular preguntas para la comprensión del discurso literario.** A partir del título *Los días*, qué pistas ofrece al lector, en qué lugar creen se desarrolla la obra. Con apoyo de la imagen de la página 91 del texto dramático, describir a los personajes de la obra, para que se den cuenta a qué época corresponde de acuerdo a la ropa.

En el pizarrón se escriben posibles hipótesis sobre la obra dramática para introducir una actitud de indagación para que motive a la lectura del texto, formulando preguntas para clarificar dudas, anotar a que superestructura y género corresponde con sus características y establecer la diferencia entre obra dramática y novela.

El profesor en pizarrón explica:

Frases breves: así es la vida, más o menos, pues sí, claro que no, eso mismo.

Frases entrecortadas: favor que usted me hace...pero no vaya a arrepentirse después de haberme echado flores...Mire le faltan dos botones...el ojal del cuello está desbaratándose. Y.../Ay, señor....Las frases entrecortadas se definen gráficamente en el teto con puntos suspensivos y a veces con alguna pausa indicada con comas.

Uso de muletillas: bueno/pues sí/ sí, claro que sí.

Las muletillas son frases hechas que con frecuencia repetimos como pare de la conversación y que en ocasiones hacen que el diálogo no fluya adecuadamente. Por otro lado son frases que forman parte ya de la expresión personal de cada uno de nosotros.

Registro coloquial o familiar: haberme echado flores/ si estás tan chula...

Los personajes deben utilizar el lenguaje según su extracción social, su cultura; el lenguaje se adecua al registro idiomático propio de los personajes.

Interrogaciones: ¿y cómo se fijó en mí? ¿por qué me dice eso, señorita?. Las interrogaciones son recursos muy utilizados dentro del diálogo teatral puesto que sirven como una forma de extraer información del personaje, de decirle al lector o al espectador algo que es necesario para comprender la conducta o los antecedentes del personaje.

Dominio de verbos en presente. Si el diálogo se desarrollo en el mismo momento, si la enunciación es producto de un intercambio de ideas u opiniones entre dos o más personajes es claro que el presente es el tiempo de la enunciación; a diferencia de la narración en donde el tiempo verbal es casi siempre en pasado. Ejemplos: viene, piensa, está, parece.

Pronombres: yo, usted, mí.

Referencia sacada de Gracida, *Leer y escribir Actos de descubrimiento*. Edere, México, 2000, p.83.

[Durante la lectura]

1. Localiza las palabras que te sean desconocidas y defínelas según tu investigación con el diccionario.

2. Escribe la historia que cuenta la obra.

3. Localiza las acotaciones que estén a lo largo del texto y explica cuál es el sentido de cada una de ellas.

4. Identifica los diálogos donde se encuentren frases breves; frases entrecortadas; muletillas; registro coloquial o familiar; interrogaciones; dominio de verbos en presente; abundancia de pronombres y explica cuál es el efecto que se consigue en la obra al utilizar dichas recursos.
5. Marca los diálogos donde se dé el planteamiento del conflicto.
6. De qué parte a qué parte se define el desarrollo.
7. Cuál es el desenlace.
8. Representación en atril.

**(Después de la lectura)
Evaluación**

Es conveniente que el docente señale al grupo que se leerán varias obras atendiendo a la brevedad, interés y edad de los alumnos que van a leer y a escenificar, es importante señalar la fecha e que se presentarán. El profesor debe supervisar los equipos y fija tiempos para cada actividad. Posteriormente se fijará la fecha de representación de cada equipo en el aula, se debe elaborar un proyecto de escenografía, vestuario, maquillaje y música. A partir de ese momento cada equipo ya puede empezar a ensayar.

La escenificación implica cuatro elementos: primero, cada alumno se hace cargo de un papel definido previamente personalidad, carácter, intervenciones, lenguaje y texto que tiene que decir. Segundo, prepara su actividad: lectura, memorización ensayos e interpretación. Tercero, utiliza un texto y un lenguaje fijados previamente. Por último, hace una representación fina ante el público. Para llegar a este montaje fue necesario un ejercicio previo con la obra *Los días*, de Emilio Carballido.



Tercer modelo de Trabajo: *Maldita inquisición* de Conrado Ulloa Cárdenas.

Este trabajo es casi responsabilidad de los alumnos destacados que dirigirán el trabajo. Esta obra está integrada por sugerencias para la presentación de los personajes, sugerencias para el escenario del exordio, nudo o epílogo, exordio, nudo, nueve escenas, epílogo y escena final.

[Conocimientos previos]

[Antes de la lectura]

1. Investiga en un diccionario cuál es la diferencia entre un vicario, monseñor, cura, sacerdote, sacristán, santa inquisición, pedofilia, corrupto, bigamia.
2. Establece la diferencia entre cuento, novela y teatro.

[Durante la lectura]

3. Describe a los personajes de la obra.

Paolín	Sacerdote de edad media, hombre tradicional muy bromista.
Juan Diego del Arco	Sacerdote de la nueva ola, nunca con sotana ni con traje, pantalones de mezclilla no nuevos, camisas sencillas, pelo largo, siempre en mangas de camisa.
Monseñor Guzmán	
Negrolio	
Zoila	
Chano	
Robustiano	
Roberto	

4. ¿Cuál es el conflicto que plantea Paolín y Juan Diego.
5. Para entender y analizar el conflicto del hermano Negrolio rastrea la isotopía de “la vida desenfadada” de algunos sacerdotes.(p. 71, 73,74,79).
6. ¿Dónde inicia y finaliza el planteamiento?
7. ¿Dónde se localiza el conflicto y cuál es?
8. ¿De qué parte a que parte se define el desarrollo?
9. ¿Escribe cuál es el desenlace?
10. Determina cuál es el sentido global de la obra, confronta ideas con tus compañeros.
11. Registra en tu cuaderno seis acotaciones que localices a lo largo del texto y explica cuál es el sentido de cada uno de ellas.

12. Relee nuevamente *La maldita inquisición* y selecciona los diálogos donde se plantea el conflicto que quiere denunciar Juan Diego.

Diálogo entre Paolín	Juan Diego

13. Explica cuál es el efecto que se consigue con este planteamiento del conflicto.

14. Redacta el sentido global del texto.

15. Determina la función de las cursivas y los paréntesis e las acotaciones a lo largo de toda la obra.

16. Define la estructura interna de la obra, estableciendo cuáles son los diálogos en que se halla el planteamiento o situación inicial, conflicto, desarrollo y desenlace.

17. Representación en atril.

[Después de la lectura] EVALUACIÓN

El profesor asesora a cada equipo para representar su obra en el aula, y establece, una dinámica colectiva que contribuya al montaje de la obra (Lomas p.145 vol.1) Una de las ventajas de la escenificación es que motiva a los alumnos y los hace participes. En un segundo momento se debe revisar el proyecto de escenografía, vestuario, maquillaje y música, se deben hacer sugerencias, cambios o propuestas. Luego asesora el ensayo de la obra de cada equipo, sugiere y modifica carácter del personaje, movimientos, tono de voz, etc.

**Protocolo de evaluación para el montaje de la obra.
Elementos a evaluar en equipo y en forma individual.**

Evaluación en equipo (0-10)	Evaluación individual (0-10)
Música de fondo y sonidos ambientales	Caracterización convincente del personaje.
Vestuario (según la época, edad, estrato y actividad del personaje)	Desplazamiento escénico
Maquillaje en caso de requerirlo el personaje.	Memorización e improvisación
Escenografía (escenarios creativos que den idea del lugar)	Modulación de voz
Organización y creatividad (improvisación al olvidar, agilidad de la representación).	Gesticulación
Observación: cada uno de estos elementos tiene el valor de 0 a 2 puntos. La suma total de ellos da la evaluación del equipo.	Manejo de cuerpo y manos.
	Observación tomando en cuenta estos cinco elementos se obtiene la evaluación individual 0 a 10 puntos. Así evitamos docente y alumnos cometer injusticias con los integrantes que se esforzaron más o desarrollaron mejor su personaje y se da la calificación justa a cada uno.

Protocolo tomado de Rubro IV de evaluación. UNAM. CCH. 2002.

La evaluación de la obra y de cada integrante se efectúa al concluir el montaje de la obra, tomando en cuenta los elementos mencionados en el cuadro anterior. Evaluación en equipo e individual. Por cinco integrantes, dos compañeros y el profesor. En primer lugar, los integrantes de la obra representada expresan oralmente sus comentarios o experiencias obtenidas con este tipo de trabajo, cómo se sintieron con su personaje y con la obra, cómo les pareció el comportamiento del grupo, qué calificación merecen en equipo y en forma individual para buscar la autocrítica.

Marcan con diferentes colores la estructura. Se puede realizar una descripción de los personajes: Escribe un final tentativo.

El profesor proporciona opciones de escritos para que expresen su interpretación del espectáculo teatral, según su gusto y valoración personal. (reescrituras, programa de mano, reseñas, entrevista).

Protocolo de expresión oral para la representación montada en el salón de clases.

Habilidad de lectura			Habilidad de expresión oral						Valores					
Lee con fluidez		Volumen de la voz adecuado	Modulación, voz fuerte, clara con buena dicción.			En el ritmo y dicción atiende a la puntuación y pronunciación correcta.			Formula y expone juicios sobre lo que lee		Se da el respecto y la atención por su confianza al leer.			
si	No	A veces	si	no	A veces	si	no	A veces	si	no	A veces	Si	no	A veces

Tabla de porcentaje. Guía para evaluar una lectura en voz alta. Elementos de evaluación procedimentales.

Si	3 puntos
No	0 puntos
A veces	2 puntos
De 15 a 13	Excelente
De 12 a 10	Susceptible de mejorar
De 9 a 7	Es necesario hacer más ejercicios
De 6 a 4	Debes redoblar tu esfuerzo
De 3 a 1	Urge ejercitar y atender los puntos de evaluación.

Protocolo de evaluación de actitudes y valores dentro del equipo de trabajo.

Escala de evaluación: muy bien 10; bien 8; regular 7; deficiente 5

No. Clase	actitud	Se Integra	respecta	tolera	Aporta ideas	Estimula participación	Amabilidad	Escucha al otro	Observaciones

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ESTA FASE

Tomado de Morán Oviedo.

Contesta las tres preguntas siguientes:

- 1. Se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados hasta el momento, tanto los informativos como los formativos?
Has aprendido lo que esperabas? Qué sí aprendiste y qué no?**
- 2. ¿a qué se debe lo anterior? ¿cuáles son las causas?**
- 3. ¿Qué medidas sugieres para incrementar la efectividad de la estrategia?
¿Evaluación a través del portafolio?**
- 4. Portafolio: Debes continuar el diseño de tu portafolio, en tu folder sigue guardando durante todo el proceso de tus estrategias didácticas, las evidencias de las actividades que consideres relevantes, estas pueden ser:**
 - **Fichas de trabajo, mapas cognitivos, fichas sobre personajes**
 - **Muestras de escritura**
 - **Secuencias (superestructuras)**
 - **Resumen (utilización de los conectores pertinentes) Debes tener presente que éste portafolio tiene las evidencias de tu aprendizaje para que tú mismo autoevalúes tu proceso de aprendizaje. Te servirán para tu autoevaluación y coevaluación.**

CONCLUSIONES

- 1. Estar en la MADEMS, me condujo a reflexionar en la importancia de que el docente recupere “su pasión por enseñar” que perciba que el aula es un espacio de autorrealización profesional y personal siendo imprescindible que se encuentre dispuesto a enfrentar los retos de aprendizaje, de motivación y de formación que cada grupo escolar demande. Tomando en cuenta la dimensión intelectual del trabajo del docente.**
- 2. Esta propuesta se puso en marcha en los espacios de experimentación que son nuestras aulas donde tuve la oportunidad de pilotear las estrategias y darme cuenta de las posibilidades de trabajo al recibir la formación de la MADEMS. Las propuestas de estrategias que se presentan están apoyadas en los programas institucionales que son orientaciones globales, que busca que el maestro pueda acceder a efectuar un conjunto de interpretaciones sobre un programa común que en éste caso son los programas de TLRIID.**
- 3. La formación pedagógica obtenida en la MADEMS, permite reflexionar sobre los docentes a nivel medio superior quiénes debemos apropiarnos de los elementos teórico-metodológicos que nos permitan interpretar didácticamente el programa escolar de la materia que impartimos a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje que propicie en nuestros estudiantes, aprendizajes acordes con el plan de estudios de la institución del CCH. Y sobre todo no considerar al profesor como un mero ejecutor de programas, sino que éste se involucre en la toma de decisiones en el programa indicativo a trabajar durante el semestre.**
- 4. Al terminar la MADEMS queda en la mente de los docentes la importancia de tener un apoyo**

pedagógico, para poder seleccionar un método que nos permita observar, experimentar, comprender e interpretar, nuestra realidad educativa, para disponer de un sistema de trabajo flexible. Los profesores debemos discutir, reflexionar y explicar nuestra realidad pedagógica para poder transformarla a partir de diferentes teorías y darnos cuenta así de la responsabilidad que tenemos de asumir una posición epistemológica justa, acorde con la postmodernidad en la que viven los alumnos.

- 5. Al plantear las estrategias de trabajo busqué en todo momento, una transformación de mi docencia, que fuese innovadora, como expresa Morán Oviedo con una doble perspectiva: disciplinaria y pedagógica-didáctica, para ejercer una docencia transformadora, creativa, mediada por una rigurosa evaluación en cada momento de las estrategias trabajadas, con la búsqueda que el alumno pueda transferir lo aprendido a sus diversas materias y tenga claro el alumno, que sabe y que no sabe hacer. Se tuvo que tener presente como expresa Morán Oviedo una coherencia entre los propósitos educativos, la modalidad didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los procedimientos de evaluación proceso que fue observado en todo momento en las estrategias trabajadas.**
- 6. El paquete de estrategias busca orientar a los jóvenes en el desarrollo de sus capacidades y destrezas creativas; se busco orientar a estos en el área de habilidades de razonamiento, formación de valores dejando de lado lo memorístico; a la selección apropiada de información propiciando en todo momento el desarrollo de habilidades para su propia autoevaluación de su proceso de aprendizajes, como expresa Morán Oviedo, por medio de una evaluación permanente durante todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.**

- 7. El alumno tendrá que leer durante toda su vida y es mejor que aprenda a leer adecuadamente. Por eso es importante que el estudiante desarrolle sus propias ideas y opiniones a través del razonamiento y de la reflexión que implica hacer una buena lectura. El alumno al trabajar con estas estrategias debe entender el significado de las palabras que encuentra en el texto, el sentido de lo que lee, así como captar las ideas y los sentimientos que los diversos autores expresan en los materiales seleccionados.**

- 8. En estas estrategias el propósito fundamental fue desarrollar las habilidades de comprensión, análisis y crítica para desentrañar el sentido profundo del texto. Sin olvidar que los momentos de evaluación como indica Morán Oviedo, no son para medir conocimientos, sino para retroalimentar y reformular nuestras estrategias de enseñanza/aprendizaje, en una búsqueda constante de una interacción pedagógica entre profesores y alumnos que permitan la participación, diálogo y reflexión en el proceso del alumno y tomar decisiones de autocorrección en el programa operativo del docente.**

- 9. En todo momento como expresa Morán Oviedo, se visualizó a la evaluación como un proceso de enseñanza/aprendizaje de análisis y reflexión de la práctica pedagógica que me permitió construir estrategias adecuadas y a mis alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, sus obstáculos, sus errores y sobre todo a reflexionar sobre su aprendizaje. De esta manera el alumno logra autoevaluarse y evaluar a sus acompañantes en el esfuerzo de aprender. También mejoró el uso de diversos instrumentos de evaluación, tales como el portafolio me permitió reconocer a la evaluación no solamente como técnica de evaluación y diagnóstico sino me permitió tener presente el procedimiento de enseñanza y aprendizaje; que se convirtió en una guía, para regular y apoyar el proceso tanto del docente como del alumno.**

10. Como expresa Morán Oviedo el carácter pedagógico del portafolio fue evidente ya que mi salón lo visualice como un laboratorio y se convirtió en una herramienta de evaluación formativa en el desarrollo de mi docencia que busco en todo momento propiciar ambientes constructivos de aprendizaje. Como expresa el Dr. Morán el portafolio es una herramienta que permite superar a la evaluación terminal de corte cuantitativo para dar paso a la evaluación continua y cualitativa.

11. Este trabajo permitió visualizar a nuestros programas de estudio como entidades de trabajo y a nuestra relación alumno-profesor-salón de clases, como una realidad pedagógica, que no puede explicarse con un solo modelo, es necesario pensar en nuestra realidad educativa, no cómo enseñar, en el sentido de comunicar, sino de propiciar en los estudiantes aprendizajes profundos, duraderos; tenemos el desafío de encontrar un método pedagógico para nuestra aula, la invitación no es continuar con el mismo modelo que nos enseñaron, sino romper los paradigmas con los que hemos estado trabajando y construir nuevas formas de trabajo. No se debe olvidar que el esquema pedagógico debe verse como una co-producción El haber estado en la MADEMS, permitió visualizar, que los docentes deben motivar a los alumnos a lograr que busquen con desesperación el conocimiento, cómo todos los seres humanos necesitamos el aire para respirar.

12. Es importante señalar como indica Zarzar Charur, que en los espacios pedagógicos aprende tanto el profesor como los alumnos, aunque el tipo, el nivel y el objeto de aprendizaje sean diferentes en unos y otros, en este sentido, podemos afirmar que la tarea central del profesor, más que la de enseñar, es la de propiciar el aprendizaje de sus estudiantes, ejemplo de éstos son las estrategias propuestas, para ayudarlos en su

proceso de aprendizaje. Qué en todo momento se centraron en ¿qué quiero que aprendan los alumnos?, ¿qué aprenden los alumnos? y ¿cómo lo aprenden? Por eso se definieron claramente los propósitos de aprendizaje con apoyo de los contenidos de los programas indicativos, con protocolos de evaluación para recuperar los aprendizajes en el momento de la evaluación.

13. La visión constructivista acuña el término aprendizaje significativo como aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes que los deben relacionar de manera no arbitraria y sustancial con la nueva información, con los conocimientos y experiencias previas que ya posee para incorporar estructuras de conocimientos nuevos y pueda potenciar esto, en diferentes aprendizajes significativos para su vida, ya sean receptivos, por descubrimiento guiado o por descubrimiento autónomo, elementos que se encuentran en estas estrategias.

14. Toda relación en el “otro” implica de alguna manera que aprendizaje es en “él” donde busco ese saber acerca de mi ser y de “él” qué espero recibir, lo que he perdido, en la decantación de mi docencia; por lo que cualquier relación que se establece con otro es así demanda de amor, o de conocimiento, según la teoría de Gerber. El proceso de enseñanza aprendizaje, se inscribe en la dialéctica del amor, enseñar es ante todo incluir sobre el yo y el ideal del yo de otro y así aprender es identificarse a nivel del yo e ideal del yo con ese modelo que el educador representa, este vínculo en el cual un sujeto coloca a otro en el lugar de su propio ideal asignándose en este proceso un poder sobre él mismo, comporta un aspecto importante de lo

que la teoría psicoanalítica denomina transferencia, ésta, es una forma de enamoramiento, es decir el resorte de todo proceso educativo es el amor del educando hacia la figura idealizada del maestro y amor que aquél espera recibir de éste como reconocimiento por la aceptación y asimilación de sus exigencias. Esta transferencia por medio de las estrategias propuestas, comprenden la adquisición y la modificación de conocimientos, habilidades, creencias, actitudes y conductas así como una exigencia de capacidades cognoscitivas lingüísticas, motoras y sociales.

- 15. Un elemento que trabajamos fue la motivación como elemento íntimamente relacionado con el aprendizaje pues es uno de los factores psicoeducativos que más influye en el aprendizaje. El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesario, siendo labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinentes en cada situación siendo estas estrategias desde su presentación, breves, con ejercicios lúdicos, espacios de reflexión, siendo atractivas para el alumno. Por eso es importante tener en cuenta los intereses de los alumnos para la selección de los materiales para trabajar, intercambiar con ellos cuáles se abordarán para que seleccionen lo que más les agrada. Cuando se logra construir una estrategia integradora de comprensión, análisis y crítica, el abordaje se vuelve sencillo y puede ser posible introducir a los alumnos a conocer textos clásicos fácilmente. Estamos de acuerdo en que la motivación de los estudiantes, del entusiasmo para aprender y del aprendizaje logrado, dependen tanto del entusiasmo del propio docente, como de las estrategias metodológicas que elija para cada caso.**

- 16. La gramática del texto da cuenta de ciertas estructuras regulares y sistemáticas del texto donde el alumno debe ser activo para leer, para comprender, ya que el texto es un constructo teórico abstracto que tiene varios componentes en la gramática y en otros estudios discursivos.**
- 17. Cuando se elaboraron estas estrategias el objetivo principal fue lograr que los alumnos, al realizar el acto de leer, logran comprender y producir diferentes significados con el texto, ya sea una novela, un cuento, o una obra de teatro. Para que el alumno reconozca los procesos mentales que intervienen en el proceso. Y en ese proceso, vincular los aprendizajes de producción y comprensión que son básicos en el trabajo del área de talleres de lenguaje y comunicación, siendo este el modelo desarrollado en esta propuesta.**
- 18. La microestructura es parte fundamental del discurso local, del todo por las partes, y las partes por el todo, esto es para que el lector esté al corriente de la importancia tanto la coherencia y conexión local, como la coherencia y conexión global. Se trabajó con la microestructura de los párrafos y se le dio una estructura local es decir la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas. La coherencia local y global así como las superestructuras son importantes para el análisis estructural del discurso.**
- 19. El cuento y la novela tiene una coherencia semántica lineal porque es coherente en un nivel global. Se pudo apreciar el significado del todo en términos de los significados de las partes. Se derivó el tema de las macrorreglas en base a la supresión generalización y construcción. Visualizar a la comprensión lectora como una herramienta**

fundamental para el análisis, comprensión y sentido del texto.

- 20. Una teoría de la literatura tiene dos componentes principales una teoría de textos literarios y una teoría de la comunicación. una superestructura esquemática puede ser argumentativa. Para este análisis se trabajó la superestructura narrativa, una superestructura esquemática que ordena las macroproposiciones y determina si el discurso es o no es completo.**
- 21. La novela y el cuento tiene una superestructura esquemática que definió la ordenación del discurso [in media res] así como sus relaciones jerárquicas de las respectivas categorías. La superestructura ordenó las macroproposiciones y determinó que el cuento y la novela tienen un sentido global completo.**
- 22. Las reglas determinaron el orden en que las categorías aparecieron ya que el cuento tiene la forma canónica de in media res, en el pilotaje las conexiones discursivas como: deixis de persona, lugar y tiempo fueron las que enriquecieron la información para trabajar de modo más preciso las dimensiones espaciales y temporales que no se abordaban de esta manera. Los tiempos verbales y adverbios idénticos fueron importantes para el mundo posible.**
- 23. Las estructuras retóricas fueron elementos importantes para la significación del texto, así como la violación a las máximas como la ironía. El discurso literario se debe definir por sus funciones socioculturales y no limitarse a un análisis gramatical de sus respectivas oraciones; sino incluir secuencias de oraciones y macroestructuras.**
- 24. Se aplicó el modelo en el grupo 219 de TLRID-II y se pudo apreciar un incremento en su comprensión textual. con modelo del 77.18% y sin modelo del**

35.31%. dando un incremento en la comprensión del 41.87%.

- 25. Se detectó una mejoría importante en la complicación y moraleja, se visualizó que sin las categorías de resolución y evaluación los alumnos no sabían qué se les preguntaba y en qué consiste la categoría que dio una mayor comprensión del discurso.**
- 26. La deixis y la anáfora permitieron tener una mayor conciencia de las estructuras de análisis y permitió una mayor comprensión al alumno para emitir relaciones entre las partes así como conectar las funciones de cada deixis.**
- 27. El estilo estructural retórico de las figuras, permitió al lector distanciarse del mundo del autor y construir su propia representación de mundo posible.**
- 28. Se elaboró una estrategia didáctica sobre cinco categorías de análisis de discurso en tres grupos del CCH. Plantel Azcapotzalco; y en un grupo del plantel Naucalpan donde se apreció un incremento en su comprensión, análisis e interpretación lectora, con modelo se incrementó al 82.% y sin modelo se quedó en 45%.**
- 29. Me di cuenta cómo la evaluación constituye uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje, para conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje y sobre todo para tomar diversas decisiones para modificar y ajustar mi programa operativo. La verdadera docencia debe propiciar que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y visualizar al profesor como**
- 30. un acompañante de travesía para que el alumno busque no solo aprender sino que a través de una evaluación formativa, aprender la forma de aprender, es decir, entender a la evaluación como un aprendizaje.**

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, MJ. y Collins, A.M. A schematheoretic view of reading. En R.O. Freedle (Ed.) *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives* Norwood, NJ.: Ablex Pub. Co. New York, 1979.

ALBADALEJO, T., *Semántica de la narración: la ficción realista*, Taurus, Madrid, 1992.

ALONSO J. y Mateos M.M. *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y Aprendizaje*, 1985.

ALATORRE, Claudia Cecilia, *Análisis del drama*. GEGSA, México, 1986.

ALONSO Sánchez, M., *Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias*. Departamento de didáctica de las ciencias, Universidad de Valencia, 2003.

ALTAMIRANO, Ignacio Manuel, *El Zarco*, Porrúa, México, 1986.

----- *Navidad en las Montañas*, Porrúa, México, 1986.

AIRASIAN, Meter, *La evaluación en el salón de clases*, México, Mc Graw Hill, 2003.

ÁLVAREZ, Nova, C. *Dramatización. El teatro en el aula*. Octaedro, Barcelona, 1995.

APPIA, Adolphi, "Luz, espacio y tiempo" en *Técnicas y teorías de la dirección escénica*. México, 1980.

ARGUDÍN, Yolanda, et.al, *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. Plaza y Valdés. UIA, México, 2001.

ARISTÓTELES, *Retórica*. Traducción e Introducción de Francisco de Samaranch. Ed Aguilar, Madrid, 1964.

ARREOLA, Juan José, *Confabulario*. Joaquín Mortíz, México, 1976.

ATXAGA, Bernardo, *Obabakoak*, Biblioteca Bolsillo, Madrid, 1995.

----- *Dos Letters*, Barcelona, Ediciones B, 1992

AUSTIN, John L. *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Compilado por J.O. Urmson. Paidós, Barcelona, 1996.

BOBES Naves, María del Carmen, *Semiología de la obra dramática*. Taurus. Madrid, 1987.

BARTHES, Roland, "sobre la lectura" en *El susurro del lenguaje. Más allá de las palabras y la escritura*. Paidós Comunicación, Barcelona, 1999.

----- "Escribir la lectura" en *El susurro del lenguaje. Más allá de las palabras y la escritura*. Paidós Comunicación, Barcelona, 1999.

----- S/Z Siglo XXI, México, 1980.

BENVENISTE, Emile. *Problèmes de linguistique générale*. Tomo 1. Paris, 1966

BERISTÁIN, Helena, *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa, México, 2004.

BOURNEUF, Roland, Réal Quillet, *La novela*. Ariel, Barcelona, 1985.

BREMONT, *Análisis estructural del relato*, Ed. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1966.

BRUGER, Walter, *Diccionario de filosofía*. Terder, Barcelona, 1975.

BRUNER, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, Biblioteca de educación, Barcelona, 2004.

CASSANY, Daniel, *Enseñar lengua*. Graó 117, Barcelona, 1999.

CATALÁ, Gloria, *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL.*, 2ª. Ed. Graó 165, Barcelona, 2005.

CARBALLIDO, Emilio, "Los días", tomada de la revista Casa del tiempo, de la Universidad Autónoma Metropolitana. Vol. 1, No.6. Febrero de 1981.

CASTAGNINO, Raúl H. *El análisis literario. Introducción metodológica a una estilística integral*. Nova, Buenos Aires, 1986.

CAMPILLO HERRERA, Remedios, *Enfoque comunicativo II. Seminario de Producción de Paquetes didácticos. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II*. UNAM, CCH. México, 1999.

CELA, Camilo José, *La familia de Pascual Duarte*. Barcelona, Seix Barral, 1984.

CELORIO, Gonzalo, *El velorio de mi casa y otros textos*. Voz viva de México. UNAM, 2006.

CLEMENTE, M. y Domínguez A.B., *La enseñanza de la lectura. Enfoque sociolingüístico y sociocultural*. Pirámide, Madrid, 1999.

COLOMER, Teresa, "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora", en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* de Carlos Lomas, Paidós, Barcelona, 2005.

CORTAZAR, Julio, *Continuidad en los parques. Material proporcionado en el Seminario de área 1998.*

CHOREN, Josefina, *et.al., Literatura Mexicana e Hispanoamericana.* Publicaciones Cultural, México, 1985.

DELMIRO COTO, Benigno, *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios.* Graó, Barcelona, 2002.

DINKEMA, Jan, "Conexiones discursivas" en *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Van Dijk, Teum, compilador, Gedisa, Barcelona, 1999.

DÍAZ Barriga, Angel, *Didáctica y Currículum*, Paidós educador, 2005.

----- *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.* Pomares. Barcelona, 2002.

DÍAZ BARRIGA, Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* 2ª. ed. Mac Graw Hill, México, 2002.

Diccionario Enciclopédico Ilustrado Vox. Biblioraf, Barcelona, 1995.

DUBOIS, Jean, *et.al., Diccionario de filosofía*, Terder, Barcelona, 1975.

DUBROVSKY, Vigotski. *Su proyección en el pensamiento actual. Colección Psicología y Educación. Ediciones Novedades Educativas. México, 2000.*

----- *Psicología, cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski. Noveduc. Ediciones novedades educativas. Argentina 2004.*

EICHEMBAUM, B., *Teoría de la literatura de los formalistas rusos.* Antología preparada por Tzvetan Todorov. Siglo XXI, Buenos Aires, 1970.

FERRATER MORA, *Diccionario de filosofía 1, A/D.* Alianza Editorial, Madrid, 1980.

FLECHA, *et.al. La educación en el siglo XXA. Los retos del futuro inmediato,* Graó, Barcelona, 2005.

FORSTER, E. M. *Aspect of the Novel.* Harmondsworth, Penguin Books, 1966.

FUENTES, Carlos, *La muerte de Artemio Cruz*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973.

FUENTES, Carlos, *Aura*, Fondo de Cultura Económica. México, 1973.

GALLEGOS, Rómulo, *Canaima*, Promexa, 1979.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, "María de mi corazón", en *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios* de Delmiro Coto, Benigno, Graó, Barcelona, 2002.

- *Crónica de una muerte anunciada*, Ed. Diana, México, 1986.
- GARCÍA PELAYO Y GROSS, Ramón, *Pequeño Larousse*. México, 1977.
- GARRIDO Domínguez, Antonio, *El texto narrativo. Teoría de la literatura y literatura comparada. Síntesis*. Barcelona, 1996.
- GENETTE, Gérard. *Narrative Discourse*. Taurus, Madrid, 1989.
- GÓMEZ Redondo, Fernando, *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. 3ª. ed. Edad, Barcelona, 1999.
- GOLDMANN, Lucien. *Para una sociología de la novela*. Editorial Ayuso. Madrid, 1975.
- GRACIDA, Juárez, Isabel, *Competencia comunicativa y diversidad textual*. Edere, México, 2004.
- GREIMAS, Algirdas J. *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos. (Análisis del cuento "Dos amigos" de Maupassant)*. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México, 1983.
- GRICE, H.P., "Logic and conversation". Cole, P. y Morgan, J.L. (eds.). *Syntax and Semantics Vol 3: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 1975.
- IMBERNÓN, F., et.al., *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Graó, Barcelona, 2005.
- JAKOBSON, R. *Lingüística y poética*. Cátedra, Madrid, 1981.
- KENKEA, Jan, "Conexiones discursivas" en *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gedisa, Barcelona, 1999.
- LEÓN Portilla, Manuel, *Visión de los vencidos Relaciones indígenas de la Conquista*, UNAM, México, 1989.
- LOPE DE VEGA, *Fuente Ovejuna*, Porrúa, 1979.
- LOMAS, Carlos, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós, Barcelona, 2002.
- *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1 y 2, 2ª. ed. Papeles de pedagogía, Barcelona, 1999.
- "Leer, entender y escribir" en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1, 2ª. ed. Paidós, Barcelona, 1999.
- LUBBOCK, P. *The Craft of Fiction*. Cape, Londres, 1965.

MAQUEO, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. En enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. Limusa, México, 2002.

MARTÍNEZ Roser, *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Octaedro, Nuevos Instrumentos 8, Barcelona, 1977.

MARTÍNEZ, Hernández, Maribel, *et.al., Literatura I. Un Enfoque constructivista*. Pearson Educación, México, 2007.

MARTÍNEZ Montes, *et.al., Del texto y sus contextos. Edere. México, 2002.*

MENDOZA, Felix, *Seminario de las corrientes sociocognitivas y el aprendizaje en el Universitario. Sesión III. Lev Vigotsky*. UNAM, FES Acatlán, 2006. Videoconferencia.

MENDOZA FILLOLA, Antonio, *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia literaria*. Aljibe. Málaga, 2002.

MENÉNDEZ, Pidal, Ramón. *Todos los cuentos*. Ed, Labor, Madrid, 1953.

MONTES DE OCA, Fernando, *Teoría y técnica de la literatura*. Publicaciones Cultural, México, 1985.

MUÑOZ CORONA, Lucía Laura, *Ingreso estudiantil al CCH 2002-2005*, UNAM, CCH. México, 2005.

MORÁN Oviedo, Porfirio, *Ensayo hacia una evaluación cualitativa en el espacio del aula. Reto para comprender y transformar la docencia. 2009. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Unidad Bibliográfica/Centro Cultural Universitario. 15 p.*

----- *Aproximaciones Teórico- Metodológicas en torno al Uso del Portafolio como Estrategia de Evaluación de Alumno en la Práctica docente. Experiencia en un curso de Laboratorio de Didáctica en la docencia universitaria. 2009.34. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Unidad Bibliográfica/Centro Cultural Universitario. Artículo.*

----- *Una estrategia metodológica de la evaluación e el aula. Métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos. Capítulo 6. De La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula. IISUE. UNAM.2010. pc.44*

NABOKOV, Vladimir. *Curso de literatura rusa. Bruguera, Barcelona, 1984.*

PAVIS, Patrice. *Diccionario del teatro*. Paidós, Madrid, 1991.

PAYNO, Manuel, Manuel, *Los bandidos del río frío. Porrúa, 1989.*

PAZ, Octavio, *La hija de Rappaccini*. Alianza Cien, México, 1990.

----- "El ramo azul" en *Arenas movedizas*, Alianza Cien, México, 1991.

PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*. 4ª. ed. Labor, Colección Nueva Serie 2, Colombia, 1999.

PIMENTEL, Luz Aurora, *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. Siglo XXI, México, 2005.

POPPER, Karl Raimund, *Un mundo de propensiones*. Editorial Tecnos, España, 1992.

PROGRAMAS de trabajo del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, y III del CCH. UNAM. 2004.

PROPP, Vladimir, *Morfología del cuento*, Ed. Fundamentos, Madrid, 1974.

PUIG, Manuel, *El beso de la mujer araña*. Seix Barral, Barcelona, 1980.

ROMÁN, Calvo, Norma, *Para leer un texto dramático*. UNAM, Árbol, México, 2001.

RULFO, Juan, *El llano en llamas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1953.

CERVANTES Saavedra, Miguel de, *El Quijote*, Porrúa, México, 1998.

SABATO, Ernesto, "Informe sobre ciegos" en *Sobre héroes y tumbas*. Seix Barral, Barcelona, 1990.

----- *El túnel*. Seix Barral, Barcelona, 2004.

SAUVAGE, Jacques, *Introducción al estudio de la novela*. Editorial Laoia, Barcelona, 1982.

SÁNCHEZ, Margarita A. de, *Desarrollo de habilidades de pensamiento. Procesos básicos del pensamiento, Guía del instructor*. 12 ed. Trillas. ITESM, México, 2000.

SHOSHANA BLUM-KULKA, "Pragmática del discurso" en *Discurso como interacción social. De Van Dijk, Teunt. (Compilador) volumen 2. Ed. Gedisa, Barcelona, 2000.*

SOLÉ, Isabel, *Estrategias de Lectura*. Graó 5, Barcelona, 2001.

----- "De la lectura al aprendizaje" en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* de Carlos Lomas (compilador) Paidós, Barcelona, 2002.

DE LA CRUZ, Sor Juana Inés *Obras completas*, Porrúa, México, 1977.

STANISLAVSKY, *Dirección y Actuación*, Ed. Fundamentos, España, 2003.

TREJO, Márquez María Luisa, *Los personajes en tres novelas de Unamuno*. Tesis para obtener el título de licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas. México, 1987.

TODOROV, Tzvetan (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Ed. Signos, Buenos Aires, 1970.

UNAMUNO, Miguel de, *San Manuel Bueno, Mártir y Tres historias más*. Espasa-Calpe, México, 1983.

----- *Niebla*, Albor Libros, Barcelona, 2003.

ULLOA CÁRDENAS, Conrado, "Maldita inquisición" en *Tres obras de teatro joven jalisciense*. Serie voces nuevas. Guadalajara, 1975.

VALADÉS, Edmundo, *Los grandes cuentos del siglo veinte*. Introducción, selección y notas de Edmundo Valadés. Promexa, México, 1979.

VAN DIJK, Teun, "Texto y Gramática" en *La ciencia del Texto*, Paidós, México, 1992.

----- *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI, México, 1980.

----- "Nuevos desarrollos en el análisis del discurso (1978-1998) en *Estructuras y funciones el discurso*. Siglo XXI, 1980.

----- *Estructuras y funciones del discurso*. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Edición actualizada por Teun A. Van Dijk. Siglo XXI, México, 2005.

----- *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Con un epílogo a la edición castellana el autor. Paidós, México, 1992.

----- *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Compilador Teun A. Van Dijk, Gedisa, Barcelona, 2005.

----- "Pragmática del discurso" *El discurso como interacción social*. Gedisa, Barcelona, 2000.

----- "Estilos" en *Introducción a los estadios sobre el discurso*. Gedisa, Barcelona, 1999.

----- "Discurso y cultura" en *El discurso como interacción social (volumen 2)* Gedisa, Barcelona, 2000.

VIGOTSKY, *Pensamiento y lenguaje*. Quinto Sol, México, 2005.

ZACAULA, Frida, et.al., *Lectura y Redacción de Textos. Bachillerato. Santillana, México, 1998*.

ZARZAR CHARUR, Carlos, "Análisis y Síntesis" en *Fundamentos de la cognición*. Publicaciones cultural, México, 2006.

ZAVALA, Lauro, *Teorías del cuento, vol. 1: Teorías e los cuentistas*. México, Dirección de Literatura, UNAM/UAM Xochimilco, México, 1993.

**A
N
E
X
O
S**

131

Instrumento de diagnóstico aplicado a los alumnos para visualizar sus intereses de lectura:

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLA'
4 POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR MADEMS
María Luisa Trejo Márquez.

Cuestionario para la selección de textos literarios.

Nombre del alumno: _____

Materia: _____

Grupo: _____

Edad: _____

1. Escribe 3 títulos de obras de autores clásicos que hayas leído en tu trayectoria como alumno en forma obligatoria

2. Escribe 3 títulos de obras que hayas leído durante tu trayectoria como estudiante. [cualquier texto que te haya dejado tu profesor]

3. Escribe 3 títulos que hayas leído de acuerdo a tus expectativas, a tus intereses, a tus gustos personales, lo que hayas leído en forma libre. Textos que de alguna manera gradual te hayan permitido entrar en contacto con los textos literarios.

4. Escribe el texto que te haya gustado más en tu vida.

[Cuestionario tomado de cómo enseñar a escribir textos literarios en las aulas Benigno Delmiro Coto]

132

INTERPRETACIÓN

5. Resultados (gráficas).

RESULTADOS (GRÁFICAS) Trabajo Sobre el cuento “La abuela asume el mando”

tres niveles:

I.

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.

Grupo : 219

Profesora: María de los Angeles Alborg

Horario: 7:00/9:00hrs.

Plantel

Azcapotzalco/Bachillerato. CCH. UNAM.

II. Grupo con modelo de análisis del discurso: de 40 alumnos

40 alumnos.

III. INTERPRETACIÓN DE DATOS DEL PILOTAJE ELABORADO CON ESTRATEGIA DISEÑADA CON BASE EN EL MODELO DE VAN DIJK. A NIVEL BACHILLERATO DE LA UNAM.

133

**RESULTADOS (GRÁFICAS) Trabajo Sobre el cuento
"El bolero de ravel"**

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.
Grupo : 219 Profesora: María de los Angeles Alborg
Horario: 7:00/9:00hrs. Plantel Azcapotzalco/Bachillerato. CCP. UNAM.

Sexo	Edad	Superestructura	macroestructura	Punto de vista juicios de opinión
1. F	16	6	6	8
2. F	17	9	9	8
3. F	16	10	10	8
4. F	16	8	8	8
5. F	16	6	6	6
6. M	15	8	8	8
7. M	15	9	9	8
8.F	16	8	8	8
9. M	15	8	8	8
10F	17	8	8	7
11F	15	8	8	8
12F	15	8	8	7
13F	16	8	8	8
14F	16	9	9	8
15F	15	10	10	10
16F	15	10	10	10
17F	15	8	8	8
18F	15	8	8	8
19M	15	9	9	8
20F	15	6	6	6
21F	15	6	6	6
22F	15	8	8	8
23M	15	6	6	6
24F	16	9	9	9
25M	16	6	6	6
26F	15	8	8	8
27F	16	6	6	6
28F	15	7	7	6
29F	15	8	8	6
30F	1	8	8	6
31F	15	8	8	6
32M	16	8	8	6
33M	15	5	5	5
34F	16	8	8	7
35F	16	8	8	7
36M	16	6	6	6
37M	16	5	5	5
38M	16	6	6	6
39M	16	8	8	7
40M	16	8	8	7

134

1. RESULTADOS (GRÁFICAS)

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.
 Grupo: 217 Profesora: María de los Angeles Alborg
 Horario: 7:00/9:00hrs. Plantel Azcapotzalco/Bachillerato. CCH. UNAM.

Sexo	Edad	Superestructura	macroestructura	Punto de vista juicios de opinión
1. F	15	10	10	10
2. F	15	10	10	10
3. M	17	10	10	10
4. m	16	10	10	10
5. F	16	10	10	10
6. F	15	10	10	10
7. M	15	10	10	10
8.M	16	9	9	9
9. F	18	10	10	10
10F	16	10	10	10
11F	16	10	10	10
12M	16	5	5	5
13M	16	10	10	10
14F	16	10	10	10
15F	15	9	9	9
16M	15	10	10	1
17F	15	10	10	10
18F	15	10	10	10
19M	15	10	10	10
20F	15	10	10	10
21F	15	10	10	10
22F	15	10	10	10
23F	15	10	10	10
24M	16	10	10	10
25F	16	7	7	7
26F	15	10	10	10
27F	16	9	9	10
28F	15	10	10	10
29F	15	10	10	10
30F	1	9	9	10
31F	15	10	10	10
32F	16	10	10	10
33F	15	10	10	10
34F	16	10	10	10
35F	16	10	10	10
36F	16	10	10	10
37F	16	10	10	10
38F	16	10	10	10
39M	16	10	10	10
40M	16	10	10	10
41F	16	10	10	10
42F	16	10	10	10
43M	16	10	10	10
44F	16	10	10	10
45F	15	10	10	10

138

2. RESULTADOS (GRÁFICAS)

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.
 Grupo : 219 Profesora: Maria de los Angeles Alborg
 Horario: 7:00/9:00hrs. Platel Azcapotzalco/Bachillerato, CCH. UNAM.

Sexo	Edad	Superestructura	macroestructura	Punto de vista juicios de opinión
1. F	16	6	6	8
2. F	17	9	9	8
3. F	16	10	10	8
4. F	16	8	8	8
5. F	16	6	6	6
6. M	15	8	8	8
7. M	15	9	9	8
8.F	16	8	8	8
9. M	15	8	8	8
10F	17	8	8	7
11F	15	8	8	8
12F	15	8	8	7
13F	16	8	8	8
14F	16	9	9	8
15F	15	10	10	10
16F	15	10	10	10
17F	15	8	8	8
18F	15	8	8	8
19M	15	9	9	8
20F	15	6	6	6
21F	15	6	6	6
22F	15	8	8	8
23M	15	6	6	6
24F	16	9	9	9
25M	16	6	6	6
26F	15	8	8	8
27F	16	6	6	6
28F	15	7	7	6
29F	15	8	8	6
30F	1	8	8	6
31F	15	8	8	6
32M	16	8	8	6
33M	15	5	5	5
34F	16	8	8	7
35F	16	8	8	7
36M	16	6	6	6
37M	16	5	5	5
38M	16	6	6	6
39M	16	8	8	7
40M	16	8	8	7

136

~~Grupo Experimental~~

3. RESULTADOS (GRÁFICAS)

~~Grupo Experimental~~

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.
 Grupo : 217 Profesora: María de los Angeles Alborg
 Horario: 7:00/9:00hrs. Plantel Azcapotzalco/Bachillerato. CCH. UNAM.

Sexo	Edad	superestructura	macroestructura	Punto de vista juicios de opinión
1. F	15	10	10	10
2. F	15	10	10	10
3. M	17	10	10	10
4. m	16	10	10	10
5. F	16	10	10	10
6. F	15	10	10	10
7. M	15	10	10	10
8.M	16	9	9	9
9. F	18	10	10	10
10F	16	10	10	10
11F	16	10	10	10
12M	16	5	5	5
13M	16	10	10	10
14F	16	10	10	10
15F	15	9	9	9
16M	15	10	10	1
17F	15	10	10	10
18F	15	10	10	10
19M	15	10	10	10
20F	15	10	10	10
21F	15	10	10	10
22F	15	10	10	10
23F	15	10	10	10
24M	16	10	10	10
25F	16	7	7	7
26F	15	10	10	10
27F	16	9	9	10
28F	15	10	10	10
29F	15	10	10	10
30F	1	9	9	10
31F	15	10	10	10
32F	16	10	10	10
33F	15	10	10	10
34F	16	10	10	10
35F	16	10	10	10
36F	16	10	10	10
37F	16	10	10	10
38F	16	10	10	10
39M	16	10	10	10
40M	16	10	10	10
41F	16	10	10	10
42F	16	10	10	10
43M	16	10	10	10
44F	16	10	10	10
45F	15	10	10	10

137

Grupo Experimental

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.

Grupo : 241

Profesora: María de los Angeles Albc.g

Horario: 7:00/9:00hrs.

Plantel Azcapotzalco/Bachillerato. CCH. UNAM.

Sexo	Edad	Nivel comprensión superestructura	macroestructura	Nivel de Interpretación Punto de vista Sobre el conflicto Humano
1.M	15	8	8	8
2F	15	10	10	10
3M	17	10	10	10
4F	18	10	10	10
5M	16	10	10	10
6M	16	10	10	10
7F	15	10	10	10
8F	16	10	10	10
9.M	16	10	10	10
10M	15	10	10	10
11F	15	10	10	10
12F	15	10	10	10
13F	15	8	8	8
14M	15	8	8	8
15M	15	10	10	10
16M	15	10	10	10
17M	16	10	10	10
18M	20	10	10	10
19M	19	10	10	10
20F	16	10	10	10
21M	15	5	5	5
22F	27	10	10	10
23M	15	8	8	8
24F	19	10	10	10
25F	16	10	10	10
26M	15	10	10	10

138

Grupo Experimental

Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.

Grupo : 456

Profesora: Maria de los Angeles Alborg

Horario: 7:00/9:00hrs.

Plantel Azcapotzalco/Bachillerato. CCH. UNAM.

sexo	edad	Identificación de superestructura	Macroestructura	Punto de vista sobre el conflicto humano.
1H	17	7	7	5
2H	16	7	7	5
3M	16	10	10	5
4H	16	10	10	10
5M	16	10	10	10
6M	16	10	7	5
7M	17	10	10	10
8M	16	10	10	10
9M	16	10	10	10
10H	16	10	10	5
11M	18	10	10	10
12H	17	10	10	10
13H	16	10	10	10
14H	16	10	10	10
15M	17	10	10	8
16H	16	10	10	8
17H	16	10	10	10
18M	18	10	10	10
19H	17	10	10	10
20H	18	10	10	10
21H	18	10	10	10
22H	16	10	10	10
23H	16	10	10	10
24M	17	10	10	10
25M	17	10	10	10
26M	17	10	10	10
27M	17	10	10	10
28H	17	10	10	10
29H	17	10	10	10
30H	17	10	10	10