



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Constelación literaria: secuencia didáctica como aportación para
la formación de lectores de cuento en el Sistema de Educación
Media Superior.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR.
ÁREA ESPAÑOL**

PRESENTA

ERICA SÁNCHEZ MARCELO

ASESORA:

DRA. TATIANA SULE

OCTUBRE 2012





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A las personas que más amo: a mis padres, a mi hermano y a mi sobrina Leilani, a quien le encanta leer.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a la UNAM por darme la oportunidad de continuar con mis estudios y seguir creciendo profesionalmente al interior de ésta institución y, en particular, dentro de la ENP. Agradezco también a la DGAPA, por las facilidades que me dio para estudiar de tiempo completo la maestría.

Agradezco a los directivos de la MADEMS por la confianza que demostraron en mí al ayudarme en momentos difíciles de mis estudios, específicamente al Dr. Juan Fidel Zorrilla y al Mtro. Mauro Solano, así como a la coordinación de MADEMS, Español, la Dra. Beatriz Álvarez y la Lic. Adriana Maldonado, las cuales me demostraron siempre su apoyo incondicional durante y después de mis estudios.

De igual modo, agradezco la asesoría académica, la paciencia y el apoyo moral de mi tutora, la Dra. Tatiana Sule, así como la generosa disposición y el rigor académico de la Dra. Cristina Azuela. Ambas fueron indispensables para la culminación de este trabajo. También agradezco las observaciones críticas de la Dra. Martha Diana Bosco, el Dr. Axayácatl Campos y el Dr. Benjamín Barajas.

Por otra parte, no quiero dejar de agradecer a mis compañeras de estudio Karla, Esmeralda, Reyna, Cristal, Rosario, Teresa y Laura, ya que sin sus valiosas aportaciones, mis reflexiones sobre la didáctica de la lengua y la literatura estarían incompletas. Agradezco el aliento y la presión psicológica de mis amigos, ellos me impulsaron a seguir adelante, sobre todo en los momentos en que dejé de confiar en mí misma.

Finalmente, y como una mención especial de reconocimiento, quiero agradecer a la Mtra. Ysabel Gracida por su acompañamiento durante mis estudios y la elaboración de mi tesis, por ayudarme a reflexionar en mi labor profesional y enseñarme con su ejemplo que la docencia puede ser en muchas ocasiones un camino tortuoso, pero que cuando los docentes nos comprometemos moral y académicamente con nosotros mismos y con nuestros estudiantes, podemos construir un camino lleno de satisfacciones invaluable que enriquecerán nuestra vida y la de quienes nos rodean.

Índice

Agradecimientos.	2
Introducción.	3
1. Componentes teóricos de la didáctica de la literatura.	9
1.1 Principios constructivistas.	10
1.2 La didáctica de la literatura desde la concepción constructivista.	14
1.3 El ayer y el hoy en la didáctica de la literatura.	18
1.4 Los objetivos de la educación literaria.	24
2. Importancia de la selección de los textos literarios para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del nivel medio superior.	32
2.1 La “constelación literaria”, una alternativa didáctica en la selección de los textos literarios.	35
2.2 La comprensión del texto literario.	44
2.3 Hablar, escuchar y escribir para comprender mejor el texto literario.	50
3. Constelación literaria: “Los seres fantásticos y sus mundos posibles”.	
Propuesta didáctica para mejorar la lectura y la comprensión de cuentos	53
3.1 ¿Por qué personajes fantásticos, por qué el cuento?	53
3.2 Características de los textos seleccionados	54
3.3 ¿Por qué leer estos textos?	55
3.4 Descripción de la secuencia didáctica	56
3. 4. 1 Apertura de la secuencia didáctica: el texto cinematográfico	57
3. 4. 2 Desarrollo de la secuencia didáctica	58
a) Conocimientos disciplinares de la literatura	
b) Desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, expresión oral y escucha.	
3. 4. 3 Cierre. La evaluación.	64
3.5 La secuencia didáctica dentro del programa de estudios de la asignatura de Lengua española de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)	70
3. 5. 1 Elementos que integran la unidad en la que se aplicó la secuencia.	73

3. 5. 2 Propósitos de la secuencia literaria de acuerdo a los objetivos del programa de Lengua española.	74
4. Aplicación de la secuencia didáctica.	75
4.1 Fase de apertura.	75
4.2 Fase de desarrollo.	77
4.3 Fase de cierre.	95
4.4 Informe de la intervención frente a grupo y valoración de la propuesta didáctica.	96
Conclusiones.	106
Anexo 1 Cuentos de la constelación literaria “Los seres fantásticos y sus mundos posibles”	109
Anexo 2 Propuesta de otros textos que pueden ampliar la constelación literaria	125
Anexo 3 Ejemplos de textos escritos por los estudiantes	126
Anexo 4 Fotografías de los trabajos de los estudiantes, sobre los personajes fantásticos creados	131
Bibliografía	136

Introducción

En los inicios del siglo XXI, las nuevas circunstancias mundiales derivadas de la globalización, el desarrollo tecnológico y la generación casi ilimitada de información a gran escala, demandan ciudadanos con una educación integral que les permita entender su entorno y ser críticos del mismo, así como poseer habilidades y conocimientos que les ayuden a enfrentar con seguridad y sentido propositivo las complejas circunstancias sociales, políticas y culturales del presente. El dominio de las habilidades lingüísticas es parte importante de esta formación, pues favorece el desarrollo de individuos socialmente activos, capaces de utilizar las herramientas necesarias para expresarse adecuadamente en diversas situaciones comunicativas y con diferentes propósitos. Hablar, leer, escribir y escuchar de manera adecuada constituyen habilidades comunicativas¹ que hay que adquirir no sólo con el fin de emplearlas apropiadamente dentro de un ámbito educativo o para propósitos profesionales, sino porque son indispensables para la vida cotidiana, personal y laboral del hombre y la mujer de este siglo.

Como lo han demostrado en los últimos años los resultados de las diferentes evaluaciones nacionales e internacionales (ENLACE, PISA), los jóvenes de México presentan importantes rezagos en el dominio de la habilidad lectora, concretamente en la comprensión y en el hábito lector, por esto, es importante reflexionar en los objetivos que debe alcanzar la escuela en la enseñanza de la lengua y la literatura. En el caso de la educación media superior (EMS), la lectura de textos literarios es fundamental porque favorece la adquisición de capacidades cognitivas y colabora en el desarrollo de la competencia comunicativa del individuo. El estudiante de bachillerato, entonces, puede entrar con mayor seguridad a un mundo cada vez más saturado de información que requiere ser comprendida y analizada de manera pertinente.

El alumno del sistema de EMS necesita una educación literaria que lo ayude a expresarse de manera oral y escrita en cualquier tipo de circunstancias sociales o disciplinarias. Asimismo el estudiante ha de adquirir una actitud positiva hacia la lectura de textos literarios y desarrollar un hábito lector, puesto que comprenderá

¹ Se utiliza “habilidades lingüísticas” y “habilidades comunicativas” para referirse a la habilidad escrita, la habilidad lectora, la expresión oral y la escucha.

que la literatura, además de ser un medio de comunicación, es un hecho artístico que favorece el desarrollo de su capacidad crítica y le permite trascender el mundo real en busca de una reflexión interna que lo ayude a resolver sus necesidades expresivas y emocionales.

La profesionalización del docente en la didáctica específica del área, constituye un paso determinante para procurar una mejor enseñanza de la lengua y la literatura, porque no sólo se involucran los conocimientos teóricos de la lingüística o de lo literario, sino también las nuevas investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La profesionalización constituye para el docente un gran esfuerzo de aprendizaje y reflexión, pues no basta con dominar la teoría literaria, leer diferentes géneros literarios, conocer las interpretaciones de los textos universales o saber las fechas y los momentos históricos relevantes, también es importante que el docente proponga soluciones que ayuden al estudiante a comprender un texto, escribir, expresarse de manera oral y saber escuchar al otro.

Hoy en día se entiende que la didáctica de la lengua y la literatura es una disciplina que se enfoca en la intervención en el aula, de modo que sus resultados permitan al docente “mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos a través de la investigación y la reflexión sobre la acción” (Gracida, 2007, 113). Como señala Jover (2007, p. 94), el docente debe trabajar con propuestas didácticas que rebasen el modelo tradicional, dado que no es suficiente el conocimiento en torno a lo que saben (y lo que no saben) los alumnos, o lo que nos gustaría que supieran, es necesario estar en condiciones de crear los puentes necesarios para recorrer con ellos el camino hacia la comprensión literaria y el desarrollo de las habilidades expresivas.

Con respecto a las observaciones anteriores, el trabajo que aquí expongo, pretende ser un aporte para reflexionar sobre la educación literaria que se imparte en el sistema de educación media superior², a través de una propuesta didáctica que retoma aspectos teóricos de la literatura y la didáctica general. Esta secuencia ha sido diseñada para practicar la lectura y la comprensión de cuentos. El tema y la

² Aunque en la secuencia didáctica hago referencia específica al programa de Lengua española de la Escuela Nacional Preparatoria, mi propósito es que el docente de cualquier otro sistema de bachillerato, tome de esta propuesta lo que considere adecuado para sus necesidades, puesto que he intentado desarrollar aspectos generales de la educación literaria.

complejidad de los textos son los dos ejes que permiten dar continuidad a la lectura y a las actividades de comprensión literaria. De esta manera la información correspondiente a las épocas literarias en que fueron escritos los textos sólo es un dato que complementa el proceso de la comprensión. La memorización no forma parte de esta secuencia porque no es significativa para los propósitos de aprendizaje que aquí se desarrollan. Desde una perspectiva constructivista se busca propiciar aprendizajes significativos y, a partir de un enfoque comunicativo se pretende dar prioridad al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, la expresión oral y la capacidad de escucha.

Antes de desarrollar mi propuesta didáctica, presento en los tres primeros capítulos los aspectos teóricos que sustentan la secuencia. En el primer capítulo abordo de manera somera los principios constructivistas que han colaborado en las reformas y en los proyectos de diversos niveles académicos. Posteriormente, retomo estos mismos principios a partir de la perspectiva de la didáctica de la lengua y la literatura durante los últimos años del siglo XX y, a continuación, analizo cuál es la importancia que tiene en la actualidad el proceso de aprendizaje del alumno y la construcción de aprendizajes significativos en la comprensión literaria. También hago referencia al trabajo del docente como guía o mediador del proceso de aprendizaje y al alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje.

Más adelante, en este mismo capítulo abordo las etapas que Carlos Lomas y otros investigadores han considerado importantes para tener una visión panorámica sobre las diversas aportaciones teóricas que han enriquecido a la didáctica de la literatura. Dentro de estas teorías, menciono la relevancia que tiene el enfoque comunicativo en el desarrollo de la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha. Finalmente, concluyo con los objetivos que, según varios especialistas, hoy en día tiene la educación literaria.

En el segundo capítulo, hablo de la importancia que tiene una adecuada selección de textos en la planeación de estrategias y secuencias didácticas para alumnos de educación media superior. Subrayo que la selección de lecturas que hace el docente puede responder, en un primer momento, a los intereses e inquietudes de los estudiantes y no únicamente al orden cronológico que exige un programa de estudios. Procurar una conexión más cercana entre el aprendiz y los textos literarios, posiblemente contribuya a modificar la actitud del estudiante hacia

la lectura. En general, afirmo que la educación literaria no sólo debe centrarse en textos pertenecientes al canon literario (el cual no deja de ser imprescindible), pues con seguridad, textos más afines a las prácticas lectoras de los jóvenes estudiantes permitirán la obtención de un aprendizaje significativo.

A partir de la reflexión sobre la importancia de la selección de diferentes tipos de textos literarios y no literarios, se explica la aportación didáctica de la maestra Guadalupe Jover llamada “Constelaciones literarias” (en la que se basa la presente propuesta), la cual está encaminada a abordar la lectura en “contrapunto” de diferentes tipos de textos (escritos, visuales, auditivos) a partir del horizonte de expectativas del alumno y de su competencia lectora y literaria para que, de manera gradual, logre la comprensión de obras literarias cada vez más complejas y variadas. Se explica en detalle lo que implica el diseño de una constelación, así como los propósitos que ésta puede ayudar a alcanzar.

A propósito de la selección de textos mediante constelaciones, hago referencia a lo que significa la comprensión de un texto literario, la cual va más allá de la simple decodificación del sistema alfabético o la comprensión de la anécdota. Explico que la comprensión es un proceso cognitivo que pasa por diferentes niveles y que cada uno requiere de determinadas habilidades y conocimientos personales para relacionar los aspectos formales y conceptuales que la obra intenta transmitir al lector.

Finalmente, cierro el segundo capítulo con un comentario sobre la importancia que tienen las habilidades de lectura, la escritura, la expresión oral y la capacidad de escucha; habilidades que se entrelazan y que no es posible separar para comprenderlas o ejercitarlas. Para desarrollar las destrezas relacionadas con la lectura comprensiva y favorecer la competencia literaria, es imprescindible mostrar al alumno la importancia de construir el sentido de un texto mediante estas habilidades, ya sea mediante el comentario y la lectura en voz alta, la escritura o la elaboración de un texto con propósitos literarios.

En los capítulos tres y cuatro desarrollo mi propuesta didáctica, la cual está centrada en la lectura y la comprensión del cuento. Es una secuencia elaborada a partir de una constelación literaria, dirigida a estudiantes de cuarto año de preparatoria (adolescentes de 14 y 15 años aproximadamente). El eje del cual parte la constelación literaria que diseñé es la presencia de personajes fantásticos con

características fuera del estereotipo conocido por los alumnos, pues pretendo que, de esta manera, el estudiante se involucre en textos un poco más complejos de los que ya conoce.

Específicamente, en el capítulo tres refiero los contenidos didácticos y disciplinarios que contiene la secuencia, así como menciono los objetivos de aprendizaje de la asignatura Lengua española y la ubicación que ésta tiene dentro del plan de estudios de la ENP. En el capítulo cuatro, describo las actividades que realizó el estudiante con cada uno de los textos seleccionados, las cuales lo llevaron a practicar la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión de lectura y la capacidad de escucha.

A manera de conclusión, presento un breve informe y valoración sobre mi intervención frente a los grupos con los que practiqué la secuencia. También incluyo algunas observaciones sobre las actitudes de los alumnos y las respectivas modificaciones que realicé para la presentación final de esta secuencia.

Para favorecer una perspectiva más general del docente sobre la secuencia didáctica que propongo, incluyo una serie de apéndices en los cuales el lector puede consultar:

- a) Los cuentos seleccionados para la realización de la constelación literaria que aquí presento.
- b) Recomendaciones sobre otro tipo de textos que pueden ampliar o modificar la constelación literaria “Los seres fantásticos y sus mundos posibles”.
- c) Ejemplos del trabajo que realizaron los alumnos:
 1. Respuestas de las actividades elaboradas durante la clase.
 2. Borradores referentes al taller de escritura “Ahora soy yo quien cuenta a la manera de ...”
 3. Borradores sobre la elaboración de su personaje fantástico (proyecto).
- d) Algunas imágenes sobre los personajes fantásticos que crearon los estudiantes.

Finalmente, espero que esta propuesta didáctica sea de interés para otros docentes y pueda aportar elementos de reflexión que lleven a mejorar la educación literaria de los estudiantes del sistema de educación media superior.

CAPÍTULO 1

Componentes teóricos de la didáctica de la literatura

La enseñanza de la literatura a través del tiempo ha pasado por diversas perspectivas teóricas y metodológicas para abordar lo literario, por lo general la lectura de textos canónicos, el análisis estructural o gramatical, así como la práctica del comentario de textos han sido los ejes por los cuales ha transitado dicha enseñanza. Los resultados de estas prácticas en el aula no han sido lo suficientemente positivos, sobre todo en la actitud de los estudiantes frente a la lectura y a la necesidad de desarrollar un hábito lector. Como consecuencia de esto, el alumno, por lo general, suele presentar problemas para comprender cabalmente un texto literario y para expresarse adecuadamente por escrito o de manera oral.

Las aportaciones teóricas de la psicopedagogía, la lingüística y la literatura durante la segunda mitad del siglo XX, han sugerido reflexionar en la concepción de los elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura. La teoría de la psicopedagogía, por su parte, ha replanteado, entre otros, el concepto de aprendizaje y los procesos cognitivos que en él intervienen, la concepción del alumno como un individuo activo en la construcción de aprendizajes significativos y la función del docente como mediador o facilitador de dichos procesos. Las aportaciones teóricas de la lingüística y la literatura, por otra parte, han sugerido poner énfasis en el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y expresión oral, tal como han subrayado la importancia que tiene el estudiante como receptor y productor de todo tipo de mensajes. Así, en la actualidad se considera que el estudiante es un lector activo capaz de interactuar con el texto literario para darle un sentido a partir de sus propios conocimientos y aprendizajes, sin depender en gran medida de la palabra del docente.

A continuación, desarrollo algunos de los componentes teóricos de la didáctica de la literatura que sustentan la propuesta que aquí presento. En un primer momento, hago referencia a los principios constructivistas que han sido importantes para la didáctica de la literatura, posteriormente reviso someramente cuáles han sido las aportaciones de la lingüística y de la teoría literaria que están presentes en la enseñanza de la literatura. Finalmente reviso el concepto de educación literaria y los objetivos de enseñanza-aprendizaje de la actual didáctica de la literatura.

1.1 Principios constructivistas.

La concepción constructivista en la educación ha tenido gran importancia en los últimos años porque ha promovido reformas y proyectos educativos en diversos niveles académicos, se ha recurrido a ella para explicar y comprender mejor tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje, por consiguiente, también para justificar propuestas curriculares y didácticas de carácter general o relativas a contenidos específicos. El constructivismo, sin embargo, no debe considerarse una teoría, sino un marco explicativo con determinados principios que permiten guiar el análisis de diferentes situaciones educativas. La concepción constructivista puede considerarse entonces como una herramienta útil para que el docente tome decisiones en cuanto a la planeación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza (Solé, *et al.*, 2007, p.8).

Aunque, como afirman Díaz Barriga y Hernández (2010), existen diversos enfoques constructivistas, todos ellos comparten un principio: la importancia de la actividad mental constructiva del alumno para la realización de los aprendizajes escolares. Desde este punto de vista, el alumno participa como un agente activo de su propio aprendizaje y es poseedor de un gran potencial como constructor del conocimiento. Aprender adquiere un nuevo sentido:

aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de las imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.28).

Entonces, construir significados implica “modificar los esquemas de conocimientos previos, lo que se consigue al introducir elementos nuevos o al establecer nuevas relaciones entre dichos elementos” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.28). Así, el individuo aprende cuando es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad con la finalidad de aprehenderlo, lo cual sólo es posible a partir de las experiencias, intereses y conocimientos previos que el individuo posee. Cuando se da el proceso en el cual se interpreta lo nuevo de forma especial para hacerlo propio y personal, se está ante un

aprendizaje significativo (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 2007, p.16).

El aprendizaje significativo implica un procesamiento activo de la información por aprender. Cuando se aprende significativamente a partir de la información contenida en un contexto académico, se hace lo siguiente:

1. Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del individuo son las que se relacionan más con las nuevas ideas.
2. Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.
3. La información nueva se reformula para hacer posible su asimilación en la estructura cognitiva del sujeto.
4. Si no es posible “armonizar” las ideas nuevas con las previas, el individuo realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, y reorganiza sus conocimientos bajo principios explicativos inclusivos y amplios (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.31).

De esta manera se considera que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 27). Si la información que debe adquirirse no es significativa para el individuo, éste tiende a memorizarla, pero entonces esos datos no se integran a un esquema mayor ni modifican la capacidad de aprendizaje del alumno, “el aprendizaje memorístico sólo se produce en cuanto hecho aislado y no genera cadenas cognitivas” (Reyzábal y Tenorio, 1994, p.12-13). El conocimiento, desde una perspectiva constructivista, necesita pasar por el razonamiento, es decir, la comparación, el raciocinio y la crítica; la memorización sin un propósito significativo impide el aprendizaje.

Otra circunstancia que favorece el proceso de aprendizaje constructivista es la socialización de la información y de los conocimientos mediante la interacción docente-alumno y alumno-alumno ya que, al interactuar en un contexto específico, en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje con el fin de lograr objetivos

más o menos definidos, “los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren, se convierten en los elementos básicos que permiten entender los procesos de construcción de un conocimiento compartido” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.85). De esta forma, se lleva a cabo un doble proceso de socialización y de individuación en el que el alumno construye una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Otro de los principios constructivistas importantes que el docente debe considerar, es el de propiciar la autonomía del estudiante, es decir, ayudarlo a involucrarse en el proceso de su aprendizaje. Un alumno autónomo es capaz de autorregular sus acciones para aprender, es decir, es conscientes de sus decisiones, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar los problemas (Monereo, 2001, p.12). El propósito inmediato de lograr estudiantes autónomos está en que estos no dependan exclusivamente de la palabra detallada del docente para tener éxito en la construcción de sus propios aprendizajes.

Finalmente, para que el estudiante logre construir el conocimiento mediante aprendizajes significativos y se autorregule, el docente debe actuar como intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que elaboran los alumnos para asimilarlos. El docente es el encargado de generar la motivación por aprender, de ofrecer suficientes razones a sus alumnos para que de manera voluntaria se impliquen en su proceso de aprendizaje y desarrollen un gusto por la actividad escolar al comprender su utilidad personal y social (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.57). La motivación para el aprendizaje es un fenómeno complejo, condicionado por diversos factores, entre ellos:

- El tipo de metas que desea obtener el alumno en relación con su aprendizaje y con los propósitos que fomenta el profesor y la cultura escolar.
- La posibilidad real del alumno para conseguir los objetivos académicas que se le proponen y la perspectiva asumida al estudiar.
- Los conocimientos e ideas previas que el estudiante tiene para afrontar con éxito los problemas que se le presentan.
- Las creencias y expectativas de los estudiantes y los profesores acerca de sus propias capacidades y desempeño.

- La organización de la actividad escolar, la claridad de las estrategias y la forma de evaluación del aprendizaje.
- Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés por el aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.57).

Depende casi íntegramente de las acciones del docente el establecimiento de un contexto que procure una motivación favorable para el estudio pues, como dicen Díaz Barriga y Hernández (2010), el profesor es quien:

Decide qué información presentar, cuándo y cómo hacerlo; qué objetivos proponer; qué actividades planificar, qué mensajes dar a los alumnos antes, durante y después de las diferentes tareas; cómo organizar las actividades [...] qué y cómo evaluar; cómo comunicar a los alumnos los resultados de las evaluaciones; qué uso hacer de la información recogida (p.58).

De lo anterior se desprende la importancia que tiene para el docente planificar su trabajo con estrategias didácticas, ya que a partir de ellas puede fijar metas claras de aprendizaje que tomen en cuenta los contenidos y conocimientos fundamentales de su disciplina, así como los intereses y motivaciones de los estudiantes. Las estrategias didácticas de enseñanza “deben apoyarse en el estímulo de las cualidades naturales de cada sujeto, las técnicas de trabajo ya adquiridas y la potenciación de nuevos descubrimientos” (Reyzábal y Tenorio, 1994, p.49), lo cual conducirá a una motivación intrínseca, es decir, a la satisfacción personal por enfrentar un problema con éxito y haber aprendido de ello.

Si se tiene presente que la enseñanza es un proceso de ayuda que necesita ajustarse en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos, entonces es necesario que el docente incorpore a su labor una constante actividad reflexiva para afrontar los distintos problemas que se le presentarán durante su labor (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.116-117). Esta reflexión debe realizarse en el doble sentido que menciona Schön.

durante la acción [reflexión en la acción] y después de ésta [reflexión sobre la acción] y, en ambos momentos, las mismas actividades estratégicas podrán ser auténticamente apropiadas y enriquecidas gracias a esta experiencia reflexiva (Schön, 1992, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un*

nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones, Apud.,
Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.117).

Se puede afirmar entonces que la concepción constructivista constituye una ayuda teórica importante para que el docente comprenda y realice mejor su labor, ya sea formulando preguntas nucleares sobre la educación, dando respuestas coherentes y sistematizadas a diversos problemas o adoptando criterios suficientes para resolver alguna dificultad disciplinaria.

1.2 La didáctica de la literatura desde la concepción constructivista.

Conforme a los principios anteriores, la enseñanza de la lengua y la literatura en los últimos años del siglo XX comenzó a replantear sus métodos y propósitos educativos, los cuales se regían por una perspectiva pedagógica tradicional (Martínez, López y Gracida, 2004, p.53-56) que, entre otras consideraciones, concibe el saber como algo inmutable, al docente como único medio para alcanzar los conocimientos y al alumno como sujeto pasivo del aprendizaje.

A partir de la concepción constructivista, la didáctica de la literatura comenzó a interesarse en el proceso de aprendizaje del alumno y a rechazar la concepción de éste como un mero receptor o reproductor de los conocimientos. La memorización de fechas, autores, acontecimientos históricos, títulos de obras, características literarias, etc., que, para una perspectiva tradicional de la enseñanza de la literatura son básicas, para la didáctica de la literatura con bases constructivas es un recurso importante siempre y cuando no se utilice de manera indiscriminada y sea el resultado de un proceso de comprensión, no un ejercicio sin un objetivo concreto de aprendizaje significativo. La información que se memoriza en torno a la literatura “no se asocia con los conceptos existentes en la estructura cognitiva y, por tanto, se produce una interacción mínima o nula entre la información recientemente adquirida y la información ya almacenada” (Reyzábal y Tenorio, 1991, p.12). La memorización de datos literarios no conduce a la mejora de la comprensión lectora o la construcción de hábitos lectores, así como tampoco permite desarrollar la habilidad escrita o la expresión oral.

Es necesario que el docente considere que el texto literario es una expresión escrita de la lengua y, como tal, es un objeto cultural, un objeto de estudio y por tanto, un objeto de aprendizaje y reflexión. No es posible abordar la literatura de

manera significativa únicamente a través de datos que se memorizan sin un propósito constructivo, así como tampoco se puede acceder a ella a través de la descripción gramatical o sintáctica, o a través de un análisis retórico exhaustivo. El texto literario cobra importancia no sólo por ser una representación lingüística de un determinado contexto social o por abordar temas históricos, sociales o conductas éticas, sino también, y sobre todo, por ser un medio de comunicación escrito (u oral) que expresa la capacidad del ser humano de recrear la realidad, plasmar sus emociones y actitudes frente a la vida mediante un lenguaje poético. Al estudiante hay que enseñarle que la lectura de textos literarios no sólo es placentera, sino también que es útil: “leer comprensiva, crítica y gozosamente ayuda a vivir mejor, libera de mediatizaciones, convencionalismos, dogmatismos, etc., pues permite llegar más allá de uno mismo y de la propia época y cultura” (Reyzábal y Tenorio, 1999, p. 17).

De esta manera y desde una posición constructivista que considera el saber como consecuencia de una construcción propia en la que intervienen mecanismos internos (estructuras cognitivas) y externos (factores sociales, culturales, históricos, escolares, entre otros), el texto literario puede ser interpretado de diversas formas, pues son diversas las condiciones cognitivas, sociales y culturales en las que se encuentra cada lector. La obra literaria, como la lengua, no puede explicarse como un objeto estático que depende sólo de las condiciones de su época (Reyzábal y Tenorio, 1999, p.19). El alumno, como sujeto activo de su propio aprendizaje, debe saber cómo la lengua y la literatura pueden ser analizadas desde diferentes perspectivas y él puede ser partícipe de ellas, hasta tener incluso una posición diferente a la del canon literario o a una interpretación considerada como verdadera y única. La comprensión de un estudiante dependerá de circunstancias como la experiencia lectora, el grado de sensibilidad del individuo o las vivencias e ideología de cada lector. En el caso de la experiencia lectora, ésta es fundamental para el estudiante, ya que a partir de ella es capaz de elaborar asociaciones temáticas o estructurales, así como retomar significados y, posteriormente, elaborar hipótesis, inferir el propósito de un texto, reconocer temas y relacionarlos con la lectura de textos icónico-verbales, etc.

Al igual que otras disciplinas, en la didáctica de la literatura se recurre al aprendizaje en grupo para alcanzar objetivos comunes de aprendizaje, sobre todo

en el área de la comprensión e interpretación de un texto literario, ya que ésta implica una serie de análisis, investigaciones y reflexiones que pueden enriquecerse con la experiencia lectora de los diversos integrantes de un grupo. Cabe aclarar que este último punto no significa que el docente vaya a delegar su trabajo a los alumnos, más bien –y como lo plantean los principios constructivistas–, el docente guiará la comprensión del estudiante mediante la aplicación de las herramientas disciplinarias necesarias para dar un sentido al texto. Al contrario de la perspectiva didáctica tradicional, el profesor no debe ser un simple productor de información, sino un agente que interactúa con sus estudiantes, reflexiona en su práctica docente, ubica problemas de aprendizaje y elabora estrategias didácticas que le ayuden en el proceso de enseñanza.

El docente debe ser un mediador entre el texto y el lector porque ha de ayudar al estudiante a leer y comprender una obra de manera adecuada, para ello necesita fomentar la participación activa de sus estudiantes y establecer situaciones en que se favorezca el diálogo y sea posible expresarse con libertad. El profesor necesita proporcionar la información necesaria para que los alumnos hagan una interpretación propia del texto, pero siempre congruente con lo que el texto dice y sin llegar a la sobreinterpretación. Sobre todo es importante hacer ver al estudiante que pese a ser lecturas y actividades escolares obligatorias, éstas pueden ser muy importantes para su vida, para compartir ideas o sentimientos con los demás, conocerse a sí mismo y al ser humano en general. Esto se logra al propiciar un ambiente idóneo en el salón de clases que demuestre que la literatura implica un medio para expresar la sensibilidad humana y que, por tanto, escribir y leer de manera coherente, apropiada, crítica y placentera, nos ayuda a vivir mejor, y nos “libera de convencionalismos (...) pues permite llegar más allá de uno mismo y de la propia época y cultura” (Reyzabal, 1994, p.17)

Hablar de estrategias de enseñanza en la didáctica de la literatura implica entender que el docente tiene que pensar en diferentes etapas de trabajo: seleccionar los textos literarios que deberán leerse para alcanzar un propósito de aprendizaje específico, planear la secuencia lógica y gradual de las diversas actividades didácticas, integrar las cuatro habilidades lingüísticas y, finalmente vincular todo lo anterior en una evaluación adecuada. La enseñanza sistemática de la literatura mediante estrategias o secuencias didácticas es fundamental para que el

docente encauce a sus estudiantes hacia aprendizajes significativos; el profesor “tiene que hacer expresar al alumnado sobre lo que, para ellos, dicen los poemas, los cuentos, etc.” (Bordons y Díaz-Plaja, 2006, p.14), no debe interesarse en transmitirles un cúmulo de información, sino lograr que sus alumnos descubran los conocimientos, lo cual colaborará en su actitud no sólo para valorar la literatura sino el conocimiento.

En la elaboración de estrategias didácticas, es necesario hacer ver al estudiante que construir un hábito lector es importante para complementar su formación académica y que no se lee para cumplir con un requisito, sino para trascender hacia una actitud que favorezca una experiencia comunicativa y personal, más allá del recuento de títulos y autores. El docente de literatura tiene que procurar que sus alumnos obtengan aprendizajes significativos a través de estrategias didácticas encaminadas a integrar, de manera gradual -y acorde a su experiencia lectora y cultural-, los conocimientos fundamentales y suficientes que permitan al estudiante comprender el hecho literario. De esta manera, el diseño, la aplicación y la evaluación de las estrategias empleadas en el aula constituyen una de las tareas más relevantes para un profesional de la docencia con perfil constructivista.

Por otro lado, planear la labor docente a partir de objetivos de aprendizaje claros, concretos y pertinentes propicia la motivación intrínseca del estudiante y lo involucra en su proceso de aprendizaje al darle a conocer las características de las actividades a realizar, así como los requisitos de la evaluación (Solé, *et al.*, 2007, p. 29-30). En síntesis, el alumno necesita comprender qué se espera de su trabajo y qué espera el docente recibir de él, lo que conlleva no sólo un nivel meramente productivo (resúmenes, reportes de lecturas, exámenes, comentarios superficiales), sino también la participación activa en la construcción de aprendizajes que cubran necesidades específicas.

Como se mencionó anteriormente, la concepción constructivista de la educación ha sentado las bases de los cambios que surgieron a finales del siglo XX en la didáctica de la lengua y la literatura y, hoy en día, aunque se habla de diversos enfoques o métodos didácticos, la mayoría se sustenta en esta teoría de la enseñanza-aprendizaje.

1.3 El ayer y el hoy en la didáctica de la literatura.

Además de los principios constructivistas que han sido útiles para explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en los últimos años del siglo XX y especialmente en el presente siglo XXI, la didáctica de la literatura se ha enriquecido con nuevos enfoques, teorías y propuestas educativas que, a su vez, han señalando al docente diversos caminos para mejorar su labor académica. La didáctica de la literatura siempre ha apoyado sus bases teóricas y metodológicas sobre el eje de tres elementos fundamentales: el autor, la obra y el lector, por tanto, ha experimentado diversas formas de abordar lo literario: la revisión histórica de la literatura, el comentario lingüístico de fragmentos, la lectura de textos clásicos, el análisis y el comentario de los textos, los talleres de escritura creativa, el estudio de los géneros literarios y las más variadas propuestas lúdicas para la animación lectora (Lomas, 1999, p. 55).

En un primer momento histórico, los planteamientos de la enseñanza de la literatura se basaron en el autor y la obra literaria exclusivamente, pero en los últimos años del siglo XX y XXI, y debido a las diversas opciones y usos comunicativos (páginas web, redes sociales, cine, cómic, *manga*³, *anime*, programas de televisión) se ha reflexionar con mayor atención en la posición del lector, en sus expectativas literarias, su experiencia lectora y, en el caso de los adolescentes, en la valoración de la cultura juvenil. Siguiendo la propuesta elaborada por Carlos Lomas (1999) y las aportaciones de Gracida (2007b) y Martín Vega (2009) sobre la evolución de la enseñanza de la literatura, a continuación menciono cinco etapas que representan una mirada global sobre los diferentes modelos didácticos que se han empleado durante diferentes épocas. Esta división no es históricamente exacta, pero nos permite reflexionar sobre las diversas maneras en que se ha llevado a cabo la didáctica de la literatura.

Lomas (1999, p.58) menciona que una primera etapa se podría ubicar a fines de la Edad Media cuando los objetivos esenciales de la enseñanza de los textos literarios eran aprender el discurso oral y escrito, además de adquirir, mediante la

³Manga es el nombre que reciben las historietas en Japón. El *manga* abarca una amplia variedad de géneros que están dirigidos a todo tipo de público. Constituye una parte muy importante del mercado editorial japonés, también ha motivado múltiples adaptaciones de las historias en distintos formatos de audio y video como las series de animación conocidas como *anime*.

lectura, valores morales. En esta etapa, la retórica tenía un papel fundamental como arte del discurso, el cual educaba en el uso adecuado del texto; mientras la lectura de los clásicos grecolatinos ofrecía las referencias culturales y los modelos expresivos que servían como ejemplo del buen decir y del buen escribir.

Posteriormente, Lomas (1999, p.58) propone considerar una segunda etapa durante el siglo XIX, porque en ella –afirma el investigador– el objetivo de la enseñanza estaba centrado en el conocimiento de la historia de la literatura nacional. El romanticismo y el positivismo concibieron a la literatura como un reflejo de la vida cotidiana y de las ideologías que caracterizaban a las nuevas naciones, así que se tomó a la literatura para crear una conciencia de lo nacional y para la apropiación de un bagaje cultural propio. Se insistió, de alguna manera, en que enseñar literatura era transmitir información sobre las diferentes épocas literarias, el análisis y el comentario de escritores reconocidos como “clásicos” o “universales” de la literatura, sin apenas incluir a las obras contemporáneas.

La tercera etapa se desarrollaría en la década de los sesenta y setenta del siglo XX, con el influjo de otras formas de comunicación y de mensajes asociados a la cultura de masas (la televisión, el cine, el cómic, la publicidad). Por ende, se produce un cambio en los hábitos culturales de los estudiantes de ese entonces. Específicamente en los setenta empezó a hablarse de la didáctica de la lengua y la literatura como una disciplina científica para dar soluciones a problemas concretos en los procesos de enseñanza y aprendizaje lingüístico y literario. Para Mendoza y Cantero durante este periodo inició una etapa precientífica de la didáctica de la literatura y la lengua al ponerse en duda la concepción convencional de la enseñanza de la lengua, la cual estaba basada en conocimientos analíticos y preceptivos de la gramática. El surgimiento de nuevas ciencias favoreció, con diversas aportaciones, una nueva perspectiva de la didáctica de la lengua, además de las investigaciones y estudios relativos al proceso de enseñanza aprendizaje (Gracida, 2007b, p. 113)

Se comenzó a plantear entonces la necesidad de orientar la atención hacia los procesos de aprendizaje, así como a los factores que inciden en los procesos discursivos y en el desarrollo de las habilidades orales y escritas, es decir, se establecieron algunos principios didácticos orientados hacia “una enseñanza más pragmática y funcional de la lengua” (Gracida, 2007b, p.113). Por otra parte -señala

Lomas (1998, p.58)- se puso atención en la adquisición de hábitos lectores y la formación de lectores competentes y, a la par de esta orientación, el formalismo y el estructuralismo literarios aparecieron como las teorías más apropiadas para aplicar un nuevo modelo didáctico. Este último modelo favoreció una mayor presencia del texto en el aula, aunque por lo general, se recurría a fragmentos previamente seleccionados para la búsqueda de la especificidad literaria. El análisis científico de los textos a través del comentario explicativo se convirtió en una herramienta para descubrir la función poética del lenguaje y, desde entonces, el comentario de textos poco a poco fue constituyendo una práctica habitual en la enseñanza de la literatura, pues se pensó que de esta manera el estudiante era capaz de comprender un texto y valorar lo literario.

En los años ochenta se situaría una cuarta etapa porque en esta época se consolidó “la necesidad de una investigación científica sobre los procesos de aprendizaje lingüístico en el aula y los distintos factores que intervienen en él. En este período se consideran importantes los diseños curriculares y su incidencia en los procesos de aprendizaje” (Gracida, 2007b, p. 113). El texto se toma como “una herramienta comunicativa mediante la cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, aclarar su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de un modo creativo” (Lomas, 1998, p. 62). De esta manera, los paradigmas educativos procuraron elegir estrategias adecuadas para estimular la adquisición de hábitos de lectura y favorecer un mejor acceso a los textos literarios, colaborar en la comprensión lectora y hacer posible la construcción de una competencia cultural.

Finalmente, una quinta etapa estaría marcada a partir de la década de los noventa cuando la enseñanza de la lengua y la literatura pareció alcanzar su autonomía científica y delimitar su campo de actuación con base en “los avances específicos de los estudios de la materia y sus aportaciones sobre enfoques para la adquisición de aprendizajes lingüísticos y literarios” (Gracida, 2007b, p.113). Actualmente, al didáctica de la lengua y la literatura “se nutre de diversas aportaciones teóricas literarias y psicopedagógicas, pero las trasciende con nuevos conceptos que le dan su sentido específico” desde distintas perspectivas, según lo afirman Gracida (2007b, p.114) y Martín Vega (2009, p.33):

- a) Perspectiva lingüística comunicativa y pragmática: se justifica en el conocimiento de la lengua como sistema de comunicación y de interacción social, no sólo en el conocimiento de la gramática.
- b) Perspectiva literaria: Historia y teoría de la literatura, estética de la recepción, técnicas de animación a la lectura, bibliotecas y entornos lectores. La educación literaria en la didáctica de la lengua y la literatura se centra en la formación del lector como receptor del mensaje literario y en su goce estético.
- c) Perspectiva pedagógica: centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje y no en los contenidos o en el profesor.
- d) Perspectiva psicológica: se apoya en los procesos de aprendizajes constructivos y significativos. Psicología del niño y del preadolescente, pedagogía, tutoría, atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, detección de problemas de aprendizaje.
- e) Perspectiva sociológica: centrada en los contextos de aprendizaje. Doble función del lenguaje: la comunicación y la interacción. El objetivo final es conseguir que el individuo pueda relacionarse bien en su entorno como persona integrada a la sociedad.

La didáctica de la literatura está integrada por un conjunto de teorías literarias que han centrado su atención en los aspectos pragmáticos de la literatura, en los procesos de recepción de la obra literaria y en el papel activo del lector, quien es el que finalmente da sentido y otorga un valor al texto dependiendo de su horizonte de expectativas y competencias culturales. Entre algunos enfoques teórico-críticos de la literatura se pueden mencionar la semiótica literaria, la pragmática literaria, la teoría empírica de la literatura y la estética de la recepción.

Desde otro ángulo, las aportaciones teóricas que la lingüística aportó a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, obligaron a que en los noventa se empezaran a revisar distintos aspectos didácticos de la lengua y la literatura (Martínez, *et al.*, 2002, p.63). Así las reflexiones sobre la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso o la lingüística del texto, facilitaron el camino hacia un creciente enfoque comunicativo de los currículos escolares de tal manera que los teóricos y docentes de la didáctica de la lengua empezaron a reflexionar

sobre la importancia que tiene lo que los estudiantes saben hacer con las palabras y no sobre lo que saben acerca de las palabras (Jover, 2007, p.28).

Aunque Lomas consideró el contexto español para realizar esta división histórica sobre la enseñanza de la literatura, se puede afirmar que México ha vivido un proceso similar. Después de la conquista española, los vencedores comprendieron la necesidad de imponer su idioma para concretar no sólo una conquista territorial, sino también espiritual. Los misioneros recurrieron a métodos pedagógicos improvisados para difundir la religión a través del aprendizaje de la lengua, dichos métodos se basaron especialmente en la fonética, la escritura y los recursos ideográficos. Durante los inicios de la Colonia sólo unas pocas personas podían ir a la escuela, la enseñanza de la lengua era tradicional, basada en la memorización y la repetición de conceptos y dogmas, todavía vinculados al tema religioso. En el siglo XVIII, la escritura y la lectura se estudiaban por separado y al finalizar los estudios primarios sólo se poseían algunos rudimentos de gramática.

A finales del siglo XVIII e inicios del XIX la aparición del periódico suscitó nuevos estímulos en la población para leer y escribir, la gente necesitaba estar informada de los sucesos mundiales y no sólo de los temas religiosos. En esta época el método de enseñanza siguió siendo tradicional, el estudiante recibía los conocimientos del profesor de manera pasiva y a través de premios y castigos. Por lo común el estudiante aprendía por imitación o memorización. Así, por ejemplo, en el período que va de 1821 (consumación de la Independencia) a 1867 (Leyes de Reforma), las escuelas elementales consideradas modelo impartían lectura, escritura y gramática mediante libros de preguntas y respuestas (Moreno de Alba, 2009, p. 414).

Durante el siglo XIX se incluyó a la literatura como parte de la enseñanza de la lengua para que el alumno conociera, a través de ella, a los pueblos que hablaban español y al mismo tiempo pudiera servirle de modelo para hablar y escribir con soltura (Moreno de Alba, 2009, p. 254), es decir, la literatura se estudiaba para discutir cuestiones éticas, históricas, culturales o gramaticales. La enseñanza de la literatura se basaba en la memorización de versos, en la historia de la literatura mexicana y española, principalmente, así como en la lectura extensiva e intensiva de obras literarias. Sin embargo, en esta época ya se comenzaba a censurar la educación estrictamente gramatical y el aprendizaje memorístico.

A fines del siglo XIX e inicios el XX siempre tuvo importancia el estudio de la lengua y la literatura, pero por lo general se alternaban asignaturas dedicadas a cada una de ellas de manera separada. A fines del siglo XX todavía se ponía énfasis en la gramática aprendida de memoria, pero también empezaba a presentarse la preocupación por dotar al estudiante, desde los primeros años, de las habilidades indispensables para adquirir todos los demás conocimientos: la comprensión de la lectura y la redacción. Durante inicios del siglo XXI, la didáctica de la literatura en México se ha ido enriqueciendo gradualmente con nuevos enfoques didácticos y teorías lingüísticas y literarias, dando lugar a cambios significativos en la forma de entender la presencia de la literatura en las aulas.

Después de esta revisión somera sobre la didáctica de la literatura habrá que detenerse a explicar algunos conceptos teóricos fundamentales para comprender la didáctica actual. En primer lugar hemos de considerar el enfoque comunicativo, el cual es una propuesta didáctica que pone acento en la distinción de los diversos usos de la lengua y en la necesidad de propiciar la competencia comunicativa, pues da paso a la noción de uso de la lengua como “un conjunto de estrategias de interacción social que se orientan a la negociación cultural de los significantes en situaciones concretas de comunicación” (Martínez, *et al.*, 2002, p.63), es decir, la competencia comunicativa implica un conjunto de procesos y conocimientos de diversa índole (lingüísticos, estratégicos, sociolingüísticos, textuales, semiológicos, literarios) necesarios para interpretar las intenciones comunicativas de los hablantes.

El enfoque comunicativo insiste en la necesidad de que en la enseñanza de la lengua los alumnos adquieran estrategias que les permitan la comprensión y producción de textos orales, escritos e iconoverbales. La literatura exige desarrollar procedimientos comprensivos y expresivos: saber leer, hablar, comprender, escribir, escuchar. Martínez, *et al.*, (2002) han dicho acerca de la importancia de estas habilidades lingüísticas en el aula que:

Quando se lee y escribe, cuando se habla y escucha, los estudiantes aprenden a utilizar la lengua en su dimensión, en su calidad y en su cualidad de herramienta, de instrumento de comunicación interpersonal y social y cultural; adquieren aprendizajes, logran expresar sentimientos, pasiones, ideas, fantasías, utopías. Los estudiantes como usuarios de la lengua ingresan a mundos de ficción o acceden a conocimientos duros, a los propios de su entorno. Descubren que saber leer o escribir, hablar y escuchar es una

forma privilegiada de acceder a distintas experiencias, pero también es algo significativamente útil no sólo en la dimensión escolar, sino en su vida personal y social (p.83)

Las habilidades lingüísticas no pueden estar aisladas porque una se relaciona con la otra, puesto que a veces el individuo puede ser enunciador y otras enunciatario, así que para trabajar activamente con las cuatro habilidades es fundamental crear y aplicar estrategias de aprendizaje que las implique entre sí y además involucre los conocimientos propios de la educación literaria. Para ello hay que considerar que una estrategia didáctica es un proceso que permite regular, seleccionar y evaluar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta (Martínez, *et al.*, p.96). La planificación de una estrategia debe procurar solucionar un problema, por eso debe tener un objetivo de aprendizaje claro, un seguimiento ordenado y una evaluación coherente.

Enseñar literatura mediante estrategias o secuencias didácticas que tengan presentes a las habilidades lingüísticas, significa ejercitar de manera individual o colectiva la comprensión de un texto literario mediante la escritura o la expresión oral, la construcción de una interpretación literaria a partir de un video o un cómic, la escritura de un cuento o un poema, la recreación de una obra dramática, la elaboración de una revista o de un blog en la Internet, etc. La evaluación dependerá entonces del proceso que se lleva a cabo para la realización de cada producto y las actitudes y conocimientos que se involucraron. El auge del enfoque comunicativo en la educación lingüística ha repercutido en la educación literaria al poner atención en el uso de la lengua y reflexionar en qué es lo que debe aprender el alumno, cómo lograr que interactúe con el texto literario y, en general, cómo es posible construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes.

1.4 Los objetivos de la educación literaria.

La didáctica de la literatura, a partir de los años setenta -como ya se mencionó en el capítulo anterior- comenzó a revisar los objetivos de aprendizaje de la literatura y a centrarse en los procesos de construcción del conocimiento, en el desarrollo de las habilidades orales y escritas, en la adquisición de hábitos lectores y en la comprensión e interpretación de los textos, es decir, se comenzó a dar prioridad a la formación más que a la información sobre la literatura. De acuerdo con estos

principios didácticos que dan prioridad a la interacción entre el texto y el lector, investigadores como Lomas (1999), Mendoza Fillola (2004) y Jover (2009) han discutido la necesidad de suplir el término “enseñanza de la literatura”, por el de “educación literaria”, pues el primero equivale a continuar con el paradigma tradicional de enseñar historia de la literatura y transmitir datos para la memorización.

Con respecto a lo anterior, Mendoza Fillola (2004, p.41) afirma que es necesario sustituir la idea de “enseñar literatura” por un término más amplio que se centre en el concepto de “enseñar a apreciar la literatura” en el sentido de disfrutar y valorar, lo que significa desarrollar la formación literaria e ir acorde con la finalidad propia de la literatura que difícilmente puede ser reducida a una concepción de “materia” o asignatura”. También agrega que cuando se hace referencia a la literatura española, la literatura mexicana, la literatura italiana, etc., no se enuncia un hecho espontáneo o inmutable, sino un hecho de cultura complejo, pues lo que se entiende por literatura se limita a la historia del concepto de la literatura y la historia del nacionalismo cultural. El predominio historicista supone la fijación de un canon literario escolar que no siempre es adecuado o aceptado por los estudiantes, entonces es necesario consolidar una trayectoria formativa que parta de la motivación, la atracción y los intereses de los estudiantes para alcanzar la competencia literaria. “Enseñar literatura” para Mendoza Fillola (2004) es “una ambigua y desfasada expresión que no corresponde con las posibilidades de formación humanística y personal que ofrece la literatura y que justifican las orientaciones pedagógicas y la misma teoría literaria” (p.40)

Jover (2009) coincide con este crítico al afirmar que:

La escuela debe hacer frente a la triple misión de enseñar a leer, consolidar hábitos lectores y compartir un imaginario colectivo. Ésta y no otra es la razón de la sustitución de la expresión “enseñanza de la literatura” –entendida como transmisión de un patrimonio (nacional)- por la de “educación literaria”- concebida como el desarrollo de aquellos conocimientos, estrategias y actitudes necesarios para devenir lector competente y autónomo de (buena) literatura a lo largo de toda la vida- (p.10)

Lomas (1999, p.115), por su parte, propone que para conseguir una educación literaria se debe partir de textos con un bajo nivel de “literariedad” para

proceder de manera gradual hacia textos más propiamente literarios, para ello habrá que acercarse a la cultura del alumno, es decir, a sus experiencias lingüísticas y no lingüísticas porque ello implica conocer sus modelos de referencia; presentar una variedad de géneros literarios; dosificar la presencia de autores nacionales y extranjeros; preferentemente elegir textos completos para ser leídos y utilizar fragmentos sólo para adquirir capacidades específicas y estrategias de lectura. Esto quiere decir también que el docente puede recurrir a conceptos y datos históricos característicos de la enseñanza tradicional (conceptos, autores, hechos históricos, corrientes, géneros, estilos, etc.) pero sólo como herramientas útiles para procurar una mejor comprensión del hecho literario, y no como eje central en la didáctica de la literatura.

De acuerdo con lo que afirman los críticos anteriores sobre la educación literaria, para el estudiante es primordial experimentar la comunicación literaria, tanto en la posición de lector como en la de escritor, por ello es necesario enseñar al lector a leer y comprender un texto literario de acuerdo con los itinerarios inscritos en el tejido de la obra (Lomas, 1999, p.109), así como guiarlo en el empleo de la escritura, la expresión oral y la escucha, lo cual le ayudará a distinguir, comprender y apreciar ciertos elementos retóricos y estructurales del lenguaje literario. El reto de la educación literaria es, finalmente, desarrollar la competencia lectora y literaria, complementar la competencia comunicativa e “iluminar nuestra vida más allá de las aulas: abriendo fecundas posibilidades para nuestro tiempo de ocio y despertando una conciencia crítica que una la lectura de la palabra a la lectura del mundo” (Jover, 2007, 19)

Pero ¿qué se entiende por competencia literaria? Éste es un concepto que ha adquirido relevancia para definir los objetivos de la educación literaria, en él se incluyen las habilidades propias de la comprensión lectora y, en sentido más amplio, la interpretación, la cual depende de diferentes factores como la comprensión de las convenciones literarias y la apreciación del valor significativo y estético del texto (Cassany, *et al.*, 2007, p.488). La competencia literaria es en realidad, “la manifestación de una competencia lingüística plena y madura” (Cassany, *et al.*, 2007, p.488.), implica “la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria” (Lomas, 1999, p.158). En otras palabras, la adquisición de la competencia literaria no está

condicionada sólo por la adquisición de conocimientos, sino también por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen como, por ejemplo, tener interés por leer literatura y sensibilidad ante la expresión poética, formarse un criterio propio, tener la capacidad de reflexionar, compartir con otros la lectura y saber escuchar, etc.

Por lo anterior y siguiendo a Cassany, *et al.* (2007, p.489), el perfil de un estudiante con competencia literaria es el de alguien que tiene suficientes datos sobre el hecho literario, sobre determinados autores, obras, épocas y estilos; sabe leer e interpretar un texto porque identifica e interpreta técnicas y recursos estilísticos; tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos; incorpora la literatura a su vida cotidiana y disfruta leyendo textos literarios. Además de leer, el alumno ve teatro y cine o escucha entrevistas y noticias con una mirada crítica; también escribe narraciones, discursos, poemas, diálogos y, finalmente, puede externar de manera oral su opinión, sus gustos personales o intereses. Sin embargo, también habrá que aclarar que “la formación de lo que podemos llamar competencia literaria no es una tarea exclusiva del área de la Lengua y la Literatura, sino del proceso completo de formación de la persona” (Cassany, *et al.*, 2007, p.500) pues no solamente la enseñanza formal de la escuela, sino también el ambiente familiar y social proporcionan al individuo las experiencias que desarrollarán progresivamente sus capacidades de recepción y apreciación de los mensajes literarios. La competencia literaria implica la capacidad general de percepción, comunicación, sensibilidad, que se manifiesta ya desde los primeros días de vida del individuo.

Cassany, *et al.* (2007, p.500) proponen que para desarrollar la competencia literaria, es importante:

1. Intervenir en el aula con un enfoque didáctico centrado en el desarrollo de habilidades lingüísticas que fomenten el gusto por la lectura.
2. Planear una selección sincrónica de textos literarios, (leer textos más cercanos a las inquietudes y gustos literarios del alumno).
3. Tomar en cuenta que la literatura se manifiesta en otras expresiones artísticas o de consumo, tales como el cine, el cómic, la canción, la publicidad, los discursos políticos.
4. Incorporar habilidades productivas que promuevan la creatividad.

5. Plantear una relación lengua-literatura más flexible porque la literatura puede incluir varios modelos de la lengua.
6. Leer obras de diferentes culturas.
7. Considerar que el docente es un asesor y un mediador entre el texto y el alumno-lector.

Por tanto, las actividades en torno a la clase de literatura se pueden diversificar en varias opciones que no se limiten al aula sino también que se realicen en la biblioteca, en una librería, en la planeación de un recital o en hacer una adaptación teatral, en el intercambio de libros, leer críticas de prensa, escribir textos literarios, leer los propios y los de los demás, ver una película o escuchar la entrevista de un escritor.

Finalmente, enseñar literatura obliga al docente a estar preparado para planear propósitos claros de aprendizaje mediante secuencias y estrategias didácticas sustentadas teóricamente. Ya no es posible continuar con una enseñanza centrada en datos históricos o informativos que en nada podrán contribuir a la adquisición de hábitos lectores y que no sean significativos para la vida del estudiante aún después de concluir sus estudios. De acuerdo con Colomer (1995) y Lomas (1999) se pueden plantear ciertos criterios básicos para propiciar una educación literaria acorde con el contexto cultural del estudiante de hoy en día:

1. Favorecer la experiencia de la comunicación literaria en dos vertientes: como experiencia estética de carácter personal y como un tipo específico de comunicación de la sociedad, es decir, como un hecho cultural compartido. De esta forma se favorece que el alumno se sienta integrado a una "comunidad de lectores" porque comparte con otros ciertos referentes literarios.
2. Comprender una muestra de textos literarios variados para facilitar la comprensión del significado y mejorar las capacidades de interpretación de las formas y mensajes literarios. Así, en la selección de los contenidos es importante secuenciar los textos en función de las dificultades de interpretación del estudiante. Por tanto, la actividad de selección se vuelve

compleja al adecuarla a textos y actividades variadas (cuento, novela, teatro; lectura individual, libre, oral, colectiva)

3. Organizar actividades diferentes alrededor de los textos literarios, para tomar en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y habilidades lectoras de cada alumno.
4. Propiciar la participación activa del alumno ante la comunicación literaria, pues como dice Colomer (1995, p. 18), si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal, el papel del docente en este proceso debería ser el de provocar y expandir la difusión obtenida por el texto literario.
5. Conjugar la lectura individual con los comentarios e interpretación colectiva de los textos literarios para enriquecer la apreciación lectora de la comunidad.
6. Relacionar el comentario público y la discusión entre los alumnos en la búsqueda del sentido del texto literario con la información cualificada del docente y la alusión a otras lecturas, favorece el interés por continuar leyendo textos afines.
7. Ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos literarios cada vez más complejos mediante la planificación de secuencias didácticas en las que se tengan presentes las dificultades de comprensión de las estructuras, de los géneros literarios y del mundo enunciado en cada obra.
8. Tener en cuenta las operaciones implicadas en la comprensión de los textos para diseñar tareas de aprendizaje en torno a estrategias de comprensión lectora (identificación de la idea principal, intención del autor, recursos retóricos, inferencias, etc.)
9. Tender puentes cognitivos entre los textos literarios consagrados por la tradición académica y otras ficciones cercanas a la experiencia cultural del adolescente (literatura juvenil, género de terror o policial, cómics, cine, series televisivas, etc.). El análisis de algunos rasgos comunes entre la literatura consagrada y otras manifestaciones expresivas puede contribuir a acercar los textos literarios al horizonte de expectativas de los estudiantes.
10. Relacionar las actividades de recepción literaria (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de escritura de textos con una intención

literaria: creación de cuentos, adivinanzas, leyendas, escribir a la manera de..., completar o cambiar un final, etc.

Cassany, *et al.*, (2007, p.504), por su parte, aportan cuatro objetivos más que complementan los anteriores:

1. Contribuir a la socialización y a la estructura del mundo del alumno a partir de los textos literarios, dichos procesos como elaboraciones culturales de otras experiencias humanas que colaboran en la configuración de la propia visión del mundo y de uno mismo.
2. Mostrar a la literatura como fuente de placer y como una actividad de ocio, lúdica y enriquecedora, es decir, enseñar a los estudiantes a disfrutar de la lectura, a jugar con el lenguaje y hacerles sentir que pueden evadirse de la realidad momentáneamente para reflexionar sobre sí mismos.
3. Configurar la personalidad literaria del alumno, esto es contribuir a la adquisición de criterios de valor y de selecciones personales para que el alumno sea capaz de decidir qué, cómo y cuándo quiere leer.
4. Fomentar el interés creativo del alumno. Presentar a la literatura como un ejemplo de las manifestaciones artísticas, así como un medio de expresión de ideas y sentimientos y promover una actitud activa hacia la utilización de la lengua con estos objetivos comunicativos y estéticos.

Durante un seminario dedicado a la enseñanza de la literatura a nivel secundaria en Italia, Colomer (2009, p.37) mencionó la importancia que tiene enseñar a leer literatura, esto es, formar lectores literarios competentes que al final de su escolaridad no sólo posean conocimientos informativos sobre la literatura, sino un lector que sepa construir un sentido del texto que leyó y leerá en el futuro por hábito. Se trata de mostrar a los estudiantes la pertinencia de la educación literaria formándolos para que establezcan sus lecturas personales, pues finalmente, aprender cosas a través de la literatura significa avanzar progresivamente en la comprensión del texto literario no sólo en su temática o su estructura formal, sino también en sus alcances sociales, culturales y personales.

Como afirma Cassany *et al.* (2007, p.488), la especificidad y el sentido mismo de los textos literarios, nos centran en los objetivos de enseñanza de los que habrá de partir la educación literaria. Así, en primer lugar, se torna importante enseñar a

leer y comprender diversos tipos de obras literarias porque al ser fuente de conocimiento y de comunicación, favorecen el desarrollo de procesos cognitivos (interpretar, analizar, relacionar, valorar, comparar, etc.) y de habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar, hablar); en segundo lugar, y sin ser menos importante, habrá que guiar al estudiante a disfrutar de la literatura, pues finalmente, la lectura literaria es fuente de goce estético que enriquece nuestra vida y nos permite reflexionar en nosotros mismos. Por otra parte, la adquisición de la competencia literaria no está condicionada únicamente por el desarrollo de conocimientos o de habilidades, sino también por las actitudes que la favorecen, tales como el interés del alumno por aprender, por participar, por reflexionar, etc. Así, un alumno con competencia literaria es un buen usuario de la literatura.

En conclusión, la participación del docente debe ser constante en cuanto a la selección y secuencia de los textos y los contenidos, las propuestas metodológicas empleadas, el trabajo colegiado, el material didáctico, etc., a fin de lograr una intervención didáctica que favorezca la formación literaria del estudiante. Todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza deben impregnarse con las nuevas concepciones de la adquisición del conocimiento y de los nuevos acercamientos teóricos de la lingüística y de la literatura, así como de las exigencias y cambios sociales, culturales y comunicativos del siglo XXI.

CAPÍTULO 2

Importancia de la selección de los textos literarios para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del nivel medio superior.

Durante mucho tiempo, la enseñanza de la literatura se ha centrado en la lectura de textos que representan un modelo *ejemplar* en el uso de la lengua escrita y literaria. La selección de los textos se ha basado, en general, en un canon literario integrado por obras clásicas que “obligatoriamente” deben ser leídas por los alumnos, pues en la escuela es donde tendrán la “única” oportunidad para poder acercarse a ellas. En consecuencia, el docente no toma en cuenta los intereses o prácticas lectoras del estudiante, sino que centra su atención en la división histórica de la literatura y las obras de autores reconocidos como representativos de una época o un país. Es importante tomar en cuenta, no obstante, que las obras literarias tienen destinatarios implícitos, lectores capacitados para acceder a su significado de acuerdo con su experiencia lectora y conocimientos previos sobre el hecho literario y su contexto cultural o social. Así, desde la perspectiva didáctica es necesario hacer una selección de los textos de acuerdo a las capacidades y necesidades del lector (en el caso del nivel medio superior, el adolescente), aunque sin descuidar los objetivos precisos de la educación literaria.

Frente a esto, el docente debe considerar que hoy en día el estudiante está en contacto permanente con diversos tipos de discursos que han repercutido en su capacidad perceptiva de la información. Tal como lo afirma Joan Ferrés (2000, p.20.), el ciudadano de este siglo pertenece a una “sociedad del espectáculo”, es decir, una sociedad en la que el individuo tiene acceso a cualquier hora del día o la noche e incluso a veces sin moverse de su casa, a la contemplación de un espectáculo teatral, deportivo, musical o fílmico. Desde su pantalla de televisión la realidad se convierte en espectáculo y se contempla como tal, lo cual modifica la capacidad de percepción, en especial la de los adolescentes quienes son los más susceptibles a este “espectáculo” y es difícil que reflexionen en torno a ello o que tengan a alguien que los guíe para elaborar una posición crítica.

En la comunicación audiovisual, las imágenes son gratificantes por sí mismas, lo cual no ocurre en la producción escrita, pues el acto de la lectura resulta placentero sólo si el lector se esfuerza por decodificar unos signos abstractos y en sí

mismos, poco gratificantes. Ante la imagen, y a diferencia de lo que ocurre ante la letra impresa, la emoción proviene en un primer momento del significante, por lo que la respuesta inmediata es “me gusta”, “no me gusta”, frente al “estoy de acuerdo” o “no estoy de acuerdo” que se produce tras la lectura de un texto. Las reacciones del espectador tienden a ser impulsivas, viscerales; las del lector, reflexivas y argumentadas (Jover, 2007, p.85).

Los alumnos de bachillerato están acostumbrados, la mayoría de las veces, a contemplar más que a pensar, antepone lo concreto a lo abstracto y la intuición a la reflexión. Generalmente tienden a demandar información o actividades variadas para evitar el aburrimiento, persiguen compulsivamente una gratificación sensorial y necesitan una estimulación permanente (Jover, 2007, p.85). Este punto de vista obliga, por tanto, a reflexionar acerca de los tipos de textos que el docente necesita seleccionar, así como los distintos recursos tecnológicos que puede emplear a su favor.

Un nuevo criterio en la selección de textos literarios puede modificar la actitud negativa de los estudiantes hacia la lectura, así y de acuerdo con los propósitos de aprendizaje específicos de educación literaria, los textos seleccionados pueden estar integrados por diferentes géneros y estilos literarios que logren sorprender y despertar el interés del estudiante por comprender el texto más allá de la anécdota. De esta manera, la lectura puede estar enfocada en obras clásicas, pero también en obras actuales y novedosas o incluso, en géneros propios de la cultura juvenil (cómic, películas, programas de televisión, etc.). Lo deseable es no centrarse únicamente en los clásicos universales o nacionales, sino en mostrar un abanico de posibilidades en el cual el alumno se sienta identificado porque forma parte de su experiencia lectora o de vida. Esto último le permitirá encontrar significativo el acto de leer y desarrollará una competencia literaria suficiente para seguir por decisión propia, la lectura de diversas obras. Ya Borges (*Palabras preliminares, “Biblioteca del autor”*, 1997, *Apud.*, Mendoza Fillola, 2004, p.83) aludía implícitamente a la formación de la competencia literaria personal:

A lo largo del tiempo, nuestra memoria va formando una biblioteca dispar, hecha de libros, o de páginas, cuya lectura fue una dicha para nosotros y que nos gustaría compartir. Los textos de esa íntima biblioteca no son forzosamente famosos (p.83).

Según estas palabras, la memoria de un individuo va almacenando sólo las lecturas que han sido significativas para él en distintas circunstancias de la vida, es decir, el contacto con obras literarias o con textos que no lo son, pueden ser importantes en la construcción de un personal hábito lector porque cada texto ha aportado diversas vivencias. De esta manera, cuando el docente ofrece al estudiante una experiencia de lectura amplia y diversa, está ayudándolo a desarrollar su competencia literaria.

Con respecto a lo anterior, hay que tomar en cuenta que aunque inmersos en el vértigo de la información tecnológica, los alumnos ya tienen cierta experiencia lectora que incluye no sólo textos escritos, sino también visuales y auditivos, por tanto, es preciso que el docente conozca cuál es el campo de visión de sus alumnos para alcanzar un doble objetivo: seleccionar textos que resulten accesibles para los estudiantes a partir de su particular experiencia y estar en condiciones de ampliar su perspectiva. Para lo primero se necesita conocer y evaluar un amplio corpus de textos; para lo segundo, es fundamental determinar los diversos elementos que favorecerán la adquisición de la competencia literaria por parte del alumno: dominio del código lingüístico, estrategias lectoras, competencia cultural, conocimiento de las convenciones literarias, etc. (Jover, 2007, p.91) Los textos que sugiera el docente deben llevar al alumno más allá de donde ya está, la propuesta es entonces que, antes de acercarse a la lectura de textos con cierta complejidad estructural literaria o lingüística, es necesario partir de temas, personajes o argumentos, que los motiven a leer o que sean significativos porque son parte de sus intereses y/o de sus prácticas lectoras.

Acerca de la selección de los textos, Teresa Colomer (2010) opina que “no se puede leer todo” (p.189), no hay que pretender la exhaustividad en la selección de textos, cada docente puede ir constituyendo un corpus de obras variadas que le parezcan valiosas, apropiadas y, sobre todo, con las que se sienta cómodo. La autora propone que esta selección puede estar integrada por un conjunto de libros clásicos, muchos libros recientes y algunas novedades que puedan sustituir un título por otro y cumplir con una función o necesidades específicas. El objetivo de la educación literaria en el aula no se centra en la cantidad de información que se proporciona al alumno, sino para educar en la reflexión, en procurar aprendizajes significativos mediante la lectura y la interpretación de textos que abran la posibilidad

de comprender a su vez otros textos que con seguridad no se podrán revisar en un ciclo escolar, pero que posiblemente formarán parte de las lecturas autónomas del estudiante.

Cada texto literario en sí mismo exige revisar determinados elementos para propiciar la competencia literaria, es decir, propuestas de aplicación y de intervención didácticas, Mendoza Fillola (2004) dice al respecto:

Las obras son los componentes necesarios para determinar la parte central de los contenidos de una disciplina como es la literatura, y esencialmente, la presencia de las obras determina la metodología para el desarrollo de los componentes de la competencia literaria; a su vez, a través de las propias obras se extraen y se establecen los contenidos que integran y conforman la competencia literaria (p.120).

Un cambio en el criterio de la selección de textos implica también un cambio en la actuación del docente, pues será mediador entre el texto y el lector, y dejará de ser “el único intérprete” de lo que dicen los textos. Su propósito consistirá en ayudar al desarrollo progresivo de la autonomía en la lectura, además de crear las condiciones adecuadas para que los estudiantes cuestionen, corrijan y evalúen su proceso de comprensión y de interpretación.

2.1 “La constelación literaria”, una alternativa didáctica en la selección de los textos literarios.

La selección de textos es una de las labores más importantes y difíciles que debe realizar el docente para planear estrategias o secuencias didácticas, pues está obligado a:

1. Ser un experto en el área de lengua y la literatura, es decir, debe comprender una amplia gama de géneros y subgéneros literarios de la literatura nacional o universal, así como tener conocimientos acerca de las teorías literarias vigentes, identificar los recursos literarios, y ser capaz de expresarse adecuadamente de manera escrita y oral.
2. Actualizarse continuamente en la lectura de escritores contemporáneos nacionales o de otras culturas (japonesa, inglesa, francesa, brasileña,

española, etc.), así como acercarse a las prácticas lectoras de sus alumnos (literatura juvenil, el cómic, la manga).

3. Encontrar relaciones posibles con otro tipo de textos visuales y auditivos (cine, música, cómic, hipertexto, etc.) muy cercanos a las lecturas de los adolescentes.
4. Motivar el hábito de la lectura al mostrar a los alumnos que los textos literarios favorecen el enriquecimiento personal, además de experimentar un goce estético.
5. Desarrollar la competencia literaria, es decir, conceptualizar el hecho literario y sus características estéticas y lingüísticas, las cuales, en conjunto exigen una comprensión más global y valorativa de las obras.

(Cassany, *et al.*, 2007, p.505).

Los criterios que el docente tiene para seleccionar los textos literarios que leerán sus alumnos a lo largo de un curso son diversos. Una de las propuestas didácticas que se apega a los objetivos de la educación literaria la constituye el concepto de las “constelaciones literarias”, opción didáctica encaminada a lograr, en grados diferentes, los objetivos anteriormente citados. Las constelaciones literarias están pensadas para motivar la lectura mediante tópicos de interés para el adolescente, pero también implican una manera de intervenir en la construcción de aprendizajes propios de la educación literaria, entre ellos podríamos citar: caracterizar un género literario, identificar las distintas “voces” del narrador, comprender la focalización, ubicar el ambiente, contrastar diversos textos escritos, visuales y auditivos, practicar la escritura literaria, ejercitar la oralidad mediante la recitación, valorar la literatura oral de otras culturas, etc.

El término de “constelaciones literarias”, fue tomado por Jover del investigador Romano Luperini (*La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, 1998, *apud.* Jover, 2007, p.127). Este concepto alude a las múltiples relaciones que los lectores hacemos entre uno y otro texto, comparable con los trazos imaginarios que hacen los astrónomos con las estrellas. De acuerdo con esta idea, cada lectura que se realiza, crea un contexto nuevo y el lector se interesa cada vez por diferentes obras, de distintas épocas o géneros, incluso, pudiera suceder que, a partir de

determinadas lecturas, el individuo se interese por textos que antes no le hubieran llamado la atención.

Desde el punto de vista pedagógico, trabajar con textos que se relacionen entre sí mediante un tópico puede favorecer en un primer momento la actitud positiva de los estudiantes para leer y, una vez interesados en los textos, el docente ha de ayudarlos a comprender y establecer nuevas relaciones entre una obra y otra, hasta lograr un acercamiento y un gusto por la lectura literaria.

En oposición al tradicional orden histórico-cronológico con el cual suelen organizarse aún algunos programas de estudio y/o los libros de texto de la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior, la selección de textos mediante constelaciones literarias planteada por la maestra española Guadalupe Jover (2009, p.11), tiene como propósitos fundamentales:

- a) Diseñar itinerarios a partir del horizonte de expectativas del adolescente y de su competencia lectora y literaria.
- b) Conformar contextos de lectura que hagan posible ir, cada vez, un poco más lejos, pues cada obra crea su propio contexto de lectura. Una adecuada selección de textos puede colaborar en la comprensión gradual de textos literarios complejos y variados.
- c) Abordar la lectura en contrapunto de textos literarios y no literarios para facilitar el trabajo interdisciplinar entre diversas áreas de conocimiento.

Jover (2009) plantea:

Una renovación del *corpus* que debe abrirse más allá de las fronteras nacionales y operar la selección no en función de la partida de nacimiento de sus autores, sino en función del lector al que va destinado, es decir, de su horizonte de expectativas y su competencia lectora y literaria (p.11).

Las constelaciones pueden apelar a diversos tópicos, aunque como afirma Cassany, hay que tomar en cuenta que los textos más útiles para crear una motivación por la lectura son los más próximos al estudiante. Dicha proximidad de la obra y el lector se puede dar frecuentemente mediante los temas, pues generalmente la atención del alumno se centra en “lo que se dice” más que en “cómo se dice”. La lectura se inicia entonces por los tópicos que pueden interesar al

alumno según su edad, su entorno social o cultural, sus gustos, experiencia lectora, etc., y la sensibilidad del alumno por las características formales, técnicas o estéticas se podrán desarrollar en una fase posterior a este primer interés. Un par de ejemplos que ilustran la aplicación de las “constelaciones literarias” y que propone Jover (2007, p.129-132) por ser particularmente atractivas para los adolescentes son:

La constelación “Los amores difíciles”. Los amores contrariados por obstáculos que impiden la felicidad de los amantes se puede observar en la oposición familiar (Píramo y Tisbe), el desamor de uno de ellos (Apolo y Dafne), el contraste entre la hermosura y la fealdad de otro (Polifemo y Galatea). Pueden ser tan diversas y vastas las posibilidades del tema que podría acotarse por subtemas: amor más allá de la muerte, amor entre bellas y bestias, desamores y desengaños, etc. Los amores contrariados por la oposición familiar pueden invitar a leer *Romeo y Julieta*, *Como agua para chocolate*, *La casa de Bernarda Alba*. También puede configurarse una constelación en torno a obras en las que el formato epistolar sea esencial, por ejemplo en *Cyrano de Bergerac* o en *Las desventuras del joven Werther*.

La constelación “La sed de aventuras”. Se puede concretar en relatos que tienen como eje la búsqueda de un tesoro, entre otros títulos podrían leerse *El señor de los anillos*, *La isla del tesoro*, los mitos griegos sobre Jasón y los argonautas, Perseo y la cabeza de Medusa, así como algunos relatos de *Las mil y una noches*.

Los temas que integren una constelación pueden ser muchos y variados, al igual que la selección de las obras literarias que formen parte de ella, sin embargo, hay que tomar en cuenta que es sumamente relevante la selección adecuada de los textos, así como la forma en que éstos se relacionarán entre sí para guiar al alumno en la lectura. El diseño de una constelación dependerá de los conocimientos, la experiencia lectora y los propósitos educativos del docente, pues además de tomar en cuenta los intereses lectores del alumno, también debe tener presentes los propósitos de la educación literaria y las necesidades expresivas y de comprensión de los estudiantes. El dolor, la pérdida, la enfermedad, la infancia, la muerte, la amistad, pueden integrar unas constelaciones exitosas al permitir la aproximación a diferentes áreas culturales, a diferentes momentos de la historia y del arte en

general, pero por sí mismas no son significativas para el estudiante si no se cuenta con la guía e intervención del docente.

Otro punto importante que surge a partir de la lectura por constelaciones literarias, es que es posible favorecer una actitud positiva del estudiante ante la lectura y para que cambie de manera significativa su relación con ella al encontrar que sus vivencias y sus inquietudes forman parte de textos que antes no le interesaban o que le parecían alejados de su realidad. Lo que finalmente se propone al trabajar con constelaciones es que de manera gradual, el alumno se interese en obras de mayor calidad literaria y se amplíe su horizonte lector.

Por otra parte, Jover propone además realizar una lectura “a contrapunto”, es decir, leer diferentes tipos de textos (científicos, de ficción, ensayos, artículos periodísticos, textos de opinión, películas de dibujos animados, etc.) y relacionarlos con una misma constelación de obras literarias para que sean la puerta de entrada a algunos textos clásicos o para que complementen una posición crítica sobre alguna reflexión que se desprenda de las lecturas seleccionadas. Las posibilidades de la lectura a contrapunto pueden ser muchas, algunos ejemplos son la relación entre la lírica contemporánea y la canción actual, el uso del “chat” entre los adolescentes y el género epistolar, el discurso de algunas películas infantiles con el argumento de textos clásicos universales, etc. La propuesta de leer a contrapunto insiste en el diálogo entre el ayer y el hoy, entre la literatura y otro tipo de discursos, para ello es necesario partir del mundo de referentes de los adolescentes, es decir, conocer y analizar los programas de televisión que acostumbran, la nueva narrativa infantil y juvenil, las películas recientes, el funcionamiento de las redes sociales que utilizan, etc.

Una lectura a contrapunto es una lectura por contraste que permite al estudiante observar la conexión o las diferencias entre diversos tipos de textos, y facilita al alumno construir aprendizajes significativos sobre el hecho literario o sobre manifestaciones artísticas no canónicas.

La perspectiva intertextual y comparatista pone de manifiesto que un texto literario es un elemento dentro de un sistema estético-cultural y que este sistema rebasa los límites de las fronteras de una “literatura nacional” porque muestra la dispersión y a la vez la unidad del sistema literario, por encima de la diferencia de la lengua en que se exprese. (Mendoza Fillola, 2004, p.93)

De acuerdo con lo propuesto por Jover sobre la selección de textos con base en “constelaciones” y la lectura “a contrapunto”, Bordons y Díaz-Plaja (2006, p.108) afirman que también es posible que el estudiante comprenda con mayor facilidad los conceptos teóricos de la literatura como el de género literario o el de recurso literario, también podrá percibir la diferencia entre los distintos tipos de personajes o ubicar el espacio y la temporalidad de un relato o las distintas formas expresivas que son constantes o innovadoras dentro de la narrativa. El contraste entre las obras de una constelación permitirá al estudiante elaborar aprendizajes significativos, pues sentirá afinidad por ciertos autores o géneros literarios y será capaz de identificar las influencias o los referentes compartidos entre un texto y otro o entre una cultura y otra. De esta manera, el docente podrá ir construyendo a través de constelaciones literarias, una “base de datos” que contribuya a solucionar los diferentes problemas de comprensión que el alumno presenta ante un texto literario.

Jover (2007, p.115- 116) propone seguir cinco líneas para clasificar los textos y facilitar una selección pensada especialmente en los alumnos adolescentes:

a) Elegir la literatura canónica de todos los tiempos, entre la que habría que seleccionar la más adecuada, por ejemplo obras de Cervantes, Homero, Shakespeare, Poe, Neruda, García Lorca.

- A. Seleccionar a los llamados “clásicos de la literatura juvenil” (*La isla del tesoro, Las aventuras de Tom Sawyer, Los viajes de Gulliver, El señor de los anillos, etc.*)
- B. Incluir la literatura infantil y juvenil contemporánea (Michel Ende, Gianni Rodari, Carlos Ruiz Zafón, Pérez Reverte, etc.)
- C. Proponer obras que aunque no fueron pensadas para un lector adolescente, tienen una gran aceptación entre ellos (*El guardián entre el centeno, El señor de las moscas, El diario de Ana Frank, Como agua para chocolate, etc.*)
- D. Incluir a diferentes poetas (Bécquer, Miguel Hernández, Benedetti, etc.) otros tantos dramaturgos (Ibsen, García Lorca, Buero Vallejo, Rascón Banda, etc.)

La línea que seleccione el docente depende del previo itinerario lector de cada alumno, de sus competencias lectoras, de su madurez personal, de sus gustos e intereses, del contexto escolar, de las características del grupo, del nivel educativo.

Finalmente Jover (2007, p.142-143) propone que las constelaciones literarias deben ajustarse a ciertos criterios:

1. Partir de los adolescentes (de su experiencia lectora y de lo que puedan alcanzar con su mirada). Aunque el docente es quien selecciona los textos y planea los propósitos de lectura, deberá estar preparado a que los estudiantes no siempre vean lo que él desea.
2. Mostrar textos nacionales y de diversas culturas y épocas literarias que enriquezcan la experiencia lectora del alumno.
3. Seleccionar obras que puedan pertenecer a dos o más constelaciones y que permitan diversos acercamientos.
4. Formular de manera explícita los criterios que guían el trazado imaginario de las líneas de una constelación: un tema, un género, un personaje, un autor, una época, una obra, un espacio geográfico.
5. Permitir la lectura “en contrapunto” de los textos literarios con otro tipo de discursos, y especialmente con aquellos que conforman el imaginario colectivo de adolescentes.
6. Tener como finalidad contribuir a la formación cognitiva, estética, moral y afectiva del estudiante.

Mediante las constelaciones literarias Jover pretende acercar al alumno a diversos textos a partir de la motivación y del horizonte de expectativas, así como de puentes cognitivos que les faciliten el proceso de comprensión de textos más complejos. Por ello afirma que la escuela puede “enseñar a leer obras cada vez más complejas y a hacer lecturas cada vez más complejas de las obras” (Jover,2009, p.10) de tal manera que se contribuya a la formación de lectores competentes, esto es, capaces de elegir qué leer, cuándo y cómo hacerlo; a formar lectores capaces de vencer las resistencias –de distancia cultural, de estructura, de lenguaje– que muchas de las obras literarias ofrecen.

Mendoza Fillola (2004, p.128), por su parte, sostiene que la selección de textos no sólo es una cuestión de preferencias personales del profesor o de las menciones que aparezcan en los programas de estudios; los textos seleccionados deben conducir a la formación/educación literaria, así como también a actividades sobre el análisis del discurso poético, la valoración estética y la apreciación del uso del lenguaje. Expone algunas pautas para concretar la selección de textos literarios y coincide con Jover en cuanto a la necesidad de seleccionar obras que “atraigan y motiven a los alumnos por el interés de la temática, los recursos expresivos, las conexiones con otras obras, la accesibilidad a la comprensión e interpretación, la representatividad cultural y estética del texto y por la especificidad de cuestiones formativas que permita desarrollar en relación a los objetivos propuestos” (Mendoza Fillola, 2004, p.128).

El mismo Mendoza Fillola (2004, p.128-130) propone tomar en cuenta tres criterios para realizar la selección de textos, esta propuesta complementa las recomendaciones de Jover ya citadas anteriormente. A continuación presento un resumen de los aspectos más importantes que integran cada uno de los tres criterios que este autor considera relevantes:

A) Criterios generales:

- El texto o la obra literaria es el material básico y no el material complementario en el estudio de la literatura, es la base para la actividad receptora (interacción de saberes y reacción ante estímulos verbales) y para la observación contextualizada de los objetos previstos en las propuestas de trabajo.
- Los textos han de ofrecer diversidad de formas de creatividad expresiva que sirvan para ampliar la capacidad comprensiva y expresiva del alumno, así como para desarrollar tipos específicos de habilidades y conocimientos.
- Cada texto tiene su momento para ofrecer sus propias posibilidades en la formación literaria, a través de una metodología activa, participativa, que facilite la construcción significativa del conocimiento y que ayude a desarrollar actitudes críticas y creativas.

- El trabajo con textos literarios se encamina a alcanzar una efectiva comprensión e interpretación.

B) Criterios para seleccionar los textos. Cada texto se selecciona según:

- El interés particular que ofrezca para tratar los aspectos concretos de formación o de estudio.
- Muestre ejemplos claros y adecuados de los conceptos a observar, con el adecuado nivel de dificultad para los alumnos, pero que a su vez posibilite el incremento de su competencia literaria.
- Familiarice al alumno-lector con diferentes usos, formas y convenciones del sistema literario y con los distintos registros de la lengua que se transcriben en las distintas obras (muestras de la lengua hablada, de expresión escrita y, especialmente, de la expresión poética).
- Ejemplifique un número limitado de aspectos literarios, pues no resulta efectivo el estudio de asuntos múltiples y diversificados a la vez, ya que dispersan la capacidad de asimilación y el interés que inicialmente puede suscitar el texto.
- Ofrezca alternativas para superar la monotonía de la aplicación de recursos y de actividades más repetidas, porque cada texto sugiere propuestas de aplicación y de intervención didáctica distintas.

C) Criterios para establecer las finalidades concretas en la selección de textos:

- Desarrollar la habilidad para reconocer, analizar y comparar recursos y funciones poéticas en una obra de creación.
- Reconocer e interpretar usos, intenciones particulares (en palabras, construcciones) en contextos concretos.
- Dominar algunos convencionalismos estético-culturales en el ámbito literario.
- Aproximar al alumno a un conocimiento significativo de obras y de autores de la cultura en la que se forman.

- Inferir apreciaciones estético-discursivas a partir de la asimilación lectora de textos de creación.

En resumen y de acuerdo con lo planteado por Colomer (2009), Jover (2007, 2009) y Mendoza Fillola (2004), en la selección de textos debe tomarse en cuenta la elaboración de un canon escolar más allá del especializado, el cual incluya no sólo obras clásicas o contemporáneas, sino también textos de la literatura juvenil. Es conveniente que todos los textos sean adecuados al nivel de comprensión del alumno y que de manera gradual se vaya incrementando la complejidad estructural y temática, pues el objetivo final es incrementar la competencia literaria del estudiante. La selección de textos debe representar los conocimientos previos de los alumnos, pero también la presencia de textos con gran calidad literaria, con este fin, el docente debe ser un lector constante y activo para poder guiar a los alumnos hacia la construcción de aprendizajes significativos y al desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, expresión oral y escrita.

2.2 La comprensión del texto literario

Durante los años sesenta se comenzó a afirmar que la lectura, la escritura, el habla y la escucha no son actos mecánicos que un usuario desarrolla de manera “natural”, así que el aprendizaje de la lengua debía centrarse en la dimensión activa de la comunicación, esto es, en el uso y en lo que se consigue de acuerdo con los propósitos del emisor. Se concluyó que aprender una lengua significa aprender a comprenderla, a usarla, a comunicarse con eficacia en distintas situaciones y en diferentes grados de complejidad, de manera que el individuo sea capaz de adquirir una competencia comunicativa eficaz, es decir, que tenga la capacidad de usar adecuadamente el lenguaje en diferentes situaciones sociales (Martínez, *et al.*, 2002, p.82).

Desde un enfoque comunicativo, la didáctica de la lengua y la literatura, trabaja con las habilidades lingüísticas de la comprensión (escuchar, leer) y de la producción (hablar, escribir), mediante ejercicios de comunicación reales o verosímiles y donde están consideradas tanto las necesidades lingüísticas, los conocimientos y los aprendizajes, como los intereses o motivaciones de los alumnos (Martínez, *et al.*, 2002, p. 83). De esta manera, se lee, se comprende, se habla, se

escribe y se escucha con base en el análisis de textos y en situaciones reales de comunicación:

El carácter grupal de la comunicación y el ejercicio constante con la lengua permiten que los estudiantes desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación [...] Las habilidades lingüísticas que se ponen en juego según sea enunciador o enunciatario, derivan en trabajo de comprensión o de producción o expresión de textos. Las cuatro habilidades: hablar, leer, escuchar y escribir son las habilidades que un usuario de la lengua debe dominar para comunicarse eficazmente en todas las situaciones posibles (Martínez, *et al.*, 2002, p.82).

No es posible hablar de las finalidades comunicativas de la lengua si no se dominan las habilidades lingüísticas, que no funcionan de manera aislada. Una siempre implica a las demás porque siempre está presente la codificación y la decodificación de los textos, la recepción y la producción de estos, el papel de enunciatario y enunciador.

Cuando se lee y escribe, cuando se habla y escucha, los estudiantes aprenden a utilizar la lengua en su dimensión, en su calidad y en su cualidad de herramienta, de instrumento de comunicación interpersonal, social y cultural; adquieren aprendizajes, logran expresar sentimientos, pasiones, ideas, fantasías, utopías. Los estudiantes como usuarios de la lengua ingresan a mundos de ficción o acceden a conocimientos duros, a los propios de su entorno (Martínez, *et al.*, 2002, p.82-83).

El estudiante descubre que saber escribir, escuchar o expresarse de manera oral y escrita puede ser significativamente útil no sólo dentro del ámbito escolar, sino también en el personal y social.

Según lo anterior, la selección de textos, ya sea mediante “Constelaciones literarias” o por cualquier otro criterio de acercamiento (autor, época, finalidades, lengua, etc.), exige al docente prever anticipadamente las actividades que le permitirán desarrollar las habilidades de comprensión y producción lingüísticas, las cuales estarán encaminadas a guiar al alumno a construir aprendizajes específicos de la educación literaria. Para alcanzar este propósito se debe definir, en primer lugar, lo que significa leer y comprender un texto. Leer, en palabras de Solé (2007), es “un proceso de interacción entre el lector y el texto” (p.17). En dicha interacción el lector activo, procesa y examina un texto, es decir, lo comprende, realiza una construcción de significados. Leer es comprender (Solé, 2007) y si en la didáctica de

la literatura el texto es el eje para alcanzar los propósitos de la educación literaria, entonces el docente debe buscar la forma de ayudar al estudiante a comprender el texto literario.

Por otra parte, comprender el lenguaje escrito es una de las tareas más complejas que el usuario de la lengua enfrenta, puesto que leer no es sólo decodificar el sistema alfabético o conocer las reglas gramaticales, significa también reconocer las distintas funciones de la lengua escrita, comprender el funcionamiento del sistema de escritura (ortografía, sintaxis, puntuación) e identificar las características gráficas de diferentes tipos de textos, aceptando que puede haber más de una interpretación, etc. En realidad el ser humano está en un constante aprendizaje del lenguaje escrito y como afirman Martínez, *et al.*, (2002, p. 84), cuando finalmente se adquiere el sistema de escritura se está ante un avance importante del desarrollo de las capacidades cognitivas superiores porque se ingresa al ejercicio de la reflexión y la crítica, a un mundo en el cual la lectura posibilita la adquisición de diversos conocimientos y de autonomía. La habilidad de leer no es un proceso sencillo ni mecánico:

Lo que se pone en juego mientras se realiza la lectura de un texto, está determinado por actividades de ida y vuelta, por momentos de avance y retroceso, por reconocimientos y rechazos, por inferencias o por predicciones que se cumplen o incumplen, en fin, por procesos que no se pueden acomodar en un orden preestablecido, que no pueden ir en una sola dirección (Martínez, *et al.*, 2002, p.87)

El lector tiene un papel activo porque aporta al texto sus conocimientos, experiencias, hipótesis, inferencias; explora a partir de ciertas palabras clave, formula hipótesis, se familiariza con su estructura, pone a funcionar distintas posibilidades de interpretación según sus conocimientos implícitos o sus objetivos de lectura, sus prácticas sociales y culturales, etc. Todo tipo de lectura implica ir más allá de la decodificación, por eso, comprender un texto escrito es una de las habilidades cognitivas más importantes y necesarias que debe adquirir el individuo, pues entre mayor sea su capacidad para comprender varios tipos de textos, mejor será su desempeño. Sánchez (2004) dice:

Hoy leer no sólo es un derecho ciudadano de todos, sino un factor de sobrevivencia lingüística en un mundo donde miles de emisores lanzan intermitentemente mensajes a la espera de encontrar receptores o lectores que acepten el contenido de esos mensajes (p.6).

La escuela y cada una de las diferentes disciplinas, deben procurar enseñar la comprensión lectora de textos específicos del área de su conocimiento, a través de propuestas didácticas que doten al estudiante de herramientas necesarias para enfrentar autónomamente diversas lecturas, pues en cada una el lector pone en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen distintos tipos de textos. En el caso específico de la literatura, comprender un texto literario significa ir más allá de enunciar la anécdota o el tema, saber el significado de cada palabra, identificar los recursos sintácticos o limitarse a citar las características que posee según la corriente artística en la cual se ubica. Estas prácticas no garantizan la comprensión porque estudian el texto desde “afuera” y no como un acto comunicativo de diálogo entre el lector y la obra literaria, donde “el lector aporta sus saberes a los saberes que expone un autor en un texto.” (Sánchez, 2004, p.6)

Las prácticas anteriores sólo pueden ser relevantes si antes se tiene presente que la comprensión representa un proceso cognitivo determinado por diferentes niveles, en donde cada nivel requiere de determinadas habilidades y conocimientos personales para relacionar los aspectos formales y conceptuales que el texto intenta transmitir a sus destinatarios potenciales. También implica concebir a la obra literaria como una unidad irrepetible que no puede comprenderse a través de reglas o puntos de vista fijos. Sánchez Miguel (2010, p.62) propone distinguir tres niveles de comprensión del texto: superficial, profundo y crítico-reflexivo, pues considera que la comprensión puede tener como resultado la construcción de representaciones mentales diferentes y cada tipo de representación necesita procesos diferentes. Con base en estas observaciones es posible planear una intervención didáctica específica para distintas zonas de la comprensión: “en la comprensión superficial podemos pensar en lo que dice el texto; en la profunda, lo que conseguimos es pensar con el texto; y en la reflexiva, repensarlo” (Sánchez Miguel, 2010, p.45)

En el primer nivel de la comprensión, el esfuerzo del lector se concentra en extraer la información que le permite recordar los contenidos, resumirlos o parafrasearlos, esto es, piensa en los contenidos del texto, en el tema o en la

anécdota. “La clave está en que todas esas tareas requieren utilizar conceptos e ideas que están presentes en el texto o son suscitadas directamente por él. En ese caso, las ideas aportadas por el lector no añaden información nueva al texto” (Sánchez Miguel, 2010, p. 63). En un segundo nivel, el lector interpreta, no se queda en lo que dice el texto, sino que adquiere una visión más compleja de algún aspecto al que éste se refiere, es decir, piensa con el texto. En el tercero, el lector reflexiona, toma una posición a favor o en contra de lo que se afirma, puede reparar en contradicciones al contrastar lo que dice un texto con otros ya leídos y con lo que él mismo piensa. Por consiguiente, en la elaboración de las propuestas didácticas para la comprensión de textos literarios, es recomendable tener presentes estos niveles para centrarse en objetivos de aprendizaje específicos y que involucren de manera gradual los diferentes momentos de la comprensión. También se necesita abordar la complejidad discursiva del texto y el efecto de sentido que hace relevante su carácter estético. Todo ello permitirá dejar en claro al alumno cuál es el objetivo concreto de la lectura y qué es lo que finalmente se espera que pueda conseguir a través de ella.

Ayudar a comprender un texto literario no es, pues, una tarea sencilla, porque implica que el docente debe guiar al estudiante a comprender cómo y por qué la presencia de diversos elementos retóricos, intertextuales, sintácticos, léxicos o gramaticales enriquece el discurso y colabora al crear un efecto de sentido. De esta manera el profesor no se limita a interpretaciones únicas o personales, más bien procura colaborar en la construcción y el enriquecimiento de la experiencia lectora del estudiante, y este último deja de ser un mero espectador pasivo.

Elaborar propuestas didácticas dirigidas a la comprensión literaria implica también que el docente ofrezca al estudiante retos cognitivos para avanzar gradualmente en los diferentes niveles de comprensión. Se trata de guiarlo para que progrese en sus gustos, de tal manera que se enfrente a la comprensión de textos de diversa complejidad, ya que un lector con poca experiencia literaria generalmente se limita a textos convencionales, con pocas propuestas estructurales con respecto a los modelos canonizados. En cambio, un lector que ha experimentado un acercamiento a una diversidad de textos y que los ha comprendido, está “más capacitado y abierto para admitir las innovaciones, para disfrutar las sorpresas” (Reyzábal y Tenorio, 1994, p. 53). Por tanto, el estudiante estará en una búsqueda

constante de textos que le representen retos cognitivos y riqueza literaria, pues finalmente “el placer de la lectura es, precisamente, la consecuencia resultante de la satisfacción de comprender e interpretar lo leído” (Mendoza Fillola, 2004, p.25).

Las secuencias didácticas que construya el docente deben considerar relevante la experiencia del lector en la selección de los textos, pues de la experiencia de los estudiantes, dependerá la consecuente mejora en la comprensión, ya que a un texto literario lo convalida, explicita o cuestiona la referencia de otros textos, ya sea porque es una reiteración de propuestas o una “desviación” de las normas de un género literario o del lenguaje mismo. En este último aspecto, cabe recordar que las obras literarias están menos determinadas estructuralmente que los de otras disciplinas (científicos, jurídicos, históricos, periodísticos, etc.) y no responden a criterios de univocidad, ni de verdad, sino que están encauzados a plasmar la función poética (Mendoza Fillola, 2004, p.54).

El docente debe evitar caer en el análisis que agote el texto o en el comentario que desvirtúe lo literario en favor de otros saberes (historia, filosofía, gramática, psicología, etc.), más bien tiene que recuperar los conocimientos fundamentales de la literatura que puedan fortalecer gradualmente la formación de un lector autónomo y crítico de textos literarios. Para lograrlo, es esencial que se considere a la lectura como un diálogo, una interacción entre las experiencias previas del lector y el texto, un proceso activo e interno que implica múltiples pasos que deben reforzarse en distintas situaciones didácticas y para diferentes necesidades. Sobre todo se debe tener claridad de que se está formando al estudiante como un lector competente, capaz de practicar distintas habilidades de lectura: construir hipótesis, predecir, elaborar preguntas al texto, comparar lecturas, valorar diversos recursos literarios, etc. Después de dialogar con el texto, advertir su intencionalidad y relacionar lecturas y conocimientos previos, el estudiante logrará disfrutar la lectura porque ha comprendido el sentido del texto literario. Como afirman Reyzábal y Tenorio (1994): “el placer que se encuentra en una obra literaria está compuesto por dos sensaciones: la de la novedad y la de reconocer algo” (p.52).

2.3 Hablar, escuchar y escribir para comprender mejor el texto literario.

Para desarrollar las destrezas relacionadas con la lectura comprensiva y favorecer la competencia literaria, es imprescindible mostrar al alumno la importancia de construir el significado de un texto mediante la expresión oral, la expresión escrita y la capacidad de escucha, ya sea en el comentario de un texto, en la realización de una lectura en voz alta, en la escritura de un texto o en cualquier otra actividad. El alumno debe participar de forma activa y crítica durante la lectura, pues para comprender tiene que relacionar lo que “dice” el texto (en su fondo y forma) con lo que ya sabe y con lo que expresan otros lectores. Así, si la comprensión se efectúa mediante el comentario de texto oral, el estudiante debe aprender a construir su comprensión escuchando a los otros y aportando sus propias opiniones. Si, por otra parte, la comprensión se lleva a cabo mediante la producción escrita, es necesario activar la participación de los alumnos en la elaboración de un documento para el cual apliquen determinados recursos literarios y comprendan el sentido que pueden tener en un texto. Como afirma Mendoza Fillola (2004):

para acceder a la esencialidad de lo literario es necesario participar en el juego de la creación, sentir y percibir los efectos estéticos del lenguaje, manejarlo de manera directa para conocerlo en su esencia y en la realidad discursiva que comporta toda producción creativa (p.27).

Al trabajar con una actividad creativa no se pretende formar grandes escritores de literatura, sino potenciar la capacidad expresiva y receptora del alumno, así como ayudarlo a expresar sus saberes y habilidades lingüísticas. La redacción con fines literarios permite al estudiante explorar diversas posibilidades expresivas para manifestar libremente sus deseos, sus fantasías, sus recuerdos o sus miedos, pero sobre todo, para que aprenda a comunicarse por encima de la realidad convencional y las exigencias mercantilizadas de la sociedad actual (Reyzábal y Tenorio, 1994, p.26). Mediante la escritura, el alumno desarrolla ideas, aclara y ordena información que le permite comprender mejor el texto literario.

Por otra parte, el estudiante también necesita interactuar con otros lectores y ejercitar la capacidad de escucha y la expresión oral. La capacidad de escucha es una actitud receptiva que implica aprender a poner atención al otro, reflexionar en lo que dice, dar cuenta de las coincidencias y discrepancias en las diferentes

intervenciones, así como saber esperar el turno para hablar. El comentario o la recreación de un texto literario representan oportunidades apropiadas para poner en práctica la expresión oral. A partir de ella, se puede dar una interacción verbal entre los docentes y el alumnado y de los alumnos entre sí para “multiplicar las posibilidades de un uso del lenguaje que regula las relaciones entre los unos y los otros y que potencia las oportunidades de aprendizaje” (Sánchez-Cano, 2009, p.16).

Cuando se escribe individualmente se mantiene un diálogo con uno mismo para organizar el texto, para evitar repeticiones, para procurar la coherencia, etc., sin embargo, la construcción de textos en grupos de trabajo incrementa la posibilidad de que la oralidad y la escritura se retroalimenten y el proceso de aprendizaje del lenguaje literario sea más dinámico (Sánchez-Cano, 2009, p.22). Así que el docente debe procurar el trabajo colaborativo no sólo para intercambiar reflexiones sobre el sentido del texto, sino también para elaborar un producto escrito. Además la escritura creativa satisface la necesidad de inventar y crear, expresa sensaciones y opiniones privadas (Cassany, 2006, p.40), en ella el alumno puede disfrutar de la escritura y aprender de las posibilidades que puede tener la comunicación literaria.

En general, la interacción entre los estudiantes y el docente puede favorecer una mejor experiencia literaria, pues es posible confrontar y defender las opiniones propias, desarrollar actitudes solidarias, democráticas, organizativas, corregir errores, contrastar dudas e incluso disfrutar o sufrir con las palabras de los otros, (Cassany, 2006, p.27). Interpretar un texto literario, crear o escribir un producto con fines literarios de manera grupal, implica una interacción emocional que colabora en la construcción del aprendizaje literario, el cual suele ser más difícil de conseguir si se ejercita a solas.

La educación literaria participa en el conjunto de aprendizajes de la lengua, pero también permite desarrollar las capacidades específicas de la comunicación literaria. La percepción y la producción de lo literario involucran de modo privilegiado el desarrollo humano en la dimensión estética, emocional, ética y espiritual. La literatura permite abordar la realidad, la imaginación y la complejidad humana que no se pueden considerar a través de los usos lingüísticos funcionales ni de los textos científico-técnicos. Es importante que mediante la comunicación literaria el estudiante se sienta involucrado en su papel de receptor y productor de textos, que reconozca los múltiples significados de los signos literarios generadores de

diversidad de lecturas, que aprenda a valorar la calidad de las obras y a educar el gusto mediante la lectura, la escritura, la escucha y la expresión oral.

Finalmente, la intervención educativa para una educación literaria implica analizar los factores que intervienen en el proceso de comprensión en cada uno de los niveles de la comprensión del texto, pues cada uno requiere de ciertas habilidades que los estudiantes deben poner en marcha cuando lean. Elaborar propuestas de enseñanza sobre la comprensión de textos literarios significa encontrar un balance entre las características de lo literario y las necesidades del estudiante como participante de una comunidad lingüística, pero también implica, por parte del docente, una constante actualización teórica y didáctica. El profesor debe ser un lector activo de todo tipo de textos, pero también ser un lector pendiente de su propia realidad y la del adolescente.

CAPÍTULO 3

Constelación literaria: “Los seres fantásticos y sus mundos posibles”. Propuesta didáctica para mejorar la lectura y la comprensión de cuentos.

Después de exponer brevemente los elementos teóricos en que se basa la didáctica de la literatura, a continuación presento la siguiente secuencia didáctica, la cual diseñé a partir de una constelación literaria en que el eje fundamental es la presencia de personajes fantásticos (en este caso la bruja y el vampiro). Para desarrollar esta propuesta seleccioné cuatro cuentos que ejemplificaran determinados elementos retóricos y estructurales, apropiados para la educación literaria de alumnos de nivel medio superior.

Los textos seleccionados para trabajar dentro del aula y en el orden en el cual se leerán son:

“La bruja”, de Juan Eduardo Zúñiga

“Bruja”, de Julio Cortázar

“Roja como la sangre”, de Tanith Lee

“Colmillos en su cuello”, de Alejandro Aura

El orden de lectura de los textos corresponde a la complejidad estructural que cada uno representa de acuerdo con los elementos literarios que se propone analizar con los alumnos. La complejidad pretende ser gradual, tal y como gradual se busca que sea la autonomía del alumno en la exploración de sentido del texto.

3.1 ¿Por qué personajes fantásticos, por qué el cuento?

Los personajes fantásticos son una presencia recurrente en el cine de terror, de aventuras, en las series de televisión, en el *anime* y en la literatura juvenil (*El señor de los anillos*, *X-Men*, *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Déjame entrar*, etc.), en general, los alumnos de bachillerato son los receptores más asiduos de estos temas y, por tanto, cuentan con una experiencia más o menos amplia en dicho asunto, así que consideré importante retomar este interés para vincularlo con la lectura del cuento.

La principal razón que tuve para planear una propuesta enfocada en el cuento es que la mayoría de los estudiantes, aunque conocen este género a través de los relatos o las películas (“Caperucita roja”, “La bella durmiente”, “El gato con botas”, etc.), no tienen la suficiente experiencia para reconocer en él un medio de expresión literaria, ya que consideran de manera equivocada que sólo se limita a temas infantiles. Por otra parte, al ser una narración relativamente breve, me permite guiar, durante la clase, el diálogo entre el texto y el alumno para dar sentido a la lectura, además de alcanzar varios de los propósitos de la educación literaria; por ejemplo, identificar personajes, examinar la presencia del narrador, localizar el tiempo o el ambiente, practicar la lectura en voz alta y diferentes estrategias de comprensión de lectura. En general, esta forma de trabajo favorece el aprendizaje de elementos literarios que posteriormente los estudiantes pueden identificar en otro tipo de narraciones.

3.2 Características de los textos seleccionados.

En cuanto a la selección de los textos, Bordons y Díaz-Plaja (2006) afirman que:

La variedad temática y formal de los textos es la base para el desarrollo de una secuencia que permita conseguir diferentes y variados objetivos: Tanto si la propuesta se quiere focalizar más en objetivos lingüísticos como si se quiere centrar más bien en aspectos literarios o culturales, es preciso tener en cuenta que los textos escogidos contengan elementos formales y temáticos suficientemente variados para acercar la literatura a los alumnos y al mismo tiempo trabajar aquellos objetivos que nos hayamos propuesto (113).

De acuerdo con lo anterior y dado que la educación literaria implica, entre otros objetivos, proporcionar al alumno herramientas que le permitan comprender el texto literario sin que esto signifique hablar de un análisis exhaustivo, la propuesta didáctica que aquí desarrollo intenta concentrarse únicamente en los aspectos formales que sobresalen en cada uno de los cuentos, de tal manera que mediante el contraste entre ellos, el alumno comprenda determinados recursos literarios y valore la riqueza de la lengua española. Aunque los cuatro textos que seleccioné para trabajar en clase comparten un mismo tema, cada uno es diferente entre sí estructuralmente, lo cual favorece el análisis comparativo entre el narrador, los personajes, el espacio, el uso de los adjetivos, las comparaciones y las metáforas.

En cada cuento enfatizo el uso de determinados elementos literarios, por ejemplo, en el primer cuento, “La bruja” de Zúñiga, destaco la voz del narrador y el espacio físico, en el cuento “Bruja” de Cortázar, subrayo la perspectiva del narrador; en el texto “Roja como la sangre” de Lee resalto la adjetivación, la sinestesia y la intertextualidad, finalmente en el texto “Colmillos en su cuello” de Aura, hago referencia a la polifonía y menciono brevemente el recurso de la prosopopeya.

Con esta secuencia pretendo que el alumno no sólo ubique la presencia de seres fantásticos como personajes de un cuento, sino que comprenda que el escritor recurre a ellos para expresar su visión estética de la literatura y su forma de percibir la naturaleza humana: El estudiante debe también distinguir los recursos lingüísticos que emplea para hacer partícipe al lector de su creación artística. Además, el autor podrá encontrar que las características físicas y psicológicas de los personajes fantásticos de los cuentos, no corresponden necesariamente a los personajes convencionales de la televisión, el cine o las novelas de moda. Con la selección de estos relatos no pretendo decir que los textos que suelen leer los jóvenes no cumplen con una función valiosa (socializar, por ejemplo), lo que intento es que los alumnos pongan atención en aspectos novedosos que les ayuden a apreciar la lectura del cuento como un género literario que está fuera de lo previsible o de lo trivial.

3.3 ¿Por qué leer estos textos?

El cuento “La bruja” de Juan Eduardo Zúñiga es una historia de amor mal correspondido que lleva a la degradación física y emocional del personaje rechazado al buscar una solución a su problema mediante el hechizo de una bruja. El personaje de la bruja está caracterizado de manera convencional. La historia es relatada desde la perspectiva de un narrador-testigo. Este cuento presenta elementos propios del cuento de terror que se pueden rescatar para resaltar que el texto espera despertar una reacción determinada en el lector mediante la perspectiva del narrador, la presencia del personaje y la descripción del ambiente. El final es abierto, produce en el lector un efecto de incertidumbre ante lo acontecido al personaje enamorado.

En el texto “Bruja” de Julio Cortázar la protagonista es una bruja joven que se da cuenta de que tiene un poder especial que le ayuda a crear un mundo ideal porque todo está acorde con sus deseos y necesidades, ya sean materiales o

emocionales, posee rasgos humanos, se sale del estereotipo del personaje fantástico en sus aspectos físicos y en sus actitudes frente a los demás. El final, aunque es cerrado, invita al lector a reflexionar sobre la condición humana y la soledad, no acerca de lo sobrenatural. Es un personaje que se identifica con los adolescentes porque, al igual que ellos, se enamora, a veces se siente sola, está triste, busca la amistad, le gusta vestir bien y llamar la atención de quienes la rodean, aunque la consideren extraña por su forma de comportarse. A través de ella se habla de los deseos de una joven y de los límites que pueden existir para tales deseos. Como es una bruja transgrede reglas y siente culpa, al final esto desata un desenlace trágico.

“Roja como la sangre” de Tanith Lee es un cuento que atrapa al lector por su conexión con el famoso cuento infantil “Blancanieves”, pero también por recurrir de manera velada a la presencia del vampiro, un ser fantástico clásico dentro de la literatura de terror, es decir, cobran mucha importancia los conocimientos previos del lector sobre el cuento infantil y el ser fantástico en particular. El alumno podrá distinguir sinestesias en el espacio narrativo, las cuales están presentes mediante el contraste de colores y texturas. La presencia de elementos vinculados con personajes y textos conocidos (lo que se conoce como intertextualidad), puede formar parte de una reflexión sobre la propuesta narrativa de la autora y su manera de tratar el tema de lo fantástico.

“Colmillos en su cuello” de Alejandro Aura es un texto que permite al lector recorrer algunas avenidas del D.F. y del Estado de México mediante la voz de diversos narradores. El lector reconoce y ríe con las diferentes voces narrativas que relatan la historia de una noche de aventuras entre un hombre mayor y una joven vampira.

3.4 Descripción de la secuencia didáctica.

La secuencia está dividida en tres fases: apertura, desarrollo y cierre. A continuación explicaré los distintos recursos didácticos y conocimientos disciplinares que intervienen en mi propuesta, así como las habilidades lingüísticas que se practican y los instrumentos de evaluación que utilicé.

3.4.1 Apertura de la secuencia didáctica: el texto cinematográfico.

La apertura de la constelación literaria permite movilizar los conocimientos previos del estudiante sobre el tema. Esta apertura se centra en el comentario de los personajes fantásticos que los alumnos conocen (se citan como ejemplo los personajes de las leyendas de Bécquer). Después del comentario, los alumnos observan la película “El cadáver de la novia” (*Corpse Bride*), para profundizar en otros elementos de la constelación: la capacidad inventiva del ser humano, la caracterización de los personajes fantásticos, los temores del individuo. También se comenta la presencia de los personajes fantástico en el cine y en otras expresiones artísticas. Es importante reflexionar en torno a que la imaginación es propia del ser humano, y que a través de ella éste es capaz de plasmar alegría, deseos o angustias, tanto en el cine como en la literatura y el arte en general. El arte, además de ser un medio de comunicación, también es una fuente de riqueza estética que hay que saber comprender y apreciar.

La elección de la película, además de responder a una exigencia temática, también debe cubrir propósitos didácticos y estéticos, Gracida (2010) menciona que el docente tomará en cuenta que la película:

- Sea atractiva para el estudiante por su edad y gusto hacia lo visual.
- Transmita valores éticos.
- Sea enriquecedora desde el punto de vista de la cultura audiovisual (calidad estética).
- Sea apropiada para la reflexión intelectual y la reinterpretación del mundo.

Posteriormente, el docente promueve una discusión grupal sobre las diferencias entre el discurso cinematográfico y el discurso literario en general, así como hace referencia acerca de los recursos que utiliza el escritor para lograr un determinado efecto estético en comparación con la imagen cinematográfica. Las siguientes afirmaciones son ejemplos que permiten abrir una discusión:

1. Los personajes fantásticos por lo general demuestran debilidades, defectos o cualidades mediante conductas propias del ser humano.
2. Los personajes fantásticos son producto de la imaginación del ser humano por la necesidad de explicar aspectos que le atemorizan.

3. Los personajes fantásticos circulan entre lo aparente y lo real para modificar alguno de estos dos entornos.
4. Lo fantástico atrae al ser humano porque le permite evadir su realidad mediante mundos alternos.

Durante esta sesión se aborda al discurso cinematográfico como un medio de comunicación y de expresión artística cercano a la literatura, específicamente en los elementos propios de la constelación: las características de los personajes fantásticos (los muertos representados por esqueletos que hablan, se alimentan, sienten), el ambiente físico (nocturno, invernal). También se resaltan los recursos que logran un efecto estético: la animación, la música y los contrastes entre el colorido del mundo de los muertos y la oscuridad de los personajes vivos.

El discurso cinematográfico establece así un preámbulo para acercarse al tema de la constelación y movilizar los conocimientos previos, así como motivar a los estudiantes hacia la lectura de los cuentos. En este primer momento de la secuencia, se espera que el estudiante tenga ciertas inquietudes sobre los textos, por ejemplo, por saber el tipo de personajes que estarán presentes en las obras, si le gustarán o no los cuentos, si le parecerán aburridos, etc.

Finalmente, y después de este primer momento de discusión sobre el eje temático que guía la lectura, hay que establecer con los estudiantes los criterios que se seguirán para trabajar en clase y para evaluar la secuencia, de tal manera que sea claro para ellos cuál es el objetivo de leer esos textos y el tipo de trabajo que deberán desarrollar durante varias sesiones de trabajo.

3. 4. 2 Desarrollo de la secuencia.

a) Conocimientos disciplinares de la literatura

El acercamiento al texto literario en esta estrategia parte de dos consideraciones, la primera, como ya se explicó, se refiere al tema mismo: los personajes fantásticos, la capacidad imaginativa del ser humano, el gusto por lo sobrenatural y desconocido, lo increíble o sorprendente. Por otra parte, también se toma en cuenta la presencia de los elementos narrativos que aportan aprendizajes específicos de la educación literaria, por ejemplo, en cuanto a la estructura del cuento en particular y los recursos narrativos y retóricos que identifican a los textos seleccionados. Lo que se propone aquí es guiar al alumno a que comprenda el texto literario no sólo en su aspecto

temático, sino también en su aspecto formal, es decir, que adquiera el metalenguaje necesario para comprender el género literario y pueda explicar con un lenguaje adecuado el sentido de cada texto.

- **La descripción**

Puesto que la constelación literaria se centra en los personajes, consideré importante revisar la forma en que el autor logra caracterizarlos mediante la estrategia discursiva de la descripción. A partir de ésta el estudiante ejercita el uso de la comparación, la enumeración y la adjetivación en la redacción. En esta actividad descriptiva busco que el estudiante comprenda que esta forma de escritura, como señala Pimentel (2001, p.18), no sólo depende de la capacidad mimética atribuida a la palabra, sino que necesariamente necesita iniciar con el “detalle”; es decir, los elementos aislados del conjunto, la enumeración de cada una de las particularidades del objeto y de todas sus circunstancias, por lo cual, lejos de recrear o de representar al objeto como una verdadera entidad, es necesario analizarlo, descomponerlo en una serie predicativa que sólo se aprehende comprendiéndola.

Para lograr comprender los procedimientos textuales de la descripción, propongo llevar a cabo un proceso de escritura que haga evidente la “descomposición” a la que alude Pimentel. Así, la escritura del estudiante inicia con la “división” de los elementos que integran el objeto descrito, en este caso, el personaje fantástico (cabeza, ojos, boca, cabello, cuerpo, brazos, etc.) o el espacio (ciudad, edificios, casas, calles, autos, etc.). El alumno comprende la importancia que tiene hacer referencia a las partes que conforman el objeto o persona que describirá, si se le sugiere que en su planeación escrita reflexione en los detalles y los enumere mediante un orden ascendente o descendente. Posteriormente, se le aclara al estudiante que, si lo considera necesario, podrá modificar este orden en la revisión de su escrito, pues en la literatura no siempre se sigue un orden de este tipo, más bien el escritor suele optar por la espontaneidad del sentimiento narrado.

En la escritura de secuencias descriptivas, el alumno también ejercita el uso de adjetivos diversos para “recrear” los objetos o personas que se describirán. En este aspecto es conveniente reflexionar en el aspecto semántico del adjetivo, pues, como afirma Pimentel (2001, p.36), el adjetivo tiene un valor icónico, porque en

relación con el nombre cumple una importante función calificativa, y por lo tanto, particularizante que intensifica la noción de la realidad. Así, al planear su descripción, el estudiante tiene presente que entre otros recursos, el uso apropiado del adjetivo le ayudará a recrear una realidad que ha imaginado y que además enriquecerá el efecto de sentido que busca transmitir a su lector.

Por otra parte, también es importante hablarle al estudiante del uso creativo de los adjetivos en la literatura e invitarlo a practicar combinaciones diversas entre los sustantivos y los adjetivos. El alumno no sólo ejercitará su imaginación, sino también se motivará a indagar en el diccionario nuevas palabras que enriquezcan su redacción. En palabras de Pimentel, hay que aclarar al alumno que lo que se pretende finalmente es que en la escritura descriptiva se despliegue una serie de atributos, partes y/o “detalles” que vayan “dibujando” el objeto” mediante la presencia de adjetivos que den cuenta de la forma, el tamaño, la textura, la cantidad, etc. (Pimentel, 1998, p.25)

- **El narrador**

Los cuatro relatos que propongo en esta secuencia facilitan que el alumno comprenda la perspectiva del narrador y con ella la restricción de información que tiene el lector. En los textos seleccionados el estudiante reconoce distintas voces narrativas: un narrador testigo, un narrador omnisciente, pero focalizado en el personaje principal, un narrador omnisciente tradicional heterodiegético y, finalmente, una polifonía narrativa.

El estudiante analiza diferentes miradas:

- ✓ El narrador testigo o también llamado homodiegético permite al lector conocer los hechos, pero a través de su parcial punto de vista, ya que participa como personaje. El lector tiene una visión parcial de los hechos. Este narrador está presente en el cuento “La bruja” de Juan Eduardo Zúñiga.
- ✓ El narrador omnisciente o heterodiegético es el narrador en tercera persona, aquél que no participa en los hechos narrados. Esta voz narrativa es empleada en los cuentos “Bruja” de Julio Cortázar y “Roja como la sangre”, solo que en el primer relato el narrador está focalizado en la protagonista.

La polifonía es una técnica narrativa que se caracteriza por la intervención de voces independientes que revelan la existencia de conciencias diferentes (Beristáin, 1998, p.355, 356). Este es el caso del cuento “Colmillos en su cuello” de Alejandro Aura.

- **El espacio**

El espacio físico en el que evoluciona un relato sostiene al mundo narrado, el entorno se puede convertir en el lugar donde convergen los valores temáticos y simbólicos del relato, es una especie de síntesis de la significación del personaje. El estudiante encuentra que el espacio en el que se desarrollan los hechos de los cuatro relatos aporta mucha información acerca del personaje fantástico. En el cuento “La bruja”, el alumno se encuentra con un bruja aparentemente convencional, en un espacio físico que representa parte de su personalidad; en el texto “Bruja”, el espacio es adverso al personaje fantástico, pero a la vez significativo para representar la soledad de la protagonista; En “Roja como la sangre”, el espacio corresponde a un bosque que recuerda el cuento de hadas, en él cobra significado la alusión al relato infantil “Blancanieves” y la presencia de una vampiro; en el relato “Colmillos en su cuello”, la ciudad se convierte en testigo de los personajes y permite ver con otra mirada la presencia de una vampira.

- **La intertextualidad**

Este término es definido por Beristáin (1985) como:

un conjunto de las unidades en que se manifiesta el fenómeno transtextualidad (“trascendencia textual del texto”), dado en la relación entre el texto analizado y otros textos leídos o escuchados, que se evocan consciente o inconscientemente o que se citan, ya sea parcial o totalmente, ya sea literalmente (en este caso, cuando el lenguaje se presenta intensamente socializado o aculturado y ofrece estructuras sintácticas o semánticas comunes a cierto tipo de discurso), ya sea renovados y metamorfoseados creativamente por el autor, pues los elementos extratextuales promueven la innovación”(p.269).

Por ejemplo, al leer y analizar “Roja como la sangre” de Tanith Lee, el alumno comprende el concepto de intertextualidad cuando observa que elementos como el espejo, la bruja, la princesa, el cazador, los enanos y la manzana envenenada remiten al lector inmediatamente al cuento popular “Blancanieves” de los hermanos Grimm, pero que a medida que transcurren los acontecimientos, el texto va adquiriendo un sentido propio, independiente del texto en el cual se basó. En este relato, el estudiante va descubriendo distintas informaciones e indicios y se percata que el texto alude claramente a un ser fantástico sin mencionar su nombre. La presencia de una vampira es evidente sólo cuando el lector asume una participación más activa frente al texto y comprende, entre otras cosas, que la presencia de los colores blanco, negro y rojo no son gratuitos, sino que tienen un significado.

b) Desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, expresión oral y escucha.

Las cuatro habilidades lingüísticas siempre están relacionadas entre sí porque el lector precisa recurrir a la escritura o a la oralidad para expresar la comprensión de un texto, de igual manera que necesita escuchar a otros para enriquecer su punto de vista sobre una lectura. En esta secuencia didáctica procuro que el desarrollo de estas habilidades se favorezca con el trabajo colaborativo, ya que al escuchar a los demás se puede discutir y tener un mejor acercamiento interpretativo del texto. Como dice Colomer (2005) “contrastar la lectura propia con la realizada por otros es el instrumento por excelencia para construir el itinerario entre la recepción individual de las obras y su valoración social” (p.195).

La escucha y la oralidad están presentes en esta secuencia principalmente mediante el comentario en voz alta, esto facilita la socialización de la lectura (Colomer, 1995, p.19) y permite que aquellos estudiantes que tienen mayor experiencia lectora, enriquezcan el punto de vista de quienes no suelen leer o leen muy poco. La lectura combinada con la escucha y la oralidad permite:

Enriquecer la respuesta propia con los matices y las aportaciones de la interpretación ajena, ya que la literatura exige y permite distintas resonancias individuales. Sirve para usar el metalenguaje aprendido (“personaje”, “metáfora”, “trama”, etc.), cuando tiene un sentido hacerlo, es decir, cuando se habla sobre las obras leídas y uno se esfuerza por argumentar su opinión con claridad. O también es útil para darse cuenta de que se comparten referentes de toda la comunidad (Colomer, 2005, p.202).

Las actividades de escritura con intención literaria, que propongo en el taller de escritura “Ahora soy yo quien cuento a la manera de ...”, permiten al alumno comprender y apreciar la estructura y la fuerza expresiva de la literatura a través de la práctica escrita, al mismo tiempo que adquiere un metalenguaje adecuado para hacer referencia a la estructura del texto. El estudiante practica la escritura mediante la imitación de un texto que ha leído y reflexiona sobre el uso del lenguaje empelado. Así, en las actividades centradas en la descripción del personaje fantástico o del ambiente, el alumno refuerza sus conocimientos sobre el uso del adjetivo, la comparación y la metáfora, de la misma manera que comprende la presencia de un narrador, de los personajes principales y del espacio. Finalmente para que el alumno escriba un texto con una intención literaria, se le sugiere pensar en los posibles lectores y en la reacción que desea despertar en ellos.

El trabajo de escritura en un contexto colaborativo permite un aprendizaje significativo porque los estudiantes no sólo se ejercitan en leer de manera crítica un texto ajeno, también aprenden a aceptar las críticas de otros de manera objetiva. Así, propongo que antes de terminar cada sesión del taller de escritura, los equipos intercambien entre sí su redacción para que sus compañeros puedan darles su punto de vista sobre su texto. A los estudiantes se les pide entonces leer cuidadosamente el texto de un equipo para realizar al menos tres observaciones positivas y tres negativas sobre la redacción (la elección de personajes, el uso de los adjetivos, el vocabulario adecuado, etc.), posteriormente cada equipo les dará sugerencias sobre la forma en que pueden mejorar la escritura de su texto.

De esta manera, el intercambio de voces en una escritura colaborativa permite al menos tres cosas importantes:

- 1) Tematizar sobre los problemas de composición (tomar conciencia de ellos) desde múltiples miradas.
- 2) Distribuir entre los participantes la carga de las actividades involucradas en el proceso de redacción del texto (ya se trate de la planificación, ya de la escritura misma).
- 3) Obtener mejoras en la conciencia metalingüística referida al lenguaje escrito (hablar y reflexionar sobre éste).

(Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 295)

Aunque mi propuesta didáctica se basa principalmente en la lectura y la escritura, es claro que éstas no pueden manifestarse sin la expresión oral y la escucha, pues las cuatro se relacionan entre sí y no es posible hacer referencia a uno sin la presencia de la otra.

3. 4. 3 Cierre

La evaluación.

Desde la perspectiva constructivista, evaluar exige reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para poner en primer término decisiones pedagógicas que promuevan una enseñanza adaptada a la diversidad del alumnado, que susciten aprendizajes con sentido y con valor funcional y que favorezcan el paso hacia a la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.306). Esto implica que la evaluación es una actividad compleja, pero indispensable para mejorar la labor docente y replantear cada vez nuevas propuestas didácticas. En la enseñanza de la literatura la evaluación es una actividad que requiere ser congruente con los propósitos de la educación literaria, los cuales se centran en el desarrollo de aprendizajes, habilidades y actitudes, no en la memorización de datos o conceptos. Es decir, el docente no debe olvidar que si se promueve en el alumno un aprendizaje activo y significativo, la evaluación debe corresponder a este proceso y no partir de una perspectiva normativo-institucional que ponga énfasis en la obtención de una calificación, pues como afirma Petit (1999) “en la costumbre de evaluar la lectura únicamente a partir de indicadores numéricos, todo el aspecto cualitativo de la lectura desaparece” (p.80).

La evaluación que propongo está centrada en el proceso de escritura, en el trabajo en equipo y en la creatividad de los alumnos para la presentación de un producto final. También tomo en cuenta el aprendizaje actitudinal, es decir, la disposición de los alumnos para participar en las clases de manera constructiva y para cooperar e integrarse en equipo en la búsqueda de alcanzar objetivos comunes.

El producto final de esta secuencia didáctica es la creación de un personaje fantástico, ya sea a través de la escritura de un cuento o en la realización de alguna actividad creativa (collage, video, audio, dramatización, cómic, etc.). Para uniformar el criterio de evaluación, le pido al estudiante que elabore por escrito un proyecto en

el que especifique el tipo de producto que realizará y la forma en que lo presentará en clase. El proyecto debe ir acompañado de evidencias sobre su proceso de planeación (borradores sobre la escritura). Este proyecto se entrega al presentar el personaje fantástico que cada equipo diseñó.

La elaboración de un cuento o de una actividad creativa como producto final para la evaluación de las secuencia contempla los siguientes aspectos:

- Aprendizajes propios de la constelación: la creación de un personaje fantástico, los temores del hombre ante lo sobrenatural, la imaginación, la subjetividad, la creatividad.
- Aprendizajes acerca de la educación literaria: lectura de cuentos, identificación de la función del narrador y la perspectiva del narrador, el espacio. La descripción con fines literarios, el uso de recursos retóricos como la comparación y la metáfora.
- Habilidades lingüísticas: La comprensión literaria, la presentación de manera oral del personaje fantástico, la presentación de un proyecto escrito.

La planeación del personaje incluye los aspectos revisados sobre la escritura de una descripción (comparación, adjetivación), así como los elementos literarios de una narración (narrador, perspectiva del narrador, espacio). El proyecto que los alumnos presentan al finalizar la secuencia ha de contener los siguientes aspectos:

- Nombre de cada uno de los integrantes del equipo.
- Especificar si se planeó un cuento o la realización de otra actividad creativa
- Nombre de los integrantes del equipo.
- Nombre del cuento o de la actividad.
- Nombre del personaje fantástico.
- La descripción del físico y de la personalidad del personaje fantástico.
- La descripción del espacio en que se ubica.
- Tipo de narrador que se planea utilizar (en el caso específico de un cuento).
- Tipo de participación que cada integrante tuvo en la realización del producto que se realizó.
- Número de reuniones y tiempo empleado en cada una de ellas.

- Tipo de materiales que usaron (colores, computadora, grabadora, vestuario, música, acetatos, etc.).
- Efecto que se pretende producir en el lector o en el espectador.
- Recursos literarios que se emplearon para caracterizarlo.
- Material que se utilizó (especialmente en el caso de la realización de actividades).
- Observaciones sobre los problemas que surgieron en la creación del cuento o la realización de la actividad.

Se incluirán las siguientes evidencias sobre el trabajo que se realizó:

- La planeación que se hizo durante la clase de la descripción del personaje fantástico (dos borradores al menos).
- La planeación que se hizo durante la clase sobre la descripción del espacio en el cual se ubica el personaje fantástico (dos borradores al menos).
- Elaboración de comparaciones o metáforas para enriquecer la descripción del personaje (dos borradores al menos).
- Fotografías del proceso creativo (opcional).

El número de cuartillas que integrarán el proyecto (junto con las evidencias de escritura) tendrá una extensión de un máximo de 10 cuartillas. Si se decide crear un cuento, éste tendrá una extensión de un máximo de dos cuartillas. El producto final del proyecto se expondrá en clase; tendrán 10 minutos para la presentación.

El trabajo que el estudiante lleva a cabo para crear un personaje fantástico es arduo porque pone en práctica su creatividad, el uso de sus habilidades de expresión oral y escrita, su destreza manual y artística y en algunas ocasiones su experiencia en el uso de herramientas tecnológicas de la comunicación (power point, programas para elaborar videos, páginas electrónicas, etc.). Por ello, trabajar con un proyecto y un portafolio permite al docente hacer una evaluación uniforme, sin que en ello interfiera el tipo de recursos que cada estudiante empleó. Así, por ejemplo, un cuento no puede obtener un mayor o menor puntaje que una dramatización o la elaboración de un cómic, es decir, el proceso de escritura es el medio por el cual los propósitos de aprendizaje disciplinares se ven reflejados.

Las actividades de evaluación que presento se sustentan en la idea de que la enseñanza significa una práctica didáctica que toma en cuenta la heterogeneidad del alumnado, así que las tareas de evaluación no siempre pueden ser las mismas para todos o, al menos, el docente ha de ofrecer tareas abiertas que se adecuen a los intereses o motivaciones de los alumnos. La evaluación tiene como finalidad favorecer el proceso de regulación de aprendizajes, de tal manera que el estudiante pueda detectar sus dificultades en la comprensión del texto literario o en el proceso de escritura mediante los comentarios de sus compañeros. Por otra parte, el docente durante este proceso ha de procurar la corrección en todo momento y ayudar a los estudiantes a detectar sus errores en la redacción de tal manera que pueda regular su aprendizaje.

La evaluación sumativa está integrada por la redacción grupal que se realiza durante la clase (la construcción de su portafolio), el proyecto para la escritura de un cuento o para la realización de una actividad creativa y la presentación en clase de uno de estos dos productos. Los textos que entregarán los alumnos para su evaluación se elaborarán con base en los aprendizajes obtenidos, lo cual significa que ellos deben re-codificar lo aprendido después de un proceso en que se ha leído, escuchado, hablado y escrito sobre literatura.

Al finalizar la secuencia, los estudiantes realizan una autoevaluación a través de sus comentarios sobre sus experiencias como lectores y escritores, así como también discuten sobre su proceso de aprendizaje y su trabajo en equipo. La autoevaluación permite al alumno autorregular sus aprendizajes, lo cual es importante porque “todo sistema educativo busca que los estudiantes se alejen progresivamente del acompañamiento que les proporciona el profesorado para situarse en un camino de aprendizaje autónomo” (Ribas, 2010, p.17). También les pido que realicen comentarios acerca de las lecturas y las actividades que les propuse, pues como afirman Coll, *et al*, (2007) es importante evaluar la actuación del docente para hacer las modificaciones necesarias en las futuras planeaciones didácticas (p.164).

Un elemento importante para la evaluación es el portafolio de trabajo del alumno, pues éste representa una muestra de los borradores que realizó durante y fuera de clase. El portafolio es una evidencia que tienen los estudiantes para demostrar el tipo de aprendizaje que tienen sobre la escritura y la comprensión del

texto literario. Aunque el portafolio es parte importante de la evaluación sumativa, el valor formativo constituye su esencia, ya que éste “le permite al aprendiz analizar, reflexionar, comentar y aprender a evaluar sus propias producciones, sobre todo si son valoradas no sólo por él, sino por el enseñante y algunos de sus compañeros” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 301).

Para que los equipos de trabajo regulen el proceso de creación de su personaje fantástico se les ofrece la siguiente guía:

Personaje fantástico	Observaciones
¿Tiene un nombre?	
¿El lector puede identificar con claridad su físico y personalidad?	
¿Hay un protagonista y un antagonista? ¿Puedes describirlos según su comportamiento o por lo que de ellos dicen los demás?	
¿Cómo es el espacio en el que se desarrolla? ¿Es un espacio convencional para el personaje o novedoso?	
¿Qué tipo de narrador da a conocer los hechos?	
¿Se busca producir en el lector un efecto de temor, sorpresa, suspenso, incertidumbre? ¿Cómo lo logras?	
Lenguaje, elementos retóricos.	
Cuando describes: ¿utilizas comparaciones, enlistas adjetivos, usas metáforas? ¿Los recursos retóricos enriquecen el sentido del texto, provocan imágenes o sensaciones en el lector?	
¿De qué manera el uso de signos de admiración o interrogación contribuyen a producir una determinada reacción o estado de ánimo del lector?	
¿Se establece un tema referente a la condición humana e invita a la reflexión?	

El docente toma en cuenta la siguiente rúbrica para evaluar la presentación del personaje fantástico:

Aspectos	Sí	No	Parcialmente	Observaciones.
La presentación tiene un inicio, un desarrollo y un final precisos.				
En la descripción del personaje se utiliza al menos dos recursos literarios (enumeración, adjetivación, comparación, metáfora).				
Es clara la descripción del espacio (lugar en donde se realizan las acciones).				
La intervención del narrador es clara (en el caso de un cuento).				
El texto es creativo, sugerente, interesante, divertido.				
Busca dar un efecto de sentido diferente al sentido convencional del personaje fantástico.				
Representa un trabajo elaborado en equipo porque son notorios los acuerdos en equipo.				
Comentarios, sugerencias.				

Evaluación sumativa

Participación en las actividades realizadas durante las clases.	30
Proyecto.	30
Producto final	40
Total	100 %

3.5 La secuencia didáctica dentro del programa de estudios de la asignatura de Lengua española de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)

La secuencia didáctica se puso en práctica con alumnos de cuarto año de la ENP, se adecuó a la asignatura de Lengua española. El programa de estudios de dicha asignatura corresponde al Plan de estudios de 1996. En éste, Lengua española se ubica dentro del núcleo básico del Área de formación lenguaje, comunicación y cultura, es de categoría obligatoria y teórica, abarca cinco horas a la semana mediante clases de 50 o 100 minutos (esto depende de cómo se organizan los horarios en cada plantel). Tiene como antecedentes el estudio sobre la lengua que han realizado los alumnos en los seis años de educación primaria y en los tres años de educación secundaria, durante los cuales deben haber desarrollado habilidades de expresión oral, lectura y redacción, así como haber adquirido conocimientos lingüísticos suficientes para su aplicación en la vida cotidiana. Es una asignatura que antecede a la de Literatura universal de quinto año y a la de Literatura mexicana e iberoamericana de sexto año.

Lengua española es una asignatura fundamental para que el alumno avance con éxito en sus estudios, pues obtiene conocimientos básicos sobre la literatura (ubicación de elementos estructurales de un texto literario, conocimiento de géneros literarios, lectura de textos representativos, información relevante sobre épocas y autores) y desarrolla habilidades de lectura, escritura y expresión oral que le permitirán comunicarse con éxito y aprender a aprender. Como indica el programa de estudios (1996), se trata de una asignatura “instrumental básica para la transmisión, articulación y consolidación de todo conocimiento que, fundamentada

en textos literarios, desarrolla el pensamiento reflexivo del alumno con el trabajo de comprensión cabal de los mismos.” (Programa de estudios de Lengua española de la ENP).

El programa de estudios tiene un perfil constructivista y plantea un enfoque comunicativo, por ello pretende que al término del curso, se hayan alcanzado, entre otros, los siguientes propósitos:

habilidad de lectura de textos literarios o de cualquier otro tipo; desarrollo de actitudes y habilidades para enfrentar el análisis y la interpretación de un texto literario; ampliación del léxico; capacidad para investigar en fuentes documentales; desarrollo de la habilidad para el manejo de la lengua materna - oral y escrita-; destreza para redactar; gusto e interés por la lectura; valoración del goce estético; formación del criterio selectivo para satisfacer el instintivo deseo humano de verdad, de bondad y de belleza en otras obras, a las que el estudiante llegará por interés permanente, para dialogar en el futuro con otros autores (Programa de estudios de Lengua española de la ENP, 1996).

En cuanto a la selección de textos, se afirma:

Los textos significativos seleccionados permitirán contrastar lo literario y lo referencial, lo antiguo y lo actual, el concepto de hispanismo peninsular o hispanoamericanismo y, además, desarrollarán la aptitud de enfrentarse a la lectura literaria en forma seria y disciplinada. Las lecturas deben estar enfocadas a propiciar el placer y disfrute de los textos literarios (...). Es imprescindible que el curso propicie en el estudiante universitario el interés por la lectura, confrontando textos literarios españoles y otros textos con los que éstos puedan relacionarse (Programa de estudios de Lengua española de la ENP, 1996).

Más adelante se aclara que:

Cada texto literario plantea un problema literario, lingüístico, estético y contextual. Se deben resolver estos problemas y encontrar, además, otros aspectos humanos como experiencias y referencias diversas, el mundo de las emociones y de las sensaciones. El curso se ha planteado con un criterio cronológico que permite el desarrollo lineal de las corrientes literarias en su evolución temporal, pero es necesario recalcar que no se trata de impartir un curso de historia de la literatura. Es preciso fomentar la lectura del texto para encontrar, posteriormente, la relación de la obra con su contexto histórico, social y cultural (Programa de estudios de Lengua española de la ENP, 1996).

En cuanto al docente se dice que:

debe ser un promotor del aprendizaje, un guía que al plantear en cada texto literario un problema logre desarrollar en el estudiante una mayor habilidad interpretativa, en un proceso de observación, de reflexión y de análisis que estimule un disfrute mayor de la lectura y una evaluación integral del arte (Programa de estudios de Lengua española de la ENP, 1996).

por tanto:

La evaluación constante en el aula requiere de tiempo que permita al maestro subrayar los aciertos, explicar los errores, propiciar la corrección y autocorrección del estudiante en la expresión oral y en la expresión escrita, así como observar los cambios sustanciales en habilidades, competencias, actitudes y valores, tales como la comprensión de lectura, la madurez reflexiva, el juicio crítico en la apreciación de los textos leídos, que favorecerán una mejor comprensión de su entorno y, al mismo tiempo, lo capacitarán para un mejor desarrollo como estudiante universitario (Dirección General de la ENP, 1996).

Aunque el programa de estudios de Lengua española expone una enseñanza tradicional enfocada en el orden cronológico de la literatura española y habla de contenidos más que de aprendizajes y habilidades, hace referencia a un perfil constructivista y comunicativo que favorezca la formación del estudiante mediante la participación activa del docente. De acuerdo con esta perspectiva didáctica y pensando en las necesidades expresivas y de comprensión de los estudiantes de preparatoria de hoy en día, es factible presentar propuestas didácticas que permitan un desempeño coherente de la didáctica de la literatura de la ENP.

Así, la propuesta didáctica que aquí expongo puede adecuarse a los objetivos del programa de Lengua española porque trata de ampliar la experiencia lectora de los alumnos, mejorar los aprendizajes literarios, fomentar la comprensión lectora y ejercitar la expresión escrita y verbal del estudiante para contribuir a su formación integral.

Por otra parte, el docente de la ENP como de cualquier otro sistema de educación media, está obligado a proponer las adecuaciones necesarias para mejorar su labor académica y que ello repercuta en la planeación de un programa de estudios que sea coherente con los objetivos que hoy en día tiene la didáctica de la literatura. En el caso específico de la ENP es necesario, sobre todo, que el docente comprenda que la asignatura de Lengua española no debe ser necesariamente

teórica, sino sobre todo, práctica, puesto que la adquisición de las habilidades necesarias para expresarse y comprender requiere de procesos cognitivos complejos que necesitan ser aprendidos, lo cual no se puede lograr con una enseñanza basada en la memorización de nombres y épocas literarias o en el análisis de elementos retóricos y sintácticos descontextualizados y, por ende, poco significativos para el estudiante. La educación literaria en el nivel medio superior, por el contrario ha de centrarse en aprendizajes significativos para el estudiante, que representen un mejor desarrollo académico y personal, pues como afirma el programa de la ENP, se trata, entre otras cosas, de fomentar la reflexión del estudiante en cuanto al uso de la lengua y el contexto sociocultural que lo rodea.

3.5.1 Elementos que integran la unidad en la que se aplicó la secuencia.

(Programa de estudios de Lengua española de la ENP, 1996).

Unidad en la que se ubica la secuencia didáctica	Segunda unidad. El romanticismo en España y la estructura de la oración activa.
Propósitos de la unidad	El alumno analizará las características del romanticismo literario español. Reconocerá la estructura de la oración activa. Redactará una paráfrasis derivada de los ejemplos.
Tiempo sugerido por el programa para revisar la unidad.	19 horas.
Contenido de la unidad:	<ul style="list-style-type: none"> • El romanticismo literario en España. • El texto periodístico • Estructura de la oración activa. • Concordancia • Uso de B y V • Redacción
Descripción del contenido (en lo que respecta a la parte literaria):	Apreciación de los valores de la literatura romántica española, a través de textos representativos.

Propongo aplicar la secuencia didáctica después de haber leído las leyendas “El Monte de las ánimas” y “Maese Pérez el organista” de Gustavo Adolfo Bécquer, representante del romanticismo español en la primera mitad del siglo XIX. Después de leer estas leyendas se resalta el temor a lo desconocido como tópico relevante de la literatura romántica en España, pero también como elemento existente en la literatura de todos los tiempos. A partir de este momento se introduce el eje temático de la constelación, pues los personajes que inquietan a los narradores son fantasmas, es decir, las almas de las personas que han muerto y que regresan por alguna razón al mundo de los vivos.

Como la lectura y la escritura se complementan entre sí en esta secuencia, pude reflexionar con los estudiantes sobre aspectos de redacción, gramática y ortografía sin que fuera necesario ver los temas por separado y de manera descontextualizada.

3.5.2 Propósitos de la secuencia literaria de acuerdo a los objetivos del programa de Lengua española de cuarto año de la ENP.

De acuerdo con las sugerencias de la disciplina y los propósitos de aprendizaje y evaluación del programa de Lengua española, los objetivos de la constelación literaria son:

Literarios: Identificar al cuento como un género literario en constante evolución. Leer textos literarios de diferentes autores y épocas. Comprender el sentido de textos literarios mediante el análisis y la reflexión de recursos retóricos y narrativos. Practicar el lenguaje literario.

Lingüísticos: Ampliar el vocabulario mediante la adjetivación, la comparación y la sinestesia. Ser capaz de planear la redacción de un texto descriptivo. Practicar la revisión y corrección de un texto escrito. Desarrollar las habilidades de lectura, escritura y expresión oral.

Actitudinales: Valorar la lectura del cuento. Apreciar el interés del hombre por plasmar su imaginación y sus temores mediante la escritura de cuentos. Cooperar en un trabajo de equipo. Escuchar y respetar las opiniones de los demás.

Creativos: Crear un personaje fantástico mediante un proceso escrito en que se practique diversos recursos retóricos y narrativos. Adecuar los recursos tecnológicos de la comunicación para la elaboración del personaje (*power point*, video, Internet)

CAPÍTULO 4.

Aplicación de la secuencia didáctica.

FASE DE APERTURA

Primera y segunda sesión.

(Tiempo total aproximado: 100 min.)

El docente motiva los conocimientos previos del estudiante al pedirle que nombre las razones por las que conoce a los personajes fantásticos de la tradición popular, leyendas o cuentos que ha escuchado, películas que ha visto, etc. También comenta con ellos que estos personajes poseen debilidades o cualidades cercanas al ser humano.

Antes de proyectar la película “La novia cadáver” de Tim Burton, el docente da indicaciones específicas sobre lo que los estudiantes deben observar, pues además de la presencia de los personajes fantásticos es importante poner atención en:

- A. Lo que se cuenta, es decir, la historia.
- B. Las características físicas y la personalidad de los personajes, tanto de los que son fantásticos como de los que no lo son.
- C. El espacio físico que los rodea y el tiempo en el cual transcurre la historia.
- D. El contraste de los colores que forman parte del mundo al que pertenecen los personajes.
- E. La música que identifica a los lugares en que suceden los hechos.

Posterior a la proyección de la película, el docente pide a los estudiantes que comenten sus observaciones sobre los puntos anteriores. Se hace hincapié en la humanización de los personajes fantásticos y en el ambiente oscuro y melancólico que rodea el mundo de los vivos en contraste con el espacio colorido y festivo del mundo de los muertos.⁴

⁴ Se puede comentar también que esta película se basó en un cuento popular ruso y que la contraposición de estos dos mundos no solo se enfatiza con la música y con los personajes, sino también con los colores, pues en el mundo de los vivos predominan los colores grises y azules tenues y en el mundo de los muertos dominan los colores vivos: el verde, el violeta y el amarillo.

Finalmente, el docente relaciona el discurso de la película con el discurso literario: su cercanía temática, sus propios recursos: la palabra (literatura) vs. la imagen, los diálogos, el sonido, la música, la animación (cine).

También se hace referencia a otros personajes fantásticos de la literatura, producto de la tradición popular como el vampiro (muerto viviente), el fantasma, el hombre lobo o la bruja. De esta manera se mencionan como ejemplos a los personajes principales de las novelas *Drácula* de Bram Stoker y *Carmila* de Sheridan Le Fanu, así como del cuento "El fantasma de Canterville" de Óscar Wilde. Asimismo se distingue entre estos personajes y aquellos que pertenecen al mundo maravilloso de las hadas, los dragones, los elfos y los duendes.

Se explican los propósitos de aprendizaje de la secuencia didáctica y el tipo de actividades que los estudiantes realizarán a partir de las lecturas seleccionadas, así como también se les aclara que los cuentos pertenecen a diferentes épocas y autores del siglo XX y XXI y que se han reunido en una constelación literaria llamada "Los seres fantásticos y sus mundos posibles". También se aclara que el cuento es un género literario y que su lectura no está asociada sólo con la literatura infantil. En este caso aunque los personajes de estos textos son fantásticos, no poseen características convencionales, sobre todo porque son cuentos de autores contemporáneos a quienes les interesó hacer diversas propuestas literarias, tanto a nivel estructural como de contenido.

Para concluir, se aclara que al finalizar la lectura de los textos propuestos, y como parte de la evaluación, los alumnos elaborarán por equipo, un proyecto que consista en la escritura de un cuento o la realización de una actividad creativa referente a un personaje fantástico (una dramatización, una pintura, un dibujo, una maqueta, una presentación en *power point*, un comic, un collage, etc.) El cuento o la realización de otra actividad deben incluir algunos de los recursos literarios que se analizarán y practicarán a lo largo de la secuencia.

También en estas sesiones se aclara que habrá sesiones especiales para la escritura y que en ellas se trabajará en forma de taller. En estas sesiones el estudiante tendrá presente que tomará como modelo de escritura el texto o el fragmento de un determinado autor y con base en estas redacciones creará su propio personaje fantástico. La escritura que practica el alumno en estas sesiones

tiene un fin literario porque se busca involucrarlo en los distintos usos que un escritor puede hacer del lenguaje.⁵

FASE DE DESARROLLO⁶.

Tercera y cuarta sesión

(Tiempo total aproximado: 100 min.)

Cuento

“La bruja”, en *Cuentos españoles contemporáneos*

Juan Eduardo Zúñiga (España, 1929-)

Editorial: Bruño

Contenidos de la constelación específicos para el cuento⁷

- Personaje fantástico: la bruja.
- Temas:
 - La presencia del ser humano en el mundo de lo sobrenatural.
 - El temor y el gusto por lo desconocido: la noche, la magia, lo misterioso.

Contenidos de educación literaria

- Caracterización del personaje mediante la descripción y la voz del narrador.
- El espacio físico que rodea al personaje para propiciar un efecto de sentido.
- Función del narrador testigo; uso de la lengua. La descripción.
- El tipo de final del cuento y el efecto de sentido.

⁵ Las especificaciones del proyecto se desarrollan en el inciso de “Evaluación”, p. 64

⁶ A partir de aquí todas las indicaciones están dirigidas al estudiante, las observaciones que se le hacen al profesor se escribieron como notas a pie de página. La secuencia fue redactada como si formara parte de un manual.

⁷ Se agregan los contenidos específicos de la constelación y de la educación literaria que fueron pensados para cada cuento y como parte de las observaciones dirigidas al docente. A excepción de estos contenidos, todas las indicaciones se dirigen al estudiante.

1. Antes de la lectura

- 1.1 Comenta con la profesora y tus compañeros las características de una bruja y el estado emocional que produce su presencia en las historias que conoces sobre ellas (leyendas, cuentos o películas).
- 1.2 Escucha con atención la lectura que hará la profesora del cuento “La bruja” de Juan Eduardo Zúñiga.

(Tiempo aprox. 20 min.)

2. Después de la lectura

- 2.1 Anota el estado emocional que produjo en ti la lectura, puedes elegir uno o dos de los que se ofrecen entre paréntesis como ejemplos.

Mi estado emocional al escuchar la lectura del cuento fue (sorpresa, simpatía, alegría, temor, disgusto): _____

- 2.2 Explica en voz alta el por qué de tu elección.

- 2.3 Ahora con un compañero completa el siguiente caneová. Consulten el texto si lo consideran necesario.

La bruja, cuyo nombre es _____, habita en _____

La gente le teme porque _____

El tío del narrador busca a la bruja para que _____

A partir de las peticiones del tío, éste sufre diferentes cambios, éstos fueron los siguientes _____

El ambiente que describe el narrador es _____

porque _____

El cuento concluye cuando _____

- 2.4 ¿Puedes afirmar que la bruja de este cuento posee las características que mencionamos antes de leer el texto? ¿Por qué? Escríbelo en tu cuaderno

- 2.5 Escribe cuáles son los espacios en qué se ubican las acciones del personaje fantástico. Explica si esto contribuye a caracterizar a la bruja.

Observa que en la literatura el escritor sitúa a los personajes en un ambiente o lugar físico, a esto se le llama ubicación espacial. En el cine, generalmente el espectador conoce los hechos por una secuencia de imágenes, en la literatura, el escritor recurre específicamente a un narrador para contar los hechos y describir los espacios.

2.6 En voz alta y mediante la coordinación de tu profesora comenta en voz alta tu opinión sobre lo siguiente:

- ¿Explica si el narrador sabe con certeza todo lo sucedido con Alesia y su tío?, para ello observa que el narrador distingue entre lo que su tío o la gente “le contó” y lo que él “atestiguó”.
- El narrador deja al lector con algunas dudas sobre lo acontecido, especifica cuáles son estas dudas.
- ¿Sabes cómo se llama a este tipo de narrador? Toma en cuenta que este narrador es un personaje que participa en la historia y atestigua los hechos para darlos a conocer, es decir, a partir del punto de vista de un personaje testigo, el lector conoce lo que pasa con los personajes protagónicos.
- ¿Cambiaría el efecto de sentido del lector si el narrador no estuviera en primera persona o, por ejemplo, la bruja o el tío narraran lo acontecido?
- ¿El final es sorprendente, claro, incierto, predecible...?
- ¿Qué efecto logra provocar en el lector el final de este cuento?

(Tiempo aprox. 60 min.)

3. Cierre de la sesión

Con la guía de la profesora, reflexiona sobre los elementos narrativos analizados en esta sesión⁸ y anota un resumen de esto en tu cuaderno.

(Tiempo aprox. 20 min)

4. Actividad extra-clase.

Investiga en un diccionario general (Diccionario de la Real Academia Española, Diccionario del Español de México del Colegio de México), un diccionario de símbolos o uno de literatura, sobre la diferencia entre una bruja(o), un mago y un

⁸ El tipo de narrador y su perspectiva, el espacio físico y el final abierto.

hechicero (a); también si hay una diferencia de significado entre las palabras “conjuro” y “hechizo”.

Quinta y sexta sesión
(Tiempo total aproximado: 100 min.)

Taller de escritura creativa: “Ahora soy yo quien cuento a la manera de ...”

En esta sesión iniciaremos la planeación de tu personaje fantástico, así que para ayudarte a generar ideas en este proceso creativo, practicarás, junto con tu equipo de trabajo, el uso de un narrador testigo a la manera de Juan Eduardo Zúñiga. Para empezar considera que, sin importar la actividad que elijas (cuento, dramatización, lectura en atril, etc.), ésta requiere de un gran esfuerzo reflexivo.

En equipo sigan las siguientes indicaciones:

Antes de escribir:

- Recuperen la información que encontraron sobre la bruja, el mago y el hechicero.
- Imaginen que son testigos de un conjuro o un hechizo elaborado por algún personaje fantástico (una bruja, un mago o un hechicero) y que van a describir a alguien más lo que vieron o/y escucharon (tomen al cuento de “La bruja” de Juan Eduardo Zúñiga como texto modelo).
- Piensen en la emoción que tratarán de provocar en tu lector (temor, sorpresa, asombro, risa, etc.).
- Planeen redactar de cuatro a cinco párrafos que tengan al menos cinco líneas (consideren cuántos párrafos utilizarán para el inicio, cuántos para el desarrollo y cuántos para el final).

(Tiempo aprox. 15 min.)

Durante la escritura:

Recuerden que se trata de un borrador, así que pueden hacer las correcciones que crean necesarias. No es importante concluir en esta sesión con un texto perfectamente acabado, pero al menos deberán hacer un esbozo de cada uno de los

puntos anteriores. Es importante que sigan trabajando en equipo después de la clase con esta actividad, pues les servirá para elaborar su producto final.

(Tiempo aprox. 60 min)

Después de escribir:

- Intercambien su texto con otro equipo para que lo lea.
- Pidan a ese equipo que anoten sugerencias sobre la redacción de su historia.
- Pregunten a quienes leyeron su texto qué efecto logró en ellos su historia y si coincidió con su propósito.
- Comenten en voz alta y mediante la guía de la profesora, sobre las dificultades que tuvieron para escribir y la forma en que utilizarán este texto o este tipo de narrador para elaborar su propio personaje fantástico.

(Tiempo aprox. 25 min.)

Sexta sesión

(Tiempo total aproximado: 100 min.)

Cuento

“Bruja”, en *Cuentos completos*.

Julio Cortázar (Argentina, 1914-1984)

Editorial: Alfaguara

Contenidos de la constelación

- La imaginación.
- La bruja como un personaje alejado del estereotipo.

Contenidos de educación literaria

- Humanización del personaje fantástico, propuesta estética del escritor.
- Tipo de narrador y perspectiva.
- Recursos literarios (uso de la lengua): descripción detallada, enumeración de adjetivos y pequeñas oraciones, comparación y metáfora.

1. Actividades previas

- 1.1. Antes de escuchar la lectura del texto, reflexiona de manera oral y mediante la guía de la profesora, sobre los temores del ser humano, los cuales no sólo se refieren a lo sobrenatural o misterioso.
- 1.2. Marca con un asterisco (*) los siguientes aspectos que te producen temor. Puedes señalar todos o uno solo.

Oscuridad	Soledad	Pobreza	Desamor	Brujas, fantasmas, hechizos.
-----------	---------	---------	---------	------------------------------------

- 1.3. En la siguiente tabla, ordena del 1 al 5 las palabras que seleccionaste e indica cuál de estos temores es el que te produce más miedo. El número 1 indica el más temido; el 5, el que te produce menor temor.

Temas a ...	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

- 1.4. Posteriormente escribe en el espacio en blanco de qué manera podrías contrarrestar tales temores. Con la guía de la profesora, comenta con tus compañeros tus respuestas.
- 1.5. Escucha y sigue con atención la lectura en voz alta que prepararon previamente tres de tus compañeros sobre el cuento “La bruja” de Julio Cortázar.⁹ **(Tiempo aprox. 25 min.)**

⁹ Antes de esta sesión se pidió a tres alumnos que prepararan la lectura del cuento en voz alta, a cada uno se le asignó un determinado número de párrafos. El número de párrafos asignados correspondieron a los dos “altos” que consideré necesarios hacer para verificar la comprensión de la lectura y atraer la atención de los estudiantes poco interesados. El primer alto lo hice después de leer el párrafo 13 que dice: “Y ve surgir poco a poco la materialización de su deseo [...] Nougat. Rhum. Kummel. Maroc...”. El segundo alto lo hice al terminar el párrafo 29, “Creó su hombre. Su hombre la amó. [...] Tristes de corazón se volvieron al pueblo.” Al finalizar la lectura del cuento también hice preguntas.

2. Después de la lectura.

2.1 Sigue las indicaciones de la profesora para escribir en el pizarrón el sentimiento que produjo en ti la lectura.¹⁰

2.3 Comenta la actividad mediante la guía de la profesora.

2.4 Discute con la profesora y tus compañeros de clase si Alesia tiene las características de la bruja convencional.

2.5 Mediante la coordinación de la profesora, comenta en voz alta si es diferente la reacción que te produjo este cuento con respecto al texto “La bruja” de Juan Eduardo Zúñiga.

2.6 Completa con ayuda de un compañero (a) las siguientes afirmaciones, anótalas en tu cuaderno:

- Paula físicamente es:
- Por sus acciones, Paula puede describirse así:
- A diferencia de Alesia -la bruja del cuento de Zúñiga- Paula físicamente es:
- En cuanto a sus acciones, ella se caracteriza por:

Como habrás notado, el personaje fantástico del cuento de Julio Cortázar ofrece características diferentes a las de la bruja convencional. Así como también es distinta la reacción del lector ante este texto. En este cuento el escritor muestra una nueva forma de tratar a un personaje fantástico para provocar un efecto de sentido particular en el lector, es decir, ofrece la posibilidad de que el lector reflexione en la personalidad y las acciones del personaje, más allá de lo sobrenatural o lo inexplicable.

2.7 Comenta en voz alta con el grupo:

- Si el personaje fantástico tradicional de la bruja inspira temor, ¿quién teme en este caso, un personaje o el lector?
- ¿A qué le teme Paula además de ser una bruja?
- ¿Has tenido los mismos temores que la protagonista?

¹⁰ Sugiero que inmediatamente después de la lectura, el docente organice a los alumnos para que pasen de manera ordenada al pizarrón y escriban una palabra relacionada con el sentimiento que le produjo el cuento. Esta actividad se hace en silencio, sin que haya comentarios entre ellos. Se pueden repetir palabras. Al final el docente comenta con el grupo el por qué de esas palabras.

- El narrador también es diferente al del relato anterior, ya no es un narrador personaje, entonces explica:
 - ¿quién es el narrador?
 - ¿cómo cuenta la historia?
 - Comparado con un narrador testigo, ¿es diferente la información que este narrador ofrece al lector?

2.8 Pregunta a la profesora cómo se llama a este tipo de narrador, si ya lo sabes comparte la información con todos.

2.9 Finalmente comenten qué les pareció el final de este cuento, ¿fue sorprendente, incierto, predecible, triste?

(Tiempo aprox. 50 min)

3. Cierre

Escribe en tu cuaderno:

- Un resumen de los comentarios que se han hecho sobre las preguntas del apartado 2.7.
- Una explicación sobre cómo calificarías el final del cuento (sorprendido, incierto, predecible, etc.).

(Tiempo aprox. 25 min)

Actividad extra-clase.

Continúa con la planeación de tu personaje o la elaboración de la actividad creativa. Si has elegido escribir un cuento, reflexiona en el tipo de narrador que deseas emplear, recuerda que ya has identificado al narrador testigo y al narrador en tercera persona. Toma en cuenta que si vas a presentar una actividad creativa, también puedes utilizar un tipo de narrador para presentar al personaje.

Séptima sesión

(Tiempo total aproximado: 100 min.)

Taller de escritura creativa:

“Ahora soy yo quien cuento a la manera de ...”

Para practicar la escritura con fines literarios necesitas tener a la mano el cuento “Bruja” de Julio Cortázar. En esta sesión podrás planear la creación de tu personaje fantástico.

En equipo sigan las siguientes indicaciones:

Antes de escribir:

1. Imaginen que, al igual que Paula, tienen el poder de modificar su realidad y crear un personaje fantástico que sea su amigo. Completen la siguiente afirmación:

Si yo fuera Paula me gustaría tener como amigo (a) a: _____

2. Piensen en emplear un narrador en tercera persona para describir a este personaje fantástico.
3. Consideren usar adjetivos poco comunes y que evoquen imágenes visuales, táctiles o sonoras a la manera de Julio Cortázar. Para lograrlo releen el cuento de este autor y observen el uso que hace de los adjetivos. Un ejemplo de la manera en que lo hace se presenta en las siguientes frases (los adjetivos están marcados con cursivas)¹¹:

- “La lámpara del comedor siembra de *rojos destellos* su nuca”
- “*Inapelable* plato de sopa”
- “*Inmensa* ciénaga *amarilla* del plato”
- “*Abominable* ritual”
- “*Mísera* mosca *opalina*”
- “*Manos vacilantes*”

¹¹ Éste puede ser un buen momento para que el docente aclare las dudas sobre el concepto de adjetivo y sustantivo. Yo obtuve buenos resultados, a todos les quedó muy clara la diferencia entre ambos.

- “Anillo *centelleante*”
- “La contemplan *insidiosas*”
- “*Furtivo camino solitario*”
- “Silencios *desdeñosos*”

(Tiempo aprox. 20 min.)

Durante la escritura:

1. Elaboren un cuadro similar al que se les presenta a continuación para planear la redacción de tres párrafos con al menos cinco líneas cada uno. Tomen en cuenta que no es necesario que describan muchos elementos, ni que los detalles sean minuciosos, sólo empleen aquellos que les permitan construir una imagen de su personaje fantástico, sobre todo aquello que desean resaltar.
2. Consulten el diccionario o diccionario de sinónimos para facilitar su trabajo.

(Tiempo aprox. 60 min.)

Elementos corporales	Adjetivos posibles	Frases adjetivadoras posibles.
Cabeza: ojos, nariz, boca, barba, orejas, mejillas, cabello.	Enigmático, fúnebres, destellante, granate, enmarañado.	Destellantes mejillas granates. Enigmáticos y fúnebres ojos negruzcos.
Cuerpo: pecho, cintura, brazos, manos, dedos, uñas, piernas, alas.	Prominente, acicalada, ebúrneo, profuso.	Uñas acicaladas. Cintura ebúrnea.
Vestimenta: túnica, traje, capa, gorro, sombrero, velo, vestido, falda, chaleco, pantalón, botas	Hórrido, magenta, opalino, exorbitante.	Túnica hórrida. Vestido magenta
Accesorios: varita mágica, bastón, anillo, pulseras, dije, collar, espada,	Multiforme, verdemar, nacarado, rosáceo.	Collar verdemar y pulseras rosáceas.

Después de la escritura

1. Intercambien su texto con otro equipo.
2. Pidan a sus compañeros que anoten sugerencias para mejorar la descripción de su personaje.

(Tiempo aprox. 20 min)

Actividad extra-clase

Utilicen este texto para planear la escritura de su cuento o para presentar a su personaje en la realización de su actividad creativa.

Octava sesión

(Tiempo total aproximado: 100 min.)

Cuento

“Roja como la sangre”, en *Vampiras. Antología de relatos sobre mujeres vampiro*.¹²

Tanith Lee (Inglaterra, 1947-)

Editorial: Valdemar

Contenidos específicos de la constelación:

- La imaginación mediante la presencia de otros textos fantásticos.
- Un personaje fantástico de la tradición literaria: el vampiro

Contenidos específicos de educación literaria:

- La intertextualidad.
- El antihéroe.
- El espacio.
- Recursos literarios (uso de la lengua): la descripción y la comparación.

1. Antes de la lectura

Ahora vas a practicar una estrategia de lectura que te ayudará a acercarte a la comprensión del texto literario. Esta estrategia consiste en predecir el contenido del texto tomando en cuenta el título del texto, en este caso:

¹² Para la lectura de textos traducidos al español es importante considerar la calidad de la traducción. Este texto es importante porque permite al lector relacionarlo con sus conocimientos previos sobre el cuento de hadas “Blancanieves”. La nueva versión de Tanith Lee permite al alumno hacer un análisis de los personajes mediante la comparación con otro texto, así como descubrir información de ellos a partir de lo que no se dice en el texto de manera explícita.

- ¿por qué el cuento se llamará “Roja como la sangre”?
- El título hace una comparación, ¿qué otros objetos o estados emocionales pueden ser parte de esta comparación? Escribe todas las opciones que se te ocurran.

Roja como¹³ _____

(Tiempo aprox. 10 min.)

2. Lee en silencio el cuento.

(Tiempo aprox. 15 min.)

3. Después de la lectura

3.1 Comenta en voz alta si este cuento se parece a otro texto que hayas leído o visto anteriormente.

3.2 Intégrate a un equipo y a manera de “detectives”, descubran cuál es el personaje fantástico que se “esconde” en el texto y cuál es el sentido que le quiere dar la autora, para ello recuerden utilizar:

- Las sugerencias con respecto a las predicciones de lectura y las posibles comparaciones con el color rojo.
- Otros textos (literarios o cinematográficos) que sean cercanos a éste en cuanto a su estructura o tema.
- Las características de los personajes.
- El ambiente que rodea a los personajes.
- Los indicios o “pistas” que ofrece el texto en cuanto a “lo no dicho” por los personajes.

¹³ Cuando el título ayuda a crear expectativas en el alumno sobre el contenido del texto y facilitar su comprensión, es importante hacer referencia al sentido del título mediante una predicción, sin embargo, se debe considerar que los títulos no siempre ayudan a introducir la lectura. En este caso la autora remite a una comparación que alude claramente al sentido del texto y da importancia al color rojo, el cual aporta indicios al lector sobre el significado connotativo y a un recurso literario: rojo-sangre, rojo-peligro, rojo-rosa (flor), rojo-pasión, rojo-amor. El alumno puede encontrar éstas u otras relaciones con el color rojo y notarlas a lo largo de la lectura para relacionarlas con su interpretación.

De manera directa se le pregunta al alumno el tipo de comparación que puede realizar y sea semejante con el título, se debe tomar en cuenta el contenido semántico que acerca a los dos términos para encaminar las respuestas, sin dejar que se hagan asociaciones no sustentadas en el texto. Posteriormente el alumno puede hacer un ejercicio de predicción del contenido y pensar sobre qué puede hablar el texto, siempre tomando en cuenta el tema de la constelación y los objetivos de la estrategia.

- f. El tipo de acciones que realizan los personajes.
- g. El final, la relación con el personaje principal y sus acciones.

3.3 Escriban en su cuaderno los acuerdos a los que llegaron sobre los puntos anteriores. Ejemplifiquen cada uno con citas textuales (las cuales serán sus “pruebas” para sostener sus afirmaciones).¹⁴

3.4 Elaboren por escrito preguntas con respecto a lo que aún les queda confuso.

3.5 Compartan sus preguntas en voz alta con sus compañeros cuando la profesora se los indique.

3.6 Escuchen atentamente las respuestas y las preguntas que elaboraron sus compañeros y anoten las ideas que consideren interesantes porque aportan algo nuevo o diferente a lo que ustedes y su equipo habían visto. También pueden solicitar la palabra para discutir alguna afirmación que otro equipo haya hecho y que ustedes consideran equivocada.

3.7 Den la palabra al representante de su equipo para que mencione el nombre del personaje fantástico que lograron encontrar en el texto. También explicará las razones que los llevaron a tal conclusión.

(Tiempo aprox. 50 min.)

4. Cierre

4.1 De acuerdo a las indicaciones de la profesora, comenta con tus compañeros:

- El efecto de sentido que produjo en ti la lectura del texto.
- La estructura del cuento (alusión al cuento de “Blancanieves”, “lo que no se dice” de manera explícita, los indicios o “pistas” que permiten a lector saber quién es el personaje fantástico oculto en la historia).
- La presencia del narrador.
- La descripción de los personajes.
- La descripción del espacio.

¹⁴ En este punto y en los siguientes *es importante que el docente supervise el trabajo de cada equipo para que guíe a los estudiante hacia la reflexión por medio del análisis de los personajes, el espacio y la “segunda historia” que se encuentra en el cuento, de tal manera que puedan lograr un acercamiento interpretativo del texto. También es importante que los ayude a percatarse de que, a diferencia de las historias de terror asociadas al personaje del vampiro, aquí no es el temor lo que destaca, sino la incertidumbre que produce la manera de narrar los acontecimientos para esconder información.*

Como habrás observado, la autora inglesa Tanith Lee utiliza los personajes de un cuento clásico de los Hermanos Grimm para aludir a un personaje fantástico característico de la tradición literaria. Es un texto que exige un lector atento a cada una de los indicios e informaciones que ofrece, así como también requiere de un lector que tenga una cierta experiencia literaria (en este caso conocer el cuento de “Blancanieves” y algunos otros relatos sobre la figura del “vampiro”) para poder comprender el texto en su totalidad. En conclusión el cuento “Roja como la sangre” necesita de un lector que participe activamente en la interpretación del texto, es decir, requiere de un “lector activo”.

4.2 Tú ya has practicado ser un “lector activo” al momento de “descifrar” las “pistas” para encontrar al personaje que se escondía entre líneas. Podrías explicar a qué se refiere este término y deducir entonces a qué se le llama “lector pasivo”. Comenta tus respuestas con el grupo mediante la guía de la profesora.

4.3 Escribe en tu cuaderno las conclusiones a las que llegaron sobre la definición de estos dos términos.

(Tiempo aprox. 25 min.)

Actividad extra-clase

Continúa trabajando con tu equipo en la elaboración de tu personaje fantástico, quizá después de leer este cuento te atrevas a modificar las características típicas de un personaje clásico de la literatura o del cine y ponerlo en otro contexto.

Novena sesión

(Tiempo total aproximado: 100 min.)

Taller de escritura creativa:

“Ahora soy yo quien cuento a la manera de ...”

Para practicar la escritura con fines literarios necesitas tener a la mano el cuento “Roja como la sangre” de Tanith Lee. En esta sesión podrás planear cómo será el ambiente que rodea a tu personaje fantástico.

Ya que has imaginado al personaje fantástico que será parte de tu cuento y has practicado el uso de dos tipos de narradores, imagina ahora el ambiente que rodeará a tu personaje y describe el espacio físico de la manera en que lo hace Tanith Lee.

En equipo sigan las siguientes indicaciones:

Antes de la escritura:

1. Realicen una relectura del texto “Roja como la sangre” y pongan atención en los pasajes que llaman su atención por aludir a los sentidos de la audición, la vista, el gusto, el tacto o el olfato. Para ello es importante advertir la presencia de imágenes que nos hablen de colores, sonidos, sabores, olores y texturas.
2. Ubiquen una imagen que describa el espacio y léanla en voz alta, comenten lo que les hizo imaginar.
3. Observen el uso de los adjetivos en las siguientes frases tomadas del texto de Tanith Lee:

“El espejo estaba hecho de oro oscuro”, “oro tan oscuro como la cabellera”, “troncos negros”, “paneles de cristal azul claro”, “el cielo brillaba tenuemente por entre ellas como cristales multicolores”.

Veán que generalmente la autora Tanith Lee utiliza adjetivos de manera similar a Julio Cortázar, pero también emplea comparaciones usando “tan ... como”, “como”. La abundancia de adjetivos colabora en la presencia de imágenes que aportan colorido al texto y nos recuerda el ambiente de los cuentos de hadas.

4. Imaginen el espacio físico que rodeará a su personaje y piensen también en los elementos que integran ese espacio para planear una descripción. Si eligen ubicar a su personaje fantástico en un bosque, ¿qué elementos podrían describir?, ¿qué tal si es una ciudad, una selva, una casa, el mar, un planeta?

(Tiempo aprox. 20 min.)

Durante la escritura

1. Empleen el siguiente cuadro para planear la descripción del espacio físico que rodeará a su personaje fantástico. En el cuadro combinarán los adjetivos y los sustantivos que incorporarán en su descripción. El resultado de sus combinaciones también dará lugar a comparaciones.
2. Utilicen sólo las comparaciones que crean adecuadas para describir el espacio, no es conveniente saturar un texto con este recurso.
3. Planeen redactar tres o cuatro párrafos de cinco líneas cada uno.
4. Usen el diccionario o un diccionario de sinónimos para facilitar su escritura.

Espacio físico o ubicación en el tiempo.	Elementos presentes en ese espacio	Elementos con que se pueden comparar y que aporten color, textura, olores, sabores o sonidos.	Resultado de la comparación (tan ... como, como, similar, parecido a)
Bosque Noche	Árboles Plantas Grillos Luna	Poderosa armadura oscura Cabello verdoso y volátil Quejas monótonas Espejo plateado y centellante	Los árboles eran parecidos a una poderosa armadura que defiende de los vientos ... Las plantas parecían volátil cabello verdoso que con el viento susurraba ... Los grillos cantaban como monótonas quejas de voces perdidas. De lejos la luna, como centellante espejo plateado observaba ..

(Tiempo aprox. 60 min)

Después de la escritura

1. Lean sus comparaciones en voz alta como les indique la profesora. Escuchen los textos de sus compañeros y traten de aportar otras ideas que enriquezcan su trabajo.
2. Comenten también cómo podrán emplear este recurso en la creación de su personaje fantástico.

(Tiempo aprox. 20 min.)

Actividad extra-clase.

- Investiguen en un diccionario de símbolos el significado de los colores recurrentes en el relato “Roja como la sangre” y expliquen en su cuaderno si conocer esta información favorece una mejor comprensión del texto.

- En la elaboración de su cuento o en la planeación de su actividad creativa utilicen colores que tengan un significado especial, esto enriquecerá la descripción de su personaje. Consulten un diccionario de símbolos.
- Busquen ejemplos de “sinestesias” y traten de crear alguna para incorporarla a su texto.

Décima sesión

(Tiempo total aproximado: 50 min.)

Ficha del cuento

“Colmillos en su cuello”

Autor: Alejandro Aura (México, 1944-2008)

<http://www.descargacultura.unam.mx>

Ahora escucharás en dos ocasiones la grabación de un cuento de Alejandro Aura llamado “Colmillos en su cuello”. En esta ocasión no contarás con un texto escrito para apoyar tu comprensión.

1. Antes de escuchar la lectura.

Lee las siguientes preguntas para saber en qué aspectos debes poner atención.

- ¿El narrador está dentro o fuera de la historia?
- ¿Cómo se le llama a este tipo de narrador?
- ¿En qué lugares se realizan las acciones?
- ¿Quién es el personaje fantástico?

(Tiempo aprox. 20 min.)

2. Después de escuchar la lectura.

Comenta en clase, mediante la guía de tu profesora:

- El efecto que produjo en ti la primera vez que escuchaste el cuento.
- Las dificultades que tuviste para reconocer al narrador y al personaje fantástico.
- Las características del personaje fantástico.

(Tiempo aprox. 30 min.)

Actividad extra-clase

En equipo:

- Ordenen los borradores sobre la planeación y creación de su personaje fantástico para que continúen trabajando en clase bajo la supervisión de la profesora.
- Anoten sus dudas o inquietudes sobre la redacción.

Décima y undécima sesiones.

(Tiempo total aproximado: 150 min.)

En estas dos sesiones y mediante la supervisión de la profesora, cada equipo:

- Continuará con la planeación y la creación de su personaje fantástico.
- Intercambiará sus textos con otros equipos para recibir sugerencias sobre la creación de su personaje.
- Planteará sus dudas sobre la redacción y la ortografía.

El equipo terminará su trabajo en casa y con base en los comentarios y sugerencias que recibieron de los compañeros y de la profesora. El equipo no podrá entregar un producto distinto al presentado durante estas dos últimas sesiones de revisión.

Duodécima sesión

(Tiempo total aproximado: 100 min.)

En esta sesión el equipo:

- Entregará a la profesora el proyecto escrito sobre la creación de su personaje fantástico.
- Presentará en clase a su personaje fantástico.
- Dispondrá únicamente de 10 min. para presentar el producto final.¹⁵

La profesora:

- Recibirá los trabajos de cada equipo para devolverlos en la siguiente sesión con las últimas correcciones que deberán realizar.

¹⁵ Aquí se planeó la presentación de diez equipos de seis integrantes cada uno, pues el número de alumnos por grupo en la ENP, Plantel 4 es de aproximadamente 60. Una mayor cantidad exigiría entonces una sesión más de al menos 50 min.

FASE DE CIERRE

Última sesión

(Tiempo aprox. 50 min.)

Mediante la coordinación de la profesora, comentarás los siguientes aspectos:

- El discurso literario frente al discurso cinematográfico.
- El cuento (contemporáneo) como género literario.
- Los elementos literarios que se revisaron en la secuencia y la forma en que enriquecieron la comprensión de la lectura.
- La experiencia que se tuvo sobre la realización del trabajo escrito.
- Lo positivo y lo negativo del trabajo en equipo.
- La intervención de la profesora en cuanto a:
 - La selección de los textos.
 - Las actividades realizadas.
 - La claridad en las instrucciones.
 - El producto final propuesto.
 - La forma de evaluación.

Informe de la intervención frente a grupo y valoración de la propuesta didáctica.

Desde el marco de una interpretación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, ofrezco a continuación el análisis y la evaluación de las actitudes y los aprendizajes de los alumnos durante la puesta en práctica de la secuencia.

En primer lugar es importante precisar que llevé a cabo la propuesta didáctica en dos ocasiones:

1. Durante tres días de las últimas dos semanas del ciclo escolar 2010-2011, con un grupo de quinto año del turno matutino. Apliqué las actividades propuestas para el análisis y la comprensión de los textos seleccionados, así como la estrategia para elaborar la descripción de un personaje fantástico. Omití la sesión de apertura por falta de tiempo.¹⁶
2. Durante las cuatro primeras semanas del ciclo escolar 2011-2012, con tres grupos de cuarto año del turno matutino¹⁷. Apliqué toda la secuencia.

En la primera aplicación de la secuencia, y dado el tiempo limitado del que dispuse, consideré importante analizar:

- La actitud de los alumnos con respecto al tema de la constelación.
- El interés por la lectura de los textos seleccionados.
- El grado de complejidad o certeza de las actividades sugeridas para la comprensión de cada texto literario.
- El tiempo que invertía en la lectura y el análisis.

¹⁶ Los horarios de los grupos, las actividades de los profesores a cargo de ellos y mis clases de la maestría no me permitieron realizar una práctica constante de la secuencia. Las fechas en que pude estar frente a un grupo, no fueron favorables para practicar la secuencia por completo, pues la asistencia y la participación de los estudiantes fue irregular debido a que ya tenían su calificación final de la asignatura o estaban estudiando para preparar sus exámenes finales. Las fechas de aplicación de la secuencia fueron el 11, 18 y 25 de marzo de 2011.

¹⁷ Se realizó la secuencia durante las cuatro primeras semanas de haber iniciado el ciclo escolar 2011-12, esto favoreció un análisis más preciso de las actitudes y aprendizajes de los alumnos frente a la propuesta didáctica.

De acuerdo con este análisis, consideré importante hacer las siguientes modificaciones a la primera versión de la secuencia:

1. Dirigir esta secuencia a alumnos de cuarto año.
2. Reflexionar con los alumnos sobre el concepto de cuento como género literario.
3. Omitir el número de actividades propuestas para adecuarlas al tiempo del que se dispone en una clase.

Realicé la primera modificación porque a la mayoría de los estudiantes no les pareció interesante la presencia de los “seres fantásticos” en la literatura. Aunque sí afirmaron conocer leyendas o cuentos referentes a ellos, mostraron desinterés para hablar sobre lo que sabían. Consideré entonces que el tema de la constelación no estaba bien planteado para estudiantes de 16 y 17 años, porque no respondía a sus inquietudes literarias (estaban por concluir el quinto año). Pensé que, si mi propuesta didáctica se propone partir de un tópico que incentive la lectura en los jóvenes de bachillerato (y esto no era posible que sucediera en este grado escolar), debía dirigir la secuencia a alumnos de cuarto año que, por su edad, gustan más de estos personajes.

La segunda modificación se debió a que los estudiantes relacionaron el concepto de cuento con la lectura de textos infantiles, es decir, para ellos el cuento era sinónimo de cuento de hadas y, por tanto, una lectura alejada de sus intereses, poco “adecuada” para los adolescentes. Esta actitud hacia la lectura de este género, en alumnos que estaban por iniciar el sexto año de preparatoria, me hizo reflexionar en que, a pesar de tener cierta experiencia lectora a lo largo de dos ciclos escolares, eran incapaces de identificar al cuento como un género literario no exclusivo de la literatura infantil.

Por lo anterior, pensé que la didáctica del cuento debe centrarse también en comprender las características propias de los distintos géneros literarios. En mi caso debía aclarar con los estudiantes desde un inicio que el cuento no es un género que está dirigido exclusivamente a niños. También debía comentar que el cuento es un tipo de texto que posee una estructura más o menos determinada que puede

repercutir en la comprensión del lector, pues no es lo mismo leer un cuento que una novela, un poema o una obra de teatro.

La tercera modificación respondió a la necesidad de ofrecer al alumno sólo actividades significativas y que hicieran posible un análisis de los personajes fantásticos y de los recursos literarios que el autor había decidido utilizar. Advertí que las actividades que proponía en la primera versión de la secuencia eran muchas y, por lo tanto, poco adecuadas para el tiempo que se dedica a una clase de literatura en la ENP.

Las observaciones que hago a continuación corresponden a la aplicación de la secuencia con cuarto año (segundo pilotaje). Para tener un orden en mis comentarios, tomé en cuenta la apertura y las tres fases en que divido la secuencia (fase de inicio, desarrollo y cierre), además de las cuatro habilidades lingüísticas que pretendí poner en práctica (lectura, escritura, expresión oral y capacidad de escucha). Incluí los comentarios sobre la presencia de las habilidades lingüísticas como parte del desarrollo.

Apertura (sesión 1 y 2)

La película “El cadáver de la novia” de Tim Burton me permitió acceder a los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema de la constelación, en especial pude conocer sus lecturas previas y hacer un primer análisis de sus conocimientos literarios. Esta película también me permitió contrastar los recursos del lenguaje cinematográfico con los recursos del lenguaje literario, así, pude comentar la importancia que en esta cinta tiene la música y los colores que predominan en los distintos escenarios. Por otra parte, pude hacer referencia a las posibilidades que ofrece la lengua escrita para enriquecen un texto literario y producir una determinada reacción en el lector. A partir de esta primera fase y después de explicar los objetivos de la lectura, los alumnos empezaron a interesarse en la creación de su propio personaje fantástico.

Desarrollo (sesión 3 a la 12)

1. Lectura y comprensión

La lectura en voz alta y el comentario en clase sobre los elementos literarios analizados, me permitieron guiar a los alumnos hacia la comprensión literal de la

narración (nivel de comprensión superficial), pero también me ayudaron a que los estudiantes pensarán en dar un sentido al texto. Aunque no puedo asegurar que todos los estudiantes llegaron a una interpretación (nivel crítico reflexivo de la comprensión¹⁸), sí puedo afirmar que la mayoría de los alumnos se interesaron por hacer preguntas sobre lo que el escritor quiso decir en sus textos mediante un personaje fantástico poco convencional, y también pudieron reflexionar a través de la escritura, la manera en que los distintos recursos literarios pueden enriquecer un texto y transmitir un determinado efecto de sentido en el lector.

En general, todos los alumnos advirtieron que, para dar sentido a un cuento de principios del siglo XX, como los que se leyeron, se requiere de un lector “activo” que lea y analice cuantas veces sea necesario un texto y lo relacione con otras de sus lecturas. Por otra parte, aunque casi todos los estudiantes de cuarto año eran capaces de reconocer en un relato al narrador en tercera persona, después de la secuencia didáctica pudieron comprender la función de otro tipo de narrador y tener en claro el concepto de “perspectiva del narrador”.

“Bruja” de Juan Eduardo Zúñiga, fue un texto adecuado para iniciar la constelación literaria, pues permitió comentar las diferencias entre el personaje convencional y el personaje del texto leído. Todos los alumnos demostraron actitudes positivas frente a la lectura y sólo les desconcertó el final abierto, sin embargo, al comentar que el texto literario no tiene un único sentido, se interesaron más por participar en clase para dar sentido al relato.

El texto “Bruja” de Julio Cortázar”, me permitió advertir que la mayoría de los alumnos pueden perder el interés por concluir la lectura de un texto cuando en él abundan escenas descriptivas, esto origina que los estudiantes se distraigan y abandonen la lectura. En la práctica de la lectura en voz alta de este cuento, consideré entonces que lo más adecuado era no leer de corrido y en una sola vez el cuento, sino más bien hacer breves altos para verificar la comprensión de la historia y, al mismo tiempo, atraer la atención de los alumnos con poca concentración. Esta medida hizo posible modificar la actitud de los estudiantes, la cual fue más positiva, pues, aunque para algunos el cuento siguió siendo “aburrido” y “lento”, las

¹⁸ En el capítulo dos se habla de los tres niveles de comprensión del texto propuestos por Sánchez Miguel (Cfr. 2010, p.62): superficial, profundo y crítico-reflexivo.

inquietudes de los demás compañeros los motivaron a poner más atención en la historia.

El cuento “Roja como la sangre” de Tanith Lee estuvo entre los textos que más interesaron a los estudiantes, pues demostraron una mayor atención durante la lectura en voz alta y en la realización de las actividades propuestas. Estas actividades intentaron llevar al alumno a practicar la búsqueda de información e indicios para lograr una mejor comprensión, al principio no se percataron de que el personaje principal era un vampiro, pero cuando lo comprendieron por su propio esfuerzo (se les plantea aquí un conflicto cognitivo), les interesó aún más el relato e incluso la autora. Con este cuento en especial fue posible guiar a los estudiantes hacia la comprensión del concepto de intertextualidad y el de sinestesia.

El texto “Colmillos en su cuello” de Alejandro Aura, lo añadí en el último momento de la segunda práctica pues fue cuando lo descubrí en la página “Descarga cultura” de la UNAM, consideré que podía servirme para reafirmar los aprendizajes que hasta el momento habíamos revisado, pero de una manera más ágil y diferente a la lectura en voz alta que habíamos practicado. En este caso se trataba de escuchar con mayor atención un texto oral sin contar con un soporte escrito.

Finalmente, como todos los alumnos demostraron inquietud por leer más textos relacionados con personajes fantásticos, consideré importante incluir en el anexo una lista de diferentes obras literarias que podrían ampliar la constelación o incluirse como parte de las actividades extra-clase, lo cual favorecería trabajar con dos modos de lectura: por una parte, la lectura en clase, la cual intenta ser más analítica para dar cuenta de aprendizajes específicos de la educación literaria y, por otra, la lectura individual y fuera del aula, cuyo fin es la lectura en sí misma, sin que medie ningún tipo de análisis específico. Al final de cuentas, todo lo que el estudiante lee formará parte de su experiencia lectora y, por tanto, de las aportaciones que elabore durante la clase de lengua o de literatura.

2. Escritura

En la primera puesta en práctica de la secuencia, como señalé anteriormente, los alumnos opinaron que las actividades de escritura eran muchas y aburridas, por lo cual revisé nuevamente los objetivos que pretendía alcanzar para la comprensión y

el análisis de los cuentos. De este modo, en la segunda práctica eliminé actividades que no favorecían la comprensión o que no eran significativas para el alumno. También me pareció relevante dar mayor importancia al proceso de escritura durante las actividades de la sección Taller de escritura creativa: “Ahora soy yo quien cuento a la manera de ...”, y en la planeación del personaje fantástico. Estos cambios favorecieron el desarrollo de la secuencia, pues se tuvo más tiempo para leer, analizar y escribir de manera colaborativa.

El trabajo en el taller me permitió guiar el proceso de escritura de cada equipo, de tal manera que pude aclarar dudas y percatarme de errores recurrentes para explicarlos con mayor detenimiento ante todo el grupo. Para los alumnos fue importante saber que escribir exige un gran esfuerzo y que, por tanto, requiere de una práctica constante, sobre todo en la elaboración de trabajos académicos. Así que considerar a los borradores como parte de la evaluación los motivó a elaborarlos y poner más atención en el proceso de escritura.

Durante el proceso de la redacción, pude revisar aspectos gramaticales como las diferencias entre el adjetivo y el sustantivo o la concordancia entre el sujeto y el verbo. Trabajé en la ortografía al aclarar dudas sobre la acentuación y la escritura correcta de algunas palabras. Finalmente logré interesarlos en practicar un léxico más amplio mediante el uso del diccionario y evitar así la repetición de palabras o nexos. En general, para los estudiantes fue más significativo conocer la teoría gramatical y las reglas de acentuación para aplicarlas en la escritura de un producto con un objetivo concreto que si hubiesen aprendido las reglas de memoria y analizado una oración con ejercicios independientes entre sí.

3. Expresión oral

El comentario en voz alta sobre el sentido del texto favoreció que todos los estudiantes escucharan con interés las observaciones de sus compañeros, dado que de ello dependía la comprensión del relato. Con el cuento “Roja como la sangre” de Tanith Lee fue posible realizar un intercambio de ideas exitoso, pues cada estudiante debía dar a conocer sus propias hipótesis sobre el texto y al mismo tiempo tenía que estar atento a otros comentarios para saber cuál era el personaje “oculto” en el texto. Descubrir al personaje fantástico se convirtió en un reto que los

obligó a competir positivamente de manera oral para ofrecer una respuesta adecuada.

4. Capacidad de escucha

Escuchar la lectura en voz alta favoreció el interés y la atención de los estudiantes, pero también tuvo mucha importancia el intercambio de ideas que realizaron de manera individual o dentro de los grupos de trabajo. Los alumnos comprobaron que era posible alcanzar con éxito un objetivo común si lograban escuchar las propuestas de los demás y llegar a un acuerdo. En particular, el cuento “Colmillos en su cuello” de Alejandro Aura, hizo posible practicar la concentración de los estudiantes al escuchar el relato de un texto polifónico. Debido al juego de las voces narrativas, el estudiante debía estar atento a la lectura para identificar las diferentes voces, además de comprender en qué momento intervenía el personaje fantástico.

Cierre (sesión 13)

Durante la presentación de los personajes fantásticos frente a grupo, algunos estudiantes se mostraron inseguros y preocupados por las posibles reacciones de sus compañeros ante la presentación de su trabajo. Sin embargo, a medida que avanzaron las exposiciones, los alumnos mostraron mayor seguridad en sí mismos al encontrar similitudes con otros trabajos. Debido a dichas semejanzas fue posible que yo pudiera hacer observaciones útiles para todo el grupo.

A pesar de que se dejó en libertad la presentación y creación de sus personajes fantásticos, casi todos los equipos decidieron presentar un cuento y un personaje fantástico. Los personajes fueron diversos: dragones, superhéroes, seres mitológicos, vampiros y personajes de su invención. Utilizaron diversos recursos para presentarlos en la clase: disfraces, dibujos, maquetas, videos y alebrijes. Todos los cuentos se leyeron en voz alta y la mayoría de los alumnos se interesaron por escucharlos, no obstante, al ser casi todos muy largos (equivocadamente pedí una extensión máxima de tres cuartillas), las presentaciones fueron muy lentas y contribuyeron a que los alumnos dejaran de interesarse en ellas. Este último aspecto me hizo hacer una modificación más: limitar el tiempo de la presentación del cuento y respetar este tiempo.

Un aspecto que no consideré importante en su momento fue indicar a los estudiantes que debían respetar el trabajo escrito que se había realizado durante las clases, pues éste representaba el esfuerzo y la creatividad de cada integrante del equipo. No imaginé que esta omisión diera como resultado que varios alumnos decidieran buscar un cuento en la Internet para hacerlo pasar por propio. Además de sentir desilusión ante tal actitud, pensé que no es tan fácil terminar con los malos hábitos de estudio. Los docentes estamos obligados no sólo a guiar los aprendizajes escolares de nuestros estudiantes, sino también a procurar que adopten actitudes positivas frente a sí mismos y los demás.

Finalmente, antes de asignar una calificación final al trabajo realizado, pude pedir una última corrección del texto escrito, pues con base en mis comentarios y los de sus compañeros, pudieron presentar un texto mejor terminado.

La puesta en práctica de la secuencia me hizo reflexionar en:

- El desinterés de los alumnos por leer cuentos puede responder a que suelen relacionar este género con las historias infantiles, pues no tienen una experiencia literaria fuera de este tipo de narraciones.
- La escritura es una habilidad fundamental que debe desarrollarse porque permite al estudiante entender la estructura de un texto literario y lograr la comprensión.
- La práctica gradual de la lectura y el análisis literario de elementos mínimos incrementa la posibilidad de que el alumno llegue a una interpretación del texto.
- Es posible emplear algunos elementos del análisis estructural o de cualquier otro tipo de análisis y teoría literaria siempre y cuando se pretenda alcanzar la comprensión lectora, sin caer en el análisis exhaustivo.
- El comentario de los textos en voz alta facilita la integración entre los miembros del grupo y entre el grupo y el docente, por tanto, se logra crear un ambiente favorable para el comentario de los temas, la estructura, las ideas, los sentimientos, las experiencias personales.
- Al no partir de una única interpretación, los estudiantes se involucran en dar sentido al texto sin temor a dar una respuesta equivocada, reflexionan y preparan sus argumentos para defender una posición frente al texto.

- Se logran sesiones más fluidas y agradables para los estudiantes y el docente cuando las actividades sobre la comprensión del texto no se basan sólo en un cuestionario. Se evita la pasividad y se favorece el interés de los alumnos en la lectura cuando se procura establecer una discusión.
- Es importante ofrecer una selección de textos alternativos que pueda incrementar el interés de los alumnos hacia las lecturas propuestas en la clase, pues con esto se llega más allá de las aulas escolares y es posible construir un hábito lector.
- A los jóvenes les agrada leer, escuchar y escribir cuentos, sobre todo cuando comprenden los recursos retóricos y lingüísticos que puede utilizar un escritor para dar sentido a su obra. Comprenden que la escritura literaria es compleja y que no depende sólo de la improvisación o estado de ánimo del autor, sino de un conocimiento profundo de la lengua y la literatura.
- La lectura se vuelve significativa para el estudiante cuando comprende que un lector activo es aquel que analiza, reflexiona e involucra lecturas pasadas para encontrar un sentido al texto.
- El proceso de escritura exige al docente invertir mucho tiempo para planear el trabajo con los estudiantes, pues debe hacerles ver que la escritura no es sólo inspiración, sino que también requiere de un trabajo constante, reflexivo y planeado.
- Uno de los recursos más valiosos para evaluar la escritura es la presentación de evidencias, en este caso, la elaboración de un portafolio facilita al docente la detección de problemas sobre la escritura y le da pie para planear futuras estrategias didácticas.
- El alumno puede utilizar un metalenguaje adecuado para explicar el hecho literario a partir de su experiencia con la lectura mediante secuencias didácticas que refuerzan objetivos concretos de la educación literaria.
- La lectura y su comprensión no se desvinculan de las habilidades de escritura, expresión oral y capacidad de escucha. Al contrario, a través de ellas se amplía la comprensión de los elementos básicos de la literatura, desde sus aspectos retóricos, lingüísticos o estructurales, hasta las emociones y las experiencias personales.

- Los estudiantes tiene mayor confianza en sí mismos cuando leen a otros sus textos, pues se dan cuenta que comparten puntos de vista, problemas de comprensión y de escritura.

Conclusiones

La didáctica de la literatura reclama hoy en día caminos distintos a los habitualmente transitados por la perspectiva tradicional de la enseñanza de la literatura. Las circunstancias sociales, culturales, económicas, políticas y tecnológicas del siglo XXI requieren una educación literaria basada en la diversidad cultural y en la consolidación de los hábitos lectores. Desde este enfoque, el quehacer docente debe centrar su interés en lograr que el estudiante experimente la lectura literaria como una experiencia estética personal y un tipo específico de comunicación, es decir, como un hecho cultural compartido. Ya no es posible enseñar la literatura con una serie de datos para memorizar o con un análisis exhaustivo que diseccione la obra, ahora la educación literaria requiere ofrecer una amplia selección de textos con la que los lectores se identifiquen y puedan reflexionar sobre sí mismos y su entorno.

Para que los estudiantes tengan una actitud positiva hacia la literatura, el docente debe actualizarse en el área de la didáctica de la literatura y en la didáctica general, pero sobre todo debe asumir su papel como investigador del proceso enseñanza-aprendizaje. En el aula es donde el docente puede identificar realmente las necesidades de sus alumnos y planear el tipo de intervención que pueda realizar, sobre todo si, de manera colegiada, construye estrategias o secuencias didácticas que le permitan solucionar problemas concretos.

Los adolescentes –que conforman la mayor parte de la población del Sistema de Educación Medio Superior en México–, están en contacto con diversos discursos comunicativos que van construyendo de una u otra manera su forma de verse a sí mismos y de pensar su entorno socio-cultural. Frente a esto, una de las funciones primordiales del docente de literatura es acercarse también a estos discursos y gradualmente desarrollar en los alumnos la capacidad crítica y reflexiva para superar cualquier tipo de convencionalismos o dogmatismos. Así es como el aprendizaje significativo de la literatura debe ser el eje fundamental en el cual el docente planea sus propuestas didácticas para que el estudiante deje de ser el agente pasivo que recibe el conocimiento y se transforme ahora en partícipe activo de su proceso de aprendizaje. Esto lo hará consciente de la necesidad de interactuar con sus compañeros, del valor de la discusión y de la reflexión para llegar a acuerdos en beneficio de un propósito común.

Por todo lo anterior, y a partir de mi experiencia docente, he desarrollado una propuesta de trabajo que espero pueda contribuir a las reflexiones que hoy en día hacen los docentes sobre la educación literaria. Procuré para ello que mi propuesta sustentara en la interacción de distintas voces especializadas en fomentar una enseñanza literaria significativa que se apoyara en el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y creativas. En particular, fue importantes para el desarrollo de este trabajo, las aportaciones teóricas de Colomer, Lomas, Cassany y Fillola, pero sobre todo la propuesta de la maestra Guadalupe Jover sobre las constelaciones literarias, que me ayudó a reflexionar en la importancia que tiene una adecuada selección de textos literarios para fomentar, en primer lugar, una actitud positiva de los alumnos hacia la lectura.

Comprendí que la selección de textos no es siempre una actividad fácil de llevar a cabo, puesto que requiere de amplios conocimientos sobre la disciplina, una gran experiencia lectora y una adecuada capacidad crítica y de análisis para relacionar textos e identificar estructuras. A través de una acertada selección obras el estudiante puede comprender con mayor facilidad la complejidad del texto literario y, al mismo tiempo, desarrollar habilidades para comprender un texto y expresarse de manera adecuada. En la medida en que el docente se interese por la lectura de diversos autores, épocas y géneros, así como por procurar aprendizajes significativos, el estudiante mostrará un mayor interés por leer y comprenderá que esta actividad favorece también su aprendizaje en otras disciplinas.

Por otra parte, trabajar con el género del cuento resultó enriquecedor porque me permitió llevar a cabo distintas actividades de lectura, escritura y expresión oral, pero también me permitió modificar la actitud de rechazo que los estudiantes mostraron hacia los cuentos en un principio. Aunado a este logro, añadido también que percibí una mayor seguridad del alumno hacia el análisis y el comentario de la lectura, pues al compartir sus análisis y textos como instrumentos de trabajo colectivo, lograron establecer un vínculo más estrecho entre sus compañeros y el docente.

En general, a través de la enseñanza de la literatura con perfil constructivista y de acuerdo con un enfoque comunicativo, el estudiante puede extrapolar los aprendizajes y las habilidades adquiridas para comprender otros tipos textuales y mejorar su desempeño en la comprensión y el análisis de distintas asignaturas, ya

que finalmente, si la lengua es el vehículo por el cual se adquiere todo tipo de conocimientos, practicarla a través de la educación literaria, permitirá incidir en la formación integral del estudiante.

Para concluir, la didáctica de la literatura no sólo debe replantearse a partir de los resultados negativos de las encuestas internacionales, sino también sobre la base de las necesidades sociales y culturales de un país que está inmerso en la desigualdad educativa y la falta de oportunidades laborales. La comprensión de la lectura literaria hace posible desarrollar habilidades lingüísticas que posibilitan una comunicación eficaz y colabora en la formación del ciudadano, porque le permite clarificar sus creencias y valores, encauzar sus sentimientos y enriquecer su intelecto. La lectura literaria es una fuente de conocimiento y de formación, de manera que crear buenos lectores es uno de los objetivos centrales de la educación literaria, y no es exclusivo del Sistema de Educación Media Superior.

Anexo 1

Cuentos de la constelación literaria “Los seres fantásticos y sus mundos posibles”¹⁹.

La bruja (1992)

Juan Eduardo Zúñiga

(España)

Cuando recibí el aviso de mi tío para que fuese a verle, yo no pude imaginar cuál sería el motivo, pero no tardé en saberlo y resultará difícil de creer para cuantos le conocían: acaso por primera vez en su vida había sentido miedo y precisó compañía. Efectivamente, se espantó de algo que le había ocurrido al cruzar por delante de un espejo: se miró y se vio sin manos. Veía toda su figura completa pero al final de los brazos no aparecía nada, no estaban las manos con sus elegantes guantes de terciopelo.

Cuando acudí a su llamada me sorprendió oírle decir que me llamaba para que le acompañase, a él que tenía lacayos y que no necesitaba de nadie porque era un hombre decidido y audaz, que había demostrado su valor repetidas veces, en especial cuando participó en la trata de negros.

Yo acepté aquella petición y días después me enteré también de que, en otro espejo, se había visto y no tenía boca: en el bruñido vidrio azogado no aparecían los labios que él movía con insistencia y que no veía en su cara. Debió comprender que un peligro sutil, acaso ya inevitable, le cercaba y por esta causa quiso confiar en mí y de forma escueta me contó lo sucedido. En una fiesta, vio a una gitana, del grupo de músicos que habían hecho ir para distracción de los invitados, y se enamoró de ella perdidamente.

Fue al campamento de la tribu y debió de darles una fortuna para quedarse allí dos días y dos noches, pero al cabo de ese tiempo tuvo que marcharse: la gitana, al parecer, se cansó de él y los hombres quizá le echarían y amenazarían para que no volviese más. Su orgullo y sus costumbres de gran señor sufrieron por ello una afrenta tan dura como el verse privado del capricho de poseer a aquella mujer; más tarde me enteré que ella se burló de él y que le despreció. El caso es que ya no pudo regresar adonde estaba la tribu con sus carromatos, sus hogueras y las canciones endiabladas que ella cantaba.

Aquella humillación y el enamoramiento, explican la rara decisión que tomó mi tío. Buscó la ayuda de la magia, de un encantamiento que atrajera y sometiera a la gitana a su voluntad; para conseguirlo acudió a la que nunca debió acudir, a la bruja que vivía en las ciénagas.

Era éste un lugar de espesa vegetación a la derecha del sendero que llevaba a la costa, lugar que nadie frecuentaba y se procuraba evitar porque todos sabían que ella estaba allí y se temía su misterioso poder. Se le atribuían encantamientos y hasta muertes por lo que fue denunciada, y en dos ocasiones las autoridades le habían hecho azotar en público y hasta pasó cierto tiempo en un presidio, pero regresaba a su choza donde vivía sola desde que era una muchacha. La visitaban únicamente mujeres desesperadas por no tener hijos o las que querían atraer a un hombre indiferente o vengarse de un seductor, pero nadie hablaba de ella aunque de todos era bien conocido su nombre: Alesia.

¹⁹ Incluyo los tres primeros textos escritos y un CD para escuchar el último cuento.

Una noche mi tío fue a visitarla e hicieron un pacto; hasta entonces nunca un hombre había buscado su ayuda. Ella le pidió algo que hubiera estado junto al cuerpo de la gitana y mi tío, no sé cómo pudo lograrlo, le llevó un trocito de los flecos del pañuelo rojo que aquella usaba.

La bruja le pidió igualmente un poco de su propio pelo y mi tío, con la navaja que siempre tenía con él, se cortó un mechón y se lo dio. Acaso éste fue un gran error suyo: días después ocurrió el verse en un espejo sin manos, y luego sin boca, y más tarde hasta sin ojos.

Entonces, me mandó llamar y me dijo que quería que le acompañase y por esta razón fui testigo de su triste final.

Al llegar la noche, salíamos juntos y trotábamos hasta la choza de aquella mujer. La primera vez, me dejó encargado de los caballos pero tras esperar un rato en la oscuridad y el frío, me aproximé a la puerta y, por la rendija, miré al interior.

Allí, alumbrada por una tea ardiendo, estaba Alesia sentada, rodeada de grandes manojos de plantas secas; era aún joven, el pelo muy rubio y desordenado le caía sobre los hombros y parecía vestir un sayal de monje. Me di cuenta que a pesar de la suciedad y unas manchas que tenía en el rostro, éste era bello, con grandes ojos claros. Mi tío, de pie, callaba y ella le miraba con fijeza.

A la noche siguiente oí que Alesia le pedía otra prenda de la gitana para poder hacer el sortilegio, y días después pude ver cómo mi tío le entregaba algo. Aquella vez, la bruja habló más y me admiró que sonriera y con un movimiento rápido se echase para atrás una capucha que entonces llevaba, y sobre la cabellera, sucia y espesa, vi que se había puesto una diadema de flores de lino.

A través de la rendija de la puerta, seguí sus movimientos; tendió una mano a mi tío, con la palma para arriba, y él, sin darse prisa, colocó la suya encima y así estuvieron unos instantes. Y entonces ella se rió. Aquel gesto, me inclino a creer, confirmó el pacto: él sabía bien que ponía un pie en el umbral del infierno porque aumentaron sus silencios y cabalgaba junto a mí encorvado y casi me atrevería a decir que envejecido.

Cada vez que íbamos allí, yo prestaba más atención y escuchaba, en parte porque presentía un peligro y también por la curiosidad que despertaba en mí la figura extraña de Alesia, repulsiva y, al mismo tiempo, seductora.

Por entonces, mi tío me contó que se había mirado en un espejo y no vio la cabeza: en el sitio donde debía estar, sólo había un vacío. Yo pensé que el deseado sortilegio, sin duda, se había vuelto contra él.

Por fin, una noche ocurrió lo inesperado. Al entrar, mi tío dejó casi abierta la puerta y yo le seguí. En el centro de la choza ardía un fuego y, sobre él, un recipiente desprendía vapores que se unían al humo que casi ocultaba a la bruja. Alesia estaba allí, sentada como siempre, y echaba en aquel líquido, un líquido negro y brillante, igual a la pez fundida, purpúreas florecillas de abrojo. Recitaba algo en voz baja, como un rezo, y luego exclamó ¡Mira ahí! y mi tío se inclinó sobre el recipiente y oí cómo daba un resoplido por lo que, sin duda, veía en los reflejos de aquel brebaje repugnante, lo que le hizo llevarse las manos a la cabeza, retroceder y quedar apoyado en la pared de la cabaña.

Entonces ella se echó a reír, con carcajadas brillantes, como las de un demente, y de pronto, tal como estaba sentada, se desprendió de su oscuro sayal y quedó desnuda de medio cuerpo y abrió los brazos y su risa hiriente le venció para atrás la cabeza.

Para mí fue como si plomo derretido me abrasara y me hiciera flaquear las piernas. Contemplé aquel cuerpo extrañamente blanco y atractivo, pero que me espantaba. Igual debía de ocurrir a mi tío; le vi temblar todo él y también se le doblaron las piernas y cayó de rodillas, fijo en Alesia, quizá ya embrujado. Ella se puso de pie: era alta y parecía sólida; otra vez le tendió una mano mientras seguía riendo y ambos permanecieron así unos minutos en los que yo no sabía qué decisión tomar.

Al fin, él se irguió y pudo salir tambaleándose fuera de la cabaña y ella gritó algo y su risa cambió en una especie de gorgojeo que hizo con la garganta. También yo salí y ella nos siguió: apareció en la puerta con la tea encendida que levantaba en alto.

Súbitamente vi que a mi tío le desaparecía la cabeza y los brazos se esfumaban y aquel tronco alucinante, cuyo recuerdo aún me espanta, dio unos pasos, giró torpemente, se metió entre la maleza y desapareció en la oscuridad.

Un movimiento de Alesia hizo que la tea le rozase los desordenados mechones de pelo y una llama azul subió junto a su cara, y de pronto tuvo toda la cabellera, con las hojitas y flores que la adornaban, convertida en una hoguera.

Yo me quedé quieto, como atado a un poste, mirando la figura de aquella mujer, maravillosa en su desnudez, aún con la tea alzada y el pelo llameante. Pero enseguida, aumentando su grito gutural, se precipitó por donde había ido mi tío y en unos instantes dejé de oírla y de ver el resplandor de su cabeza ardiendo.

No pude correr tras ellos, ni acaso salvar a mi tío. Esperé, mas los pantanos no suelen devolver a quien los pisa de noche y menos aún si son arrastrados por un encantamiento fatal y poderoso, como es el deseo.

Bruja (1941)

Julio Cortázar

(Argentina)

Deja caer las agujas sobre el regazo. La mecedora se mueve imperceptiblemente. Paula tiene una de esas extrañas impresiones que la acometen de tiempo en tiempo; la necesidad imperiosa de aprehender todo lo que sus sentidos puedan alcanzar en el instante. Trata de ordenar sus inmediatas intuiciones, identificarlas y hacerlas conocimiento: movimiento de la mecedora, dolor en el pie izquierdo, picazón en la raíz del cabello, gusto a canela, canto del canario flauta, luz violeta en la ventana, sombras moradas a ambos lados de la pieza, olor a viejo, a lana, a paquetes de cartas. Apenas ha concluido el análisis cuando la invade una violenta infelicidad, una opresión física como un bolo histérico que le sube a las fauces y le impulsa a correr, a marcharse, a cambiar de vida; cosas a las que una profunda inspiración, cerrar dos segundos los ojos y llamarse a sí misma estúpida bastan para anular fácilmente.

La juventud de Paula ha sido triste y silenciosa, como ocurre en los pueblos a toda muchacha que prefiera la lectura a los paseos por la plaza, desdeñe pretendientes regulares y se someta al espacio de una casa como suficiente dimensión de vida. Por eso, al apartar ahora los claros ojos del tejido —un *pull-over* gris simplísimo—, se acentúa en su rostro la sombría conformidad del que

alcanza la paz a través de moderado razonamiento y no con el alegre desorden de una existencia total. Es una muchacha triste, buena, sola. Tiene veinticinco años, terrores nocturnos, algo de melancolía. Toca Schumann en el piano y a veces Mendelssohn; no canta nunca pero su madre, muerta ya, recordaba antaño haberla oído silbar quedamente cuando tenía quince años, por las tardes. —Sea como sea —pronuncia Paula—, me gustaría tener aquí unos bombones.

Sonríe ante la fácil y ventajosa sustitución de anhelos; su horrible ansiedad de fuga se ha resumido en un modesto capricho. Pero deja de sonreír como si le arrancaran la risa de la boca: el recuerdo de la mosca se asocia a su deseo, le trae un inquieto temblor a las manos vacantes. Paula tiene diez años. La lámpara del comedor siembra de rojos destellos su nuca y la corta melena. Por sobre ella —que los siente altísimos, lejanos, imposibles—, sus padres y el viejo tío discuten cuestiones incomprensibles. La negrita sirvienta ha puesto frente a Paula el inapelable plato de sopa. Es preciso comer, antes que la frente de la madre se pliegue con sorprendido disgusto, antes que el padre, a su izquierda, diga: «Paula», y deposite en esa simple nominación una velada suerte de amenazas.

Comer la sopa. No tomarla: comerla. Es espesa, de tibia sémola; ella odia la pasta blanquecina y húmeda. Piensa que si la casualidad trajera una mosca a precipitarse en la inmensa ciénaga amarilla del plato, le permitirían suprimirlo, la salvarían del abominable ritual. Una mosca que cayera en su plato. Nada más que una pequeña, mísera mosca opalina.

Intensamente tiene los ojos puestos en la sopa. Piensa en una mosca, la desea, la espera. Y entonces la mosca surge en el exacto centro de la sémola. Viscosa y lamentable, arrastrándose unos milímetros antes de sucumbir quemada. Se llevan el plato y Paula está a salvo. Pero ella jamás confesará la verdad; jamás dirá que no ha visto caer la mosca en la sémola. La ha visto aparecer, que es distinto.

Todavía estremecida por el recuerdo, Paula se pregunta la razón de no haber insistido, alcanzado la seguridad de lo que sospecha. Tiene miedo: ésa es la respuesta. Toda su vida ha tenido miedo. Nadie cree en las brujas, pero si descubren una la matan. Paula ha guardado en el vasto cofre de sus muchos silencios una íntima seguridad; algo le dice que ella puede. Ha dejado irse la infancia entre balbuceos y esperanzas; está viendo pasar su juventud como una tristísima diadema suspendida en el aire por manos vacilantes, deshojándose despacio. Su vida es así; tiene miedo, quisiera comer bombones. Los pull-overs y las mañanitas se amontonan en los armarios; también los manteles finamente diseñados con motivos de Puvis de Chavannes. No ha querido adaptarse al pueblo; Raúl, Atilio González, el pálido René, son testigos de antaño; la quisieron, la buscaron, ella les sonrió al rechazarlos. Los temía como a sí misma. —Sea como sea, me gustaría tener aquí unos bombones. Está sola en la casa. El viejo tío juega al billar en el Tokio. Empieza Paula a sentir la tentación, por primera vez intensa hasta darle náuseas. Por qué no, por qué no. Afirma preguntando, pregunta al afirmar. Es ya algo fatal, hay que hacerlo. Y como aquella vez, concentra su deseo en los ojos, proyecta la mirada sobre la mesa baja puesta al lado de la mecedora, toda ella se lanza tras su mirada hasta sentir de sí misma como un vacío, un gran molde hueco que antes ocupara, una evasión total que la desgaja de su ser, la proyecta en voluntad...

Y ve surgir poco a poco la materialización de su deseo. Finas láminas rosadas, reflejos tenues de papel de plata con listas azules y rojas; brillo de mentas, de nueces pulimentadas; oscura concreción del chocolate perfumado. Todo ello transparente, diáfano; el sol que alcanza el borde de la mesa percute en la creciente masa, la llena de translúcidas penetraciones; pero Paula fija todavía más la voluntad en su obra e irrumpe al fin la opacidad triunfante de la materia lograda. El sol es rechazado en cada pulida superficie, las palabras de las envolturas se afirman categóricas; y eso es una fina pirámide de bombones. Praline. Moka. Nougat. Rhum. Kummel. Maroc...

La iglesia es ancha, pegada a la tierra. Las mujeres retardan con charlas su vuelta de misa, apoyando en la sombra espesa de los árboles placeros el deseo de quedarse. Han visto asomar a Paula bellamente vestida de azul, y la contemplan insidiosas en su furtivo camino solitario. El misterio de esa nueva vida las altera, las enajena; apenas puede tolerarse que el misterio resista tanta prolija indagación. El viejo tío ha muerto; Paula vive sola en la casa. Nunca hubo fortuna en la familia; pero ese vestido azul...

Y el anillo; porque han visto el anillo centelleante que a veces, en los intervalos del cine local, se enciende con insolencia cuando Paula, mecánicamente, echa hacia atrás el ala vibrante de su pelo castaño.

Paula reza diariamente en la iglesia del pueblo. Reza por sí, por su horrendo crimen. Reza por haber matado un ser humano.

¿Era un ser humano? Sí lo era, sí lo era. Cómo pudo ella dejarse arrastrar por la tentación, invadir los territorios de lo anormal, desear una figurita animada que le recordara sus muñecas de infancia. El anillo, el vestido azul, todo estaba bien; no había pecado en desearlos. Pero concebir la muñeca viva, pensarla sin renuncia... Aquella medianoche, la figurita se sentó en el borde de la mesa sonriendo con timidez. Tenía pelo negro, pollera roja, corselete blanco; era su muñeca Nené, pero estaba viva. Parecía una niña, y con todo Paula presintió que una terrible madurez informaba ese cuerpo de veinte centímetros de alto. Una mujer, una mujer que su extravío acababa de crear. Y entonces la mató. Le fue preciso borrar la obra que fatalmente sería descubierta y atraería sobre ella el nombre y el castigo de las brujas. Paula conocía su pueblo; no tuvo valor de huir. Casi nadie huye de los pueblos, y por eso los pueblos triunfan. De noche, cuando la figurita silenciosa y sonriente se durmió sobre un almohadón, Paula la llevó a la cocina, la puso en el horno de gas y abrió la llave. Estaba enterrada en el patio del limonero. Por ella y por sí misma, la asesina rezaba, diariamente en la iglesia.

Es de tarde, llueve. Vivir es triste en una casa sola. Paula lee poco, apenas toca el piano. Quisiera algo, no sabe qué. Quisiera no tener miedo, evadirse. Piensa en Buenos Aires; acaso en Buenos Aires, donde no la conocen. Acaso en Buenos Aires. Pero su razón le dice que mientras se lleve a sí misma consigo el miedo ahogará su felicidad en todas partes. Quedarse, entonces, y ser pasablemente dichosa. Crearse una dicha hogareña, involucrase en el cumplimiento de mil pequeños deseos, de los caprichos minuciosamente destruidos en su infancia y su juventud. Ahora que ella puede, que lo puede todo. Dueña del mundo, si solamente se animara a...

Pero el miedo y la timidez le cierran la garganta. Bruja, bruja. Para las brujas, el infierno.

Las mujeres no tienen toda la culpa. Si creen que Paula vende en secreto su cuerpo es porque el origen de tan insólito bienestar les es incomprendible. Está la cuestión de su casa de campo. Las ropas y el auto, la piscina, los perros finos y el abrigo de visón. Pero el amante no habita en el pueblo, eso es seguro; y Paula no se aleja casi nunca de su residencia. ¿Habrá hombres tan poco exigentes?

Ella cosecha las miradas, recoge comentarios por boca de pocos amigos de familia que acuden a veces, con lenguaje libre de preguntas, a beber una taza de té. Sonríe tristemente y dice que no le importa, que es feliz. Sus amigos, antiguos cortejantes convencidos del imposible, comprueban tanta felicidad en la mirada de Paula. Ahora hay como un brillo de fósforo en sus pupilas claras. Cuando vierte el té en las finas tazas su gesto tiene algo de triunfante, contenido por un carácter tímido que se rehuye a sí mismo la ostentación de lo logrado.

A solas, Paula recuerda su labor de demiurgo; la lenta, metódica realización de los deseos. El primer problema fue la casa; tener una casa en las afueras del pueblo, con la comodidad que su ocio reclamaba. Buscó el lugar, el ambiente; cerca del camino real, aunque no excesivamente cerca. Tierras altas, aguas sin sal. Creó dinero para adquirir el terreno y estuvo por confiarse a un arquitecto para que le construyera la residencia. Sin embargo la detenía el temor de manejar cuestiones financieras, acrecentar sospechas latentes en todo saludo, más precisamente en los muchos silencios desdeñosos. Una tarde, a solas en su tierra, pensó crear la casa pero tuvo miedo. La vigilaban, la seguían; en los pueblos una casa no brota de la nada. No debe brotar de la nada. Había que acudir al arquitecto, entonces; Paula dudaba, amedrentándose ante cada problema. Irse del pueblo hubiera concluido con todo; eso y ser valiente: los imposibles.

Entonces hizo algo grande: crear, no la casa, sino la construcción de la casa. Aplicándose noche y día, logró que la residencia fuera edificada sin despertar en nadie el temido azoramiento. Creó paso a paso la construcción de su finca, y aunque hubo días en que se preguntó qué harían los obreros al concluir, tuvo al fin la satisfacción de ver que aquellos hombres se marchaban en silencio, contando su dinero. Entonces entró en su casa, que era verdaderamente hermosa, y se dedicó a amueblarla poco a poco.

Era divertido; tomaba una revista, en busca de un ambiente que la complaciera, elegía el lugar preciso y creaba cosa por cosa esas predilectas imágenes. Tuvo gobelinos; tuvo un tapiz de Teherán; tuvo un cuadro de Guido Reni; tuvo peces chinoscos, perros pomerania, una cigüeña. Los pocos amigos que acudían a la casa eran recibidos en habitaciones prolijas, de discreto gusto burgués; Paula los esperaba cordialmente, los llevaba a pasear por la casa y los jardines, mostrándoles los crisantemos y las violetas; y como ella era la discreción misma, los visitantes bebían su té y se marchaban de la residencia sin descubrir nada nuevo.

Integró una biblioteca con volúmenes rosa, tuvo casi todos los discos de Pedro Vargas y algunos de Elvira Ríos; llegó un momento en que ya poco deseaba y su capricho sólo halló ejercicio en alguna golosina, un perfume nuevo, una sazón de pescado. Pero después Paula quiso tener un hombre que la amara, y aunque vaciló largo tiempo entre recibir en su lecho a cualquiera de sus fieles pretendientes o crear un ser que cumpliera en todo sus románticas visiones de antaño, comprendió que no había alternativas y que le era forzoso decidirse por lo último. Un amante del pueblo hubiera

preguntado, inquirido hasta descubrir, más allá de la sonrisa, el poder de la bruja. Y entonces hubiera sido el terror, la persecución, la locura.

Creó su hombre. Su hombre la amó. Era bello, fino, se llamaba Esteban, jamás quería salir de la casa: así tenía que ser. Ya enteramente aislada de sus semejantes, Paula negó el té a los amigos y éstos presintieron la regencia de un macho en la casa. Tristes de corazón, se volvieron al pueblo.

Ella recuerda ahora su labor de demiurgo. Es casi de noche; Paula no está triste y sin embargo hay una mano fría que se apoya en su pecho, cubriéndole el hueco entre los senos con una firme opresión. «Estoy cansada», se dice. «He tenido que pensar tanto, que desear tanto...». Comprende, sin palabras, la tremenda fatiga de Dios. También ella necesita su séptimo día para ser enteramente feliz.

Esteban se reclina a su lado, mirándola con hondos ojos negros; le sonrío, un poco como un hijo.

—Paula —murmura.

Ella le acaricia el pelo sin hablar. Es difícil no sentirse maternal con ese muchacho demasiado sensible, desasido de todo lazo humano, íntegramente dado a la tarea de adorarla. Esteban no hace preguntas, parece estar siempre esperando su voz. Es mejor así.

Y de pronto, como una lejana llamada de cuernos, Paula tiene la débil pero distinta sensación de estar enferma, de que se va a morir, de que el séptimo día viene sin aplazo posible. Cuando los dos médicos retornan al pueblo, es bien poco lo que tienen que decir. Lo mismo al siguiente día. En la tarde del tercero, el automóvil de los médicos rodea la plaza y se detiene ante la cochería principal.

Es entonces que los amigos de Paula deben luchar contra el desatado rencor de todo un pueblo cristiano. Las esposas, las hermanas, los profesores de moral lugareña; hay quienes aspiran a que Paula se corrompa en la soledad de su casa, libre y abandonada como su vida. Lo que se elige en este mundo ha de mantenerse en el otro. Y son pocos, apenas cinco hombres silenciosos, los que acuden por la noche a la residencia para velar el cadáver de la amiga.

Los empleados de la cochería y dos mujeres de la granja vecina han puesto a la muerta en el ataúd y montado la capilla ardiente. Los amigos encuentran, casi sin sorpresa, a Esteban. Lo ven por primera vez, estrechan su mano. Esteban parece no comprender; está sentado en un alto sillón de respaldo calado, a la derecha del cadáver. A intervalos se levanta, va hasta Paula y la besa en la boca; un beso fresco, fuerte, que los amigos contemplan con espanto. El beso de un joven guerrero a su diosa antes de la batalla. Después vuelve Esteban a su asiento y se inmoviliza, mirando por encima del ataúd hacia la pared.

Paula ha muerto al atardecer y es medianoche ya. Los amigos están solos, con ella y Esteban. Afuera hace frío y algunos piensan en el pueblo, en las botellas de agua caliente de los lechos, en los boletines de radio.

En semicírculo miran a Paula que yace sin esfuerzo, como por fin liberada de una carga superior a sus pequeños hombros que han conservado siempre algo de la forma niña. Las larguísimas pestañas vierten una mínima sombra sobre los pómulos grises. Los médicos han dicho

que su muerte ha sido lenta pero sin lucha, como una madurez de fruto. Y por los cinco amigos pasa, alternativamente, el mismo tierno y manido pensamiento: «Parece dormida».

¿Por qué entra tanto frío en la habitación? Es repentino, por bocanadas crecientes. Tal vez un frío que nace de adentro, piensan los amigos; suele sentirse en los velatorios. Un poco de coñac... Y cuando uno de ellos mira a Esteban, rígido en su sillón, siente como un horror que repentinamente le crece y le invade el pelo, las manos, la lengua; a través del pecho de Esteban está viendo los calados del respaldo del sillón. Los otros siguen su mirada y lividecen. El frío sube, sube como una marea. Más allá de la puerta cerrada se yergue de pronto la masa espesa del monte de eucaliptos bañado de luna; y ellos comprenden que lo están viendo través de la puerta cerrada. Ahora son las paredes que ceden ante el paisaje del campo, la granja vecina, todo bajo una cruda luz de plenilunio; y Esteban es ya una burbuja de gelatina, bello y lamentable en su sillón que cede como él ante el avance de la nada. Del techo entra un chorro de luz plateada quitando nitidez a los resplandores de la capilla ardiente. Por la suela de los zapatos sienten ahora los cinco amigos filtrarse una humedad de tierra fresca, con césped y tréboles, y cuando se miran, incapaces de pronunciar la primera palabra de la revelación, están ya solos con Paula, con Paula y la capilla ardiente que se levanta desnuda en medio del campo, bajo la luna inevitable.

Roja como la sangre (1979)

Tanith Lee

(Inglaterra)

La hermosa Reina Bruja abrió el estuche de marfil donde guardaba su espejo mágico. El espejo estaba hecho de oro oscuro, oro tan oscuro como la cabellera que se derramaba sobre la espalda de la Reina Bruja. De oro oscuro era el espejo, y tan antiguo como los siete árboles de troncos negros y achaparrados que había al otro lado del cristal azul claro de la ventana.

–*Speculum, speculum* –le dijo la Reina Bruja al espejo mágico–. *Dei gratia*.

–*Volente Deo. Audio*.

–Espejo –dijo la Reina Bruja–, ¿a quién ves?

–A ti, mi señora –replicó el espejo–. Y todo lo que hay en esta tierra. Salvo a una persona.

–Espejo, espejo, ¿a quién no ves?

–No veo a Bianca.

La Reina Bruja se persignó. Cerró el estuche que contenía el espejo, fue lentamente hasta la ventana y contempló los árboles a través de los paneles de cristal azul claro.

Catorce años antes otra mujer se había detenido ante esta ventana, pero no era como la Reina Bruja. Aquella mujer tenía una cabellera negra que le caía hasta los tobillos; vestía un traje carmesí y llevaba el cinturón a la altura de los pechos, pues su embarazo estaba muy avanzado. Y esta mujer abrió la ventana que daba al jardín invernal, donde los viejos árboles se agazapaban entre la nieve. Cogió una afilada aguja de hueso, se la clavó en un dedo y dejó caer tres gotas de sangre sobre el suelo del jardín.

–Que mi hija tenga el cabello tan negro como el mío –dijo–, tan negro como la madera de estos viejos árboles retorcidos. Que tenga la piel como la mía, blanca como esta nieve. Y que tenga mi boca, roja como la sangre.

Y la mujer sonrió y se lamió el dedo. Llevaba una corona en la cabeza, y la corona brillaba en el crepúsculo como una estrella. Nunca se acercaba a la ventana antes del crepúsculo; no le gustaba el día. Era la primera Reina, y no poseía un espejo.

La segunda Reina, la Reina Bruja, sabía todo esto. Sabía que la primera Reina murió al dar a luz. Su ataúd fue llevado a la catedral y se dijeron misas por ella. Corrió un feo rumor: se decía que unas gotas de sangre bendita habían caído sobre el cadáver y que la carne muerta había empezado a humear. Pero todo el mundo pensaba que la primera Reina le había traído mala suerte al reino. Desde su llegada el país se había visto afligido por una extraña plaga, una enfermedad consuntiva para la que no había cura alguna.

Pasaron siete años. El Rey se casó con la segunda Reina, que era tan distinta de la primera como el incienso lo es de la mirra.

–Y ésta es mi hija– le dijo el Rey a su segunda Reina. La niña ya casi tenía siete años. Su negra cabellera le llegaba hasta los tobillos, su piel era tan blanca como la nieve. Su boca era roja como la sangre, y sonrió con ella.

–Bianca –dijo el Rey–, debes amar a tu nueva madre. Bianca le dedicó una sonrisa radiante. Sus dientes relucían con el brillo afilado de las agujas de hueso.

–Ven –le dijo la Reina Bruja–, ven, Bianca. Te enseñaré mi espejo mágico.

–Por favor, mamá –dijo Bianca en voz baja–. No me gustan los espejos.

–Es muy modesta –dijo el Rey–. Y delicada. Nunca sale de día. El sol la molesta.

Aquella noche la Reina Bruja abrió el estuche que contenía su espejo.

–Espejo, ¿a quién ves?

–A ti, mi señora. Ya todo lo que hay en esta tierra. Salvo a una persona.

–Espejo, espejo, ¿a quién no ves?

–No veo a Bianca.

La segunda Reina le regaló a Bianca un pequeño crucifijo hecho con filigrana de oro. Bianca no quiso aceptarlo. Fue corriendo a ver a su padre.

–Tengo miedo –murmuró en su oído–. No me gusta pensar en Nuestro Señor muriendo en la agonía clavado en Su Cruz. Quiere asustarme. Dile que se lo lleve.

La segunda Reina cultivaba rosas blancas en su jardín e invitó a Bianca a pasear por él después del ocaso. Pero Bianca rechazó la invitación.

–Los espinos me herirán –le murmuró a su padre–. Quiere hacerme daño.

Cuando Bianca tenía doce años la Reina Bruja habló con el Rey.

–Bianca debería ser confirmada para que pudiera recibir la Comunión con nosotros.

–No puede ser –dijo el Rey–. Bianca ni tan siquiera ha sido bautizada, porque mi primera esposa me lo prohibió con sus últimas palabras antes de morir. Me suplicó que no la bautizara, pues su religión era distinta a la nuestra. Los deseos de los agonizantes deben ser respetados.

–¿No te gustaría estar bendecida por la iglesia? –le preguntó la Reina Bruja a Bianca–. Arrodillarte ante la barandilla dorada que hay delante del altar de mármol, cantarle a Dios, probar el pan del ritual y beber el vino del ritual...

–Quiere que traicione a mi auténtica madre –le dijo Bianca al Rey–. Pero ¿cuándo dejará de atormentarme?

El día en que cumplió los trece años Bianca se levantó de la cama y en la sábana había una mancha roja que parecía una flor muy, muy roja.

–Ahora eres una mujer– le dijo su nodriza.

–Sí– dijo Bianca.

Y fue al joyero de su auténtica madre, y sacó de él la corona de su madre y se la puso en la cabeza.

Cuando caminaba bajo los negros árboles durante el crepúsculo su corona brillaba como una estrella.

La enfermedad consuntiva que había dejado de atormentar al reino durante trece años volvió a caer sobre él, y no había cura alguna contra la plaga.

La Reina Bruja estaba sentada ante una ventana de cristal verde claro y blanco ahumado, y sostenía en sus manos una Biblia encuadernada en seda color rosa.

–Majestad– dijo el cazador, inclinándose ante ella hasta casi rozar el suelo.

El cazador tenía cuarenta años. Era fuerte y apuesto, y estaba versado en la sabiduría oculta de los bosques y la ciencia secreta de la tierra. También era capaz de matar sin vacilación, pues ése era su oficio. Podía matar al esbelto y frágil venado, y a los pájaros con alas de luna, y a las liebres de piel aterciopelada cuyos ojos están llenos de tristeza porque conocen el destino que les aguarda. Se compadecía de esas bestias, pero las mataba pese a su compasión. La compasión no podía detenerle. Era su oficio.

–Mira en el jardín –dijo la Reina Bruja.

El cazador contempló el jardín a través de un cristal blanco ahumado. El sol se había puesto y una doncella pasaba por debajo de un árbol.

–La Princesa Bianca –dijo el cazador.

–¿Qué más? –le preguntó la Reina Bruja.

El cazador se persignó.

–Por Nuestro Señor que no lo diré, mi Reina. –Pero lo sabes.

–¿Y quién no?

–El Rey no lo sabe.

–Quizá sí lo sepa.

–¿Eres un hombre valiente? –le preguntó la Reina Bruja.

–En verano he perseguido al jabalí y lo he matado. He matado lobos en invierno.

–Pero, ¿eres lo bastante valiente?

–Si vos lo ordenáis, mi Señora, haré cuanto esté en mi mano –dijo el cazador.

La Reina Bruja abrió la Biblia en cierto pasaje y sacó del libro un crucifijo de plata muy delgado que había estado tapando las palabras: *No temerás a los terrores de la noche ni a la pestilencia que camina en la oscuridad.*

El cazador besó el crucifijo y se lo colgó del cuello, colocándolo debajo de su camisa.

–Acércate y te explicaré lo que debes decir –le ordenó la Reina Bruja.

El cazador entró en el jardín y las estrellas ardían en el cielo. Fue hasta Bianca, que estaba inmóvil bajo un árbol enano de tronco negro y deforme, y se arrodilló ante ella.

–Princesa –le dijo–, perdonadme, pero debo daros malas noticias.

–Dámelas entonces –dijo la muchacha, jugueteando con el largo tallo de una pálida flor de la noche que acababa de arrancar.

–Vuestra madrastra, esa maldita bruja celosa, quiere hacer que os asesinen. No hay forma de impedirlo. Debéis huir de aquí esta misma noche. Si lo permitís, yo os guiaré por el bosque. Hay quienes cuidarán de vos hasta que podáis volver sin que vuestra vida corra peligro.

Bianca le miró, confiando en él. –Entonces iré contigo –dijo.

Salieron del jardín por un camino secreto, fueron por un pasaje subterráneo, cruzaron un huerto de frutales que nadie cuidaba y siguieron un sendero de suelo abrupto y desigual flanqueado por grandes setos que llevaban mucho tiempo sin ser podados.

Cuando llegaron al bosque la noche era un parpadeo azul que latía en el cielo. Las ramas del bosque se unían entre sí como las varillas de plomo en un ventanal, y el cielo brillaba tenuemente por entre ellas como cristales multicolores.

–Estoy cansada –suspiró Bianca–. ¿Puedo descansar un momento?

–Descansad, os lo ruego –dijo el cazador–. De noche los zorros van a ese claro para jugar. Mirad en esa dirección y los veréis.

–Sabes muchas cosas –dijo Bianca–. Y eres muy guapo.

Se sentó sobre la hierba y contempló el claro.

El cazador desenvainó su cuchillo sin hacer ningún ruido y lo ocultó entre los pliegues de su capa. Fue hacia la joven y se detuvo a un paso de ella.

–¿Qué estáis murmurando? –preguntó el cazador, poniendo la mano sobre su cabello negro como el bosque.

–No es más que una cancioncilla que me enseñó mi madre.

El cazador la agarró por el cabello y la hizo girar de tal forma que su blanca garganta quedó ante él, lista para recibir el cuchillo. Pero no llegó a asestar el golpe, pues en su mano tenía los rizos color oro oscuro de la Reina Bruja, y su rostro sonriente se alzó hacia él, y la Reina Bruja le rodeó con sus brazos, riendo.

–Ah, hombre dulce y bondadoso, no era más que una prueba a la que te he sometido. ¿Acaso no soy una bruja? ¿Y acaso no me amas?

El cazador tembló, pues la amaba, y su cuerpo estaba tan cerca del suyo que el corazón de la Reina parecía latir dentro de sus mismas entrañas.

–Envaina ese cuchillo. Arroja ese ridículo crucifijo. No necesitamos tales cosas. El Rey no es ni la mitad de hombre que tú.

Y el cazador la obedeció, arrojando el cuchillo y el crucifijo bien lejos, entre las raíces de los árboles. La abrazó con todas sus fuerzas y ella enterró el rostro en su cuello, y el dolor de su beso fue lo último que sintió en este mundo.

Ahora el cielo era negro. El bosque era aún más negro. Ningún zorro jugaba en el claro. La luna asomó por el cielo y creó encajes blancos por entre los arbustos, y detrás de los ojos vados del cazador. Bianca se limpió la boca con una flor muerta.

–Siete dormidos, siete despiertos –dijo Bianca–. Madera a la madera. Sangre a la sangre. Vosotros a mí.

Entonces se oyó el sonido de la tierra hendiéndose siete veces, y el sonido venía de más allá de los árboles, del sendero entre los setos, del huerto abandonado y del pasadizo subterráneo. Y después hubo un sonido terrible que parecía el eco de siete pisadas, y el sonido se acercó. Y siguió acercándose.

Saltando y saltando, saltando y saltando, saltando y saltando.

En el bosquecillo, siete estremecimientos negros.

En el sendero, entre los setos, siete cosas negras deslizándose.

La espesura crujió y las ramas se partieron.

Siete criaturas enanas y deformes de cuerpos en cogidos sobre sí mismos se abrieron paso por el bosque hasta llegar al claro. Vello mohoso negro como el bosque, máscaras calvas negras como el bosque. Ojos como grietas relucientes, bocas como cavernas húmedas. Barbas de liquen. Dedos hechos de guijarros y ramas. Sonriendo. Arrodillándose. Pegando los rostros a la tierra.

–Bienvenidos –dijo Bianca.

La Reina Bruja estaba ante una ventana de cristal color vino aguado. Contemplaba el espejo mágico. –Espejo, ¿a quién ves?

–A ti, mi señora. Veo a un hombre en el bosque. Fue de caza, pero no a cazar venados. Tiene los ojos abiertos, pero está muerto. Veo todo lo que hay en esta tierra. Salvo a una persona.

La Reina Bruja se tapó los oídos con las manos.

El jardín que había al otro lado de la ventana estaba vacío, y los siete árboles enanos de troncos negros y retorcidos habían desaparecido.

–Bianca –dijo la Reina.

Las ventanas estaban cubiertas con cortinajes y no dejaban pasar la luz. La luz brotaba de una vasija y se esparcía en un haz de rayos que tenían el color del sol cuando cae sobre una gavilla de trigo. El resplandor iluminaba cuatro espadas que apuntaban hacia el este y el oeste, hacia el norte y hacia el sur.

Cuatro vientos soplaban en la estancia, y tres archivientos con ellos. Fuegos fríos habían nacido en ella, y océanos apergaminados, y los polvos gris y plata del Tiempo.

Las manos de la Reina Bruja flotaban como hojas dobladas en el aire, y los labios resecaos de la Reina Bruja cantaban.

–Pater omnipotens, mittere digneris sanctum Angelum tuum de Infernis.

La luz se desvaneció y luego se hizo más brillante.

El Ángel Lucefiel estaba de pie entre las empuñaduras de las cuatro espadas, ataviado con sombríos ropajes, el rostro envuelto en las sombras y las alas color oro desplegadas llameando a su espalda.

–Me has llamado, por lo que sé cuál es tu deseo. Es un deseo que no te traerá consuelo alguno. Me pides el dolor.

–¿Y tú me hablas de dolor, Señor Lucefiel, tú que sufres el dolor más implacable de todos? Un dolor peor que el de los clavos en los pies y las muñecas, peor que los espinos y la copa amarga y la lanza en el costado... Eres invocado para hacer el mal, pero yo no te he llamado para eso pues comprendo tu auténtica naturaleza, hijo de Dios, hermano de El Hijo.

–Veo que me reconoces. Te concederé lo que pides.

Y Lucefiel (al que algunos llaman Satanás, Rex Mundi, pero que aun así sigue siendo la mano izquierda, la mano siniestra de los designios de Dios), arrancó el rayo del éter y lo hizo caer sobre la Reina Bruja.

El rayo la golpeó en el pecho. Cayó al suelo.

El haz luminoso creció hasta hacerse tan inmenso como una torre y su claridad bañó los ojos dorados del Ángel, que eran terribles aunque en ellos ardía la compasión, y las espadas se hicieron añicos y el Ángel se desvaneció.

La Reina Bruja se levantó lentamente del suelo de la estancia. Ahora ya no era hermosa. Se había convertido en una vieja marchita y babeante.

En el corazón del bosque el sol no brillaba ni tan siquiera al mediodía. Las flores cubrían la hierba, pero no tenían color alguno. De la techumbre negra y verde colgaban telarañas de un espeso crepúsculo verdoso por entre el que bailaban febrilmente mariposas y polillas albinas. Los troncos de los árboles eran tan lisos y suaves como los tallos de las algas que crecen bajo el mar. Los murciélagos volaban durante el día, y había pájaros que se creían murciélagos.

Y allí había un sepulcro del que goteaban barbas de musgo. Los huesos ya no estaban dentro del sepulcro, sino esparcidos a los pies de siete árboles enanos de troncos deformes. Parecían árboles. A veces se movían. A veces algo parecido a un ojo o a un diente brillaba por entre la humedad de las sombras.

Bianca estaba sentada a la sombra del sepulcro, peinando su cabellera.

Algo se movió en la espesura del crepúsculo.

Los siete árboles volvieron la cabeza.

Una vieja emergió del bosque. Tenía la espalda torcida y su arrugada y casi calva cabeza se inclinaba hacia adelante como la de un buitre que se dispone a caer sobre su presa.

–Aquí estamos por fin –rechinó la vieja con la voz de un buitre.

Se acercó al sepulcro y se dejó caer lentamente de rodillas, e inclinó su rostro hasta pegado a la tierra y las flores que no tenían color.

Bianca se irguió y la miró. La vieja se levantó. Sus dientes eran como verjas amarillas.

–Te traigo el homenaje de las brujas, y tres regalo– dijo la vieja.

–¿Por qué?

–Ah, qué niña tan inteligente, y sólo tiene catorce años... ¿Por qué? Porque te tememos. Te traigo regalos para ganamos tu amistad.

Bianca se rió.

–Enséñamelos.

La vieja movió su mano a través del aire verde. Un instante después sus dedos sostenían un cordoncillo de seda en el que había trenzados cabellos humanos.

–Este cordoncillo te protegerá de las armas de los sacerdotes, del crucifijo, del cáliz y de la maldita agua bendita. Contiene las trenzas de una virgen, y de una mujer que no era mejor de lo que debía ser, y de una muerta. Y aquí... –un segundo pase y sus dedos sostenían un peine esmaltado de azul y verde–, un peine de las profundidades del mar, el abalorio de una sirena, para encantar y dominar. Separa tus rizos con esto y el olor del océano llenará las fosas nasales de los hombres y el ritmo de las mareas colmará sus oídos, esas mareas que atan a los hombres como si fueran cadenas. Y por último –añadió la vieja–, ese viejo símbolo de la maldad, el fruto escarlata de Eva, la manzana roja como la sangre. Muérdela y el entendimiento del pecado de que alardeaba la serpiente no tendrá secretos para ti.

Y la vieja hizo su último pase con la mano en el aire y le ofreció la manzana, el cordoncillo y el peine.

Bianca se volvió hacia los siete árboles de troncos deformes.

–Me gustan sus regalos, pero no confío del todo en ella.

Las máscaras calvas la contemplaron por entre sus barbas de liquen. Los ojos brillaban. Las garras de madera y guijarros se abrieron y cerraron con un seco chasquido.

–No importa –dijo Bianca–. Dejaré que me ponga el cordoncillo en la cintura y haré que peine mi cabellera.

La vieja obedeció gimoteando con expresión temerosa. Fue hacia Bianca, moviéndose con la torpeza de un sapo. Le ató el cordoncillo a la cintura. Separó su cabellera de ébano con el peine. El aire se llenó de chispas, blancas las que salían del cordoncillo, color ojo de pavo real las que salían del peine.

–Y ahora, vieja, dale un mordisquito a la manzana.

–Me enorgullecerá contarle a mis hermanas que compartí esta fruta contigo –dijo la vieja.

Y mordió la manzana, y masticó ruidosamente el bocado, y se lo tragó chasqueando los labios.

Bianca cogió la manzana y la mordió.

Bianca gritó... y sintió que se asfixiaba.

Se levantó de un salto. Su cabellera giró a su alrededor como una nube de tormenta. Su rostro se volvió azul, amarillo pizarra y nuevamente blanco. Cayó sobre las flores que no tenían color, inmóvil, sin respirar.

Los siete árboles enanos agitaron sus miembros y sus cabezas de barbas musgosas, pero no les sirvió de nada. Sin el arte de Bianca no podían moverse a saltos. Tensaron sus garras y arañaron la

rala cabellera de la vieja y su chal, pero la vieja pasó corriendo por entre ellos. Corrió hasta llegar a la parte del bosque iluminada por el sol, corrió por el sendero de los setos, corrió por el bosque y por un pasadizo oculto.

La vieja entró en el palacio por el camino secreto y llegó a la estancia de la Reina por una escalera secreta. Iba tan encorvada que casi tocaba el suelo con la cabeza. Se apretaba las costillas con los brazos. Su flaca mano abrió el estuche de marfil que contenía el espejo mágico.

–*Speculum, speculum. Dei gratia. ¿A quién ves?* –A ti, mi señora. Ya todo lo que hay en esta tierra. Y veo un ataúd.

–¿Quién yace en el ataúd?

–No puedo verlo. Debe de ser Bianca.

La vieja que había sido la hermosa Reina Bruja se sentó ante la ventana de cristal verde claro y blanco ahumado. Sus drogas y sus pociones la aguardaban, listas para invertir el temible conjuro de los años que el Ángel Lucefiel había hecho caer sobre ella, pero la Reina Bruja no las tocó.

La manzana contenía un fragmento de la carne de Cristo, la hostia sagrada, la Eucaristía.

La Reina Bruja cogió su Biblia y la abrió al azar.

Y leyó con temor esta palabra: *Resurcat*.

El ataúd parecía estar hecho de un cristal lechoso. Ésta es la manera en que se formó: una tenue humareda blanca brotó de la piel de Bianca. Su cuerpo humeó como el fuego cuando se le arroja agua encima para apagarlo. El fragmento de hostia se había quedado atascado en su garganta. La Eucaristía, el agua que apagaba su fuego, hizo que Bianca humeara.

Después los frescos rocíos de la noche se fueron condensando, y con ellos llegaron las todavía más frías atmósferas de la noche. El humo emitido por Bianca al apagarse se fue congelando a su alrededor. Una delicada filigrana de escarcha plateada se fue formando sobre el bloque de hielo nebuloso que contenía a Bianca.

El gélido corazón de Bianca no podía calentar el hielo, y el verde crepúsculo sin sol del día no podía derretirlo.

Se la podía ver a través del cristal, acostada en el ataúd. Qué hermosa estaba Bianca... Negra como el ébano, blanca como la nieve, roja como la sangre.

Los árboles se cernían sobre el ataúd. Fueron pasando los años. Los árboles se esparcieron alrededor del ataúd, acunándolo en sus brazos. Sus ojos lloraron hongos y resina verdosa. Verdes gotas de ámbar se endurecieron como joyas sobre el ataúd de cristal.

–¿Quién yace bajo los árboles? –se preguntó el Príncipe al entrar en el claro.

Parecía haber traído consigo una luna dorada que brillaba alrededor de su cabeza de oro, sobre la armadura dorada y la capa de satén blanco adornada de oro, sangre, tinta y zafiro. Los cascos del caballo blanco avanzaron sobre las flores que no tenían color, pero cuando los cascos habían pasado sobre ellos las flores volvían a erguirse. Un extraño escudo colgaba de la silla de montar. A un lado se veía el rostro de un león, y en el otro el de un cordero.

Los árboles gimieron y sus cabezas se hendieron formando bocas enormes.

–¿Es éste el ataúd de Bianca? –preguntó el Príncipe.

–Déjala con nosotros –dijeron los siete árboles.

Tiraron de sus raíces. El suelo se estremeció. El ataúd de cristal y hielo tembló y una gran grieta se abrió en su superficie.

Bianca tosió.

La vibración había hecho que el fragmento de la hostia saliera de su garganta.

El ataúd se rompió en un millar de fragmentos y Bianca se irguió. Miró al Príncipe y le sonrió.

–Bienvenido, amor mío –dijo Bianca.

Se puso en pie, movió la cabeza haciendo ondular su cabellera y fue hacia el Príncipe montado en el caballo blanco.

Pero le pareció que estaba caminando por entre las sombras de una habitación purpúrea, y luego en una habitación carmesí cuyas emanaciones la atravesaban como si fuesen cuchillos. Después caminó por una habitación amarilla donde oyó el sonido del llanto, y el llanto le perforó los oídos. Le pareció que iba siendo despojada de su cuerpo hasta no ser más que un corazón palpitante. Los latidos de su corazón se convirtieron en dos alas. Voló. Era un cuervo, después una lechuza. Voló hacia un panel de cristal reluciente. El panel la manchó de blanco. Blanca como la nieve... Era una paloma.

Se posó en el hombro del Príncipe y ocultó la cabeza debajo del ala. En ella ya no había nada negro ni nada que fuese rojo.

–Vuelve a empezar, Bianca –dijo el Príncipe.

La alzó de su hombro. Sobre su muñeca había una señal. Era como una estrella. Era la señal dejada por el clavo que atravesó su carne.

Bianca emprendió el vuelo y atravesó la techumbre del bosque. Voló hacia una ventana color vino. Estaba en el palacio. Tenía siete años.

La Reina Bruja, su nueva madre, le colgó del cuello un crucifijo hecho con filigrana de plata.

–Espejo –dijo la Reina Bruja–, ¿a quién ves?

–A ti, mi señora –replicó el espejo–. Y a todo lo que hay en esta tierra. Y a Bianca.

FIN

Anexo 2

Propuesta de otros textos que pueden ampliar la constelación literaria.

Cuentos

“La resucitada”, de Emilia Pardo Bazán

“El fantasma de Canterville”, de Óscar Wilde

“Una niña perversa”, de Jean-Charles Jehanne

“El don envidiable”, de Gonzalo Martré

“El fantasma”, de Anderson Imbert

Novelas

Frankenstein, de Mary Shelley

Intermitencias de la muerte, de José Saramago

Criaturas del aire, de Fernando Savater

Teatro

“La dama del alba”, de Alejandro Casona

Poesía

“Vampiro”, de Efrén Rebolledo

Cine

Déjame entrar (*Lat den Ratte Komma In*), Director Tomas Alfredson, 2008

Anexo 3

Ejemplos de textos escritos por los estudiantes.²⁰

Los siguientes fragmentos corresponden a las redacciones presentadas por algunos estudiantes. Los seleccioné para mostrar los distintos tipos de escritos que elaboraron durante las clases, así como la forma en que utilizaron la descripción para elaborar su personaje fantástico. Aunque a todos les faltó realizar varias correcciones, se puede observar que planearon la redacción y pusieron en práctica algunos de los recursos literarios vistos en clase.

Los primeros dos textos forman parte de la primera ocasión en que puse en práctica la secuencia didáctica. Los estudiantes son de quinto año, las redacciones fueron elaboradas en una o dos sesiones por los problemas ya mencionados anteriormente.

A partir del texto número tres, muestro segmentos breves de los escritos elaborados por estudiantes de cuarto año, quienes formaron parte del segundo pilotaje de la secuencia. En el siguiente anexo agregué observaciones sobre la redacción de los estudiantes e incluí algunas de las imágenes a las que corresponde dicha escritura.

Texto 1

Texto que describe a un personaje fantástico.

Si yo fuera un ser fantástico sería un hechizero y sería ... joven, con grandes ojos de color café, grandes mejillas, una boca mediana, cabello largo y de un color castaño, tendría orejas medianas y una nariz pequeña, fuerte, alto brazos alargados, con unos dedos delgados.

Usaría una gran túnica de color negro y una gran capa de color azul y un sombrero de color azul y en el sombrero usaría una pluma de color rojo y unas botas de un color negro intenso, más intenso que el de la misma noche.

Tendría un anillo de oro sobre el dedo índice de la mano derecha y otro con un topacio de color azul en el dedo anular de la mano derecha, un collar con diamantes con un emblema en forma de dragon que iba desde su cuello

²⁰ Son los textos originales, sin correcciones. Subrayo y describo los errores de redacción y ortografía, los cuales debieron corregir en una última revisión del texto que no se hizo por falta de tiempo.

hasta la mitad del pecho y posería una varita torcida como la rama de un árbol.

Marvic Sánchez Nicolás y Miguel Baez Castro, quinto año

En este borrador se muestra que los estudiantes trataron de describir cada uno de los elementos que conformaban la vestimenta de su personaje fantástico. Aunque se repiten palabras, en algunas ocasiones no hay concordancia de número entre adjetivos y sustantivos y hay errores ortográficos, se nota que hubo un esfuerzo por planear la redacción.

Texto 2

En este texto la estudiante trató de utilizar adjetivos adecuados que pudieran describir al personaje fantástico y al espacio que lo rodea.

Se levanta suavemente y deja el libro de incomprensibles vocablos sobre la mesa, se acerca a la ventana y mira aquel cielo turbio que pronosticaba una pronta tormenta; es entonces cuando aquellos ojos esmeralda, tan vivos y profundos, se iluminan por un momento. Estos son los días que le agradan, cargados de una inmensa melancolía, añoranza del anterior día, un mar de recuerdos inundan su ser, y el reflejo de una sonrisa en sus labios se puede ver.

No tiene familia, está solo en el mundo, solía vivir con un tío sumamente desagradable, quien le recordaba constantemente todo aquello que no era, sin embargo, hacia mucho que no pensaba en él, ¿qué le había pasado? No podía recordarlo, o quizá, no quería hacerlo.

América Alejandra Enríquez Martínez, quinto año.

Presenta errores en el tiempo verbal, el orden sintáctico y la acentuación.

Texto 3

En este párrafo la estudiante utiliza varios adjetivos para describir un ambiente tranquilo, adecuado al tema amoroso de su cuento.

La suave llovizna rozaba ligeramente las mejillas de aquel joven de apariencia descuidada por su cabello alborotado de color castaño, su rostro vivido y manos aparentemente sucias pero inusual de frustración y enfado emanaban dolor y descuido (...) el aire puro del mundo entro en la casa esfumando el aroma a incienso y vainilla de la habitación, todos voltearon con alivio en sus rostros saludando y marcando delicadas sonrisas de alegría.

Quiróz García Sarehet, cuarto año, cuento "Tres horas y media"

La redacción presenta básicamente errores de puntuación y ortografía.

Texto 4

Fragmento sobre el espacio físico que rodea al personaje de “La Catrina”.

La noche se encontraba iluminada por la luna que semejaba una lámpara de luz. El campo santo se encontraba lleno de tumbas como camas de piedra polvosas. En el jardín de los olvidados flotaba una nube fantasmal y siniestra.

Tecuapetla Ramírez Diana, cuarto año, dibujo “La Catrina”. (Fig.4)

En estas líneas intentó utilizar comparaciones para describir el ambiente. Presenta un error en el uso de la palabra “semejaba” y repite un verbo.

Texto 5

Descripción del espacio físico.

Este singular animal vive en un sempiterno y profuso bosque, en donde hay árboles tan grandes que parecían unos guerreros que se defendían del enemigo, las plantas semejaban el baile de pequeñas hadas verdes, ahí se puede apreciar un crepúsculo que parece irradiar rayos que asemejan el brillo de un diamante, pero las noches son tan sombrías y lúgubres que con el viento se convierten en pequeños susurros.

Rodríguez Escudero Ma. Paula, Rosas Ávila Anayeli, Romero Rosas Natalia y Santiago Pedro Janneth, cuarto año, Alebrije. (Fig. 3)

Los estudiantes trataron de emplear adjetivos de uso poco común en su redacción, sin embargo, cometieron errores de concordancia verbal y de léxico, repetición del nexa “que”.

Texto 6

El siguiente texto es un ejemplo de un monólogo. Antes de iniciar describe el problema que presenta la protagonista.

“Ven conmigo”

El personaje fantástico es Siria, un árbol que suele cambiar de apariencia, pero sólo en las noches que es cuando soñamos en todo lo que queremos ser. Tiene aproximadamente entre 11 y 12 años, va en sexto año de primaria y tiene problemas, ya que está entrando a la adolescencia, lo que le provoca cambios de humor drásticos.

A veces siento que no debería estar aquí, estoy confundida, no sé cual es la razón del por qué las personas no se dan cuenta de lo que en realidad soy, cuando todos se van me siento como un árbol así que empiezo a extender mis ramas para quedarme más cómoda en lo más alto de mi hay unos pequeños pájaros que son mi única compañía, aun no recuerdo cómo y

cuándo me empezó a suceder esto, pero desde que tengo memoria me siento así.

Mis dedos son muy suaves y largos, pero mis brazos son pesados y fuertes como un metal. Miro hacia abajo y veo a mis compañeros, todos están felices, pero no me ven, no ven lo triste que estoy ...

Mi temporada favorita es en la época de lluvias, al sentir las gotas, que son lágrimas del cielo que caen sobre mis hojas, junto con el viento que como un suspiro me llena de alegría y ternura.

Erika Zaragoza Urilla, cuarto año. Representación de un personaje fantástico mediante un monólogo.

Este texto fue interesante porque a través de un ser fantástico la estudiante abordó el tema de la soledad en la adolescencia. La descripción no fue minuciosa, pero su presentación oral llamó la atención de los alumnos. Presenta varios errores de puntuación, repetición de palabras y de acentuación.

Texto 7

En este texto no se desarrollaron secuencias descriptivas relevantes, sin embargo, fue interesante el interés del equipo por representar un personaje fantástico de la cultura prehispánica mexicana. La exposición oral interesó a sus compañeros, sobre todo cuando aludían al contexto histórico náhuatl.

Ilustramos características diversas y representativas de nuestra cultura mexicana, como a Quetzalcóatl y personajes propios de esta naturaleza. El objetivo principal es plasmar a través de imágenes, la importancia y la belleza de nuestra propia cultura, así como el misterio que la rodea.

Es muy importante saber el significado de la fisonomía de Quetzalcóatl, pues representa la dualidad humana inherente: 'la serpiente' es un cuerpo con limitaciones, las plumas son los principios espirituales, puesto que se consideraba al universo como una dualidad polar y al dios emplumado con una doble condición, por un lado crea el mundo y por el otro lo destruye.

Sus hermosos paisajes, aquí los representamos con un ser mítico que deriva a los volcanes, cuan de grandes e importantes leyendas mexicanas dan la expectativa de lo que alguna vez existió. A nuestro personaje fantástico le dimos sentido de un monstruo que representa a la ignorancia, a las cosas olvidadas y a todo aquello negativo.”

García Cerón Miriam Andrea, Garnica Tapia Óscar de Jesús, Morales Ortiz Zully Vianey, Rojas Santiago Ma. Fernanda, Romero Saucedo Andrea, cuarto año, “La cultura del sol naciente”. Dibujo, (Fig. 6 y 6a)

Faltó que el equipo trabajara más en el orden y claridad de sus ideas.

Texto 8

Cuadro elaborado por el alumno Rivera González Arturo para crear su personaje fantástico, cuarto año, historieta “Puma-man” (Fig. 7 y 7a)

Elementos corporales	Adjetivos posibles	Frases adjetivadoras posibles
Cabeza: ojos, orejas, boca, nariz, cabello, colmillos.	Gigantes, verdes, enigmáticas, picudas, peludas, grande, abultado, redonda, largo, blanco.	Ojos grandes y verdes. Orejas enigmáticas, picudas y peludas. Boca grande. Nariz abultada y redonda. Pelo negro y largo. Colmillos blancos y picudos.
Cuerpo: brazos, piernas, garras, manos.	Grandes, fuertes.	Brazos y piernas fuertes. Manos con garras grandes.
Vestimenta: traje, máscara, escudo.	Grande, colorido.	Gran traje colorido. Escudo grande.

Lugar, espacio físico	Elementos presentes en ese espacio.	Elementos que se pueden comparar y que aportan colorido, sonido, textura.	Resultados de la comparación
Ciudad universitaria	Árboles, estadio, Biblioteca central, hemeroteca, Universum, Rectoría, plantas, jardín botánico. Maestros	Gigantes guerreros. Poderosos cuarteles. Soldados	Los árboles y plantas en el jardín botánico y áreas verdes de la Universidad son como gigantes guerreros que vigilan Ciudad universitaria. La Biblioteca central, Universum, Rectoría son los poderosos cuarteles donde se encuentran las armas del conocimiento. Los maestros eran los soldados de Puma-man que les enseñaban a los jóvenes cómo usar las armas del conocimiento.
Estadio	Personas, butacas	Gente emocionada	Colosal multitud de personas emocionadas en las abundantes y cómodas butacas del estadio.

Anexo 4

Fotografías de los trabajos de los estudiantes, sobre los personajes fantásticos creados.



Fig. 1
"Hechicero"
Dibujo en acuarela



Fig. 2
Personificación "Ángeles"
Representación



Fig. 3
Alebrije/ periódico



Fig. 4
"La Catrina"/Dibujo



Fig. 5
"Bosque mágico"
Dibujo con gis

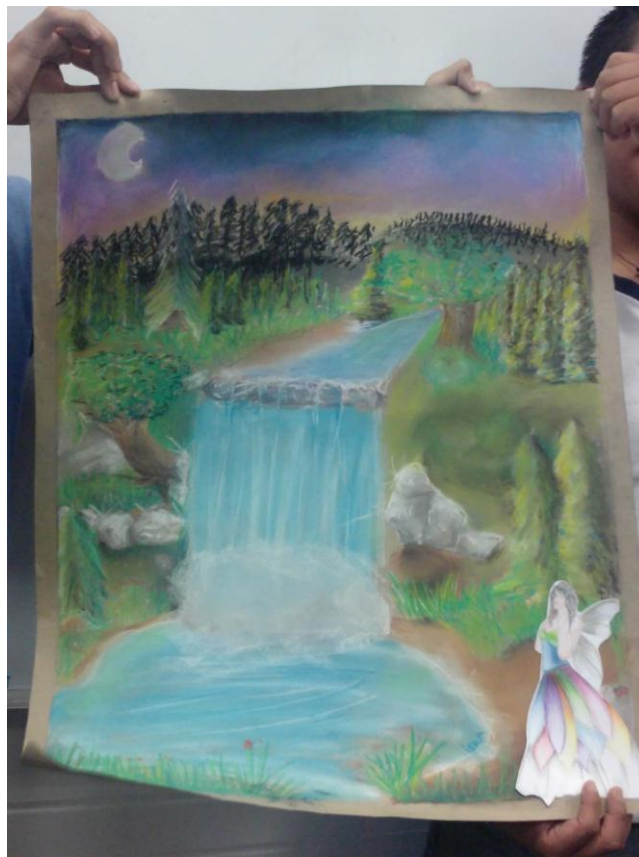


Fig. 5a
Detalle "Bosque mágico"



Fig. 6

“Quetzalcóatl”

Dibujo en dos dimensiones



Fig. 6a

Dibujo en dos dimensiones/ Detalle



Fig. 7
Historieta "Puma-man" (portada)
Papel bond con personajes desprendibles



Fig. 7a
Historieta "Puma.man" Detalle del interior de la historieta



Fig. 8
Alebrije
Periódico y papel

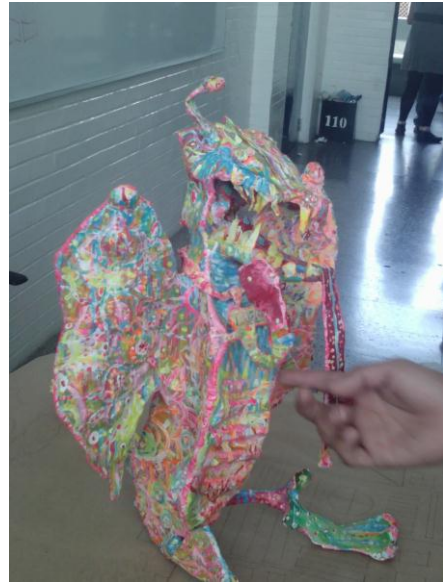


Fig. 8a
Alebrije/ Detalle



Fig. 11
Cuento ilustrado
Unicel, imágenes y papel de colores

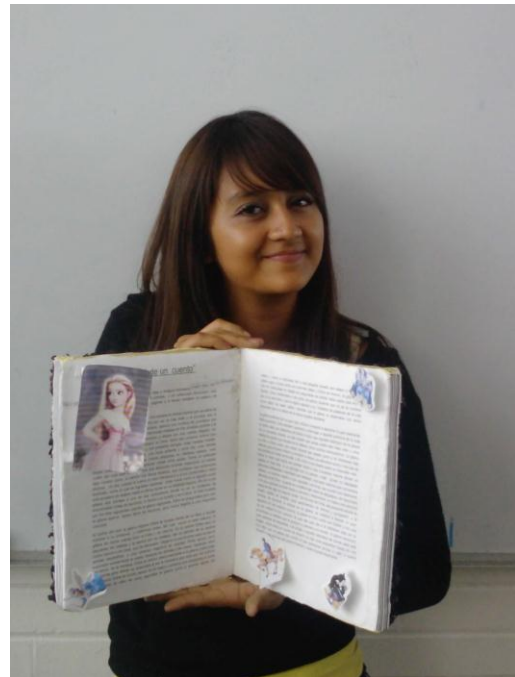


Fig. 11a
Detalle del interior

Bibliografía

Bibliografía directa: textos literarios

- Los textos que se utilizaron para la constelación literaria fueron:

AURA, A. (2011) "Colmillos en su cuello". Recuperado el 12 de marzo de 2011, de <http://www.descargacultura.unam.mx/>

CORTÁZAR, J. (2002) "Bruja" en *Cuentos completos*. México, Alfaguara, pp. 66-72

LEE, T. (2004) "Roja como la sangre", en *Vampiras. Antología de relatos sobre mujeres vampiro*. Madrid, Valdemar, pp. 513-528.

ZÚÑIGA, J.E. (1995) "La bruja", en *Cuentos españoles contemporáneos (1975 – 1992)* Introducción, notas y actividades de L. G. Martín. 4ta. ed. S.I. ed., Bruño, pp. 171-176.

- Los textos que se sugieren en el anexo para ampliar la constelación son:

CASONA, A. (2011) *La dama del alba*. 27 ed., Barcelona, Cátedra.

IMBERT, A. (2011) "El fantasma". Recuperado el 5 de noviembre de 2011, de <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/anderson/fantasma.htm>

JEHANNE, J.CH. (2011) "Una niña perversa". Recuperado el 10 de diciembre de 2011, de <http://laescribania.wordpress.com/>

MARTRÉ, G. (2005) "El don envidiable" en *Misión en China*. México, UNAM, ENP, pp. 141-146

PARDO BAZÁN, E. (1999) "La resucitada", en *Antología española de Literatura fantástica*. Madrid, Valdemar, pp. 162-164

SARAMAGO, J. (2005) *Intermitencias de la muerte*. Trd. Pilar del Río. México, Alfaguara, 2005.

SAVATER, F. (2012) *Criaturas del aire*. Recuperado el 10 de mayo de 2012, de http://www.revistakatharsis.org/Savater_Criaturas_aire.pdf

SHELLEY, M. (2006) *Frankenstein o el Prometeo moderno*. Trd. Jerónimo Ledesma. Buenos Aires, Colihue.

WILDE, O. (2001) *El fantasma de Canterville y otros cuentos*. Trd. Efrén Rebolledo. México, Fontamara.

Bibliografía teórica de la didáctica

- COLL, C., MARTIN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. Y ZABALA, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. 17ª. ed. México, Graó.
- FERRÉS I PRATS, Joan. (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3ª. ed. México, McGrawHill.
- MONEREO, C. (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona, Graó.
- SANMARTÍ, N. (2000) *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona, Graó.

Bibliografía teórica de la literatura

- BERISTAIN, H. (1982) *Análisis estructural del relato*. México, UNAM.
- _____. (1998) *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa.
- PIMENTEL, L. A. (2001) *El espacio en la ficción*. México, UNAM, Siglo XXI.
- _____. (1998) *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México, UNAM, Siglo XXI.

Bibliografía de la didáctica de la lengua y la literatura

- BORDONS y DÍAZ-PLAJA (Coord.) (2006) *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona, Graó.
- CASSANY, D. (2006) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (2007) *Enseñar lengua*. 11ed. Barcelona, Graó, Colofón.
- COLOMER T. (2005) *La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica.
- _____. (Comp.) (2009) *Lecturas adolescentes*. Barcelona, Graó.
- _____. (1995) "La adquisición de la competencia literaria" en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* No. 4, pp. 8-22.
- _____. (2010) *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. 2ª. ed., Madrid, Síntesis.

- GRACIDA, Y. y MARTÍNEZ, G. T. (Coord.). (2007) *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México, UNAM.
- GRACIDA, Y. (2007a) "Análisis del texto literario" en *El quehacer de escritura, Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México, UNAM, pp. 159-177.
- _____ (2007b) "Hacia la construcción de una nueva didáctica de la lengua y la literatura" en Baez Pinal, Gloria Estela (Coord.). *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México, UNAM, 2007, pp. 111-121.
- JOVER, G. (Coord.) (2009) *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga, Consejería de Educación (Separata, 35), 2009.
- _____ (2007) *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona, Octaedro (Rosa Sensat, 12).
- LOMAS, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2da. ed. Barcelona. Paidós.
- _____ (Comp.) (2002) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. y TUSÓN, A. (1999) *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*. México, Edere.
- MARTÍN VEGA, R. A. (2009) *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Síntesis.
- MARTÍNEZ MONTES, G. T., LÓPEZ VILLALVA, M. A., GRACIDA JUÁREZ, M.Y. (2002) *Del texto y sus contextos*. México, Edere.
- MENDOZA FILLOLA. (2004) *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga, Aljibe.
- MORENO DE ALBA, J. (Coord.) (2009). *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. México, UNAM.
- PETTIT, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Trd. Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. México, FCE.
- REYZÁBAL, M. V. y TENORIO, P. (1994) *El aprendizaje significativo de la literatura*, 2ª. ed. Madrid, La Muralla.

- RIBAS, T. (2010) "La evaluación en el área lingüística" en *La evaluación de competencias comunicativas. Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Núm 53, Enero, Graó, pp. 10-21
- SÁNCHEZ-CANO, M. (Coord.) (2009) *La conversación en pequeños grupos en el aula*. Barcelona, Graó.
- SÁNCHEZ LOZANO, C. (2004) "El desafío de enseñar la comprensión lectora" en *Novedades educativas* 161, mayo, pp. 6-11
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (coord.) (2010) *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, Graó.
- SOLÉ, I. (2007) *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó/Colofón, 2007.

Bibliografía sobre cine y literatura

- GRACIDA, Y. (2005) "Cine y literatura en la educación secundaria", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, No.40, pp. 48-57, julio.
- _____ (2010, noviembre) "Función comunicativa del texto cinematográfico". Documento presentado en la asignatura Práctica docente II de MADEMS, español. UNAM-CU, México, S. pp.
- ZAVALA, L. (2007) *Manual de análisis narrativo. Literario, cinematografía, intertextual*. México, Trillas.

Películas

- BURTON, T., ABBATE, A. (Productores) y BURTON, T, JOHNSON, M. (Directores) (2005) *Corpse Bride* ("El cadáver de la novia"). USA y Reino Unido: Warner.
- MOLINDER, C., NORDLING, J. (Productores) y ALFREDSON, T. (Director) (2008) *Låt den rätte komma in* ("Déjame entrar"). Suecia, Sveriges Television (SVT), EFTI, Chimney Pot, The, Fido Film AB, Filmpool Nord, Ljudligan, Sandrew Metronome Distribution Sverige AB, WAG.

Páginas electrónicas.

Observatorio ciudadano. “La evaluación educativa de la OCDE”. Recuperado el 1 de abril de 2010, de <http://www.observatorio.org/comunicados/comun067.html>

“Programa de estudios de Lengua española”. Recuperado el 8 de mayo de 2010, de la página web de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/96/cuarto/1402.pdf>