

**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ANÁLISIS PARA ABORDAR
EL RELATO BREVE A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR, ESPECIALIDAD EN ESPAÑOL**

P R E S E N T A:

ANA BERTHA RUBIO HERMOSILLO

**DIRECTORA DE TESIS:
MAESTRA JUDITH OROZCO ABAD**

Ciudad Universitaria, Junio de 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.

Una pasión en el desierto

El extenuado y sediento viajero perdido en el desierto vio que la hermosa mujer del oasis venía hacia él cargando un ánfora en la que el agua danzaba a ritmo de las caderas.

—Por Alá —gritó—, dime que esto no es un espejismo!

- No —respondió la mujer, sonriendo—. El espejismo eres tú.

Y

en un parpadeo de la mujer el hombre desapareció.

Dedico este trabajo a:

ANA DENISE:

**Por tu comprensión, tu ternura,
tu apoyo siempre incondicional,
tu lealtad y belleza...
por ser puma de corazón.**

CARLOS MANUEL:

**Porque eres mi hilo de oro.
Por tu compromiso y empeño en
ser una mejor versión de ti mismo...
Por tu afán y tenacidad en
lograr tus objetivos.**

por permitirme acompañarlos

en este camino,

en este tiempo,

en este espacio,

por el amor que nos une.

Judith Orozco Abad

**Por darme la oportunidad de apreciar
la belleza de su amistad más allá de la
docencia.**

**Oscar López Camacho
por su admirable ejemplo
de ética profesional.**

**Guadalupe Vázquez Arceo
por su amistad,
cariño y comprensión,
siempre perfecta.**

A mis amigos y compañeros del Colegio:

Rosa María Zuaste, Ángeles González, Armando Moncada, Víctor Granados, Dolores Martínez, Juanita Vidal, Rosario Sotomayor, Lourdes Montaña, Miguel Ángel Pulido, Raymundo Huitrón y a los integrantes del Seminario Lectura en Red, gracias a ellos he observado que la superación académica consiste en ver cada día un nuevo amanecer en el aula.

A mis alumnos, durante 18 generaciones.

A mis padres María y Mario porque su unión, es el bastión que me ha permitido diseñar mi camino por las letras.

A Gabriela, Rocío, Mario y Jorge por la distancia y los errores, son mi pretexto para crecer.

A Eduardo, Diego y Gabriel por la belleza de su sonrisa, por contagiarme de la inocencia de su infancia. Los amo.

**Mamá Tina,
Porque sus enseñanzas han sido mi mayor
motivo para ver siempre adelante.**

**Angélica, Verónica, Carmen, Diana,
Magdalena, Teresa, Zafiro, Horacio, Gustavo,
Hugo, Cristian...**

**A la familia Rubio Pascindo
por la entereza de su unión.**

**Gracias a la gran lección de vida que me ha
brindado la familia González Gallegos.**

ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ANÁLISIS PARA ABORDAR EL RELATO BREVE A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	10
 CAPÍTULO I	
<i>El binomio profesor-alumno y su trayectoria en el Colegio</i>	14
1.1 Antecedentes del Colegio de Ciencias y Humanidades	14
1.2 El rol del docente y su formación académica	17
1.3 El profesor y su quehacer dentro del constructivismo	20
1.4 El perfil del adolescente	23
1.5 Los alumnos y las alumnas del Colegio de Ciencias y Humanidades	28
 CAPÍTULO II	
<i>Marco pedagógico y competencia literaria</i>	32
2.1 Marco pedagógico	32
2.2 El desarrollo cognitivo en el adolescente	36
2.3 El estudio de la didáctica de la lengua y la literatura	40
2.4 La teoría y la práctica educativa	43
2.5 La adquisición de la competencia literaria	46

CAPÍTULO III

<i>El relato breve</i>	51
3.1 La literatura como aprendizaje en el bachillerato	53
3.2 El cuento como género narrativo	52
3.3 Elementos narratológicos considerados para el análisis	60
3.4 Teoría de la recepción	81

CAPÍTULO IV

<i>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</i>	86
4.1 “Brillantes aliados” mediante el análisis de la obra:	
“El relato de Eustolia”, José Emilio Pacheco	93
4.2 “Un seductor en el CCH” derivado del cuento:	
“Las niñas del Colegio Iberia”, José de la Colina	104
4.3 “Latinoamérica ante una deuda apocalíptica” basado en la obra:	
<i>La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada</i> de Gabriel García Márquez	122

CONCLUSIÓN V

137

BIBLIOGRAFÍA VI

139

6.1 Fuentes electrónicas	147
---------------------------------	------------

Anexo I	148
----------------	------------

INTRODUCCIÓN

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, MADEMS, con la especialidad en Español, de la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene como objetivo mejorar la docencia en el nivel medio superior. La tesis que se presenta a continuación sigue esa misma intención.

En este trabajo se ofrece una propuesta alrededor del desarrollo de la competencia literaria para la materia del quinto semestre para el Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I, de acuerdo con el sistema del Colegio de Ciencias Humanidades.

Esta propuesta de enseñanza aprendizaje tiene su origen a partir de las prácticas educativas del CCH, de la didáctica de la lengua y la literatura, con el enfoque teórico, basados en las necesidades docentes necesarias para el diseño de materiales didácticos; se proponen formas de acercamiento a los textos literarios para desarrollar las capacidades de los estudiantes para incrementar la competencia literaria.

El CCH pretende que el estudiante al egresar posea una cultura básica, indispensable para el ser humano, además de incrementar una actitud crítica y autónoma frente al aprendizaje. Por consiguiente, deben formarse como lectores independientes de literatura, capaces de proveerse de material literario con capacidad para su análisis e interpretación.

Los objetivos de esta labor coinciden con los del Plan de Estudios del CCH, específicamente del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, al sostener que: “La competencia literaria trasciende los conocimientos retóricos, expresivos e interpretativos, al contribuir en la ampliación del mundo de los significados, pero también del mundo mental y cultural de las alumnas y los alumnos. El lector de textos literarios se relaciona de manera estética y ética con el texto, por medio de una actitud que le permite advertir problemas

históricos, culturales y discursivos de manera crítica”¹; en consonancia con los propósitos del programa de estudios de la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios.

Éste es un **material didáctico destinado al aprendizaje de la literatura**; por lo que **será utilizado por el profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje con sus alumnos**, está estrechamente vinculado con la docencia de la disciplina y, de acuerdo a los objetivos de la MADEMS: “...proporcionando espacios académicos para la reflexión, la profundización y la elaboración de mejores propuestas y modelos educativos que logren transformar la docencia en la Educación Media Superior [aunado a] la enseñanza de un alto nivel profesional”². Así como a la renovación y constante actualización del sistema de bachillerato nacional.

El énfasis plasmado en este material radica en la aproximación y el desarrollo de la comprensión lectora, la búsqueda de sentido y el incremento de la competencia literaria, tanto explícita como implícitamente se señala en el programa de la materia, en donde subyacen teorías contemporáneas de la literatura como el estructuralismo, la narratología, la teoría de la recepción y la semiótica, entre otras posibilidades de estudio. En las estrategias ofrecidas se han retomado aquellos elementos de análisis, nociones teóricas y enfoques didácticos que la experiencia y los estudios de la maestría me parecen eficaces para el trabajo con el texto literario.

¹ *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, México, UNAM-CCH, 2006, p. 89.

² MADEMS-ESPAÑOL-UNAM en http://www.cuaed.unam.mx/posgrado/madems_espanol(9 de febrero de 2012).

El enfoque con que se aborda la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios es el comunicativo y, tiene como propósito el desarrollo de la competencia literaria, su finalidad fundamental consiste en formar lectores competentes, capaces de analizar, interpretar y valorar el fenómeno literario a través del cuento. Los relatos analizados fueron seleccionados de acuerdo con la cercanía que mantienen con las problemáticas, emociones y retos de los jóvenes, dicha selección tiene como objetivo inmediato, incrementar su interés por los textos literarios.

Para este estudio se consideraron los aspectos que versan sobre la relación que mantienen las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, con la capacidad de comprensión, análisis e interpretación de los textos leídos, así como con el reconocimiento de los mecanismos discursivos estrictamente literarios.

Es importante destacar que como estudiante de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, MADEMS y a través de mi experiencia docente pude comprobar que la importancia de la lectura y el análisis de textos literarios son inherentes a la cultura básica de los alumnos de cualquier bachillerato del país.

Esta tesis está conformada por los siguientes apartados: En el capítulo primero, titulado “El binomio profesor-alumno y su trayectoria en el Colegio”, se llevó a cabo un esbozo de los antecedentes históricos sobre la creación del Colegio; por lo que respecta a la incorporación y permanencia de los Alumnos y Alumnas al sistema, es necesario señalar que la adolescencia es una etapa de múltiples cambios que influye en el desarrollo tanto psicopedagógico, como académico y cultural; de la misma manera, se muestra la relación intrínseca del profesor y alumno -por demás valiosa-, entre otros aspectos relevantes.

En el segundo, denominado “Marco pedagógico y competencia literaria”, se realizó el estudio de la didáctica de la lengua y la literatura, lo cual permitió el análisis no sólo de los elementos teóricos, sino de los aspectos relacionados con la práctica educativa, y en consecuencia, con el desarrollo pleno de la competencia literaria, imprescindible para el bachillerato del Colegio.

Respecto al tercero, lo identificamos como “El relato breve”, en el que se aprecia la exposición de los aspectos estrictamente literarios, así como de los elementos narratológicos, útiles para el estudio del cuento, vinculados con la teoría de la recepción, entre otras vertientes; de acuerdo con los requerimientos del Programa Institucional y por ende, de los relatos que fueron analizados.

Finalmente, en el capítulo “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”, se muestran como su nombre lo indica, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que podrán revisar y ajustar los profesores que imparten Literatura en cualquier bachillerato del país y, primordialmente, para la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios del CCH.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México y al Colegio de Ciencias y Humanidades las facilidades que me brindaron para cursar mis estudios de maestría, porque me han dado la oportunidad de adquirir un nivel superior, importante para mi desarrollo profesional, al contribuir con la enseñanza media superior con una nueva perspectiva académica.

CAPÍTULO I

El binomio: profesor-alumno y su trayectoria en el Colegio

El profesor Castañeda nos recomendó escribir diarios.
Según él enseñan a pensar. Al redactarlos ordenamos las cosas.
Con el tiempo se vuelve interesante ver cómo era uno,
qué hacía, qué opinaba, cuánto ha cambiado.
José Emilio Pacheco

La Universidad Nacional a través de su bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades ha concentrado su interés, primordialmente, en la comunidad estudiantil y en la planta docente que lo conforman; por lo tanto, la existencia de dicho vínculo profesional, se sostiene gracias a que, su mayor propósito se ha logrado a partir del impulso y el fortalecimiento que ha conservado para transmitir el conocimiento y la cultura.

1.1 Antecedentes del Colegio de Ciencias y Humanidades

En varios países, durante la década de 1960 se propició un gran vuelco en la educación, al poner énfasis en el binomio profesor-alumno y lo relativo al sistema escolar, pero sobre todo en la educación media superior que se había conformado hasta ese momento, pues el propósito primordial consistía en crear un hombre nuevo:

[...] Gramsci desarrolla una actitud crítica hacia el sistema escolar establecido: contra la escuela clásica, la instrucción profesional y la universidad por su incapacidad de formar al hombre “nuevo” que demanda la sociedad. A su vez inicia un proceso de exploración de nuevas vías para la educación de las clases populares: círculos, asociaciones coordinadas por las organizaciones de la clase obrera, sindicatos y partidos. La finalidad es lograr formar al nuevo intelectual “orgánico”, capaz de fundar una nueva hegemonía en la sociedad: la hegemonía del proletariado [...]¹.

¹Gilberto Guevara Niebla, Patricia de Leonardo. *Introducción a la teoría de la educación*, Biblioteca Universitaria Básica, México, Trillas, UAM, 1990, p. 55.

Dichos precedentes, versan sobre la fenomenología y la nueva sociología de la educación, la cual se propuso indagar en la interacción maestro-alumno/alumno-maestro, en los significados que los profesores fijan en el conocimiento transmitido en la escuela y en el currículo².

Detrás de este panorama, la sociología de la educación se planteó incorporar el problema del poder en el análisis educativo. En las relaciones del régimen que subyacen a la organización, distribución y evaluación del conocimiento donde se aprecia que ésta es una de sus principales aportaciones, así como lo es la investigación sobre el currículo, la pedagogía y la evaluación, como nuevos objetivos problematizados, desde un enfoque marxista de la sociedad³.

México no fue la excepción al participar en dichos cambios, desde la misma perspectiva y de acuerdo con las exigencias de una creciente generación social, surgieron varios movimientos estudiantiles a nivel nacional -e internacional-, los cuales demandaban mejores expectativas educativas para las mayorías, por lo que:

Fue precisamente en ese momento de crisis, cuando se propició el surgimiento de una nueva modalidad académica e institucional que dio respuesta a la [...] sociedad en transición. Se necesitaba dar cabida al crecimiento demográfico y por consecuencia a una gran cantidad de estudiantes de todos los estratos sociales; basta mencionar que la Universidad, en ese entonces, recibía prioritariamente a las clases media y alta⁴.

² Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.*, p. 56.

³ *Ibid*, p. 57.

⁴ Ana Bertha Rubio Hermosillo, *Informe Académico de Actividad Profesional: La perspectiva docente en torno a la enseñanza de la literatura latinoamericana, dentro de los nuevos programas del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, UNAM, 2000, p. 9.

Ante tales disyuntivas y bajo la consigna política que consistía en “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos”, el gobierno estableció nuevas posibilidades educativas para los jóvenes, quienes reclamaban óptimas oportunidades escolares. De esta circunstancia histórica, en 1972, el Dr. Pablo González Casanova promovió la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual ha representado uno de los proyectos con mayor impulso dentro de la Universidad Nacional.

A 40 años de su creación, se observa que los postulados *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, así como el *Plan de Estudios*, son la base primordial del Colegio; aunado a las reformas y cambios en los Programas de Estudio, se observa su constante progreso, desarrollo y evolución; por lo tanto, se advierte que se requiere de la tenaz actualización de la planta docente para satisfacer las demandas generacionales de los alumnos y alumnas que lo integran.

Frente a los cambios de la rápida y firme evolución social, se entrevé que nos encontramos invadidos de nuevos conocimientos y sistemas de información, nos perfilamos hacia una posmodernidad que estremece los grandes cambios en todos los estratos, estamos ante a una realidad con grandes exigencias y nuevos retos; en particular, los que corresponden a los profesores de lengua y literatura, dado que en esta área se sustenta la adquisición y la socialización de nuevos conocimientos, el desarrollo de las habilidades y competencias lingüísticas, mediante el uso de la lengua materna.

1.2 El rol del Docente y su trayectoria académica

Durante toda su existencia, el Colegio de Ciencias y Humanidades se ha mantenido a la vanguardia, a la altura de los mejores bachilleratos del país; es por ello que, una de las grandes inquietudes de la Universidad Nacional ha sido proveer a sus docentes de una profesionalización de la enseñanza en dicho nivel, al impulsar una nueva alternativa como la *Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*, la cual se contempla, hasta este momento, como la especialidad única en su género. Aunado a esta propuesta, tenemos una multiplicidad de cursos intersemestrales e interanuales, que desde la creación del Colegio se han otorgado, por ejemplo, en 1977 el CISE, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos; en 1994 el Programa Académico de Actualización y Superación PAAS; y en 1996 el Programa Nacional de Formación de Profesores; entre otros, que se consideran de máxima relevancia.

Los profesores que estamos en contacto con adolescentes que cursan el nivel medio superior en el Colegio, debemos reflexionar sobre la *Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*, y apreciar que es una alternativa viable para un mejor desempeño académico; dado que al acreditarla, tendremos una perspectiva más amplia del sentido que tiene formar alumnos y alumnas con principios y valores, que logren acceder a una cultura básica, que les permitirá concluir con el bachillerato, ingresar a la licenciatura o bien, incorporarse al ámbito laboral exitosamente, tal y como se define en el documento denominado *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado* del Colegio⁵ en donde se señala que:

En una sucinta aproximación, se busca que los egresados del Bachillerato sepan pensar por sí mismos, expresarse y hacer cálculos, y posean los principios de una cultura científica y humanística. Deben además saber para qué sirve todo ello y relacionarlo con las diversas situaciones que se les presentan en su vida; es decir, su aprendizaje será significativo para ellos mismos⁶.

⁵ Me referiré al Colegio de Ciencias y Humanidades, únicamente **Colegio**, o bien, lo abreviaré con las siguientes siglas: **CCH**.

⁶ *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, op.cit.,p. 7.

En dicho documento, se sostiene que los alumnos y las alumnas se apropian del conocimiento, mediante las materias que han cursado, tanto de una forma transversal, como de manera agrupada y conjunta. Específicamente, en lo que atañe al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, se indica que:

[...] el lenguaje o la capacidad de simbolización humana, que se manifiesta a través de sistemas de signos variados y numerosos, es fundamental, porque el pensamiento sólo puede desarrollarse por su medio. Una de las formas de su ejercicio privilegiado es justamente la lengua, conformadora y medio de la transmisión de la cultura, es decir, de una visión del universo, con sus representaciones, conocimientos y axiología socialmente compartidos⁷.

Es por eso, que para lograr dichos propósitos, es pertinente que los docentes enfrentemos la realidad sociocultural que nos orienta hacia nuevos y prósperos horizontes. Por lo que es necesario mantener el acceso libre hacia una mayor preparación, en cuanto a conocimientos científicos multidisciplinarios, a una formación permanente, con modelos activos de enseñanza, suficiente sensibilidad estética y crítica, conocimiento de otros sistemas verbales y no verbales (icónicos, gestuales y sonoros), así como de un dominio suficiente del manejo de medios tecnológicos, entre otros retos.

Es menester considerar que la labor del docente implica una gran responsabilidad, al mantenernos en contacto con seres humanos que se encuentran en un acelerado desarrollo y una constante evolución. Por lo que, durante su estancia en el Colegio se hace evidente que nuestros alumnos y alumnas se transforman año tras año, y a su vez, la integración de nuevas generaciones al bachillerato conlleva a nuevas exigencias que requieren de profesores que cuenten con una preparación integral, afectividad y sensibilidad hacia los adolescentes, quienes revelan características sumamente peculiares.

⁷ *Idem.*

La Universidad Nacional, a través de diversas instancias, -como se mencionó anteriormente- siempre ha estado preocupada por la actualización de su planta docente, al proporcionar, durante cada periodo escolar, un gran número de cursos y programas, los cuales proveen a su profesorado de conocimientos y habilidades para contribuir satisfactoriamente con los propósitos del CCH, entre los cuales se ha destacado la divulgación de sus productos textuales, como los que se han generado a través del PAAS así como las tesis de la *Maestría en Docencia*.

En la actualidad, el perfil del profesor que se requiere para el Colegio, es aquel que se desarrolle en el ámbito de la investigación y la reflexión en su práctica diaria; es decir, que consiga incluir dichas actividades en situaciones concretas de interacción en el recinto de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, en donde valore la situación del aula e incorpore las demandas sociales del contexto inmediato, el grado de aprendizaje de los alumnos y las alumnas y sobre todo, considere la comunicación -siempre- como la base del aprendizaje.

Por todo lo anterior, cabe señalar que los profesores se deben preparar y actualizar constantemente, que su desempeño profesional sea de calidad, lo cual les permita contribuir exitosamente con la brecha generacional. Es pertinente mencionar que la realidad en que gira la labor del docente es sumamente compleja; por lo que, para realizarla plenamente es indispensable que adquieran estabilidad laboral, emocional y afectiva.

1.3 El profesor y su quehacer dentro del constructivismo

En este apartado abordaremos la enseñanza y el aprendizaje, desde el constructivismo, mediante la definición que Mario Carretero nos brinda:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la disposición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

En el cual, dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver [y]
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto⁸.

Es conveniente señalar que los alumnos son adolescentes, que se encuentran inmersos en un proceso de adquisición y construcción de conocimientos, habilidades y destrezas, etc., con quienes mantenemos una estrecha relación, durante un importante periodo de sus vidas.

De acuerdo con el tipo de profesor que se requiere dentro del ámbito de la enseñanza media superior; consideremos la propuesta que realiza Frida Díaz-Barriga Arceo *et al.*:

⁸ Frida Díaz-Barriga Arceo, *et al.* *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill, 2002. p. 9.

- Es un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o *construcción conjunta* (co-construcción) del conocimiento.
- Es un profesional *reflexivo* que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- Promueve *aprendizajes significativos*, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
- Presta *ayuda pedagógica ajustada* a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.
- Establece como meta la *autonomía y autodirección* del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes⁹.

Indudablemente, debemos reconocer que el rol del docente incluye otros aspectos que resultan trascendentales, en su desempeño cotidiano -además de los que aparecen en la cita anterior-, tales como el respeto hacia sus alumnos y alumnas, la tolerancia frente a sus opiniones y propuestas, aún cuando no esté de acuerdo con ellas así como el reconocimiento de sus ideas como parte esencial de la expresión verbal.

Es importante admitir que el profesor debe evitar imponer su autoridad a través de sus ideas y de su conducta, por lo que es mejor establecer una relación interpersonal agradable y cordial, la cual se debe basar fundamentalmente en valores como el respeto, la tolerancia, la empatía y la convivencia solidaria.

En consecuencia, debe de tratar de motivar constantemente a los estudiantes a participar, a través de temas de interés y de actualidad, en donde se puedan plantear desafíos y retos, para que los alumnos y las alumnas se cuestionen e intenten modificar o bien, construir sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos.

⁹ *Ibid.*, p 27.

Para lo cual, el profesor debe considerar, como propósito primordial encontrar soluciones a los problemas que se presenten en sus grupos; es decir, tiene el compromiso de buscar alternativas que lo lleven a resolver adecuada y exitosamente aquellos obstáculos que le impidan el desarrollo pleno de sus actividades¹⁰.

Al respecto, veamos la siguiente información:

Principios educativos asociados con una concepción Constructivista del aprendizaje y la enseñanza¹¹

● El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
● El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
● El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
● El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
● El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
● El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
● El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe, con lo que debería saber.
● El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
● El aprendizaje requiere contextualización: los aprendizajes deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
● El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ *Ibid.*, p. 36.

Ahora bien, recurriremos a la teoría del aprendizaje significativo, debido a que se inserta en el *Plan de Estudios Vigente* en el Colegio, el cual se ha redefinido a lo largo de cuatro décadas, de acuerdo con su base esencial, y con los postulados – y/o principios pedagógicos- *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, los cuales se vinculan con el terreno curricular.

Es por eso que, el aprendizaje se vuelve significativo en tanto que, “[...] conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes [...]”¹², cabe mencionar que no se trata de una “conexión” entre la información existente y la nueva, sino que esto implica una enorme modificación de los conocimientos; es decir, se propicia una evolución en la información dentro de la estructura cognoscitiva, que abre paso al resultado del proceso de -un nuevo- aprendizaje.

1.4 El perfil del adolescente

Actualmente, los jóvenes que ingresan al Colegio presentan una serie de características que obliga a los docentes a mantenernos actualizados, no sólo en el aspecto académico, sino en torno al conocimiento de nuevas realidades en un avance totalmente acelerado, como es, el uso de nuevas tecnologías, el profundo conocimiento de la pedagogía de la enseñanza y el acercamiento al desarrollo de los adolescentes, con todas sus necesidades, anhelos, inquietudes y con la efervescencia propia de dicha etapa.

¹² *Ibid.*, p. 39.

Para conocer un poco más acerca de los jóvenes, incluimos a continuación algunos elementos psicopedagógicos que consideramos relevantes, que provienen de destacados investigadores, como por ejemplo, Aberastury y Knobel, quienes en el texto *El síndrome de la adolescencia normal*,¹³ enlistan algunos puntos que consideran una parte sustancial del desarrollo de los y las adolescentes:

Búsqueda de sí mismo y de la identidad
Tendencia grupal
Necesidad de intelectualizar y fantasear
Crisis religiosas: ascetismo-misticismo
Desubicación temporal
Evolución sexual: autoerotismo-heterosexualidad genital
Actitud social reivindicadora
Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de conducta
Separación progresiva de los padres
Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

En el rubro que corresponde a la *Búsqueda de sí mismo y de la identidad*, en donde se hace referencia a la autocognición, el cuerpo y el esquema corporal, dos variables íntimamente relacionadas que deben reconocerse en el proceso de la definición de sí mismo y de la identidad. En esta etapa se hace evidente el duelo del adolescente con respecto a la pérdida del cuerpo infantil, que obligan a la modificación del esquema corporal y del conocimiento físico, en una forma trascendente y peculiar durante este periodo. El autoconcepto se va desarrollando a medida que el sujeto va cambiando y se va integrando con la noción que sobre él tienen muchas personas, grupos e instituciones, lo que hace posible asimilar todos los valores que constituyen el ambiente social.

¹³ Arminda Aberasturi y Mauricio Knobel, “La adolescencia normal” en *El síndrome de la adolescencia normal*, Barcelona, Paidós, 1973.

La tendencia grupal, es un proceso en el cual se manifiesta la identificación masiva, en donde todos se asemejan con cada uno. En este caso, la pertenencia a un grupo constituye la transición necesaria en el mundo externo que le permitirá lograr la individuación en la edad adulta.

La necesidad de intelectualizar y fantasear, funcionan como mecanismos defensivos frente a estas situaciones, donde la pérdida puede ser sumamente dolorosa. Es una introspección al mundo interior que permite el reajuste emocional, en donde se manifiesta el incremento de la intelectualización que lleva al adolescente a la preocupación de principios éticos, filosóficos, sociales, etc. Es una etapa donde el adolescente suele comenzar a escribir textos personales reflexivos.

En el aspecto de las **crisis religiosas: ascetismo-misticismo**, se puede observar al adolescente oscilar como un ateo exacerbado o un místico fervoroso, invariablemente indefinido por una u otra tendencia, debido principalmente a esas crisis.

En el periodo de **la desubicación temporal**, el adolescente vive una falta de -como su nombre lo indica- ubicación temporal, al parecer las urgencias son enormes y a veces las postergaciones son aparentemente irracionales. El transcurrir del tiempo se va haciendo más objetivo. Puede apreciarse un sentimiento de soledad que está relacionado con la negación del pasaje del tiempo, es decir, el niño dentro del adolescente. Donde aparecen los primeros intentos discriminatorios temporales, son aquellos que se refieren a “cuando era chico”, o bien, “cuando sea grande”.

Durante la **evolución sexual: autoerotismo-heterosexualidad genital**, se considera que es el momento en que buscará una pareja en forma tímida pero intensa. El primer episodio de enamoramiento ocurre en la adolescencia temprana y suele ser de gran intensidad; también es denominado “amor a primera vista”. La intensidad del conflicto creado por la metamorfosis corporal y el incremento de la genitalidad se relacionan con el ímpetu de esa actitud y sus características más angustiosas durante la adolescencia.

Mediante la ***actitud social reivindicatoria***, el adolescente, con su pujanza, con su dinamismo, con la fuerza reestructuradora de su personalidad intenta cambiar a la sociedad; además de que en dicha etapa está experimentando modificaciones intensas continuas. El medio en el que vive determina nuevas posibilidades de identificación, futuras aceptaciones de identificaciones parciales e incorporación de una gran cantidad de pautas socioculturales y económicas. La juventud revolucionaria del mundo tiene en sí el sentimiento místico de la necesidad de los grandes cambios sociales.

Por lo que dentro de las ***contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de conducta***, el adolescente que manifiesta una personalidad difusa, mostrará características desestabilizadas de conducta que pueden llegar a un nivel patológico.

En la etapa denominada, ***Separación progresiva de los padres***, está determinada por la forma en que se ha realizado, al buscar su individuación para distanciarse físicamente de los padres y conformarse como individuo.

En las ***constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo***, se manifiesta la intensidad y frecuencia de los procesos de introyección y proyección, los cuales, pueden obligar al adolescente a realizar rápidas modificaciones de su estado de ánimo, ya que de pronto se ve sumergido en la desesperanza más profunda y cuando supera los duelos, puede proyectarse en una elección que muchas veces suele ser desmedida.

Derivado de lo anterior, se advierte en el Colegio, que los alumnos y las alumnas durante la etapa de la adolescencia, adquieren una conducta más estable; es evidente que la rebeldía y la desobediencia, se encuentran en su última fase y a punto de formar parte del pasado. El rol que asumen los estudiantes es determinante, pues algunos de ellos muestran cierto grado de madurez y asimilación de la responsabilidad, las cuales, en cierta medida, han logrado adquirir durante su estancia en el bachillerato.

En los últimos años, se ha considerado que los adolescentes son una parte de la sociedad que no logra obtener una identidad propia, es decir, no mantienen un rumbo fijo, carecen de objetivos claros, se encuentran lejos de “estar ubicados” y saber cuál será el sentido que tomará su vida y esto ha provocado que se les descalifique drásticamente; por lo que, al consultar la bibliografía de varios especialistas en el tema, hemos llegado a la conclusión de que, cada etapa en la vida del ser humano y cada momento es circunstancial, que depende, entre otros factores, del contexto social, político y económico del país, lo que puede provocar que los jóvenes entren en una total crisis de identidad y de valores, provocada por dichos elementos.

Durante mi experiencia como docente en educación media superior, al tratar con alumnos y alumnas que se encuentran entre los 15 y 18 años de edad, he notado que los elementos característicos y más comunes son: la búsqueda de su identidad en una forma totalmente visible a través de su preferencia por las modas y nuevos hábitos; así como la tendencia a formar parte de un grupo, durante lo cual, se empiezan a establecer los vínculos con personas de su edad. También, se hace evidente la separación de sus padres, sin que ello represente –hasta ese momento- una ruptura como tal. Por lo tanto, la libertad que les brinda el Colegio incrementa su independencia, en el mejor de los casos; sin embargo, como consecuencia negativa, puede arrojar a los alumnos al libertinaje e incluso, a la deserción.

1.5 Los Alumnos y las Alumnas del Colegio de Ciencias y Humanidades

Los adolescentes que se incorporan al sistema del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, obtienen su matrícula al realizar un examen riguroso de admisión, a través del cual, de acuerdo con sus capacidades, ingresan a una modalidad de bachillerato y por ende, al plantel de su preferencia. En dicha selección, la Institución considera, el resultado del examen, el promedio obtenido en la escuela secundaria, la edad, el plantel más cercano a su domicilio, el turno y el nivel socioeconómico, entre otros factores¹⁴.

En los últimos años, se ha incrementado la elección por el Colegio, -por el plantel sur, principalmente- por lo que el rango de aciertos se ha elevado entre los 80 y 120 -de alumnos inscritos-, lo cual, a su vez, demuestra que el aumento de la calidad académica se ha superado considerablemente.

La incorporación de los alumnos y las alumnas en el nivel medio superior es crucial, dado que para algunos significa enfrentarse a la total libertad, lo cual, requiere de grandes dosis de responsabilidad – que no se manifiestan en todos los casos-; mientras que para otros, suele ser una etapa más de su vida, ello depende enormemente del grado de madurez cognitiva y del compromiso que adquieran durante esta etapa escolar, aunado a diversos factores, que pueden ser, familiares, sociales, económicos, etc.

¹⁴ Dulce María Santillán Reyes, Diana Alicia López y López. *Características socio-escolares y trayectoria académica de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, Generación 2006*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, Secretaría de Planeación, 2006.

Es una fortuna que entre la población estudiantil del Colegio, contemos con jóvenes cultos, empeñosos, alegres, responsables, inquietos, trabajadores, plenos, quienes participan en actividades académicas, sociales, culturales, deportivas y de convivencia; dichas actividades, incluyen una gran diversidad de temas, propios de su interés. Para ello, varios departamentos en cada plantel les ofrecen su apoyo, como por ejemplo, psicopedagogía, que se encarga de brindar atención de manera directa, a los “cecechacheros” para que complementen su desarrollo integral durante este ciclo.

De esta manera, los alumnos y las alumnas, después de haber cursado los cuatro primeros semestres podrán elegir, entre otras posibilidades, la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II, la cual nos compete en el tratamiento que estamos realizando.

Por ser una materia optativa, que se ubica en el último año del bachillerato del Colegio, ha sido creada para dar continuidad a los cuatro semestres del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, bajo la perspectiva del enfoque comunicativo, lo que implica el desarrollo de las habilidades de escuchar-hablar, leer y escribir, con ello, podrán incrementar su competencia comunicativa y, por ende, su competencia literaria.

Tomando en cuenta los elementos básicos que le brinda el curso de la materia de LATL¹⁵, el alumno podrá incorporarse a alguna de las licenciaturas que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras primordialmente; sin menoscabo de que los egresados pueden optar por carreras disímiles como Administración, Derecho e incluso Medicina, que también brinda la Universidad Nacional.

¹⁵ Emplearé la siguiente abreviatura **LATL** para citar la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios.

Por lo que en los propósitos del curso de la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios, “[...] se propone adentrar al alumno en el conocimiento más vasto y riguroso de la literatura, a través tanto de la lectura fundamentada de las obras que la constituyen, como de la utilización de metodologías adecuadas a la naturaleza estética y cultural de éstas”¹⁶. De lo anterior se deriva que los interesados en profundizar en este ámbito, culminen en el análisis y la comprensión de textos literarios, por sus ricos y complejos valores estéticos, culturales y humanos, entre otros.

Para quienes pretenden estudiar una carrera humanística, la materia ofrece una intensa experiencia de trabajo con textos artísticos, al utilizar recursos propios del ejercicio literario. Por lo que los jóvenes se familiarizarán con criterios teóricos y metodológicos, que le serán útiles al incorporarse en estudios subsecuentes, no sólo sobre la literatura, sino también del texto filmico artístico.

Los alumnos y las alumnas, podrán apreciar que la esencia de la literatura, su carácter y su lenguaje, les muestra y ofrece, un mundo ficticio con una fuerza que conmueve, que es capaz de despertar emoción, entusiasmo, asombro, tensión, placer, gozo, pasión, etc. lo que les permite apreciar al género narrativo -en especial- de una manera distinta, frente a otros géneros literarios, y de acuerdo con la perspectiva que se sugiere en esta tesis.

Es por ello que, al acercar a los alumnos y alumnas al texto literario y, específicamente al relato, objeto de este trabajo, como una forma artística privilegiada, como un sistema cultural extraordinariamente potente para dar forma de la experiencia vívida en distintas épocas, por diferentes seres humanos, les otorga la posibilidad de ser partícipes de múltiples estilos de vida, ideologías, costumbres y épocas, entre otras situaciones¹⁷.

¹⁶*Programas de Estudio para las asignaturas: Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II*, México, UNAM-CCH, 2004, p. 3.

¹⁷Ysabel Gracida Juárez, y Austra Berta Galindo Hernández (coord.). *Comprensión y producción de textos. Un acto comunicativo*, México, Edere, 2003, pp.55-6.

En términos generales, se enuncia que, derivado de la lectura y el análisis de textos literarios, los alumnos y las alumnas adquirirán normas y destrezas para comunicarse; es decir, podrán emplear los conocimientos adquiridos en situaciones concretas de interacción, pero sobre todo, en lo que concierne al progreso de las capacidades para comprender y expresarse, entre otras a las que es posible acceder en dicha etapa.

Lo anterior, conlleva a señalar que para alcanzar exitosamente los lineamientos del bachillerato del Colegio y los propósitos de la materia de LATL, debemos de realizar una intensa labor que incluya el incremento de la competencia literaria básica de los alumnos y las alumnas, a través de las fuentes originales que la constituyen.

CAPÍTULO II

Marco pedagógico y competencia literaria

El lenguaje es la más maravillosa
creación de la mente humana.
Revesz.

En el presente capítulo abordaremos los elementos teóricos psicopedagógicos y su relación con la disciplina en tratamiento que consideramos relevantes para el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y las alumnas, por lo que nos acercaremos a los enfoques: *cognitivo* y *constructivista*, los cuales enmarcan los programas del Colegio.

Las teorías psicopedagógicas más notables para el desarrollo de este apartado, son el aprendizaje constructivo y significativo de la lengua y la literatura que subyacen en el enfoque comunicativo. Por lo que el centro de este estudio son los procesos para contribuir con el incremento de la competencia comunicativa y literaria de los estudiantes.

2.1 Marco pedagógico

Por la fase de desarrollo en que se ubican los adolescentes, resulta fundamental la forma en que se procesa el aprendizaje, es decir, a través de las lecturas y los análisis que realicen, se logre incrementar el gusto por la literatura, en el marco de la cultura básica a la cual acceden en el Nivel Medio Superior; de igual forma, es trascendente que el alumnado adquiera una conciencia crítica y propositiva.

Dado que el constructivismo hace hincapié en la naturaleza social del aprendizaje, el trabajo organizado en forma de taller o por equipos dentro del aula, para las asignaturas del Área de Lenguaje y Comunicación del CCH, esta corriente psicopedagógica nos permite obtener un mejor aprendizaje.

En el siguiente apartado presentamos los antecedentes más destacados sobre este rubro:

Básicamente puede decirse que [el constructivismo] es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de su realidad, sino una construcción del ser humano. [...] Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea¹.

Es por eso que, a través de las teorías psicológicas, el carácter cognitivo ha tenido un gran avance en lo que respecta tanto a la adquisición del lenguaje como a la construcción del conocimiento. Dado que en la didáctica de la lengua y la literatura se concentra la información requerida para conocer la capacidad de los alumnos y las alumnas –lo cual depende de dos aspectos fundamentales- al construir sus propios aprendizajes de forma significativa, considerando que esta actividad se deriva de sus conocimientos previos. Debemos señalar, como es sabido, entre las principales aportaciones que han figurado en el constructivismo, se identifican las siguientes:

Resultados centrales de los enfoques constructivistas²

<i>Enfoque</i>	<i>Concepciones y principios con implicaciones educativas</i>	<i>Metáfora educativa</i>
Psicogenético	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la autoestructuración. • Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual. • Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual. • Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en la transición mediante abstracción reflexiva. • Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. • Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento. 	<p><i>Alumno:</i> Constructor de esquemas y estructuras operatorios.</p> <p><i>Profesor:</i> Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Indirecta, por descubrimiento.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por el desarrollo.</p>

¹Frida Díaz-Barriga Arceo *et al.* *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2002, p. 27.

²*Ibid.*, p.31.

<p>Cognitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría ausbeliana del aprendizaje verbal significativo. • Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. • Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos. • Enfoque expertos-novatos. • Teorías de la atribución y de la motivación por aprender. • Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. 	<p><i>Alumno:</i> Procesador activo de la información.</p> <p><i>Profesor:</i> Organizador de la información teniendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el <i>cómo</i> del aprendizaje.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>
<p>Sociocultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica. • Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. • Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo) • Origen social de los procesos psicológicos superiores. • Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica. • Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. • Evaluación dinámica y en contexto. 	<p><i>Alumno:</i> Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p><i>Profesor:</i> Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>

En el esquema que aparece a continuación, se incluyen las contribuciones específicas sobre las teorías psicopedagógicas de los procesos del aprendizaje lingüístico³:

MARCO PSICOPEDAGÓGICO

Psicolingüística

- Interés por la adquisición del lenguaje y el desarrollo de las destrezas discursivas.
- La enseñanza de la lengua debe desarrollarse de forma contextualizada y se centra en mejorar las destrezas que el alumno posee.
- El *diálogo* y la *interacción lingüística* son la base del aprendizaje.

Teorías constructivistas

- Ideas cognitivistas (Piaget): desarrollo de la lengua mediante procesos de simbolización, a partir de la interacción con el medio.
- Concepto de aprendizaje significativo (Ausubel y Novak): integración de los nuevos conocimientos en las estructuras cognitivas.
- Teoría constructivista del conocimiento, a partir de las ideas previas del alumno y los intercambios lingüísticos (Vygotsky y Luria).

De todo lo anterior, se desprenden importantes principios que debemos considerar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales se incluye la selección y producción de textos significativos para los contextos reales de los adolescentes; es decir, a partir de los conocimientos previos que el alumno posee, se propicia que sus aprendizajes serán significativos y funcionales; por lo tanto, son los mismos que favorecerán, con mayor éxito, la adquisición de un aprendizaje autónomo. Este hecho se hace evidente en las aulas, a través de los productos lingüísticos, ya sean orales (alumno-alumno/alumno-profesor) o bien, escritas.

³ David P. Ausubel *et al.* *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983, p. 65.

2.2 El desarrollo cognitivo en el adolescente

A continuación enunciaremos las características del desarrollo cognitivo en los y las adolescentes así como los cambios que ocurren durante esta etapa; en los cuales se hacen evidentes las variaciones en el funcionamiento intelectual, con respecto a una amplia gama del comportamiento y las actitudes. Por lo tanto, tales cambios posibilitarán el avance hacia la independencia (pensamiento-acción) lo que facilitará el progreso hacia la madurez en las relaciones sociales y su capacidad como alumno, empleado, elector, o bien, miembro de un grupo, entre otras actividades que le permitan su incorporación a la sociedad.

En los procesos que se llevan a cabo, sobre la evolución y el grado de complejidad para relacionar, concretar, explicar y observar, es necesario establecer una distinción entre *operaciones concretas y formales*.

La primera etapa, denominada *operaciones concretas*, se manifiesta entre los siete y los once años de edad, en ella, el pensamiento puede ser designado como “relacional”; por lo que, el ser humano, comienza gradualmente a dominar nociones correspondientes a clases y cantidades, así como de operaciones lógicas, intralógicas y de reversibilidad

En la etapa conocida como, *operaciones formales*, el joven empieza a disponer de cierto número de capacidades importantes. La más relevante es la de construir proposiciones contrarias al hecho. Es un desplazamiento del acento en el pensamiento adolescente de lo *real* hacia lo *posible* y facilita un modo hipotético-deductivo de abordar la solución de problemas y la comprensión de la lógica proposicional. Dichos efectos permiten al individuo pensar sobre constructores mentales, como si se tratara de objetos que pueden ser manipulados así como de asimilar nociones de probabilidad y creencia.

El *pensamiento formal* no puede ser examinado mediante un problema o tarea únicos, el cambio se manifiesta lentamente y durante éste pueden producirse incluso algunas oscilaciones hacia atrás y hacia delante. La construcción del conocimiento va asociado a otros factores como la maduración y la experiencia, la transmisión social y el equilibrio.

La presión social opera sobre el individuo, estimulándole hacia la madurez y la independencia, por lo que ya es capaz de desarrollar capacidades intelectuales, que le permiten enfrentar nuevas exigencias propias de la vida adulta⁴.

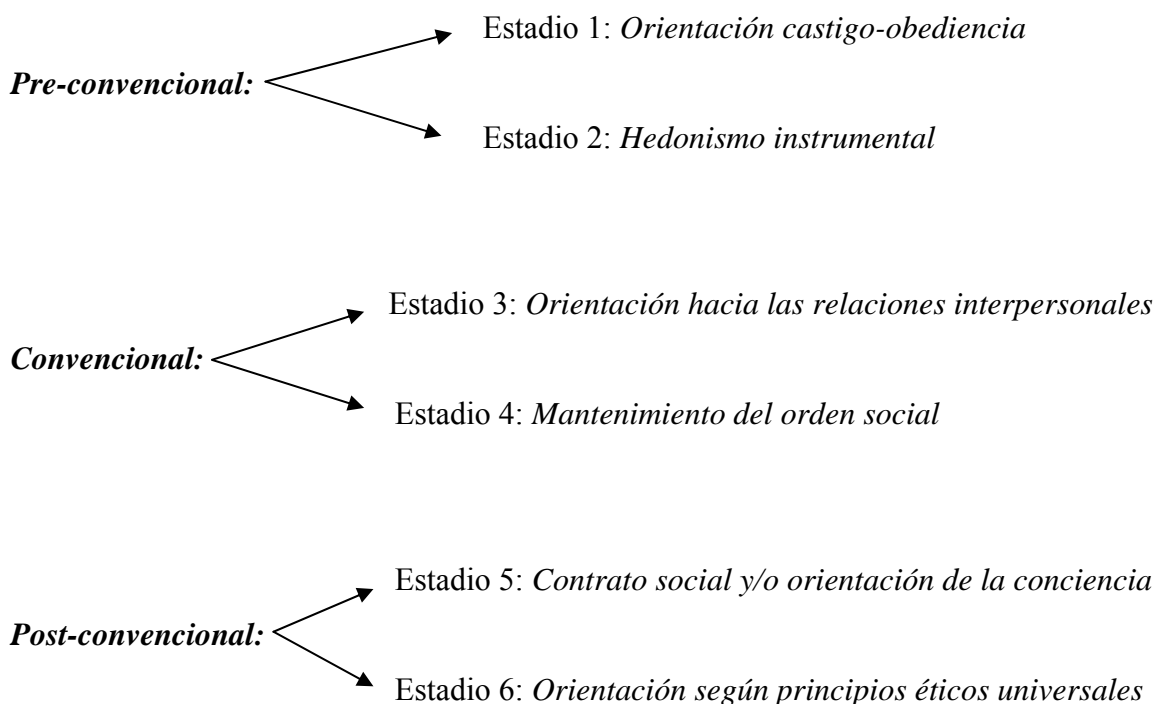
Durante *el razonamiento adolescente*, mediante la noción de egocentrismo en la adolescencia, Elkind⁵ afirma que mientras el logro del pensamiento operacional formal libera al individuo del “egocentrismo infantil”, simultáneamente hace que incurran en una nueva versión de lo mismo; este permite al adolescente, no sólo pensar por su propio pensamiento, sino también a través del de otras personas. Esencialmente, el individuo descubre que resulta en extremo difícil distinguir entre lo que los demás están pensando y sus propias preocupaciones. Cree que si él se encuentra obsesionado por un pensamiento o problema, también los demás deben obsesionarse por lo mismo. En otra fase, durante la “audiencia imaginaria”, debido al egocentrismo, en situaciones sociales auténticas o meramente fantaseadas está anticipando las reacciones por parte de los demás.

En la fase caracterizada como *fábula personal*, el adolescente cree que él mismo es totalmente importante para muchas personas, por lo que se reconoce a través de la audiencia imaginaria e incluso llega al punto de considerarse a sí mismo y sobre lo que siente, alguien sumamente especial e incluso único. Estas últimas acepciones son fundamentos del egocentrismo adolescente, y constituyen aspectos útiles del comportamiento cognitivo.

⁴ K. Hensson. *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*, México, Thomson, 2000, pp. 194-304.

⁵ *Idem*.

Dentro del ámbito de la psicología cognitiva, se aprecia que Piaget⁶ ve la naturaleza del juicio del adolescente en tres diferentes niveles: 1) *cuando el razonamiento resulta inadecuado y se basa en una información errónea*; 2) *en donde el juicio por parte del individuo resulta adecuado, pero es altamente específico* y 3) *cuando el razonamiento supera el contenido específico y considera una serie de posibilidades*⁷. Kohlberg, por su parte, describe esos estadios de la siguiente forma:



Y agrega, que el logro de un estadio cognitivo adecuado constituye probablemente una condición necesaria, pero no suficiente para llegar al correspondiente estadio moral.

Mientras que Hogan⁸ afirma que el juicio moral es tan sólo un factor, entre varios, que determinará las acciones en las que se involucra la moral; mismas que también son variables de importancia en el conocimiento, como la ética, la socialización, la empatía y la autonomía.

⁶ *Idem.*

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

Dentro de *el desarrollo de las ideas políticas*, se aprecia que el joven tiende a estar significativamente influido por el correspondiente nivel de desarrollo cognitivo.

En tanto que, Adelson y O'Neill⁹ al proponer diferentes leyes y tras la exploración de problemas típicos de gestión pública, muestran que los resultados pueden incluirse bajo dos epígrafes: el cambio en cuanto a modos de pensar -se observa una modificación de pensamiento, que va desde lo concreto hasta lo abstracto- y el declive del autoritarismo – se realiza bajo una importante disminución de las soluciones autoritarias a favor de cuestiones políticas.

Es por ello que el típico adolescente de doce a trece años se muestra incapaz de comprender que los problemas pueden tener más de una solución y que el comportamiento individual o los actos políticos no son absolutamente buenos o completamente malos. En cambio, los jóvenes de catorce o quince años se dan cuenta de los diferentes aspectos de todo argumento y habitualmente son capaces de adoptar un punto de vista relativista. Durante este estadio el pensamiento comienza a ser más hipotético, más crítico y, sobre todo, más pragmático¹⁰.

En resumen, podemos señalar que los adolescentes se encuentran preparados y aptos para enfrentar los retos del bachillerato, en donde tendrán que hacer uso de todas las capacidades que han desarrollado, a través de los diferentes estadios, lo cual se manifestará tanto en el ámbito escolar, como en toda su experiencia generacional, de acuerdo al contexto económico y social de su trayectoria humana, -en términos generales- están a punto de abandonar la adolescencia.

⁹ J. C. Coleman, L.B. Hendry. *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Morata, 2003, p. 65.

¹⁰ *Idem*.

2.3 El estudio de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

En pleno siglo XX, al iniciar la década de los años setenta y ante la necesidad de resolver los problemas concretos en los procesos de aprendizaje lingüístico y literario, nació la *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, la cual, como definen Mendoza, López y Martos, “es una disciplina de intervención, que tiene como objetivo no sólo ampliar el saber de los alumnos, sino también [de] modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos [y las alumnas]”¹¹.

La didáctica de la literatura se ha fundamentado, a través de las áreas de la lingüística, la literaria y psicopedagógica, y por lo tanto, está encaminada hacia la conformación de su especificidad; veamos a Mendoza y Cantero¹² y las aportaciones que comprenden dicho estudio a través de:

● <i>Perspectiva lingüística comunicativa y pragmática</i> , justificada en el conocimiento de la función social de la lengua y no sólo en el conocimiento de la gramática.
● <i>Perspectiva literaria</i> , basada en el papel del lector en el proceso de recepción de la obra literaria y en su goce estético.
● <i>Perspectiva pedagógica</i> , asentada en el alumno y en su proceso de aprendizaje; y no, en los contenidos o el profesor.
● <i>Perspectiva psicológica</i> , apoyada en los procesos de aprendizajes constructivos y significativos.
● <i>Perspectiva sociológica</i> , centrada en los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje.

¹¹ Antonio Mendoza y Francisco Cantero. *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, La Muralla, 1996, p. 33.

¹² *Idem*.

Varios especialistas coinciden en señalar claramente que el objetivo de dicha disciplina es intervenir en la identificación de los problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, a través de la investigación en la acción; así como en presentar nuevas propuestas viables para su solución, a partir del análisis de las causas que intervienen en el proceso didáctico.

De acuerdo con Millán y Camps¹³, el campo de intervención de dicha disciplina y sus principales objetivos son los siguientes:

<ul style="list-style-type: none">● La Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene su objetivo en la intervención en los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua, por parte de los alumnos.
<ul style="list-style-type: none">● Dicha intervención debe basarse en la investigación activa de los elementos reales y circunstancias que contextualizan y condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none">● [...tal...] investigación debe perseguir una doble finalidad: la intervención eficaz en la resolución de los problemas detectados y el conocimiento y comprensión de cómo se desarrollan los procesos de adquisición lingüística en contextos concretos.

Por lo que podemos argumentar que estos lineamientos son la base fundamental del Plan y de los Programas de Estudio del Colegio y se sostienen a través de las:

¹³ *Ibid.*, p. 35.

BASES CIENTÍFICAS DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Marco discursivo y sociocultural

- Sociolingüística
- Sociología del lenguaje
- Etnometodología
- Interaccionismo simbólico

Marco lingüístico

- Pragmática
- Semiótica
- Lingüística del texto
- Análisis del discurso

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Marco literario

- Semiótica literaria
- Pragmática literaria
- Teoría empírica de la literatura
- Teoría estética de la recepción

Marco psicopedagógico

- Psicolingüística
- Psicología cognitiva
- Pedagogía ¹⁴

Es por ello que, la didáctica de la lengua y la literatura así como las múltiples propuestas teóricas -tanto psicopedagógicas como literarias - que la nutren, están encaminadas a recuperar la función social, el contexto en donde se desarrolla el aprendizaje y, por ende, la adquisición del conocimiento, de acuerdo con el perfil de egreso que el Colegio se ha propuesto durante toda su trayectoria.

¹⁴ *Ibid.*, p. 36.

2.4 La teoría y la práctica educativa

Los elementos que se abordarán a continuación contemplan la relación que se hace visible entre la teoría y la práctica educativa, que incluye, la semiótica, la pragmática, la teoría empírica -de la literatura- y, la estética de la recepción, entre otras disciplinas de estudio, al margen de la didáctica. Especialistas de esta rama, como Mendoza, López y Martos, manifiestan que:

[...] la Didáctica de la Lengua y la Literatura debe servir de elemento de cohesión entre lo normativo y descriptivo, ofrecido por las disciplinas lingüísticas; y lo pragmático y comunicativo, demandado por las necesidades comunicativas de los escolares, que debe prevalecer en el proceso de aprendizaje lingüístico y literario; y concluyen afirmando que el objetivo último que debe perseguir la Didáctica de la Lengua y la Literatura en el campo de intervención debe ser “enseñar a usar los recursos receptivos y productivos del sistema de la lengua y, secundariamente, analizar los recursos comunicativos presentes dentro de su contexto comunicativo institucionalizado”¹⁵.

Es así que, durante el proceso de la enseñanza de la lengua y la literatura, se intenta culminar con los propósitos primordiales que se muestran en el bachillerato del Colegio y, de acuerdo con el postulado *aprender a ser*, los alumnos desarrollarán sus capacidades expresivas y comprensivas-mediante la competencia comunicativa- para centrarse en el logro de un pensamiento crítico y una competencia literaria que conlleve finalmente a una formación integral, que les permita actuar de forma autónoma y con ello, accedan a una integración social exitosa¹⁶

¹⁵ Antonio Mendoza y Francisco Cantero, *op. cit.*, p. 79.

¹⁶ *Idem.*

Para enfatizar lo señalado hasta este momento, se citan a continuación los elementos que integran la teoría literaria¹⁷:

<p><i>Semiótica literaria</i></p> <ul style="list-style-type: none">● Concibe el texto literario como un signo complejo, que incluye otros códigos, con una función comunicativa específica.
<p><i>Pragmática literaria</i></p> <ul style="list-style-type: none">● La literatura es entendida como un hecho de comunicación que tiene en cuenta los contextos de producción y recepción.● La literatura es un acto de habla con un uso particular, el estético.
<p><i>Teoría empírica de la literatura</i></p> <ul style="list-style-type: none">● Se basa en el constructivismo.● El significado de la obra literaria no es inmanente, sino fruto de la intervención del <i>lector</i> en el proceso de lectura.● La comprensión del texto es un proceso de construcción, a partir de los conocimientos previos.
<p><i>Estética de la recepción</i></p> <ul style="list-style-type: none">● Los textos no son literarios de forma inmanente.● No hay una lengua específica de la literatura.● La lectura es entendida como proceso dinámico de construcción del significado.● El lector es el protagonista del proceso de lectura.

Los elementos enmarcados anteriormente, son la base fundamental de la didáctica de la literatura, de donde se aprecia que el principio de la enseñanza de la lengua, mediante la competencia comunicativa, a través del constructivismo y, en consecuencia, sobre la estética de la recepción, los textos son el centro de estudio de la misma y concretamente, el lector-adolescente-enunciatorio, es la parte complementaria de un circuito en desarrollo y constante evolución humana.

¹⁷ Notas de la clase *Didáctica de la lengua y la literatura*, MADEMS, Español, p. 62.

Para profundizar en el tema que nos atañe, incluimos otros factores fundamentales que contribuyen en la práctica educativa, de forma inherente a la didáctica de la lengua y la literatura¹⁸:

<ul style="list-style-type: none">● El <i>texto</i> se convierte en la unidad comunicativa fundamental del lenguaje y acto de habla completo, con una finalidad pragmática y una estructura determinada. Entre los conceptos complementarios al texto que se convierten en objetivo de enseñanza destaca el concepto de <i>intertextualidad</i>, conjunto de citas, fórmulas y rasgos estilísticos que relacionan un texto con otros leídos anteriormente.
<ul style="list-style-type: none">● El <i>receptor del texto</i> (oyente o lector) [enunciatorio/alumno] pasa a ser el verdadero protagonista del acto de recepción textual y quien en definitiva construye el sentido del texto mediante un diálogo interactivo con él.
<ul style="list-style-type: none">● El acto de <i>audición o lectura</i> del texto se convierte en un proceso complejo, dinámico e interactivo de reconocimiento, integración y construcción de formas en el que el receptor dialoga con el texto y construye su sentido e interpretación a partir de la actualización de sus ideas previas, de su intertexto y de la puesta en práctica de distintas habilidades y estrategias, que deben ser objeto de enseñanza [...]
<ul style="list-style-type: none">● El desarrollo de la competencia literaria, entendida como la habilidad o la capacidad para interpretar y producir textos literarios, que permita al receptor llevar a cabo con éxito dicho proceso, se convierte en objetivo fundamental de la enseñanza de la literatura [...]

Por ende, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que están inmersos los alumnos y las alumnas, es nuestro deber, organizar armónicamente todas y cada una de las características arriba mencionadas, lo cual se verá reflejado en el óptimo incremento de la competencia literaria.

Objetivamente, el resultado proviene de la participación y de la creatividad docente -de una planificación didáctica eficaz-, a través del diseño adecuado de estrategias que incluyan obras literarias concretas y no del manejo de conceptos de la teoría literaria -como se ha pretendido en algunos casos-, indiscutiblemente privilegiando el trabajo en forma de taller para las asignaturas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y, particularmente, para la materia de Lectura y Análisis de Textos literarios.

¹⁸ *Ibid.*, p. 64.

2.5 La adquisición de la Competencia Literaria

Abordaremos este tema con una breve exploración sobre el estudio de la categoría de *lector* de textos literarios; en donde, los alumnos y las alumnas lograrán distinguir el proceso a través del cual la materia narrativa es objeto de un trabajo de elaboración estética, con el propósito de que integren la literatura a su experiencia de vida, a través de un determinado contexto social, como un espejo de su realidad y, por ende, logren descubrir el sentido de toda creación literaria.

Se tiene conocimiento de que en 1896, Henry James, señalaba que el autor: “construye a su lector mucho más que a sus personajes. Cuando lo construye bien, es decir, cuando lo hace interesado, entonces el lector [contribuye con la realización de...]la mitad del trabajo”¹⁹. Posteriormente, durante la década de los años ochenta del siglo XX, las investigaciones sobre la formación del lector de textos literarios progresaron en gran medida, principalmente para la didáctica de la literatura. Por consiguiente, podemos entender que, el lector es partícipe, cómplice, testigo, y relativamente constructor del relato que tiene frente a sus ojos al leer e interpretar lo dicho y lo no dicho en la lectura de un texto literario.

Al margen de lo que corresponde a la competencia literaria, se debe considerar que el lector sabe elaborar el significado de lo que lee frente a las marcas que el texto le brinda. Ante este acontecimiento, y en el marco de la teoría literaria, surgió lo que hoy denominamos *el pacto narrativo*, en donde se da por entendido que el significado es una convención “negociada” entre autor y lector, tal como lo establecen Bajtin y Medvedev, quienes se percataron de que, “el mensaje no es transmitido desde el autor al lector sino que es construido como una especie de puente ideológico, edificado en el proceso de su interacción”²⁰, en donde el lector logra diferenciar lo verdadero de lo verosímil.

¹⁹ Lourdes Franco. Material mecanuscrito de *Didáctica de la lengua y la literatura* de MADEMS, Español,s/p.

²⁰ *Idem.*

En ese sentido, observamos que, una vez que el alumno asume su papel de lector, se establece que acepta dicho *pacto narrativo*, y las condiciones que el discurso le ofrece; es decir, tiene ante él una organización convencional que se propone como verdadera, en el mundo real que el texto le presenta²¹.

Durante el compromiso que acepta el lector, consideremos en primera instancia los significados ofrecidos por el texto, donde él establece -o deberá establecer- la distinción entre el narrador y el autor, y simultáneamente, por lo que está en calidad de aceptar su condición de receptor real, para actuar como tal. Dentro de este juego meta discursivo, cabe aclarar que el lector seguirá los elementos señalados al inicio del discurso, además de poder interpretar la obra logrará reconocer las diferentes voces inscritas en él.

Mientras Gerard Genette sostiene que, “la literatura, como cualquier otra actividad de la mente, se basa en convenciones que, con alguna excepción, son inicialmente desconocidas”²², es entonces que, a través de la teoría literaria, se sabe cómo el texto proporciona al lector las instrucciones y pistas para la producción de sentido, de un objetivo imaginario, etc.

Dicha situación se debe considerar en el ámbito educativo para definir cómo aprenden nuestros alumnos y alumnas, cómo es que a través de los textos literarios pueden negociar el significado, acceder al incremento de las habilidades que les permitirá no sólo leer y comprender la obra narrativa -mediante conocimientos, conceptos, procesos, actitudes y valores-, sino que también podrán analizarla y, por ende, emocionarse y disfrutarla.

²¹ María Ysabel Gracida Juárez *et al.* *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, México, UNAM, 2007, pp. 159-163.

²² Notas de la clase *Didáctica de la lengua y la literatura*, MADEMS, Español, s/p.

De sus investigaciones recientes, Teresa Colomer nos brinda la siguiente aportación:

La descripción de los estudios cognitivos de cómo se construyen los significados a partir de la negociación dentro de una comunidad ha destacado la forma [de] como nuestra experiencia de vida nos resulta comprensible a nosotros mismos y a los demás únicamente a través de los sistemas simbólicos de interpretación usados en nuestra cultura. Ya que la literatura se sitúa en este campo de intereses, es comprensible que haya pasado a suscitar un interés creciente desde la perspectiva psicológica. Dos de sus líneas de investigación tienen gran interés para la enseñanza literaria: el estudio de la lectura como proceso de comprensión del texto y el estudio de las formas narrativas del discurso como un sistema cultural extraordinariamente potente para dar forma a la experiencia²³.

Como resultado de dichos estudios, se concluye que la psicología -psicolingüística y psicopedagógica- ha profundizado en varios aspectos, tales como la habilidad de la interpretación literaria, la comprensión estructural, los procesos de la elaboración del significado, en donde el lector desarrolla la facultad de conectar los acontecimientos narrativos, además de la capacidad de anticiparse a los eventos narrados.

A lo largo de este capítulo y con los elementos mencionados sobre la teoría literaria hemos detectado que, durante la etapa de la adolescencia, los jóvenes logran realizar los procesos requeridos adecuadamente. Por lo tanto, es en este momento, cuando más les sorprende un final inesperado, entre otros elementos discursivos; es decir, cuando han concluido con la lectura y el análisis pertinentes de una obra, dado que se ha concretado el *pacto narrativo*²⁴.

Para confirmar la idea anterior, Corcoran y Evans²⁵ aducen que durante la actividad mental de cualquier lector, sin importar su edad, se ejercitan las siguientes actividades:

²³ Teresa Colomer Martínez. *La adquisición de la competencia literaria*, Barcelona, Graó, 1994, p. 14.

²⁴ *Ibid.*, p.16.

²⁵ Trevor H. Cairney. *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata, 2002, p. 56.

<i>Figuración e imaginación:</i>	Los lectores construyen el cuadro mental que les permitirá seguir la narración como si se encontrasen allí.
<i>Previsión y retrospección:</i>	El lector realiza una hipótesis sobre el desarrollo de la narración o reflexiona sobre el texto ya construido.
<i>Participación y construcción:</i>	Los lectores se identifican con los personajes, las situaciones y quedan emocionalmente inmersos en el texto.
<i>Valoración y evaluación:</i>	Los lectores elaboran juicios sobre el mérito del texto, a pesar de que también aplican sus juicios de valor sobre las situaciones descritas.

De acuerdo con lo estudiado hasta este momento, podemos considerar que el lector ideal que se requiere, no sólo para el curso en tratamiento, sino como lector de textos literarios se debe cultivar en la medida que vamos acercándonos a un análisis más preciso de los elementos que conforman el relato literario.

Tal como se aprecia en el Programa de la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios y, de acuerdo con lo que señala Cassany²⁶, cuando los alumnos y las alumnas han adquirido una competencia literaria es porque:

Tienen suficientes datos sobre el hecho literario.
Conocen autores, obras, épocas, estilos, etc.
Saben leer e interpretar un texto literario.
Saben identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos.
Conocen los referentes culturales y la tradición.
Tienen criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos.

²⁶ Daniel Cassany *et al.* *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000, p. 489.

Incorporan la literatura a su vida cotidiana.
[Y finalmente,]Disfrutan [...] la literatura.

Por lo que, de acuerdo con lo estudiado hasta este momento, debemos considerar que no es fácil apuntar que estamos ante un reto excepcional, que consiste en formar alumnos y alumnas, y que en él, existe un amplio abanico de posibilidades para incrementar su competencia literaria; dado que, conscientes de dicha labor, la encrucijada radica en ofrecer una suficiente cantidad de herramientas de análisis, que permitirá a los estudiantes abordar plenamente los textos literarios tanto dentro como fuera del aula.

Mediante los resultados de nuestra labor, hemos logrado cubrir los propósitos que se establecen en el Programa de la asignatura, de donde se producirán análisis adecuados que impliquen acceder a diversas obras literarias de manera independiente. Cabe mencionar que estamos moldeando seres humanos, en pleno desarrollo intelectual e integral, ávidos de conocimiento.

Es entonces que, en nuestro afán de superación, quienes hemos cursado la Maestría en Docencia, nos vemos en la obligación de poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante la preparación que hemos recibido como docentes en Educación Media Superior.

Capítulo III

El análisis del relato breve

La literatura es como el fósforo:
brilla más en el instante en que intenta morir.
Roland Barthes.

La literatura es un género que incide en la formación de los jóvenes, no sólo en lo relativo a conocimientos de tipo conceptual y procedimental, sino en la consecución de aprendizajes en torno a las actitudes y valores con respecto a los primeros, (conceptuales y procedimentales), por lo que se tratará sobre éstos alrededor de herramientas de análisis literarios.

La lectura en general y la lectura de la literatura en particular, son instrumentos potentísimos de aprendizaje, ya que a través de la actividad lectora se adquieren conocimientos de cualquier disciplina. Tal función implica el desarrollo de las capacidades cognitivas, como analizar, interpretar y criticar, entre otras; las cuales integran los propósitos que se insertan a lo largo del Plan de Estudios del Colegio.

Para explicarlo ampliamente, veamos que la lectura es un aprendizaje trascendental para la evolución intelectual de los estudiantes, la cual es determinante sobre los preceptos pedagógicos y, se puede interpretar de la siguiente manera: *aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender con la lectura*; dicho resultado nos permitirá apreciar que la literatura -a través de su lectura- alcanzará su propósito primordial que consiste en: *que el alumno lea, [comprenda] analice e intérprete un texto literario*¹.

¹ Daniel Cassany *et al.* *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000, p. 210.

Se considera que la lectura es fuente de información y de formación, que no depende exclusivamente del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, sino también de las otras áreas: Historia, Ciencias Experimentales e incluso Matemáticas.

Por lo que respecta a la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios, tanto la lectura como la literatura cobran una relevancia mayor; en donde la primera, es una actividad que se ejercita de manera prácticamente innata; mientras que la segunda, es un género que implica una serie de aprendizajes cognitivos, dado que influye en el desarrollo del adolescente -y como ya se dijo-, lo induce hacia la reflexión y la modificación de sus esquemas de pensamiento, gracias a que los alumnos se encuentran en una edad propicia para la adquisición e incremento de la competencia literaria.

Bajo este rubro, la labor del docente consiste en fomentar en sus estudiantes, el gusto por la literatura, como lo advierte Cassany, es su deber: “Mostrar la literatura como fuente de placer y como una actividad de ocio lúdica y enriquecedora. De acuerdo con una de las principales funciones de los textos literarios, [que consiste en] disfrutar leyendo, evadirse, jugar con el lenguaje[...].”² Es menester enfatizar que la literatura posee un carácter de manifestación artística, de medio de expresión de ideas, sentimientos, valores y nuevas formas de vida, entre otras; donde subyace la lengua en uso, no sólo con fines comunicativos, sino invaluablemente, estéticos.

²*Ibid.*, p. 504.

3.1 La enseñanza de la literatura en el bachillerato

Para el tratamiento que se propone darle a la literatura en el nivel medio superior, veamos específicamente que el lenguaje literario no expresa únicamente lo que dice, sino que es más ambicioso, dado que aspira a impactar al lector, al persuadirle, y probablemente, influir en su forma de pensar³.

Para ello, abordemos la siguiente premisa, “la literatura, no sólo es el reflejo de la sociedad, ni un espejo que nos muestre otros espejos”⁴, sino una realidad dentro de otra, que le permite al alumno apreciar diferentes aspectos de la vida cotidiana, aunado a ciertos valores y múltiples rasgos que permean a la sociedad. Por consiguiente:

La verdad en literatura es lo mismo que la verdad fuera de la literatura, es decir, conocimiento sistemático y susceptible de verificación objetiva. El novelista no tiene un atajo mágico por donde llegar a ese estado del conocimiento de las ciencias sociales que constituye la “verdad” con la cual hay que contrastar su “mundo”, su realidad inventada, ficticia. [...] Pero, en tal caso –cree Eastmann-, el escritor imaginativo –y sobre todo el poeta- se malentiende a sí mismo si cree que su papel primordial es el de descubrir y comunicar conocimiento. Su verdadera función es hacernos percibir lo que vemos, hacernos imaginar lo que ya sabemos conceptual o prácticamente⁵.

Aunado a lo anterior, consideremos que Platón manifestó tajantemente sobre la mimesis, que: “si el arte no es verdad, tal vez sea una mentira”⁶. Por ejemplo, si la literatura fantástica es ficción, lo contrario a ficción no es la verdad, sino los hechos o bien, la existencia en el tiempo y en el espacio, en donde los hechos son aún más extraños a la probabilidad de ésta⁷.

³ Lourdes Franco. [Material mecanuscrito] *Didáctica de la lengua y la literatura*, MADEMS, Español, 2007, p.17.

⁴ *Ibid.*, p. 35.

⁵ *Ibid.*, p.41.

⁶ *Idem.*

⁷ *Ibid.*, pp.41-2.

Varios especialistas de este campo han declarado acerca de: “[...] las relaciones entre sociedad-autor-texto-lectores-sociedad son complejas y de doble dirección y no son automáticas ni unidireccionales. Son, además, relaciones autónomas y no dependientes o independientes”⁸, que están determinadas por el “que-hacer” de la realidad del autor, en un contexto determinado que conviene analizar; lo cual forma parte del resultado de la interacción de la literatura dentro el aula, mediante el estudio del contexto de producción literaria y del contexto de recepción de la obra, momento en que los alumnos están leyendo las obras y por lo tanto, actualizan su significado.

Para profundizar en este rubro, debemos mencionar algunos elementos que definen a la literatura, por lo que es importante citar su doble característica de sistema signficante y de mensaje comunicativo, tal como Lázaro Carreter ha propuesto en el siguiente apartado:

[...] una definición de literatura que tiene en cuenta su doble característica de sistema signficante y de mensaje comunicativo: la literatura es «un conjunto de mensajes de carácter no inmediatamente práctico; cada uno de estos mensajes lo cifra un emisor o autor con destino a un receptor universal [...] Ese mensaje conlleva su propia situación; [...] la obra literaria, en función debe de mantenerse inalterada y ser reproducida en sus propios términos, se cifra o escribe en un lenguaje especial cuyas propiedades generales se insertan en las del lenguaje literal [...]»⁹.

Cabe destacar que la literatura es *Arte* -con mayúsculas- y expresión comunicativa, la cual le ha otorgado a la humanidad la pertinencia de utilizar como una vía privilegiada “mentiras verdaderas”; por lo tanto, le ha concedido posibles respuestas sobre la búsqueda incesante del conocimiento; es decir, el mundo real no le es satisfactorio por múltiples razones y, gracias a que el ser humano tiene la facultad de crear un mundo alternativo, que le permite cubrir sus necesidades individuales y colectivas, dado que es:

⁸ Mariano Baquero Goyanes. *Qué es la novela, qué es el cuento*, Murcia, Universidad de Murcia, 1998, p. 53.

⁹ Lourdes Franco, *op. cit.*, p. 52.

[...] en el arte, donde el ser humano vuelca sus grandes preguntas y busca sus mejores respuestas convirtiéndolo así en la actividad más verdadera que existe, aunque se realice, como en el caso de la literatura, a través de historias ficticias. [en donde la literatura ha rebasado a la realidad y a la inversa]. [En conclusión,] hemos llegado a una perspectiva bien diferente a la platónica, que suponía el valor del arte sólo desde patrones de realidad[...] ¹⁰.

Para complementar la idea anterior, veamos que Aristóteles señaló que la función de la literatura es liberarnos, en nuestro papel de escritores o de lectores, de la presión de las emociones. Es decir, “Expresar emociones es librarse de ellas, como se dice que Goethe se libró de “Weltschmerz” escribiendo *Las cuitas del joven Werther*”¹¹.

Elaborando una analogía con el autor mexicano, José Emilio Pacheco, al crear *Las batallas en el desierto*, podríamos afirmar que en esta obra, se libera de sus propias emociones; por lo tanto, el alumno, al reconocerlas en el texto literario, se conecta con aprendizajes de tipo actitudinal, en donde las emociones son centrales y lo encaminan a identificar el sentido del relato.

Por último, señalemos que hipotéticamente para los lectores “ideales”, la literatura ni estimula ni debe estimular las emociones, porque las emociones representadas en ella no son las mismas de “la vida real”, ni para el escritor ni para el lector, sino que son recordadas, están expresadas y liberadas por análisis; es decir, son las *sensaciones* de las emociones, las *percepciones* de las emociones¹². En definitiva, aún cuando éstas son “recreadas”, logran inyectar el efecto estético en su lector; es decir, -valga aquí la expresión- lo atrapan y cumplen con su función cabalmente.

¹⁰ Alicia Redondo Goicoechea. *Manual de análisis de literatura narrativa. La polifonía textual*, Madrid, Siglo XXI, 1995, p. 95.

¹¹ *Ibid.*, p.44.

¹² *Idem.*

3.2 El cuento como género narrativo

Bajo el título de este apartado, podemos sugerir que es sencillo identificar un primer acercamiento del término *cuento*; sin embargo no es así, ya que hemos descubierto una impresionante gama de definiciones, por lo que recurriremos a las caracterizaciones menos complejas que nos indican los elementos recurrentes o distintivos para representar a este género y poder guiarnos en nuestra encrucijada. Iniciemos, con el especialista, Mariano Baquero Goyanes, quien expresa lo siguiente:

Cuento, etimológicamente, deriva de *computum* (cálculo, cómputo). Del enumerar objetos se pasó, traslaticiamente al enumerar hechos, al hacer recuento de los mismos [...]

La relación existente entre las dos operaciones –es decir, el puro calcular numérico y el relatar historias- podría quedar ejemplificada en una narración incluida en la *Disciplina Clericalis*. Se debe esta obra al judío español, nacido hacia 1062, Mosé Sefardí, quien, al convertirse al cristianismo, tomó el nombre de Pedro Alfonso. La *Disciplina Clericalis* está escrita en latín y reúne un conjunto de relatos procedentes de los proverbios y castigos árabes, fábulas y apólogos. Uno de esos relatos es el de un rey que tiene a su servicio a un narrador, encargado de contarle cinco fabulillas todas las noches. En una ocasión en que el rey no podía dormirse y pidió al fabulista que le contase más historias, éste relató la del aldeano que se vio precisado a pasar dos mil ovejas por un río, utilizando para ello una barquita en la que sólo cabían dos ovejas en cada viaje. En el momento en que el narrador, vencido del sueño, comienza a dormirse, y el rey le pide que prosiga el relato, aquél contesta que será bueno esperar a que concluyan de pasar todas las ovejas, tiempo durante el cual bien podrá él descabezar un sueño¹³.

En esta definición, se aprecia que a lo largo de la historia, el relato, la tradición oral, o bien, el cuento, proviene desde los tiempos más remotos, de las voces populares, las cuales se encargaban de transmitir conocimientos, costumbres, etc., éstos eran relatados de una generación a otra, por lo tanto, la voz se hizo palabra para cultivar el conocimiento. Narrar hechos e historias se ha convertido en el quehacer humano más antiguo. Las narraciones orales incluían, para entretenimiento de quienes los escuchaban, sucesos comunes de la vida, pero la forma de contarlos, es decir, “el toque distintivo” que le otorgaba el narrador, era el principal motivo que lograba entretener, entusiasmar y hacer partícipe de esta actividad, a su auditorio. Otro antecedente de este género, fue el haberle

¹³ Mariano Baquero Goyanes, *op. cit.*, p. 99.

denominado *fábula* o *fabiellas*, *enxiemplos*, *apólogos*, *proverbios* y *castigos*, entre otros, a lo largo de la Edad Media¹⁴.

Es por eso que, de acuerdo con las características primarias que se le atribuyeron al cuento, durante algún tiempo, se le confundió con el mito. Aún cuando éste es el género más antiguo, fue hasta el siglo XIX, cuando alcanzó su clasificación actual, la cual se adquirió gracias a la recopilación de la producción literaria popular de los hermanos Grimm¹⁵.

Continuemos con la premisa de Baquero Goyanes, en donde afirma que:

El cuento es un precioso género literario que sirve para expresar un tipo especial de evolución, de signo muy semejante a la poética, pero que no siendo apropiada para ser expuesta poéticamente, encarna en una forma narrativa próxima a la de la novela, pero diferente de ella en técnica e intención. Se trata pues de un género intermedio entre poesía y novela, apresador de un matiz semipoético, [y] seminovelesco, que sólo es expresable en las dimensiones del cuento¹⁶.

Aunado a los elementos anteriores, señalemos que existen otros componentes narrativos, que constituyen el relato literario, tales como la ***brevedad***, la ***singularidad temática*** y la ***tensión***.

Por lo tanto, ***la brevedad***, corresponde al número de páginas en que se concentra el relato. Dado que se ha considerado que se ubica entre la poesía y la novela, su extensión corresponde a un término medio.

Como bien sabemos, ***la singularidad temática*** se aprecia a partir del tema que se aborda y analiza durante el desarrollo del relato. Dicho término, generalmente nos presenta un tema de interés, en este caso, puede ser: la amistad, el amor, la muerte, entre otros, mismos que han sido considerados para ser abordados en el aula. Por lo tanto, el tema que se plantea en la obra posee una originalidad que logra estremecer y avasallar al lector.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 100-5.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 109-10.

¹⁶ *Ibid.*, p. 57.

Ana María Platas, indica que **la intensidad** y/o **tensión** es la: “Excitación emocional que lectores y espectadores manifiestan ante los acontecimientos que se van sucediendo en la obra narrativa o en la teatral. Es, naturalmente, el autor de la obra el que tiene que procurar que, a través del tema tratado, las técnicas y los diversos recursos que utiliza, la tensión surja y se mantenga [...]”¹⁷. En conjunto, propician una situación placentera en que el lector queda “enganchado” por la lectura del texto que tiene entre sus manos.

La **ficcionalidad**es otro de los rasgos que más se asocia intrínsecamente a la literatura, aunque un buen número de relatos que consideramos literarios están basados en hechos reales; como por ejemplo, las crónicas de los conquistadores españoles o textos autobiográficos, como ejemplo tenemos el *Diario de Ana Frank*, entre otros.

Toda obra literaria en mayor o en menor medida tiene algún parecido con la realidad; es decir, tiene un grado de **verosimilitud**. En el extremo de esta afirmación, consideremos que el más disparatado cuento fantástico o de ciencia ficción, ineludiblemente tendrá un parecido con nuestro mundo.

En la literatura se permite todo o casi todo, como puede ser el hecho de que existan individuos que se comunican con los muertos, en el caso de la obra de Juan Rulfo, *Pedro Páramo*; otro ejemplo, lo apreciamos en Gabriel García Márquez, con *Del amor y otros demonios*, en donde el autor plasma en el papel un acontecimiento del que fue testigo, como él mismo señala, *tal como sucedió*:

El maestro de obra me explicó sin asombro que el cabello humano crecía un centímetro por mes hasta después de la muerte, y veintidós metros le parecieron un buen promedio para doscientos años. A mí, en cambio, no me pareció tan trivial, porque mi abuela me contaba de niño la leyenda de una marquesita de doce años cuya cabellera le arrastraba como una cola de novia, que había muerto del mal de rabia por el mordisco de un perro, y era venerada en los pueblos del Caribe por sus muchos milagros. La idea de que esa tumba pudiera ser la suya fue mi noticia de aquel día, y el origen de este libro¹⁸.

¹⁷ Ana María Platas Tasende. *Diccionario de términos literarios*, Madrid, Espasa, 2011, p. 707.

¹⁸ Gabriel García Márquez. *Del amor y otros demonios*, México, Diana, 2011, p. II.

Ahora bien, la **ficcionalidad** es el elemento básico y característico, por naturaleza de toda obra narrativa; así como lo fantástico, lo maravilloso, lo realista, etcétera, los cuales a su vez, se vuelven centrales en la conformación de las corrientes literarias. Para ello, Ana María Platas, acota que:

El discurso literario es ficticio siempre, por muchos que sean los puntos de identificación con la realidad que un texto ofrezca. Siempre hay un autor verdadero (empírico, real) que existe o ha existido y producido la obra, pero no está dentro de ella -lo estén o no algunas de sus ideas y de sus experiencias-, porque la literatura es arte y, como tal, ficción mimética, metáfora de lo real aunque sea absurdo. Y sigue siéndolo por más que en la obra observemos nombres de espacios conocidos, un tiempo que parezca real o personajes históricos (incluso, aunque el autor dé su nombre dentro, el texto se ha ficcionalizado y convertido en un ser hecho de palabras, no ya de carne y hueso [...]) Dentro de las obras literarias hay -según los géneros- tiempos, espacios y entes ficticios: narradores, personajes novelescos, hablantes y personajes líricos o personajes dramáticos. Los receptores deben conocer y aceptar los códigos para disfrutar en la literatura de la 'verdad poética', creíble pero no histórica [...]¹⁹.

Las definiciones que hemos citado hasta este momento, son de gran utilidad, dado que nos permiten penetrar en el avance de nuestro estudio. Y elementos como la ficcionalidad nos dan la pauta para establecer el eje conductor que da significado a los textos que fueron considerados para el análisis que mostraremos en el próximo capítulo.

¹⁹ Ana María Platas, *op. cit.*, p. 266.

3.3 Elementos narratológicos considerados para el análisis

El teórico francés Gérard Genette²⁰ es quien desarrolla la narratología, teoría que consiste en el estudio de los elementos fundamentales de la narración, la cual se basa en la corriente del estructuralismo y el formalismo, que provienen de la lingüística, particularmente de la semiótica de Ferdinand de Saussure. Por lo tanto, la narratología es una de las propuestas teóricas más utilizadas en la didáctica de la literatura.

En el programa de la materia LATL, subyacen diversos elementos narratológicos, por lo que en este apartado se exponen a continuación como herramientas de análisis que nos permitirán abordar el relato breve, en situaciones concretas, con ejemplos derivados de textos literarios adecuados.

El *relato* está integrado por un discurso y una historia; el primero, es expresado por palabras, el cual resulta material, tangible y real. La complejidad de este género se basa en juegos de velocidades narrativas: descripciones, comentarios-pausas-, acciones-resúmenes, escenas- y omisiones-elipsis-, entre otras categorías que veremos más adelante²¹.

Una forma sencilla y coloquial de definir *el relato* es al considerar que, “alguien cuenta algo a alguien”,- por lo que el cómo se cuenta es la parte que corresponde al *discurso*. Ysabel Gracida señala que, “al analizar un texto éste se entiende como un todo, como un conjunto de opciones de distinto carácter que crean un efecto en su conjunto”²² y agregamos, en donde cada elemento forma parte del mismo universo literario.

²⁰ Gérard Genette. *Nuevo discurso del relato*, Madrid, Cátedra, 1998.

²¹ Ana María Platas, *op cit.*, p. 598.

²² María Ysabel Gracida Juárez y Guadalupe Teodora Martínez Montes (coord.). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, México, UNAM, 2007, p. 165.

En términos generales, a la relación de una serie de eventos se le llama **relato** y puede ofrecer la forma de la narración como en un cuento, o bien de la representación, como en el teatro o el cine. De donde se desprende que se puede hablar de relatos narrados y relatos representados. Para ello, Luz Aurora Pimentel, define el relato “como la construcción progresiva, por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional”²³.

Evidentemente, en el **relato** se manifiestan los cambios experimentados a partir de una situación inicial²⁴. Por ejemplo, en *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco, Carlitos relata lo siguiente: “Éramos tantos hermanos que no podía invitar a Jim a mi casa. Mi madre siempre arreglando lo que dejábamos tirado, cocinando, lavando ropa[...]”²⁵. Lo cual resulta totalmente cierto, porque con ello, muestra tanto los elementos socioculturales en que se inscribe el relato, como de un panorama en el que caracteriza al tipo de familia a la cual pertenece, y finalmente, las condiciones en las que se desarrolla su infancia.

Aristóteles en *La poética* plantea su preocupación sobre la distinción entre qué se cuenta y cómo se cuenta, por lo tanto categorías como **historia y discurso** en el relato, son diferenciadas desde hace mucho tiempo, en consecuencia, ambos conceptos se hallan íntimamente vinculados con **la narración**. La cual se identifica a través de la exposición de acontecimientos, cuyo eje es el tiempo, en ella, se requiere de la existencia de sucesos realizados por un protagonista, es decir, son **relatables**. Platas Tasende refiere sobre la **narración**:

²³ Luz Aurora Pimentel. *El relato en perspectiva*, México, UNAM-Siglo XXI, 1998, p. 10.

²⁴ Luz Aurora Pimentel, *op. cit.*, señala que: “La relación temporal entre el tiempo diegético y el tiempo del discurso, en términos de orden, se define como una relación de secuencia entre el orden cronológico en el que ocurren los acontecimientos y el orden textual en el que el discurso los va narrando”. [...] Pero para Genette dicha definición es incompleta, por lo que sostiene que “un relato como todo acto verbal no puede hacer otra cosa sino informar, es decir, transmitir significaciones. El relato no “representa” una historia, la cuenta, es decir la significa por medio del lenguaje”, pp. 18-44.

²⁵ José Emilio Pacheco. *Las batallas en el desierto*, México, Era, 2001, p. 22.

Nombre que se aplica a diferentes *variedades genéricas* que son resultado del acto de *enunciación* mediante el cual una historia se convierte en un discurso narrativo: *epopeya, cantar de gesta, novela, cuento*[...] En este discurso un *narrador* relata unos acontecimientos que se desarrollan en el tiempo y dependen unos de otros por relaciones (que pueden aparecer alteradas por *anacronías*) de consecutividad (antes/después) y de causalidad (causa/efecto)²⁶.

En tanto que, “la función narradora o modalización es la instancia encargada de la elaboración del discurso[...]pues] La categoría más importante es la voz narradora, que pertenece al sujeto que habla en el texto”²⁷. Veamos el ejemplo en la obra *Pedro Páramo*:

Al amanecer, gruesas gotas de lluvia cayeron sobre la tierra. Sonaban huecas al estamparse en el polvo blando y suelto de los surcos. Un pájaro burlón cruzó a ras del suelo y gimió imitando el quejido de un niño; más allá se le oyó dar un gemido como de cansancio, y todavía más lejos, por donde comenzaba a abrirse el horizonte, soltó un hipo y luego una risotada, para volver a gemir después.

Fulgor Sedano sintió el olor de la tierra y se asomó a ver cómo la lluvia desfloraba los surcos. Sus ojos pequeños se alegraron. Dio hasta tres bocanadas de aquel sabor y sonrió hasta enseñar los dientes²⁸.

En este párrafo es posible apreciar, como la voz narradora da vida a los factores que integran el relato y la historia misma. Pareciera que el discurso fluye sin que nadie lo pronuncie, por el uso de la tercera persona; por lo tanto, es la representación que opera en nuestras mentes y todos reconocemos: el olor que desprende la tierra húmeda; no obstante, no tenemos información sobre quién enuncia.

Una *narración* es pues, un tipo de discurso. En los relatos se presenta una sucesión de acontecimientos que ofrecen interés humano y unidad de acción ²⁹. Dichos sucesos se desarrollan en el tiempo y se derivan unos de otros, por lo que brindan, simultáneamente, una relación de consecutividad (antes/después) y una relación lógica (de causa/efecto).

²⁶ Ana María Platas Tasende, *op. cit.*, pp. 445-6.

²⁷ *Ibid.*, pp.424-23.

²⁸ Juan Rulfo. *Pedro Páramo*, México, Nueva Imagen, 1980, p. 52.

²⁹ Helena Beristáin. *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 1997, p. 355.

Cuando el *relato* es narrado, los hechos son comunicados a un destinatario, que denominamos receptor, oyente, lector, (cuando está en el interior del relato) por lo tanto, es a través del emisor de los enunciados, a quien se le reconoce como *narrador*.

En una *narración se presentan principalmente los hechos relatados, es decir, las acciones realizadas por los protagonistas o personajes. En la narración, el discurso, es el equivalente de las acciones*. En ella pueden alternar, sin embargo, otras estrategias discursivas como la descripción (de conceptos, lugares, objetos, animales, personas, épocas, etc.); el diálogo (aunque es característico y dominante en los relatos que son representaciones teatrales), que puede contener narraciones y monólogos; el monólogo que puede ser verbal (soliloquio) o pensado por un personaje (monólogo interior). El monólogo, a su vez, puede contener narraciones y diálogos evocados o imaginados por personajes³⁰.

Agreguemos otros elementos que constituyen la *narración* como son: tiempo, espacio, personajes y narrador, los cuales se integran en la historia; mientras que, en el discurso se encuentra la instancia, que es constituida por la figura del narrador de manera vital.

Es en el relato en donde se plasma una *historia*; ésta se narra o se representa; es decir, comunica sucesos, ya sea a través de la intervención de un narrador, o bien, mediante la interpretación teatral, la cual se lleva a cabo en un escenario y ante un público, en las obras dramáticas.

Para ello, debemos observar que los elementos narrativos básicos son *la historia y el discurso*, por lo que a continuación abordaremos dichas definiciones, mismas que consideramos muy pertinentes para el estudio de la narración.

En primer término veamos que, la *historia* se refiere a lo que el relato cuenta, mientras que el *discurso* está conformado por palabras y, por ende, tiene una existencia material. En el *discurso* es donde es posible identificar quién y cómo lo cuenta.

³⁰ Helena Beristáin, *op.cit.*, pp. 355-6.

Podemos observar que la *historia* posee una “inmaterialidad”, es un hecho ficticio, que se transmite por medio de un narrador, cuyas acciones pueden no aparecer en un orden cronológico. Para profundizar un poco más, en el diccionario de *Términos literarios*, la *historia* se define como:

[...] Serie de hechos sometidos a una ordenada sucesión temporal y causal, similar al ocurrir de la vida, que forman el *argumento* de una novela, un cuento o una obra dramática; convertidos ya en palabras constituyen la *trama* o *discurso*. Sólo a expensas de lo leído o escuchado podemos reconstruir la historia, que es una elaboración mental, pues los hechos de una obra literaria únicamente existen en la medida y con el orden con que se cuentan en ella³¹.

Por lo que, en la *historia* se vinculan, el tiempo de lo sucedido con el tiempo que el *discurso* tarda en realizarse, puede ser al escribirse o al leerse. La *historia* es abstracta, en ella, existe todo un mundo, como suele ser, el desarrollo profundo de hechos, ideas, personajes, así como una representación de códigos sociales³². En donde el soporte material de la historia es, evidentemente, el *discurso*.

Al igual que todos los elementos del relato literario, las dimensiones *espacio-temporales* son indudablemente significativas al analizar el relato. El contexto en que se presenta la historia, puede determinar el carácter y las acciones de los personajes. En donde, el manejo de estas dimensiones en el momento de narrar inciden en el efecto que se produce en el lector, puesto que existe una intencionalidad, de acuerdo con el mundo ficticio que es posible crear.

En cuanto al *orden temporal del relato*³³, podemos distinguir:

³¹ *Ibid.*, p. 376.

³² Adolfo Ibarra Mercado *et al.* *El mundo, la literatura y tú*, México, Secretaría de divulgación. Coordinación del Colegio de ciencias y Humanidades, 1988, p. 175.

³³ *Seminario de planeación y seguimiento a los nuevos Programas de Estudio*, Rubro I. El relato Literario. México, CCH-Sur, 1999, s/p.

Orden lineal	siguiendo el orden cronológico de los acontecimientos
Retrospección	el narrador interrumpe su narración y recupera hechos del pasado
Prospección	desde el presente se adelantan hechos del futuro
Orden circular	se termina en el mismo punto temporal donde se inició

Orden de la historia

En ese sentido, observemos el estudio que Paul Ricoeur realiza acerca de la ***velocidad narrativa***:

La fenomenología de la acción puede avanzar más que esta correlación término a término por el camino que abrió la meditación de Agustín sobre la *disentio animi*. Lo importante es el modo como la praxis cotidiana *ordena* uno con respecto al otro el presente del futuro, el presente del pasado y el presente del presente. Pues esta articulación práctica constituye el inductor más elemental de la narración³⁴.

De acuerdo con la definición arriba mencionada, se aprecia en *Del amor y otros demonios*, que el orden de las acciones está enunciado desde la primera página:

Un perro cenizo con un lucero en la frente irrumpió en los vericuetos del mercado el primer domingo de diciembre, revolcó mesas de fritangas, desbarató tenderetes de indios y toldos de lotería, y de paso mordió a cuatro personas que se le atravesaron en el camino. Tres eran esclavos negros. La otra fue Sierva María de Todos los Ángeles, hija única del marqués de Casalduero, que había ido con una sirvienta mulata a comprar una ristra de cascabeles para la fiesta de sus doce años³⁵.

En la cita se advierte que, Gabriel García Márquez, nos propone una obra en donde la niña, Sierva María de todos los Ángeles, es indiscutiblemente el personaje principal, quien sufre del mal de amores, pero que ha sido confundido por la enfermedad de la rabia, la cual padecerá durante su corta su vida, y que es el principal motivo de la historia.

³⁴ Paul Ricoeur en Françoise Perus (Comp.) *Mundo del texto y mundo del lector en historia y literatura*, México, Instituto Mora, 1991, p. 125.

³⁵ Gabriel García Márquez, *op. cit.*, p. 13.

Un elemento que conviene citar, es el **conflicto narrativo**, en él, aparece un protagonista que lucha contra otros personajes, que confronta sus propios principios y sentimientos o bien, contra su destino y contra la fatalidad. En definitiva, el conflicto es un suceso que enfrenta al personaje principal con fuerzas antagónicas durante una trama cuya resolución suele adjudicarse a un desenlace trágico o cómico³⁶. Para concretar dicho término, veamos a Platas Tasende, quien nos indica que:

En la narrativa y en el teatro, situación tensa que nace de la contraposición entre personas (protagonista/anagonista) o grupos que impiden el cumplimiento de los objetivos que marcan la conducta del héroe. También, [es la] tensión interna del personaje que se debate entre el cumplimiento del deber y sus deseos o sentimientos. El protagonista, haciendo avanzar la acción, debe resolver los conflictos para llegar al desenlace.³⁷

El ejemplo más claro, sobre la lucha interna y externa que debe librar el personaje principal, lo apreciamos en *Las batallas en el desierto*, con el personaje de Carlitos, quien durante la contienda que sostiene al hacer frente a la sociedad, a su familia y a él mismo, se manifiesta totalmente confundido ante la adversidad, debido a que no sabe si hizo lo correcto o fue un error, haberle declarado su amor a Mariana.

Las secuencias básicas

Otro rasgo característico de la **narratología** son las secuencias, que establecen el orden de los acontecimientos narrados; es decir, la estructura del texto literario está organizada por medio del orden que se ofrece al lector. El cual se presenta mediante las **secuencias básicas: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace o resolución**, mismas que se hacen valer de un narrador, quien es una construcción discursiva que sostiene y transmite el relato.

³⁶ Helena Beristáin, *op. cit.*, p. 360.

³⁷ Ana María Platas, *op. cit.*, p. 160.

Las secuencias están definidas de la siguiente manera³⁸:

Situación inicial:	Son las circunstancias específicas de tiempo y lugar en las que se encuentran los personajes al inicio de la acción, motivo de la historia narrada.
Ruptura del equilibrio:	Se considera que es el instante de mayor tensión, el más importante porque existe una fuerza emocional en la historia, es el momento en que se modifica la fortuna del personaje para bien o para mal.
Desarrollo:	Son las acciones que desencadenan el proceso que sigue la historia para restablecer un nuevo equilibrio.
Desenlace(o resolución):	Es la solución que se da a la historia del relato. En esta parte disminuye la intensidad emotiva de la acción. La situación que se presentó al principio se ha ido modificando.

Sobre el **discurso** tomemos en cuenta que es la exposición de acontecimientos y, el proceso de la enunciación por medio del cual aparece la **historia**, donde se combinan el estilo directo del diálogo, con el indirecto que es la **narración**. Para ello, observemos la siguiente definición:

[...] Conjunto organizado de frases que constituye un todo coherente que se manifiesta en el acto de *enunciación* de un mensaje hablado o escrito. Se aplica, en el sentido de plasmación verbal, a los escritos literarios de cualquier género (discurso narrativo, discurso lírico, discurso dramático). [...] En *narratología*, el discurso, opuesto a *historia*—plano del contenido—, funciona como equivalente a *trama* —plano de la expresión—, y en esta acepción es término válido no sólo para la narrativa, sino también para el teatro y la lírica con componentes narrativos. El discurso es la plasmación lingüística del *argumento* o *historia*[...] ³⁹.

Por un lado, el **discurso** nos traslada al tiempo de la enunciación; y por el otro, la **historia** contada puede situarse en cualquier época, el **discurso** se encuentra atrapado en la linealidad de la escritura -y/o de la oralidad-, en tanto que la **historia**, así como la vida misma, está inmersa en una simultaneidad constante, que no es posible fragmentar.

³⁸ Seminario de planeación y seguimiento a los nuevos Programas de Estudio, Rubro I. El relato Literario, s/p.

³⁹ Helena Beristáin, *op. cit.*, pp. 355-8.

Dentro del discurso literario narrativo el eje es el tiempo, en donde la narración literaria utiliza diversas estrategias discursivas de hechos realizados en un tiempo determinado. Estas acciones son efectuadas por personajes -protagonistas o secundarios- quienes se relacionan a través de las acciones⁴⁰. De todos los tiempos, el único que podemos analizar es el tiempo del discurso, el cual corresponde a la cantidad de texto empleado para “contar” la historia.

En general, existen otros tipos de *discurso*, tales como la descripción, narración, diálogo, monólogo, los cuales resultan del uso de distintas estrategias discursivas para la presentación de conceptos, situaciones o hechos realizados en el tiempo, por protagonistas relacionados entre sí, mediante múltiples acciones.

El tiempo de *la historia* y del *relato* son muy complejos, dado que el tiempo es totalmente relativo y humano, no puede abordarse únicamente desde un punto lineal, sino que será proporcionado por una serie de acontecimientos que nos permitirán su análisis. Sobre este aspecto, Paul Ricoeur advierte que:

Ha llegado el momento de relacionar los dos estudios independientes que preceden y poner a prueba mi hipótesis de análisis: entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana, existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural. Con otras palabras: el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal⁴¹.

Por lo tanto, el tiempo de la historia se desarrolla a través de las acciones, acontecimientos y los sucesos que describe, para este caso, -citando nuevamente *Las batallas en el desierto*- Carlitos, el protagonista y narrador:

⁴⁰ *Ibid.*, p. 352.

⁴¹ Paul Ricoeur, *op. cit.*, p. 113.

Me acuerdo, no me acuerdo: ¿qué año era aquél? Ya había supermercados pero no televisión, radio tan sólo [...] Estaban de moda Sin ti, La rondalla, La burrita, La múcura, Amorcito Corazón. Volvía a sonar en todas partes un antiguo bolero puertorriqueño: Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo, no habrá una barrera en el mundo que mi amor profundo no rompa por ti⁴².

Con esta cita, se aprecia claramente que la historia avanza a través de un discurso; es decir, el tiempo se enuncia por las marcas extratextuales, y más aún, con el siguiente párrafo, en que Carlitos menciona:

Fue el año de la poliomielitis: escuelas llenas de niños con aparatos ortopédicos; de la fiebre aftosa: en todo el país fusilaban por decenas de miles de reses enfermas; de las inundaciones: el centro de la ciudad se convertía otra vez en laguna [...] La cara del Señorpresidente en dondequiera: dibujos inmensos, retratos idealizados, fotos ubicuas, alegorías del progreso con Miguel Alemán como Dios Padre, caricaturas laudatorias, monumentos⁴³.

Por lo que respecta al tiempo empleado por el lector para realizar la lectura, puede llevarlo a cabo en dos horas, considerando que *Las batallas en el desierto*, lo ha atrapado y no se apartará de él hasta culminar con la última página.

El tiempo en el que se desarrollan los acontecimientos es la historia real de México, desde el alemanismo⁴⁴ hasta 1981, al concluir que: “Todo pasó como pasan los discos en la sinfonola. Nunca sabré si aún vive Mariana. Si hoy viviera tendría ya ochenta años”⁴⁵. Con un paréntesis, porque no sabemos qué sucedió entre 1950, y aparentemente 1981, el cual es el año que reconocemos como el momento de la enunciación del relato, que se ejecuta por un narrador autodenominado “Carlitos”.

Es pertinente hacer notar *los espacios que caracterizan al relato*, cómo se desenvuelven secuencia a secuencia, para observar el proceso espacial en el que se presenta el conflicto que el texto plantea.

⁴² José Emilio Pacheco. *op. cit.*, pp. 9-10.

⁴³ *Idem.*

⁴⁴ México: Período presidencial que corresponde a Miguel Alemán, de 1946 a 1952.

⁴⁵ José Emilio Pacheco. *Las batallas en el desierto*, p. 68.

Alicia Redondo nos brinda la siguiente definición: “No sólo nos interesan los espacios que sirven de escenario a los acontecimientos, caminos, casas, ciudades o iglesias, de la historia contada, sino también los movimientos espaciales, [tales] como entrar-salir, subir-bajar, marcharse o permanecer, etc. que suelen soportar gran parte de la carga simbólica del texto”⁴⁶.

Un ejemplo totalmente evidente, de la cita anterior, se realiza a través de la descripción de la colonia Roma, durante el sexenio de Miguel Alemán, en la obra del José Emilio Pacheco, *Las batallas en el desierto*. En donde la ciudad se ha mimetizado con sus habitantes y resulta imposible divorciar la esencia de ésta con la de sus pobladores. Es más, podemos considerar que la ciudad es otro personaje, porque logra adquirir vida propia, se ha desarrollado a la par de los personajes, y tiene características propias.

El *espacio* empleado en el relato puede ser externo o interno, abierto o cerrado; el cual suele ser bastante significativo y determinante en el discurso o, sencillamente, puede carecer de importancia en el mismo. Lo que el lector debe observar e intentar reconocer es la función de esta dimensión, y no pasar por alto, en un momento dado, el valor simbólico que contiene.

Por lo tanto, es mediante el lenguaje que el escritor “representa” un espacio, como la colonia Roma, en ella, se muestran algunos rastros que el lector puede reconstruir, por ejemplo: “[...] Caminé por Tabasco, di vuelta en Córdoba para llegar a mi casa en Zacatecas. Los faroles plateados daban muy poca luz. Ciudad en Penumbra, misteriosa colonia roma de entonces. Átomo del inmenso mundo, dispuestos muchos años antes de mi nacimiento como una escenografía para mi representación [...]”⁴⁷. La referencia sobre los estados de la república mexicana, a que alude Carlitos, corresponde a las calles que conforman la colonia Roma, mismas que un lector mexicano logra identificar; sin embargo,

⁴⁶ Alicia Redondo, *op. cit.*, p. 31.

⁴⁷ José Emilio Pacheco, *op. cit.*, p. 30.

un lector extranjero no, ya que carece de información complementaria acerca de los elementos distintivos -como éste- y que se mencionan durante la obra.

Los personajes: son construcciones discursivas, es decir, están elaborados a través de un discurso, en donde la forma tradicional de clasificarlos es en principales y secundarios.

Alrededor del personaje principal giran todos los sucesos, debido a que sobre él se origina el cambio del relato, él es quien ejecuta y quien actúa. La función de los personajes secundarios consiste en apoyar la acción del personaje principal, además de que complementan y ayudan al desarrollo de la historia, subordinándose al personaje principal⁴⁸.

Para ello, Helena Beristáin nos aporta la siguiente definición:

Actor (y personaje, *dramatis personae*). [...] El estatuto de cada personaje depende de sus atributos y circunstancias, tales como su aspecto exterior, sus actos gestuales y actos de habla, su entrada en escena, su hábitat y la nomenclatura que lo designa. Todos estos factores son muchos y variables, y pueden ser objeto de diversas combinaciones y repeticiones. En el actor se particulariza y encarna el papel actancial abstracto, es decir, el tipo de rol que juega o cumple. El de héroe (o el de sujeto en los términos de GREIMAS) es un tipo de papel que encarna en un actor, por ejemplo Segismundo en *La vida es sueño* o Juan Preciado en *Pedro Páramo*⁴⁹.

Continuando con esta aseveración, un personaje literario, ya sea que se observe en un cuento o en una novela, es diferente a una persona real o a un personaje histórico. Es decir, literariamente está construido por frases que provienen de un autor -puntalicemos que lo hace a través del narrador- quien ha prefigurado a sus propios personajes.

Por lo tanto, todos los personajes se caracterizan, principalmente, por sus descripciones, acciones, palabras y lo que los otros personajes dicen de ellos en los relatos; trátase del cuento o la novela.

⁴⁸ Helena Beristáin, *op. cit.*, p. 28-9.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 49.

Carlitos dice: “En los recreos comíamos tortas de nata que no se volverán a ver jamás. Jugábamos en dos bandos: árabes y judíos [...] Millonario frente a Rosales, frente a Harry Atherthon yo era un mendigo”⁵⁰ y “Me dio tanta tristeza como Bambi. Cuando a los tres o cuatro años vi esta película de Walt Disney tuvieron que sacarme del cine llorando porque los cazadores mataban a la mamá de Bambi”⁵¹. Las descripciones nos revelan quién y cómo es el personaje principal, por lo que sus características corresponden a las de un niño sensible, de la posguerra, de clase media, que acudía una escuela primaria para varones.

Al interior de las categorías discursivas, podemos considerar que en el *discurso* se establecen dos tipos: el *discurso directo*, el cual se reconoce porque “se da en aquellos discursos en los que se cita las palabras o ideas de los personajes de forma textual, tal y como se supone que en ellos mismos se han producido”⁵². Por ejemplo, Mariana a Carlitos:

“Vamos a ver: ¿Por qué andas tan exaltado? ¿Ha ocurrido algo malo en tu casa? ¿Tuviste algún problema en la escuela? ¿Quieres un chocomilk, una cocacola, un poco de agua mineral? Ten confianza en mí. Dime en qué forma puedo ayudarte. No, no puede ayudarme señora. ¿Por qué no Carlitos? Porque lo que vengo a decirle -ya de una vez, señora, y perdóneme- es que estoy enamorado de usted”⁵³.

Sobre el *discurso indirecto*, lo identificamos como:

Rasgo discursivo muy frecuente en la “omnisciencia selectiva” y en la “omnisciencia multiselectiva”. Modalidad discursiva que puede calificarse de neutral, pues permite reflejar el pensamiento del personaje sin abandonar la tercera persona del narrador. Las marcas lingüísticas más frecuentes de su presencia son el imperfecto de indicativo, la conversión de la persona “yo” en la persona “él / ella”, la afectividad expresiva proporcionada por exclamaciones e interrogaciones (muy frecuentemente con ausencia de verbos), coloquialismos, etc. Se da la ausencia introductoria de los “verba dicendi”. Este estilo es un ejemplo perfecto de “desembrague” narrativo. Llamó por primera vez la atención de la crítica su uso en las novelas de Flaubert. La denominación “estilo indirecto libre” fue acuñada a principios de siglo por gramáticos como Ch. Bally⁵⁴.

⁵⁰ José Emilio Pacheco, *op. cit.*, p. 13.

⁵¹ *Ibid.*, p. 21.

⁵² GLOSARIOS DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA en <http://www.desocupadolector.net/glosarios/index> (22 de febrero 2012).

⁵³ José Emilio Pacheco, *op. cit.*, p. 37.

⁵⁴ GLOSARIOS DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA en <http://www.desocupadolector.net/glosarios/index> (22 de febrero de 2012).

Esta forma se muestra con el siguiente ejemplo: “[...] (nunca voy a olvidar que me tomó la mano) y me dijo: Te entiendo, no sabes hasta qué punto [...]”⁵⁵.

En cuanto a la **persona gramatical**, recurramos a Alicia Redondo, quien señala que hay tres formas frecuentes de narrar, las cuales se logran dividir de la siguiente manera:

[...] estas tres voces narradoras pueden multiplicarse y, en cualquier caso, asumir dos formas verbales fundamentales: la **personal**, que es la del que habla en primera y segunda persona del singular o del plural (yo-tú-nosotros-vosotros) y la **no personal**, que usa sólo la tercera persona (él-ellos), en ambos casos pueden ser tanto masculinos como femeninos.

El rastro de esta forma personal o no personal y el de los diferentes narradores se encuentra en el texto al analizar la **persona verbal** y los deícticos enunciativos, es decir los **pronombres personales y demostrativos**⁵⁶.

A través del análisis que se realice en cada obra, se puede apreciar la función que ejecuta el narrador, desde su propia perspectiva, la cual es posible identificar con los elementos que se han revisado hasta este momento.

El siguiente ejemplo lo observamos, al enfatizar que hay tres formas frecuentes de narrar, la **Primera persona**, en *Las batallas en el desierto*: “Miré la avenida Álvaro Obregón y me dije: Voy a guardar intacto el recuerdo de este instante porque todo lo que existe ahora mismo nunca volverá a ser igual”⁵⁷.

La segunda persona, la cual es poco frecuente, pero que la podemos identificar en la obra cumbre de Carlos Fuentes, *Aura*, al citar las siguientes líneas: “Vivirás ese día, idéntico a los demás, y no volverás a recordarlo sino al día siguiente, cuando te sientes de nuevo en la mesa del cafetín, pidas el desayuno y abras el periódico. Al llegar a la página de anuncios, allí estarán, otra vez, esas letras destacadas: *historiador joven*. Nadie acudió ayer. Leerás el anuncio. Te detendrás en el último renglón: cuatro mil pesos”⁵⁸.

⁵⁵ José Emilio Pacheco. *Las batallas en el desierto*, p. 38.

⁵⁶ Alicia Redondo. *Manual de análisis de literatura narrativa. La polifonía textual*, p. 37.

⁵⁷ José Emilio Pacheco. *op cit.*, p. 31.

⁵⁸ Carlos Fuentes. *Aura*, México, Era, 1990, p. 12.

El ejemplo de la narración en *tercera persona* lo presentamos con una cita de la obra *Del amor y otros demonios*: “Sacudió una campanilla que mantenía a su alcance, y un sacerdote de unos treinta años bien llevados apareció en el acto, como un genio liberado de una botella. El obispo lo presentó como el padre Cayetano Delaura, nada más, y lo hizo sentar. Llevaba una sotana casera para el calor y las abarcas iguales a las del obispo”⁵⁹. Esta forma narrativa es una de lo más común dado que utiliza la descripción, en este caso, del sacerdote Cayetano Delaura, quien es uno de los personajes principales de la obra citada.

La *voz narrativa*, se identifica como la relación del narrador con su enunciado y se divide en tres partes: El tiempo de la narración, el nivel narrativo y la persona, los cuales veremos a continuación.

Como parte de los elementos complementarios, sobre narratología, tenemos que la *voz narrativa* interfiere dentro del relato de tal manera que: “Lo mismo sucede con el tiempo y el espacio, en la novela o el cuento, ya que no son reales, sino que son el producto de la voz de un narrador o un personaje, a través de un autor que les “da vida” dentro de una historia. Por lo que la literatura es el resultado que corresponde a ciertas convenciones artísticas”⁶⁰.

Mientras que *el tiempo de la narración*, es la posición que ocupa el narrador con respecto a la historia, que puede ser: ulterior -futuro-, con Carlitos desde los años cincuenta. El anterior -pasado-, con Carlos, el narrador de los años ochenta. Y, simultáneo -presente-, en donde: el narrador cuenta una historia que le es contemporánea y que sucede mientras la cuenta, con Carlitos desde los años ochenta, al contar su propia vida, en el tiempo que le es presente.

⁵⁹ Gabriel García Márquez. *Del amor y otros demonios*, p. 77.

⁶⁰ Alicia Redondo. *Manual de análisis de literatura narrativa. La polifonía textual*, p. 31.

El nivel narrativo, podemos señalar que consta de tres niveles narrativos: primero, *el extradiegético*, el narrador cuenta la historia desde afuera, es un testigo u observador de los acontecimientos narrados; segundo, *el metadieético*, en donde el narrador es el protagonista del relato; y el tercero, *el intradieético*, la historia se cuenta desde dentro, es decir, es contada por un personaje⁶¹.

La *voz narrativa*, es la función que ejecuta el *narrador*, quien establece un papel fundamental, mediante la estrategia discursiva que constituye el acto de narrar (opuesta a la descripción y a la representación dialogada), hace la relación de sucesos reales o imaginarios; en otras palabras (de Ducrot y Todorov) es un “locutor imaginario reconstituido a partir de los elementos verbales que se refieren a él”⁶². Para citar este término, Ana María Platas sostiene que es:

Ente de ficción que funciona como un personaje esencial en las obras narrativas [...], sin que ello quiera decir que ha de participar forzosamente en la acción, pues su misión es relatarla, ubicando a los personajes en el tiempo y en el espacio. En el narrador delega, también ficcionalmente, el escritor o autor –persona real de quien todo surge– la responsabilidad de contar la historia, de organizarla internamente e incluso de valorarla o comentarla⁶³.

A continuación presentamos la información del diccionario que ofrece Helena Beristáin:

En la narración literaria, *el papel de narrador* es necesariamente ficcional, [...] el narrador de la ficción no coincide completamente con el autor que escribe el cuento o la novela, etc. Podría decirse que en este tipo de narración, el autor se oculta detrás del narrador que es un personaje *sui generis* que asume la tarea de construir el relato y es capaz de permanecer tanto dentro como fuera de la narración. El yo del narrador es ficcional, es el de un locutor imaginario que resulta construible a través de los enunciados que se le refieren; y no debe confundirse con el yo del personaje que puede ser o no ser, a su vez, narrador; mientras que el yo del autor es un yo social, aunque también es verbal que el yo del autor pone al alcance del narrador un saber que proviene de su formación intelectual, su experiencia, su competencia, etc.[...]⁶⁴.

⁶¹ Véase Adolfo Ibarra Mercado *et al.* (coord.). *El mundo, la literatura y tú*, México, Secretaría de divulgación, Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, 1998, p. 184.

⁶² Helena Beristáin, *op. cit.*, p. 357.

⁶³ Ana María Platas Tasende, *op. cit.*, p. 521.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 358-9.

De esta manera podemos advertir que, la función narradora se construye por la voz de quién habla y la visión de quién y cómo ve el que habla; en definitiva, las consideraciones para este estudio son diversas, pero para los propósitos de este análisis son suficientes, dado que, no debemos soslayar que nos dirigimos a alumnos que cursan el quinto semestre del bachillerato.

Ahora bien, veamos que Carlitos es el personaje principal de *Las batallas en el desierto*, no es igual a José Emilio Pacheco, aún cuando muchos lectores adolescentes e ingenuos tienden a confundir al escritor -de carne y hueso-, con el narrador -ficcional-. Porque coinciden, en cuanto a que, es mexicano, de clase media, adulto, intelectual y narra desde la primera persona, es decir, desde un tiempo presente⁶⁵.

Un hecho más, para establecer esta ambigüedad, es la relación con la época, en que prácticamente la vida de José Emilio Pacheco -el autor- y Carlitos -el narrador-, corresponden cronológicamente entre sí; visiblemente, Carlitos es un adulto desde un tiempo presente - aproximadamente: 1981- al igual que el autor; y tal suceso permite que el lector caiga en la trampa de que el autor y el protagonista poseen la misma identidad.

En síntesis, observemos que *Las batallas en el desierto*, es un relato ficticio, en el cual intervienen varios personajes y, tiene como intención fundamental el goce estético, la cual es una manifestación literaria, que pertenece al género narrativo, donde se cuenta una historia, que constituye el eje del relato, a través de varias secuencias.

Consideremos que en la participación de la diégesis, es determinante identificar al narrador de la historia para reconocer si participa activamente en los hechos relatados, porque él es quien realizará la tarea más importante, ya que mantendrá un vínculo estrecho e íntimo con el lector.

⁶⁵ Hugo J. Verani. *Disonancia y desmitificación en "Las batallas en el desierto"* (en) *La hoguera y el viento. José Emilio Pacheco ante la crítica*. México, Era, 1993, p. 234, advierte que: "El niño que vivió la historia contada y el narrador que habla de sí mismo representan dos actantes distintos. La voz del niño protagonista revive su propio pasado y la voz del protagonista-narrador desliza, con sutileza, una mordaz crítica social",

Al narrador que participa en los hechos, también lo podemos denominar, *intradiegético* u *homodiegético* porque suele ser un personaje, testigo u observador de los hechos que narra.

Mientras que el *autodiegético*, es el personaje-protagonista y narra su propia historia. Por lo tanto al *narrador* que no participa en los hechos, lo llamamos *extradiegético* o *heterodiegético*.

Otro aspecto para analizar al narrador es el punto de vista y/o la perspectiva del narrador; es decir, cómo percibe la historia y cómo la cuenta. En donde *la focalización* es similar a la observación de imágenes a través de una cámara de cine, dependiendo de quién mire a través de ella; puede ser, por ejemplo, un sólo personaje. Sobre este rubro, se emplean tres tipos: *Focalización cero, interna y externa o visión desde afuera*. Veamos la definición sobre la focalización que nos concede Ana María Platas:

Perspectiva desde la cual se presentan los hechos relatados por el narrador. El punto de vista depende de la situación del narrador con respecto a la diégesis y de la cantidad y la calidad de la información que, según esa posición, pueda suministrar. Elegir el punto de vista desde el cual el novelista va a contar la historia es la decisión más importante que debe tomar, ya que el ángulo de visión y el tipo de información influyen sobre las reacciones morales y emocionales que se suscitan en los lectores acerca de los personajes ficticios y de sus acciones. La acción relatada repercutirá de un modo distinto si la cuenta quien la ejecuta, quien la padece o alguien ajeno, simplemente conocedor de los hechos, en los que puede o no haber participado [...]⁶⁶.

Un elemento que se distingue en la narración clásica de un hecho es la *focalización cero*. Por lo que, en este caso, se aprecia una ausencia total de focalización. La cual corresponde a este modo narrativo, por lo que el narrador omnisciente es quien conoce todos los puntos de vista. Dado que, es el narrador quien sabe más que el resto de los personajes⁶⁷.

⁶⁶ Ana María Platas. *Diccionario de términos literarios*, pp. 683-4.

⁶⁷ *Idem*.

Para ubicar el tipo de focalización que se caracteriza en *Las batallas en el desierto*, debemos considerar “la **focalización interna**, [en donde] el narrador percibe y narra sólo lo que sabe un personaje, se trate de su propia experiencia o de las palabras y acciones de los demás”⁶⁸.

Finalmente, reconocemos que la **focalización externa, que se divide en fija y variable**, como la voz narrativa que describe únicamente lo que ve y escucha, es un testigo de lo que acontece, es decir, no penetra en la conciencia de los personajes. Tiene una única visión de un objeto y/o sujeto⁶⁹.

Para continuar con el análisis, retomemos que dentro de la **historia** es posible distinguir **las acciones y las secuencias**. Por lo que se refiere al elemento temporal, veamos el *Manual de análisis de literatura narrativa. La polifonía textual* de Alicia Redondo, en donde señala que:

[...] el orden del tiempo en el relato y los saltos que se dan con respecto al presente de la historia contada, que no siempre es el comienzo del texto. El retroceso a un tiempo anterior se llama *analepsis* o recuerdos, y los saltos hacia delante, *prolepsis* o anticipaciones. Estas alteraciones son siempre significativas ya que conforman importantes figuras retóricas que tienen una función que debemos descubrir y relacionar⁷⁰.

El autor de una obra literaria es quien define el tiempo en que transcurre la historia, a través de un espacio o escenario, donde se llevan a cabo los hechos, mediante los personajes, quienes son los encargados de realizar las acciones. La alternancia de los saltos temporales son los que otorgan interés o suspenso, los cuales permiten captar tanto la imaginación del lector como su participación.

⁶⁸ *Idem.*

⁶⁹ *Idem.*

⁷⁰ Alicia Redondo Goicoechea, *op. cit.*, p. 23.

En *Las batallas en el desierto*, se aprecia que mediante las acciones es que sabemos cómo va transcurriendo el tiempo, pues existen explicaciones generales o ambiguas sobre el paso de los días, las fechas, las épocas; se sobreentiende que comienzan con las siguientes frases: “Me acuerdo, no me acuerdo: ¿qué año era aquél? Ya había supermercados [...]”⁷¹. Esta situación es interpretada positivamente por un lector mexicano que deduce la época a la que se refiere el narrador.

En ese sentido, Verani señala acertadamente que: “Pacheco, en cambio, parte de lo cotidiano e inmediato, del intrascendente mundo de la adolescencia, con el propósito de reconstruir el espacio sociocultural de un momento histórico, el del México de la segunda postguerra”⁷².

Por lo que respecta a los recorridos por las calles, nos permiten identificar el avance del tiempo, en donde es evidente que: “Los viernes, a la salida de la escuela, iba con Jim al Roma, el Royal, el Balmori, cines que ya no existen [...] Volví a ser niño y regresé a la Plaza Ajusco a jugar con mis carritos de madera. La Plaza Ajusco adonde me llevaban de recién nacido a tomar sol y en donde aprendí a caminar”⁷³. En esta cita, Carlitos nos permite evocar su nostálgica infancia, al manifestar una aparente melancolía, por aquello que representó sus más tiernos momentos.

Agreguemos que la extensión de este relato consta de 68 páginas; mientras que el tiempo narrado corresponde a tres décadas, que van aproximadamente de 1950 a 1981.

Por lo que la **velocidad narrativa**, es la *velocidad* con que avanza la narración. Este avance es en cierto modo subjetivo, y los cambios que tiene dicha *velocidad*, son los que determinan el ritmo del cuento o la novela e incluye los siguientes elementos⁷⁴.

⁷¹ José Emilio Pacheco, *op. cit.*, p. 9.

⁷² Hugo J. Verani. *Disonancia y desmitificación en “Las batallas en el desierto”*, p. 232.

⁷³ José Emilio Pacheco, *op. cit.*, pp. 20, 32.

⁷⁴ GLOSARIOS DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA en <http://www.desocupadolector.net/glosarios/index> (22 de febrero).

Enfatizamos pues, que entre *el tiempo de la historia y el tiempo del discurso* se presentan desfases, los cuales se denominan anisocronías, que definimos a continuación:

Pausa: se presenta dentro de la historia que se relata porque tiene una expansión mayor; es decir, la duración de la historia es mayor que la del discurso.

Resumen: en él, la historia es menor y se contrae el tiempo de su enunciación.

Elipsis: es cuando se omite o se condensa la historia; se omite el tiempo de la historia, cuando se infiere del discurso.

Escena: se reproducen los diálogos de los personajes y el tiempo de la historia es igual al del discurso.

Con esta explicación concluimos el apartado que describe los elementos más significativos que nos permiten abordar el análisis narratológico y de los cuales haremos uso en el último capítulo.

3.4. Teoría de la recepción

La importancia y la contribución en el ciclo de la producción narrativa, se contempla por el contexto de recepción y el tipo de lector. Aún cuando se ha descartado por algunos teóricos que el autor determine el tipo de lector a quien se dirige, en estudios recientes se considera totalmente lo contrario, dado que se le atribuye una importancia mayor, como asegura Paul Ricoeur: “El lector presiente su papel en la medida en que aprehende intuitivamente la obra como una totalidad unificada”⁷⁵; por lo que debemos de tener siempre presente que, en el texto literario se desarrolla un mundo ficticio, de donde el lector puede incorporar las enseñanzas de sus previas lecturas y su visión del mundo, lo cual es imprescindible para los alumnos del bachillerato del Colegio.

Por lo tanto, el lector, es un sujeto real, es cómplice, en su carácter de observador y de testigo, dado que se involucra y participa de una historia que le es narrada. En consecuencia, se desprenderán juicios de valor y de análisis, que le permitirán realizar una interpretación de lo leído. Es así que de la actividad lectora, Ricoeur, advierte: “[que en]la fórmula inicial la lectura forma parte del texto, está inscrita en él, adquiere un sentido nuevo: la lectura ya no es lo que prescribe el texto; es la que saca a relucir la estructura mediante la interpretación”⁷⁶. Dicha afirmación, será única, y es establecida -precisa y exclusivamente- por el lector.

Observemos que para el lector es muy importante atender lo que denominamos la **interpretación**, que advertimos en el *Diccionario de términos literarios*: “explicación de los sentido que un texto sugiere a través de su análisis. La interpretación de los textos, dada la ambigüedad de los mismos, corre siempre e riesgo de ser muy subjetiva, por lo que debe ser cauta y estar fundamentada en una lectura profunda y en el estudio de la composición de aquello que se quiere interpretar”.⁷⁷

⁷⁵ Paul Ricoeur, Paul Ricoeur en (comp) Francoise Perus. *Mundo del texto y mundo del lector en historia y literatura*, México, Instituto Mora, 1991, p. 229.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 237.

⁷⁷ Platas Tasende, *op cit.*, p. 342.

Por lo tanto, el desarrollo del trabajo con adolescentes, también implica que tomen consciencia de que cualquier interpretación debe ser justificada por elementos del propio discurso; aunque se debe considerar que tienen un horizonte de expectativas muy limitado, su edad, problemas educativos que han atravesado, como por ejemplo cambios cognitivos, dado que aún no pueden tomar decisiones contundentes. Es por eso que toda interpretación que realicen nuestros alumnos tiene que ser demostrada.

Al interior de la estética de la recepción se analizan los **vacíos de información**, que se consideran como un:

Conjunto de teorías que se ocupan, a lo largo del siglo XX, de la acogida que reciben las obras literarias y de los efectos que producen en sus lectores o receptores. Si tradicionalmente se habían puesto de relieve la importancia de los textos, aunque sin olvidar la acogida que se les dispensaba, la Estética de la recepción va más allá al tratar de establecer las relaciones autor-obra-lector, en tanto que la obra literaria no ha de considerarse plenamente concluida mientras no la complete una lectura (o la asistencia a una representación). En este sentido, el receptor del texto debe ser entendido como alguien que coopera en el acto creativo; en efecto, mediante su imaginación hace renacer ambientes, personajes y situaciones y, lo que es más, completa la elipsis y los huecos que el autor, conscientemente, no ha querido llenar, pues de ellos, apela a la atención y a la competencia del lector, e incluso provoca, mediante la polivalencia y la ambigüedad esenciales a toda obra artística, muy distintas interpretaciones. Un texto, por lo tanto, no acaba en sí mismo, y no sólo se constituye como tal mediante el acto de la recepción. Si bien la acogida individual importa, lo que especialmente interesa es la interpretación que las obras suscitan en los lectores de cada época, condicionados por diferentes circunstancias históricas, artísticas, filosóficas⁷⁸.

Retomemos el término de **ficcionalidad**, el cual también se identifica como el **contrato de veridicción o pacto narrativo**, mismo que aparece al final del segundo capítulo del presente trabajo.

A esta categoría, se socia estrechamente la de verosimilitud, que es “la cualidad de los textos, narrativos, dramáticos e incluso líricos que, pertenecientes a la ficción del arte literario, son creíbles desde el concepto de la verdad poética (y no de la realidad histórica) ya establecido [...]”. Asimismo, la noción de pacto literario o narrativo complementa la categoría de ficcionalidad, pues consiste en el “acto mediante el cual el receptor de un mensaje literario acepta las convenciones del género (narrativo, lírico, teatral), en especial la ficcionalidad propia de toda obra literaria, por lo que cuando la lee (o asiste a una representación) no pone en duda su verosimilitud⁷⁹”.

⁷⁸ *Idem.*, p. 284-6.

⁷⁹ Ana María Platas. *Diccionario de términos literarios*, pp. 599, 873-4.

Continuemos con la definición que corresponde al *contexto histórico*, también conocida como de *producción*, la cual se identifica por el momento en que surge la obra literaria y posteriormente, será de *recepción*, se analizarán -en el momento “actual”- dentro del aula. Por lo tanto, es la: “Situación sociohistórica que, en literatura, se observa dentro de la obra. [...] También se habla del contexto histórico-social cuando se hace referencia a la situación sociohistórica que rodea al autor en el momento de la creación o que rodea al lector o espectador en el de la recepción”⁸⁰.

Resulta imprescindible abordar ambos contextos, tanto de producción como de recepción; dado que el primero, permite comprender la obra desde el punto de vista de su autor, es decir a través de los momentos históricos en que la construyó. Y el segundo, mediante su análisis, le dará vigencia y actualidad al texto.

El *mundo narrado*, es un relato en el que se revela la acción humana, es decir, es la construcción de un mundo en el que se discurre una dimensión temporal y de significación esencial, la cual se registra en un marco de coordenadas espaciotemporales concretas.

Por lo tanto, es la impresión que el lector percibe del mundo que le es narrado y depende directamente del discurso, que le da cuerpo; por lo que la relación que existe entre historia y discurso narrativo logra que la concepción de mundo resulte significativa⁸¹. En él se incluyen valores, símbolos, ideas, mitos, creencias, actitudes, comportamientos, etc.

⁸⁰ *Ibid.*, p.140.

⁸¹ Para agregar otros elementos al concepto de **mundo narrado**, Luz Aurora Pimentel, *op cit.*, p. 18, advierte que: “Desde el punto de vista de la producción textual, el contenido narrativo o diégesis de cualquier relato cristaliza en la impresión de un mundo narrado en el que se conjugan dos factores, la historia (mundo) y el discurso (narrado).

Para ello, consideremos la definición que el *Seminario de Paquetes Didácticos*, nos proporciona sobre ***el efecto de sentido estético***:

El efecto de sentido estético es [la] tu respuesta como lector del texto, pero es una respuesta compleja e íntima. Se manifiesta en dos planos, por un lado, como identificación con la propuesta del texto [ya sea de aceptación o de rechazo]. Por otro lado, este efecto de sentido también se manifiesta como reconocimiento consciente del trabajo artístico de la lengua, incorporado por el autor en el texto, es decir, de los procedimientos literarios que lo organizan⁸².

En él, se logran conjugar todos los elementos citados a lo largo de este capítulo, por lo que el alumno-lector, consciente de su papel, acepta la obra literaria, la hace suya, y por consiguiente, logra disfrutarla.

Un elemento más que es pertinente mencionar, es la ***polifonía***, por lo que recurrimos, nuevamente, al diccionario de Ana María Platas, que nos dice:

Según Bajtin, el dialogismo es una característica del discurso narrativo, que resulta de la interacción de diferentes puntos de vista, diversas voces (heterofonía), distintos géneros lingüísticos (heteroglosia) y variedades lingüísticas individuales (heterología). En opinión del mencionado crítico, el lenguaje de la poesía épica, de la lírica tradicional y el de la prosa expositiva es ‘monológico’, es decir, intenta imponer una única visión del mundo mediante un estilo unitario. La novela, [el relato en general] por el contrario, es ‘dialógica’, incorpora muchos estilos o voces diferentes que, por así decirlo, hablan unos con otros y con otras voces fuera del texto (los discursos de la cultura y de la sociedad)⁸³.

Ahora bien, la ***intertextualidad*** se reconoce como la:

Relación de un texto con otro u otros del mismo autor o de distintos autores, a los que recuerda por medio de citas, ecos, imitación, parodia, pastiche o transformaciones [...] La intertextualidad no se restringe sólo a la relación de unas obras literarias con otras, es decir, puede integrar diferentes tipos de escritos y, mediante ellos, artes diversas [...] ⁸⁴.

⁸² *Seminario de Producción de Paquetes Didácticos. Enfoque Comunicativo II.*, p. 8.

⁸³ Ana María Platas, *op. cit.*, p. 212.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 343.

Retomemos, que a través de la obra en tratamiento, se observa que Carlitos trae a colación varios elementos intertextuales, como son: el mural de Diego Rivera en el Hotel Del Prado, *Mi lucha*, la *breve historia de México* de José Vasconcelos, entre otros.

En el desarrollo de este trabajo nos percatamos de que los valores que se enuncian -insistentemente- a lo largo del Plan de Estudios no aparecen en el Programa Institucional explícitamente. Por lo que proponemos el siguiente ejemplo, como parte del análisis literario de la novela *Las batallas en el desierto*, en donde se aprecia que está integrada por una serie de elementos en donde se plasman los valores y los anti-valores.

Es por eso que Paul Ricoeur, aduce que *la realidad de la vida* se advierte en relación a los valores expresados en un *relato*:

[...] con arreglo a las normas inmanentes a una cultura, las acciones pueden valorarse o apreciarse, es decir, juzgarse según una escala preferentemente moral. Adquieren así un valor relativo, que hace decir que tal acción vale más que tal otra. Estos grados de valor, atribuidos en primer lugar a las acciones, pueden extenderse a los propios agentes, que son tenidos por buenos, malos, mejores o peores⁸⁵.

Son precisamente los valores los que conforman una parte trascendental en la obra mencionada, los cuales se derivan de las acciones de los personajes, de una sociedad que se está transformando, en la que se ha insertado la transculturación norteamericana, que empieza por descalificar lo “puramente” mexicano hasta el punto de ridiculizarlo y ¿por qué no? incluso de anularlo. Al respecto, Hugo J. Verani, señala que:

Pacheco practica el arte de la reticencia y de la omisión, [en donde] reduce los medios expresivos a lo indispensable. El narrador no describe directamente los hechos, no documenta ni reflexiona, sino que va aludiendo elípticamente al trasfondo sociocultural (valores, hábitos, actitudes, lenguaje) para sugerir, por inferencia, las causas de la decadencia de un modo de vida. El enfrentamiento entre el niño y los adultos va descubriendo la intransigencia y turbiedad de las relaciones humanas, en sincronía con el derrumbe social del país⁸⁶.

⁸⁵ Paul Ricoeur en (comp) Françoise Perus, *op. cit.*, p.122.

⁸⁶ Hugo J. Verani. *Disonancia y desmitificación en “Las batallas en el desierto”*, p. 237.

CAPÍTULO IV

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Si algún vicio he de tener;
que sea el de leer.
Helena Beristáin.

En este capítulo se proponen las estrategias que se consideran adecuadas para el desarrollo del Programa, que corresponde al quinto semestre de LATL. Cabe mencionar que de ninguna manera son cerradas e inmóviles, por lo que cada profesor podrá ajustarlas de acuerdo a las características de los grupos e incluso, pueden corresponder con los propósitos de otros sistemas de bachillerato. Dichas propuestas tratan de favorecer los aprendizajes más notables del curso y, en particular del cuento.

En ellas se incluye, tanto al alumno como al profesor, dado que en este binomio ambos serán los encargados de poner en práctica las estrategias que nos conducirán a conseguir los propósitos señalados en el programa de la asignatura de LATL I, del quinto semestre.

Para el diseño de las estrategias, nos hemos basado en los preceptos sugeridos dentro del Plan de Estudios del CCH, así como en los elementos de la teoría literaria que se indican en el Programa de la asignatura en tratamiento.

Asimismo, en este apartado, se hace evidente que el análisis literario, al realizarse con mayor profundidad, nos brinda la oportunidad de acercar a los alumnos a la riqueza del lenguaje literario y de sus valores, entre otros. Por lo que hemos incluido una sugerencia para la evaluación de los aprendizajes en sus tres fases (diagnóstica, formativa y sumativa), dichas estrategias se enlistan a continuación:

Estrategia No. 1	“Brillantes aliados”
Estrategia No. 2	“Un seductor en el CCH”
Estrategia No. 3	“Latinoamérica ante una deuda apocalíptica”

La organización de las estrategias corresponde a los tres momentos de la evaluación de los aprendizajes: **la evaluación diagnóstica**, que hemos denominado **“Brillantes aliados”** daremos inicio al curso, al aplicar un examen diagnóstico en el que se identifiquen los conocimientos literarios con que cuentan los alumnos inscritos; posteriormente, se analizarán tres textos con diferente tipología, y concluiremos con el análisis del primer cuento: “El relato de Eustolia” de José Emilio Pacheco.

La segunda estrategia, en donde se expone **la fase formativa** del proceso, se titula **“Un seductor en el CCH”**, la cual consiste en llevar a cabo propiamente el análisis literario del relato: “Las niñas del Colegio Iberia” de José de la Colina; esta etapa se desarrolla en cuatro sesiones y se abordan los elementos teóricos presentes en dicha narración; además, para el profesor, se incluye un modelo del análisis que corresponde al mismo cuento.

En la **fase final o de retroalimentación**, se realizará la lectura y el análisis de la obra *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*, del célebre Gabriel García Márquez, con la estrategia que hemos designado: **“Latinoamérica ante una deuda apocalíptica”**. En ella, realizaremos el análisis, a la par de una investigación, que conlleva a la elaboración de un trabajo académico y culminaremos con las tres fases arriba mencionadas.

Cada orientación designada para el profesor, se identifica en un mismo tipo de recuadro.

Por lo que respecta a la **evaluación sumativa**, se incluye en el cuadro que integramos al final de este capítulo, en él se observan los porcentajes asignados todo el proceso de evaluación.

En la introducción del Programa de la asignatura de LATL, correspondiente a la unidad de *Cuento*¹, se sugiere identificar los conocimientos mínimos básicos con que se inicia el adolescente-lector en el análisis literario, inscrito en la asignatura que estamos tratando. Cabe destacar que mediante la formación que adquirió el alumno durante cuatro semestres del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) ha adquirido una serie de aprendizajes sobre la especialidad, por lo que:

La importancia de los estudiantes como lectores de textos literarios exige diferenciar los recursos por los cuales los géneros literarios adquieren rasgos de identidad, de autonomía y de relación. Al iniciar el semestre con la unidad de cuento es fundamental haber determinado el perfil del lector en tanto estudiante que ha estado en contacto con textos literarios en semestres previos y que es capaz de hacer una distinción en sus modos de leer, [y] de acercarse a ellos².

En el programa citado, se hace evidente, como en cualquier otro curso, que el docente de la asignatura, al aplicar un examen diagnóstico deberá movilizar los aprendizajes previos como paso circunstancial del constructivismo, en donde el estudiante sacará a flote los conocimientos relativos a la competencia literaria, de la materia correspondiente al TLRIID³, de los cuatro semestres que ha cursado.

Para profundizar en esta idea, veamos lo que en el mismo Programa se enuncia:

En el caso del cuento será necesario considerar que éste cuenta una historia (aunque como dice Piglia, un relato contiene también una historia que no se cuenta). Narra historias completas y puede ser leído rápidamente sosteniendo así la atención del lector de principio a fin. Un lector adolescente es hábil en la solución de enigmas, en percibir ese efecto del deseo de desciframiento; los jóvenes ponen especial atención al leer un cuento en la incógnita, el interrogante, y esto lo provee el cuento en una progresión narrativa que dosifica la

¹ PROGRAMA DE LAS ASIGNATURAS DEL TALLER DE LATL I Y II, México, UNAM-CCH, 2006.

² *Ibid.*, p.13.

³ **TLRIID** es la abreviatura que se utilizaré para citar la materia del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

información al tiempo que la condensa en un mínimo textual que aporta un máximo de significación⁴.

En consecuencia, el tipo de lector, aquí descrito, idóneamente se formará durante su estancia en el Colegio y principalmente al cursar la asignatura de LATL; por ello, el estudiante, debe ser un lector hábil, con múltiples y diversas capacidades que ha adquirido y desarrollado en el ámbito escolar, quien -además- puede elaborar análisis literarios con las características que se requiere para profundizar en el sentido de cada uno de los relatos con que se trabajará a lo largo de la unidad del cuento.

Si bien es cierto que al llevar a cabo una lectura impresionista no se requiere de una preparación teórica de los lectores, dicha realización también permitirá que los alumnos accedan al goce estético; por lo tanto, para el estudio que estamos llevando a cabo, es pertinente mencionar que:

[...] la narración va directamente al acontecimiento, al hecho, y arrastra al lector “hasta hundirlo en su materia desde el primer momento (Borges)”. Los secretos de la condensación, del ritmo dinámico, de la unidad del efecto que provoca un impacto en el lector, de la intensidad y la tensión que se relaciona de lleno con la economía del lenguaje, con la forma en la que éste se ajusta a lo narrado, son elementos fundamentales para el análisis del texto y por tanto, para su disfrute⁵.

Esta aseveración nos conduce a lo establecido en el Programa de la asignatura, al señalar que el análisis del cuento debe efectuarse mediante una labor ardua, rigurosa y a pesar de ello, definitivamente placentera, por lo que consideremos la siguiente premisa:

Resulta necesario que el trabajo con el cuento trascienda la anécdota, que el material se analice para observar las transformaciones entre el principio y el final de lo narrado, para poder advertir las expansiones que constituyen la trama. La lectura del cuento permite ser parte de los recursos con los que se constituye la progresión narrativa, la dosificación de la información; cómo se cohesionan la trama y de qué forma se va organizando al interior del relato el tono, el ritmo, la tensión hasta provocar con las relecturas del texto asociaciones, interpretación de connotaciones, resonancias diversas que en conjunto constituyen [la] parte esencial de su significación⁶.

⁴ PROGRAMA DE LAS ASIGNATURAS DEL TALLER DE LATL I, p.13.

⁵ *Idem*.

⁶ *Ibid.*, p. 14.

Para corroborar esta idea, es pertinente mencionar que, el estudio del relato breve no puede ser superficial; por lo que, en lo más recóndito de este acercamiento, es importante conseguir a través de la lectura, un nivel de abstracción, análisis e interpretación que el adolescente es capaz de desarrollar, por lo que:

Ir más allá de que algo le ha pasado a alguien en algún lugar, equivale a adentrarse en la interpretación del texto para descubrir el sentido de su carácter polisémico, de la brevedad del espacio en el que se narra lo que le otorga precisión, armonía, exactitud. [En tanto que] El lector adolescente será capaz con la lectura de cuentos universales de todas las épocas de discriminar entre anécdotas, sensaciones, imágenes. En síntesis, podrá responder a preguntas, que en una espiral gradual, dan como resultado el sentido del cuento⁷.

De esta manera, se observa que el principal propósito del curso y la culminación de nuestra labor, radica en que los alumnos se asuman como lectores activos, críticos y autónomos de textos literarios -al identificar el sentido del cuento- y simultáneamente accedan a disfrutar y gozar del relato:

Desde su papel de lector activo, de lector real, el adolescente responderá qué se cuenta, cuál es el acontecimiento principal, cómo son los personajes, por qué son así y no de otra forma, quién es el protagonista y cuál es la función de los otros personajes, dónde ocurren los hechos y por qué allí y no en otro lugar. Cuál es el orden que el autor ha elegido para narrar los acontecimientos, cuándo termina la historia y, una vez resuelto lo anterior, qué interrogantes plantea al lector la lectura del cuento leído para de allí derivar las otras lecturas posibles e incluso aventurar en el texto acerca de lo que no se dice pero [que] se sugiere. Trabajar con el cuento equivaldrá a desarrollar en los estudiantes una actitud lúdica pero también analítica, a buscar la “temperatura emocional” que transmite lo narrado⁸.

Por lo tanto, a través de la cita anterior advertimos que el aprendizaje se vuelve significativo mediante las formas y criterios de análisis con que se ha logrado estudiar el relato literario y, en consecuencia, los alumnos estarán capacitados para analizar varios cuentos a lo largo del curso; además, se aprecia que se madurez cognitiva hace posible avanzar en sus aprendizajes.

⁷ *Ibid.*, p. 13.

⁸ *Ibid.*, p. 14.

Al poner en práctica esta propuesta, se han obtenido resultados halagadores, en donde hemos verificado que los alumnos, se encuentran ávidos de conocimiento, al manifestar que continúan con la lectura de obras literarias canónicas y modernas, tanto dentro como fuera del aula. Dicho resultado se deriva de la puesta en práctica de nuevas estrategias, que incluyen: lecturas, comprensión, análisis e interpretación.

Es por ello que, podremos haber culminado con la preparación de los alumnos, cuando comprobemos que los hemos acercado a la literatura, mediante el desarrollo de su competencia comunicativa, especialmente la literaria; a través de lecturas activas, donde se lleva a cabo una valoración de las obras, mediante la creatividad con que éstas se analizan. Debe recordarse que para la mayoría de los estudiantes, en esta etapa, es probablemente la última oportunidad que tendrán de abordar la literatura en el ámbito escolar.

Sobre este rubro, en el *nuevo enfoque didáctico*, Cassany propone que la enseñanza de la literatura se realice por medio de la conexión de la obra y el lector, mediante las diversas tipologías de textos y géneros, así como del reconocimiento de las técnicas y recursos en la elaboración artística de la literatura. Para ampliar esta información, veamos el cuadro que aparece a continuación:

Nuevo Enfoque Didáctico⁹

- Centrado en el desarrollo del hábito de la lectura y de las habilidades lingüísticas relacionadas con éste.
- Importancia de la comprensión e interpretación de los textos. Fomento del gusto por la lectura[...].
- Visión más sincrónica. Se leen textos más cercanos a los alumnos.
- Visión más global: también es literatura la tradición oral, las obras para niños y jóvenes, la literatura popular y de consumo[...].
- Se concibe como un medio más de expresión artística y tiene en cuenta manifestaciones como el cómic, el cine o la canción.
- Incorpora las habilidades productivas y promueve la creatividad de los alumnos.
- [Se realiza una] selección de textos según los intereses de los alumnos, de más próximo a más lejano. Prioridad de la literatura infantil y juvenil, adaptaciones y traducciones. El profesor asesora pero no es el único que decide.
- Relación lengua-literatura más flexible. La literatura puede incluir varios modelos de lengua.

⁹ Daniel Casanny, *et al. Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000, pp. 502-3. Adaptación del cuadro.

Cabe mencionar que en esta tesis hemos tocado varios aspectos que tratan de inscribirse en el *Nuevo Enfoque*, que además se ajustan a los postulados del Colegio, por lo tanto, me permito señalar que como docente he podido apreciar que sus efectos han sido verdaderamente gratificantes.

Para abordar el siguiente punto, debemos señalar que la estrategia es un conjunto de procedimientos que permiten alcanzar un fin, mientras que la estrategia didáctica se enmarca en el contexto académico, en donde el desarrollo de dichos procedimientos serán particularmente escolares. El diseño de las mismas nos conduce a exponer las siguientes estrategias didácticas, con base y fundamento en el Programa Institucional de la asignatura, y de acuerdo con la definición del *Protocolo de Equivalencias del Colegio de Ciencias y Humanidades*:

ESTRATEGIA DIDÁCTICA. RUBRO I-B. Es el conjunto estructurado de elementos que se planean para guiar las actividades del profesor y de los alumnos para el logro de los aprendizajes, a partir de los propósitos generales del curso, señalados en los programas vigentes. Por su naturaleza, la estrategia didáctica debe ser flexible e incluir los siguientes elementos: a) aprendizajes, b) procedimientos, técnicas, actividades o tareas, c) recursos y materiales didácticos, d) sugerencias de evaluación. Los elementos deben mantener una vinculación coherente entre ellos y con el método de trabajo en el que se enmarca el área de conocimientos correspondiente [...]¹⁰.

En el mismo sentido, también es pertinente citar el Programa de la asignatura de LATL I, de donde se deriva nuestra propuesta didáctica, concretamente la unidad de *cuento*, en donde se observa que los programas del CCH están organizados de acuerdo con los siguientes elementos: *propósitos, aprendizajes, estrategias y temática*¹¹, los cuales se enlistan a continuación:

LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I
UNIDAD I. CUENTO¹²

TIEMPO: 32 horas

¹⁰ COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios y de carrera del CCH*, México, UNAM-CCH, 2008, p. 23.

¹¹ PROGRAMA DE LAS ASIGNATURAS DEL TALLER DE LATL I Y II, pp.15-20.

¹² Cfr. PROGRAMA DE LAS ASIGNATURAS DEL TALLER DE LATL I Y II. Anexo 1

4.1 “Brillantes aliados” mediante el análisis de la obra: “El relato de Eustolia” de José Emilio Pacheco.

Presentación

Esta estrategia consiste en la aplicación de un instrumento de diagnóstico, en el que se reconocerán las características académicas de nuestros alumnos, dado que estaremos en contacto con ellos durante dos semestres; por lo tanto, mediante este resultado se identifique, principalmente: el nivel teórico-literario de los estudiantes, lo cual conlleva a planear el programa operativo de la asignatura y el diseño de las estrategias didácticas. La planeación se elaborará en función de los estudiantes que requieren de conocimientos teóricos básicos y de quienes serán nuestros “Brillantes aliados”; situación que se hace evidente al organizar los equipos de trabajo, en donde los alumnos sobresalientes pondrán en práctica sus conocimientos para apoyar a quienes lo necesiten, y con ello se favorecerá el nivel teórico deseado.

Para llevar a cabo el instrumento diagnóstico, abordaremos tres textos con diferente tipología que nos permitirán identificar algunos elementos básicos para emprender la enseñanza del cuento.

Este sondeo nos conduce a iniciar el análisis de un cuento, concretamente: “El relato de Eustolia” de José Emilio Pacheco. Este momento no es aleatorio, sino que responde a los planteamientos del programa, dado que el alumno:

- ◆ Retoma los conocimientos previos y los relaciona con los nuevos conocimientos.
- ◆ Identifica los elementos que caracterizan al cuento como género.

Y finalmente, se abordarán los **contenidos temáticos** que lo acercarán al estudio de los siguientes aspectos:

- ◆ Elementos que caracterizan al cuento.
- ◆ Ficcionalidad.
- ◆ Brevedad, singularidad, temática, intensidad y tensión.
- ◆ El acontecimiento narrado.
- ◆ Conflicto.
- ◆ Secuencias. Tiempo, espacio y personajes.
- ◆ Situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace¹³.

Por lo tanto, de acuerdo con la teoría del constructivismo y haciendo uso del aprendizaje significativo, será a través de la aplicación del cuestionario como se activarán los conocimientos previos de los alumnos, en donde se atenderán los resultados que nos conduzcan a identificar en ellos el nivel teórico-literario; así como las habilidades de escritura y oralidad, para que se sitúen en el contexto del aprendizaje; con este reconocimiento, el profesor tendrá en sus manos, información que le permitirá realizar acciones pertinentes, previas al inicio del desarrollo del programa.

un instrumento que le permitirá iniciar la unidad de *Cuento*.

Primera sesión

1. El profesor entrega el siguiente cuestionario diagnóstico y el alumno responde por escrito:

❖ Anota diez títulos de cuentos, con sus respectivos autores, que hayas leído en los últimos dos años
❖ ¿Cuáles te han gustado? ¿por qué?
❖ Define brevemente el relato literario
❖ Señala algunas características del cuento
❖ ¿Cómo reconoces el tipo de narrador en un relato?
❖ ¿Cómo identificas a los personajes?
❖ Escribe cuáles son las denominadas <i>secuencias básicas</i> en un relato

¹³ *Ibid.*, p. 16.

❖ Para realizar un análisis del cuento es indispensable reconocer los siguientes elementos: analepsis, prolepsis, resumen, escena y elipsis. ¿Por qué?
❖ Desde tu perspectiva, ¿qué relevancia tiene el cuento en la literatura, ¿por qué puede ser interesante y lúdico?
❖ Finalmente, señala cuáles son tus expectativas sobre este curso

- 2.- Al concluir, los alumnos, intercambian su cuestionario por parejas y comparan las respuestas.
3. En plenaria y en forma oral, el profesor y el grupo, contestan el cuestionario y comentan los resultados. El profesor anota en el pizarrón lo que estima relevante.
4. El profesor recibe los cuestionarios, los revisa y con ello, clasifica a los alumnos en tres niveles: básico, intermedio y avanzado, para determinar el nivel y la profundidad de los aprendizajes que ya poseen, a fin de ajustar su programa operativo. Asimismo, con éstos resultados, identifica a los alumnos que participan más para que dirijan las próximas actividades.

Segunda sesión

1. De manera individual, los alumnos realizan la lectura de los textos a), b) y c), éstos carecen de título para no evidenciar su tipología.
2. En el siguiente cuadro indican **Sí** o **No**, según los elementos que consideren que aparecen en cada texto leído¹⁴.

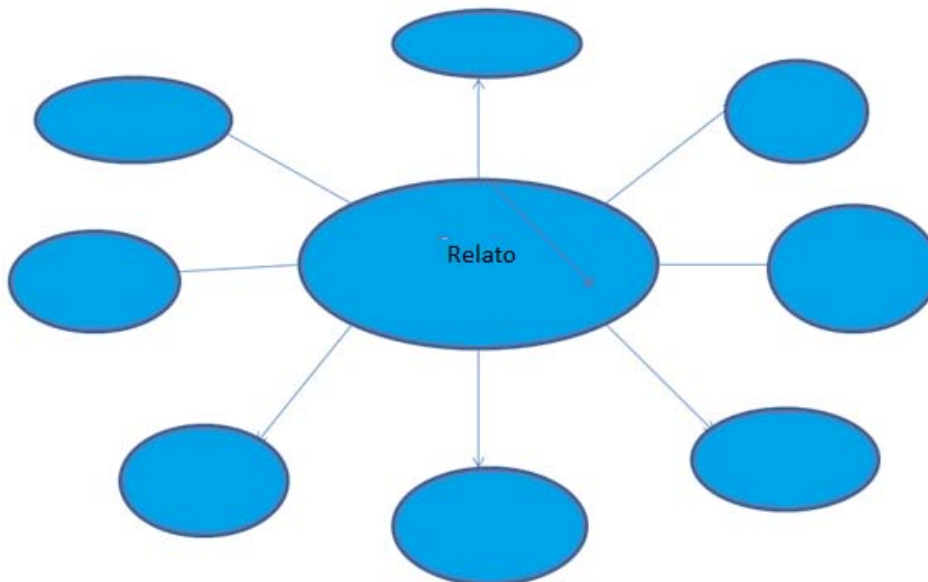
CUESTIONARIO DE TIPOLOGÍA DE TEXTOS

Preguntas	Texto a)	Texto b)	Texto c)
¿Se narran acontecimientos?			
¿El texto gira en torno a una persona?			
¿Los afectados tienen características particulares?			
¿El eje del texto es el tiempo?			
¿Se citan lugares específicos donde se plantea el problema?			

¹⁴ Oscar López Camacho. *Paquete de evaluación para la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios*, p. 5.

¿El enunciador habla en primera persona?			
¿El enunciador habla en tercera persona?			
¿El problema planteado en el texto es padecido por una persona en particular con nombre?			
¿Hay una elaboración artística del lenguaje?			
¿La información que nos brinda el texto es verosímil, es decir, pudo haber sucedido?			
Anota el nombre del género textual al que pertenece cada texto			

3. Responden la siguiente interrogante, ¿de qué manera los tres textos abordan una problemática semejante?
4. En plenaria y en forma oral, los alumnos expondrán sus comentarios sobre las respuestas del cuadro anterior.
5. En el cuaderno, redactan una conclusión sobre las características del relato literario frente a otro tipo de textos.
6. El profesor muestra un mapa telaraña, en el cual los alumnos, anotarán sus respuestas en los espacios en blanco. Posteriormente, el profesor colocará las opciones correctas para comparar los resultados.



Actividad extraclase: se solicita a los alumnos que realicen una investigación en fuentes documentales sobre las características propias del cuento y los datos biográficos de José Emilio Pacheco, es necesario anotar adecuadamente la referencia bibliográfica.

Texto a)¹⁵

¹⁵ Rosa María Orozco. “Siempre a favor de la vida”. en <http://www.issste.gob.mx>, 20 de octubre de 2012.

Estar a favor de la vida es buscar la forma de que todos los niños y las niñas puedan nacer siendo amados, cuidados, protegidos y alimentados

¿No es acaso el sueño de toda madre?

Estar a favor de la vida es sentirnos agobiados por la explotación, la miseria, la desnutrición, el hambre y el abandono de millones de infantes en el mundo.

¿Dónde están las madres de esos niños que sufrirán en la desesperanza un dolor eterno?

¿Cuántos de ellos tendrán la sobrehumana voluntad para cambiar su destino? ¿Sus madres podrán sentirse satisfechas de las posibilidades de vida que les dieron? Hijos condenados a una vida a medias, miserable y desgraciada. ¿Acaso las estadísticas no nos muestran que en nuestro país los niños de la calle difícilmente alcanzan los 18 años de vida?

¿Dónde están todas esas parejas que no pueden tener hijos y que esperan con ansia poder adoptar uno?

Para hacerlo sólo deberían recorrer las calles de la ciudad de México, donde deambulan miles de niños para los que tener un hogar es algo imposible, un milagro.

Estar a favor de la vida es defender la existencia y la dignidad de cada ser humano: débil o fuerte, torpe o inteligente, sano física y mentalmente o con alguna discapacidad.

Estar a favor y en defensa de la vida es indignarse y entristecerse profundamente, por las guerras absurdas; por la existencia de niños con severas lesiones cerebrales y motrices producto de la desnutrición y por la muerte de miles de seres humanos por hambre o enfermedades que en condiciones normales serían fácilmente curables, pero indignarse o sentir tristeza no es suficiente.

Estar a favor de la vida es realizar grandes, fuertes y continuas acciones en contra de este cruel atentado a los derechos humanos.

¿Por qué entonces, sin piedad, se enarbola el estandarte a favor de la vida con el propósito de enjuiciar a mujeres que han resultado embarazadas mediante un hecho tan abominable como es la violación?

¿Por qué? ¿Quiénes somos nosotros, simples mortales para erigirnos en jueces y verdugos de la víctima, que además de sufrir el brutal ultraje queda encinta?

Como si no fuera suficiente que se mancillara su cuerpo, también será obligada a que otros decidan qué hacer con sus entrañas. ¿Acaso no podemos dejarle al menos la dignidad para decidir libremente? Su determinación, cualquiera que ésta sea, será dolorosa y difícil, pero también tan personal... tan íntima. Ese derecho le pertenece porque después, en la realidad lo hemos visto, deberá continuar sola su camino.

No hay excepciones, dicen inflexibles quienes están en contra del aborto (El Vaticano concedió a monjas violadas durante la guerra de independencia del Congo, el permiso excepcional para interrumpir el embarazo). Por supuesto que hay excepciones, aunque la víctima no sea monja.

El problema del aborto no está exento de la problemática de inequidad que aún mantiene a la mujer en desventaja con respecto al hombre. Las mujeres, sin mayor discusión, debemos tener derecho a tomar y asumir la responsabilidad de nuestras propias decisiones de acuerdo con nuestra circunstancia y nuestros valores. Es nuestro derecho y también nuestro deber como seres adultos, pensantes y libres.

En palabras del ex presidente francés Valery Giscard –católico, por cierto–: “Cada cual debe respetar los imperativos de su conciencia o de su fe, pero no decidir por los demás”.

Para finalizar, sólo otra pregunta: ¿Cuántos de los que están a favor o en contra del aborto, en el caso de una violación, han estado en los zapatos de la víctima? Es fácil juzgar e incluso condenar una circunstancia ajena. Como decía mi abuelita, que en paz descanse, los toros se ven mejor desde la barrera.

Texto b)

El aborto, entendido como la interrupción intencional del embarazo, con la intención de que el embrión o feto no nazca, es, dependiendo del ordenamiento jurídico vigente, una conducta punible o no punible, atendiendo a las circunstancias específicas¹⁶.

Interrupción voluntaria o espontánea del embarazo; Interrupción involuntaria de alguna actividad o acción sin que se pueda terminar; Interrupción voluntaria de alguna actividad o acción sin que se pueda terminar; Ser monstruoso y repugnante¹⁷.

Es un delito que consiste en atentar contra la vida y que es cometido por un genitor (padre/madre) hacia un menor hijo propio. El término deriva del latín *filius*, que significa “hijo”.

Antiguamente era muy habitual el filicidio, al igual que el parricidio u otras figuras similares, fuese penado con un delito independiente. Hoy en día es más común que se recoja la condena por homicidio y, en su caso, se vea agravado por la proximidad familiar con la víctima.

En ocasiones existe relación entre un filicidio y un ambiente de violencia doméstica¹⁸.

Atención: El profesor debe reconocer que existe una línea muy fina en el contenido del tema, por lo que únicamente serán utilizados como un pretexto para realizar el examen diagnóstico y definitivamente no se requiere profundizar en ellos.

¹⁶ Aborto.es <http://es.wikipedia.org/wiki/Aborto> (2 de marzo de 2012).

¹⁷ Aborto.es <http://es.wiktionary.org/wiki/aborto> (2 de marzo de 2012).

¹⁸ Filicidio.es <http://es.wikipedia.org/wiki/Filicidio> (2 de marzo de 2012).

Texto c)

Me llamo Eustolia Valencia. Vine a Chicago cuando tenía dos años. Ahora acabo de cumplir diecisiete. Mi papá dejó a mi mamá. Luego ella murió y me adoptaron unos parientes suyos. Así que tuve una hermana, tres hermanos y otra mamá. Su esposo también la había abandonado. El hermano más grande me violó cuando yo tenía nueve años. Los otros también me usaron. Me daban dulces y centavitos y me decían que iban a matarme si lo contaba.

Entonces una prima que andaba por los doce años me dijo que me fuera con ella a trabajar de puta para que no me maltrataran (yo hacía todo el quehacer y nunca me mandaron a la escuela). Una noche me escapé. Mi prima Gloria me presentó a un señor llamado Mike: blanco él, pelirrojo, de unos cuarenta años. Mike me enseñó muchas cosas, comenzando por la droga. Me puso a trabajar en las calles. Aprendí a contar el dinero y un poquito de inglés. Yo hacía hasta cien dólares por semana porque entonces estaba muy bonita. Casi todo era para Mike. Si no juntaba la cantidad me pegaba bien fuerte. Creo que se hizo rico pues tenía unas quince niñas trabajando. Las grandes no le interesaban. Se supone que estaba de acuerdo con la policía porque siempre que me agarraron luego luego me dejaron salir para ponerme bajo la custodia de ¿quién cree?: del mismo Mike.

Pero él como que se asustó y nos concentró en una casa cerca de Hyde Park. Mejoró la clientela y empezamos a cobrar más caro. Iban puros señores grandes, bien vestidos: doctores, abogados, comerciantes. A veces eran tantos en una sola noche que yo no quería seguir trabajando. Entonces Mike me pegaba con los puños y el cinturón. Una vez me dio coraje y me fugué. Ya andaba entonces por los catorce. Fui a mi casa y le dije a mi madrastra lo que era mi vida, por qué me escapé y cómo mis dizque hermanos tenían la culpa de que yo fuera puta. Se enojó muchísimo. No me creyó una palabra y me sacó a empujones.

Junté dinero trabajando sola en los muelles. Estuve en un bar y hasta salí en algunas películas de ésas. De repente ya no hubo modo de ganarme la vida porque andaba con mi panzota de seis meses. Nadie me enseñó a tomar precauciones. Un señor me dio unos folletos pero no sé leer. Creo que fue la droga o la sífilis o el castigo de Dios por andar en esto. Pero mi niño nació malo. Pobrecito. No iba a dejarlo sufrir. Él que culpa tenía de todo. Era inocente. Por eso lo maté con la Gillette y luego me abrí las venas, aquí en los brazos y en el cuello: vea usted las cicatrices.

Nos encontraron a los dos en un charco de sangre. Yo me salvé. Mi hijito no, por fortuna. Y ahora me sacan en los periódicos como ejemplo de lo que son los mexicanos y me tienen aquí en la cárcel, a lo mejor para toda la vida. Por lo pronto aún no me sentencian¹⁹.

¹⁹ José Emilio Pacheco. "El relato de Eustolia" en *El cuento jíbaro. Antología del microrrelato mexicano*, de Javier Perucho. México, Universidad Veracruzana, 2006, pp. 66-7.

Tercera sesión

Presentación

José Emilio Pacheco, es un escritor mexicano (1939), realizó sus estudios en la Universidad Nacional Autónoma de México, ha recibido destacados premios y reconocimientos, entre los que se encuentran el Premio Nacional de Lingüística y Literatura 1992 y el José Asunción Silva al mejor libro de poemas en español publicado entre 1990 y 1995, en 2011 fue nombrado *Doctor Honoris Causa* por la UNAM, ya forma parte de la Literatura Universal al lado de grandes escritores como Julio Torri, Edmundo Valadez, Juan José Arreola, Augusto Monterroso, René Avilés Fabila, Salvador Elizondo y Guillermo Samperio²⁰.

El cuento que abordaremos a continuación se titula, *El relato de Eustolia*, en el que se muestra el tema de la violencia, en donde Eustolia, es el personaje principal, es una niña-adolescente, analfabeta, su madre murió, ha sido abandonada por su padre, es adoptada por unos familiares en Chicago, sus primos abusan sexualmente de ella; posteriormente, se inicia tanto en la prostitución como en las drogas. En esta narración se refleja la agonía de la juventud, frente a falsas expectativas de realizar una vida plena en donde se anuncia la fatalidad.

Actividad

Los alumnos realizan las siguientes actividades:

1. Lectura del cuento, en voz alta.
2. En un párrafo de diez líneas redactan su impresión sobre el cuento y su efecto de sentido.
3. Anotan en el cuadro lo siguiente:

²⁰ REDILCE *Un espacio para el fomento del aprendizaje y la cultura digitales en* <http://www.redescolar.ilce.edu.mx> (5 de marzo de 2012).

Secuencias básicas	Acciones de Eustolia	Edad
<i>Situación inicial</i>		17 años
<i>Ruptura del equilibrio</i>	Viajó a Chicago	2 años
<i>Desarrollo</i>		
<i>Desenlace</i>		

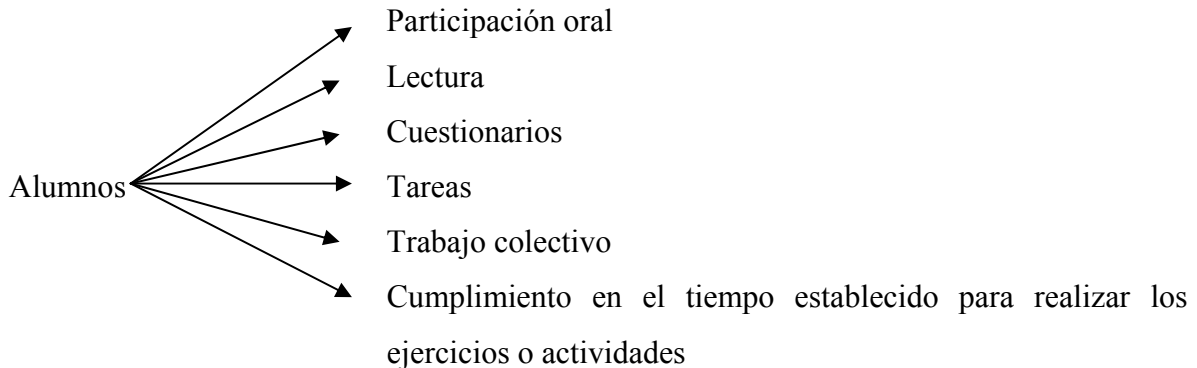
- 5.- ¿Cuál es la situación que Eustolia enfrenta en su niñez?
- 6.- ¿Cuál es la que enfrenta durante la adolescencia?
- 7.- En el relato ¿cómo concluye la vida de este personaje?
- 8.- De acuerdo con la percepción, ¿qué semejanza tiene este relato con la vida real?
- 9.- Si el cuento iniciara con el desenlace, ¿tendría el mismo efecto?
- 10.- ¿Por qué se puede afirmar que este texto va creciendo en grado de tensión?
- 11.- ¿Por qué el narrador ofrece tantas acciones en un texto tan breve?
- 12.- Si este relato correspondiera a una telenovela, se podría ofrecer la misma velocidad narrativa, ¿por qué?
- 13.- Partiendo de que la literatura es un arte y que nos remite a la belleza, ¿este cuento se puede considerar literatura? Si o no ¿por qué?
- 14.- En plenaria, el profesor escucha a los alumnos, quienes aportan sus resultados y comparan las respuestas. Considerando la premisa sobre: qué causa produce que Eustolia esté ubicada sobre el filo de la navaja.

Para cerrar la sesión, el profesor debe ir anotando en el pizarrón las aportaciones y/o los comentarios más pertinentes, con lo cual elaborará las conclusiones de los alumnos para señalar las características del cuento, así como de cada uno de los textos que se abordaron.

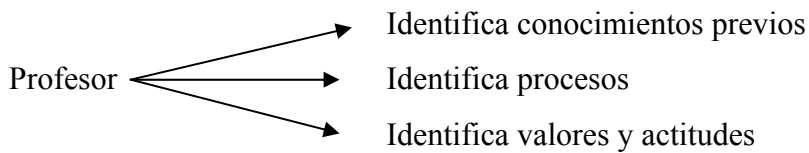
Cuadro: aspectos relevantes de evaluación

<i>Actividades</i>
Cuestionario de evaluación diagnóstica
Lectura de los textos a), b) c)
Cuestionario de “Tipología de Textos”
Cuestionario sobre “El relato de Eustolia”

Se sugiere que se evalúen los siguientes aspectos:



Para ello, el profesor deberá atender los elementos que aparecen a continuación:



En esta fase de la evaluación se registra el desempeño de todos y cada uno de los alumnos, desde el momento en que inicia el curso, de acuerdo con los criterios señalados. Durante dicho proceso, el profesor podrá asignar un nivel de conocimientos -básico, intermedio y alto-. Por lo que este diagnóstico será el marco que nos permitirá diseñar el resto de las estrategias; con ello, se obtendrá la información necesaria para identificar rangos de la competencia literaria con que los alumnos se inician en este estudio.

4.2 “Un seductor en el CCH” derivado del cuento: “Las niñas del Colegio Iberia” de José de la Colina²¹

Presentación

La siguiente estrategia toma como base el cuento: “Las niñas del Colegio Iberia”²² de José de la Colina, con él realizaremos el proceso del análisis intratextual que se establece en el programa Institucional de la asignatura LATL I, la cual se desarrollará en tres sesiones aproximadamente.

Tras la Guerra Civil Española, José de la Colina (Santander, España, 1934) pasó con su familia por Francia, Bélgica, Santo Domingo y Cuba; radica en México desde 1940 y se incorporó a las letras mexicanas en 1955. Sus obras se dividen, como Narrador (*Ven, caballo gris, La tumba india, Tren de historias, El álbum de Lilith*); ensayista (*Miradas al cine, Libertades imaginarias*); ha sido integrante de los consejos de redacción de *Revista Mexicana de Literatura, Plural y Vuelta*, entre otras publicaciones; también ha fungido como subdirector de *Sábado*, de *Unomásuno*, y director de *El Semanario Cultural*, de *Novedades*, recibió el Premio Nacional de Periodismo Cultural y el Premio Mazatlán de Literatura; actualmente, es miembro del Sistema de Creadores de Arte.

De su producción literaria, abordaremos el relato de “Las Niñas del Colegio Iberia,” esta obra pertenece al género de la literatura fantástica porque incluye elementos de lo inverosímil y lo extraño, se asocia y se opone en contraste con la ciencia ficción y el terror, entre otros. En este cuento, se narra la historia de un niño que abandona el Colegio durante una fiesta para lanzarse a la aventura de “conocer el mundo”, quien se despide de sus compañeras e inesperadamente regresa -después de cierto tiempo- en el presente – característica del género mencionado-, como un hombre de edad, maduro, cuando todas sus compañeras han crecido, en donde se observa que “ya no son las que antes eran”, se percata

²¹ Este trabajo es un modelo del tipo de análisis que se realiza en el Colegio.

²² José de la Colina. “Las niñas del Colegio Iberia” en *Traer a cuento, Narrativa (1959-2003)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004, pp. 238-243.

que –sospechosamente- han demolido la escuela, ahora es la Compañía Productora de Documentos “El Águila”, en donde se encuentra con sus antiguas amigas, quienes - actualmente-, trabajan como empleadas, autómatas.

- **Propósitos:**
- **Los alumnos:**
- ◆ Identificarán en el cuento “Las niñas del Colegio Iberia”, las secuencias básicas de la historia.
- ◆ Analizarán los elementos formales de la organización narrativa para determinar el conflicto.
- ◆ Organizarán en un texto breve los acontecimientos narrados, tomando en cuenta los sujetos de la acción, el lugar y el tiempo en donde se desarrollan los hechos.

Primera sesión

- **Control de lectura**

1. De forma oral, el grupo sugiere algunos elementos relevantes para definir el género literario denominado *Cuento*.
2. Los alumnos realizan una hipótesis de lectura con el título “Las niñas del Colegio Iberia”. Considerando la pregunta ¿de qué tratará el texto, sobre qué tema?
3. El profesor les proporciona una tarjeta, a cada uno de los alumnos para anotar las hipótesis de lectura.
4. Los alumnos escriben en el pizarrón cinco hipótesis elegidas al azar.
5. Los alumnos realizan la lectura en voz alta y por turnos.
6. El profesor aclara algunas palabras o expresiones que resultan desconocidas o difíciles de entender, por ejemplo: *Don Giovanni avant l' age*.
7. A continuación, comparan cada hipótesis inicial y responden qué tan acertada fue.
8. Los alumnos explican el sentido del cuento y comentan desde su perspectiva, las siguientes preguntas ¿qué se plantea en este cuento?, ¿qué explicación se puede dar alrededor del final?, entre otras.
9. El profesor solicita la elaboración de un primer borrador, será un comentario libre, en donde los alumnos expresen su gusto o rechazo por la historia que han leído.

10. Los alumnos, organizados en pares, leen los comentarios y hacen las correcciones que consideren pertinentes.
11. Una vez revisados dichos comentarios los transcribirán en computadora para entregar a su profesor.

Segunda sesión

• Análisis del protagonista y los personajes

El alumno, responde el siguiente cuestionario:

1. Señala en qué persona gramatical está escrito el cuento: transcriben una breve cita
2. ¿Cuál es la ubicación tanto espacial como temporal de quien narra?
3. ¿Qué otros personajes participan?
4. ¿A través de qué instancia narrativa conocemos a estos otros personajes?
5. ¿Mediante que mecanismos conocemos al protagonista?
6. ¿Qué tan confiables son sus descripciones?

• Descripción de los personajes

Anota lo que se solicita, en el siguiente cuadro:

El protagonista

	En el Colegio...	En la fábrica de...
Aspecto físico	párrafo	
Aspecto psicológico	párrafo 1 <i>“Don Giovanni avant l’ age...”</i>	
Nivel sociocultural	Párrafo	
Calificaciones que realiza de sí mismo	Párrafo	

Las mujeres

	En el Colegio...	En la fábrica de...
Aspecto físico	Párrafo 1	
Aspecto psicológico	Párrafo	
Nivel sociocultural	Párrafo	

Tercera sesión

- **Determinación de las secuencias básicas**

◆ El grupo se divide por equipos para:

1. Identifiquen en el cuento las secuencias
2. Anoten en el cuadro el número de párrafo de inicio de cada secuencia
3. Otorguen un breve título para cada una de ellas.

Secuencias básicas

Situación inicial Párrafo 1	“La fiesta en el Colegio”
Ruptura del equilibrio Párrafo _____	
Desarrollo Párrafo _____	

Situación final Párrafo _____	
--	--

- **Velocidad y orden del relato**

A continuación, los alumnos trabajarán en equipo:

1. Relean los párrafos 2, 6 y 12
2. Subrayen en los mismos párrafos, las frases que se refieran a los recuerdos del protagonista
3. Determinen ¿por qué el cuento no inició con estos hechos?, aunque cronológicamente sucedieron previamente
4. De la lectura de los párrafos 13 y 15 señalen por qué el relato tiene otra velocidad
5. A través de los diálogos de los personajes se presenta otro caso distinto, en donde se reproducen simultáneamente el tiempo de la historia y del discurso, transcriban una cita con este ejemplo:
6. ¿Qué acontecimiento no narra el protagonista y que, a pesar de ello, tiene una carga de significado muy fuerte?

❖ **Plenaria**

Como se ha podido observar, en este cuento, existen elementos que corresponden al género fantástico, por lo que:

1. Los alumnos emiten comentarios en relación con esta manifestación literaria
2. El profesor, anota en el pizarrón los puntos clave de los comentarios de los alumnos y presenta una definición canónica de dicho género, al grupo, en donde complementa y ajusta la información.
3. Los alumnos relacionan las marcas de la realidad que aparecen, simultáneamente, con las marcas que nos permiten identificar el elemento fantástico en este texto, por ejemplo:

Marcas de la realidad para señalar verosimilitud	Indicios de lo fantástico
“En la esquina de la calle, al extremo de la hilera de incontables amarillentos faroles, un autobús público, iluminado en todas sus ventanas, con el motor encendido, runruneante...” (p. 4)	“-¡Hasta la vista, bonitas!- les grité -. Voy por cigarrillos. ¡Yo volveré, yo os juro que volveré!” (p. 3)

Los alumnos responden las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo contribuyen los elementos intrínsecos al sentido del cuento?
2. En plenaria comenten sus resultados.
3. Después del breve análisis realizado, escribe un comentario sobre el sentido del cuento.
Utilizarán como base el borrador que elaboraron en la primera sesión.
4. Entreguen sus resultados al profesor.

A continuación se incluye el cuento: “Las niñas del Colegio Iberia” de José de la Colina, el cual hemos dividido para facilitar su consulta.

<p>1</p>	<p>Yo recuerdo. Cómo olvidar la fiesta en el parque de nuestro Colegio Iberia, la despedida ya sin punto de retorno de nuestra niñez entrada en la adolescencia. Yo recuerdo... recuerdo... recuerdo a la orquesta allá en el lejano templete, al fondo del parque. El confeti llovía sobre el cabello, el cuello y los hombros de Pilar, que acababa de darme un brusco y candoroso beso cuando estábamos solos allá en la enramada. Cuánto tiempo estuvimos intercambiando salivas enamoradas. Le juré que Isabel no sabría nada, ni Isabel, ni Rosamaría... Pero Adriana, desde atrás de la cascada, me había gritado ¡yuuuju!, como en una vieja comedia musical de Ruby Keeler. Y yo, <i>Don Giovanni avan'tl'âge</i>²³, iba de una de mis chicas a otra, y sus mejillas tenían el aroma del viento nocturno. Y aquel sabor furtivo, aquella suavidad amelocotonada y húmeda sobre los labios de todas ellas, ¿era el gusto agridulce, casi picante, de la felicidad a punto de perderse en cuanto dejáramos nuestro primer colegio, nuestro paraíso? Ay, yo no lo sabía. La orquesta no dejaba de tocar su música, que iba desde valeses y polkas y la cobertura Guillermo Tell a tangos y foxtrots y selecciones de la Consagración de la Primavera y hasta algunas baladas de los Beatles (esto último seguramente por influencia de la profesora de Biología, la señorita Montserrat Bustos, que era la más <i>aggiornata</i> que teníamos en el Colegio). Y se oía la noche susurrar entre las frondas como el frufrú de una inmensa cola de vestido suntuoso, pasando entre el follaje, agitándolo con su ondulante cuerpo fantasma.</p>
<p>2</p>	<p>A todas mis amadas les prometía yo el amor loco y para siempre, pero, en la embriaguez de los besos que ya iban haciéndome indistintos (pues ¿cómo ocurría, por ejemplo, que en los labios de Paquita estuviera el sabor de Carmela?), iba filtrándoseme una vaga pero aguda inquietud. Había algo que me atraía cada vez más, realmente tirando de mi mirada, de mi pensamiento: aquella soledad citadina que se percibía más allá de la puerta enrejada del colegio, es decir lo que los alumnos solíamos llamar la Ciudad, esa realidad exterior que habíamos casi enteramente abandonado desde que nuestros padres nos habían impuesto la condición de colegiales internos. Allá estaba el aire exterior y la incipiente, ¡sabatina!, noche de fuera, de la Ciudad de México, ese espacio de otra fiesta quizá menos dulce pero tal vez más verdadera, con el atractivo de lo incierto y hasta de lo peligroso, alimentos apetecibles para nuestros corazones demasiado sometidos al ámbito empalagoso, de tan paradisiaco que era el Colegio Iberia.</p>

²³ La traducción literal es antes de tiempo, antes de cierta edad. Y lo podemos interpretar como el adolescente, el don Juan enamorado que se adelanta a su momento.

<p>3</p>	<p>Aquella atracción del más allá de la reja tomó pronto el carácter de una necesidad. -¡Hasta la vista, bonitas!- les grité -. Voy por cigarrillos. ¡Yo volveré, yo os juro que volveré! Y corriendo dejé la fiesta y el colegio y el círculo de las lindas.</p>
<p>4</p>	<p>En la esquina de la calle, al extremo de la hilera de incontables amarillentos faroles, un autobús público, iluminado en todas sus ventanas, con el motor encendido, runruneante, premioso, sin más ocupante que el chofer, quizá había estado horas esperándome sólo a mí. Saqué del bolsillo todas mis monedas y las conté con la aprehensión de una primera partida. Hasta entonces mis únicos viajes los había realizado al modo que aconsejaba Juan Almela: con el dedo por los mapas, lo cual permitía viajar pasando, en una sola noche, y antes de dormirme, de Nápoles a Singapur a Nueva York a Bodego Bay a Pekín a Samarcanda a Bruselas... a donde fuese mi voluntad. Ahora el viaje sería de todo yo, no exclusivamente de mi dedo índice. ¿Qué me importaría el destino en forma de autobús público? ¿Qué me esperaba en este viaje mucho más amplio y sin duda más largo, y a través de ese mundo realmente desconocido de más allá de la reja?</p>
<p>5</p>	<p>El vehículo se había puesto en marcha y atravesábamos zonas casi enteramente rurales, barriadas destartaladas y grises, desiertos iluminados pobremente por cobardes farolitos solitarios y centrales, calles como dormidas en una niebla rojiza o morada, selvas de luminosos anuncios comerciales, parques que se desleían en pelusas enfermizas, largas avenidas desiertas que concluían en barrancos al borde de los cuales se mantenían en equilibrio cabañas informes coronadas por los reclamos de Cocacola en gas neón, y edificios aerodinámicos, altos y cristalizados, oscuros, ciegos, alzados a ambos lados de las calles y avenidas como farallones falsos, coronados siempre por esculturas simbólicas y alegóricas (Aguilar, Cuadrigas, Apolos, Esfinges, Mercurios, Venus, Mariscales, Príncipes Felices, Elvispreisles, Mickeymouses). Etcétera. Y como mientras tanto nadie subía al autobús, le pregunté al chofer el porqué de esa deserción de los posibles paisajes, pero no obtuve respuesta, aun así insistí dos veces más. Luego, advirtiendo que el autobús parecía no llevar un rumbo fijo, me acerqué al asiento del conductor y al ponerle la mano en el hombro, para llamar su atención, el hombre (pues era, sí, un hombre pero por un momento pensé que podría ser un muñeco, una mera réplica) se derrumbó de lado, al tiempo que el vehículo se detenía. Se me heló el corazón con el folletinesco pavor de que el chofer estuviera muerto, pero no: dormía, y se le veía indespertable. (Quizá estaba durmiendo desde el comienzo del trayecto. Quizá era un chofer perpetuamente sonámbulo).</p>

6	<p>Bajé del vehículo a una especie de terraplén enorme en cuyos ángulos había los eternos faroles de luz debilucha, uno de ellos parpadeante, y me inquietó un ruidito insistente, un golpeteo que a poco rato identifiqué como el de una máquina de escribir, seguramente una vieja Rémington como las que usábamos en la clase de Mecanografía Experimental bajo la dirección de la señorita Rebolledo. Pero, cosa incomprensible, en muchos metros alrededor mío no había nada de donde aquel repiqueteo pudiera venir. Me sentí tembloroso: alguna vez mi condiscípulo Pedro Miret me había hablado de una maquinita de escribir antigua e insituable en la que un empleadillo burocrático, casi un fantasma igualmente insituable y antiguo, pero en última instancia un hombre de carne y hueso (y un pedazo de pescuezo, añadía innecesariamente Miret), escribía informes sobre ciudadanos que tenían una conducta poco decente. Traté de tranquilizarme. Sin duda era yo víctima de una alucinación sonora causada por los latidos de las sienas. Eché a andar y me reconforté silbando “<i>La cidaren la mano</i>” una y otra vez. Alrededor de la gran explanada se divisaban algunas luces temblorosas que sólo podían ser, por sus agrupaciones en formas paralelas y en sentido vertical, las de la ansiada ciudad. Empezó a caer una llovizna blanda, monorrítmica, que con el repiqueteo de la invisible máquina de escribir y el cansancio que al cabo de dos o tres horas me dominó, me obligó a tenderme en el duro suelo de cemento, a dormir.</p>
7	<p>Cuando desperté me encontré dentro de un gran túnel apretadamente oscuro que por el tacto descubrí recorrido de enmarañadas tuberías metálicas que acaso se continuaban hasta muy lejos. ¿Cuándo había entrado yo en esa larga ratonera, y hacia dónde iba el túnel? La maquinita seguía produciendo aquel repiqueteo y ahora casi le agradecí su impalpable, invisible presencia, pues ya era como algo familiar y por tanto tranquilizador.</p>
8	<p>En fin... Al cabo de dos o tres horas más se empezó a ver un pequeño claror allá lejos, quizá a kilómetros más adelante. Hacía ahí me dirigí tan cansado que ya casi reptaba más que caminar, mientras el repiqueteo sonaba múltiple, y pensé que tenían que ser varias máquinas de escribir. El túnel desembocaba en una claridad total, y al entrar en ella tuve que frotarme los ojos. Me demoré en abrirlos, como tomando un respiro, y en esa demora, mientras todos los repiqueteos se interrumpían, oí una voz. Una voz de mujer. Una voz de mujer de digamos entre cuarenta y sesenta años:</p>

<p>9</p>	<p>-¿En qué se le puede servir, caballero? Me reproché haber abierto los ojos, pero ahora ya no tenía remedio. Después de un minuto me atrevía a alzar la vista y las vi. Las vi. Las vi en una larga oficina con hileras de máquinas de escribir. Las vi sentadas ante los teclados de las máquinas Rémington. Vi a Carmela, a Patricia, a Paquita, a Isabel, a Rosita, a Adriana a... no recuerdo sus nombres, pero era, o había sido, de ellas.</p>
<p>10</p>	<p>Vi en sus austeros trajes-sastre, sus peinados recogidos en la nuca, sus sienes griseantes, sus rostros sin maquillaje, ajados, sus labios resecos y pálidos, y el gesto severo de todas, aunque la de una supuesta Rosamari parecía esbozar una triste sonrisa. Las vi. Y parpadeé. Y volví a verlas. Eran otras pero habían sido ellas. -Buenos días –dije. -Buenas tardes, pues –dijeron a la vez. ¿Y la fiesta? –pregunté. -¿Cuál fiesta, caballero? –preguntó una de ellas (no importa quién, todas se veían bastante parecidas en la vestimenta, en la actitud, en las huellas de los años). -Pues... la fiesta... La fiesta del Colegio. Hubo un silencio. La que en algo recordaba a Paquita reprimió un sollozo y la miraron enfadadas. -Ah, la fiesta del Colegio –dijo fríamente la que ya había hablado, creo que podría ser Carmela-. Usted, si recuerdo bien, nos prometió que volvería. Según me parece recordar –dijo una que tal vez había sido Adriana -, hasta lo juró. -Sí, ya lo recuerdo. Lo juró. Y nosotras cometimos la tontería de creerlo, y lo esperamos. ¿Verdad? Lo esperamos hasta que se apagaron las luces y se acabó la música y todos, maestros, alumnos, alumnas, parientes y familiares, se fueron yendo, y finalmente también nosotras nos fuimos con ellos. No queríamos irnos, pero nuestros padres nos tiraban del brazo, nos amenazaban con meternos a un convento. Por cierto: ¿compró usted los cigarrillos?</p>

<p>11</p>	<p>-Pero ustedes... aquí... –dije, ahora yo también a punto de sollozar-. ¿Qué lugar es éste? -La Compañía Productora de Documentos El Águila, como habrá advertido por el gran ave de bronce que corona la cúpula de este edificio... -¿Y Lucita? Ella que siempre estaba con vosotras... -Pues con nosotras ya no anda, ¿sabe? -¿Murió? -Peor que eso. Es la vergüenza de nosotras: se metió de puta. Nosotras no queremos ni acordarnos de su nombre. La última vez que se la ha visto estaba taconeando descaradamente calle de López arriba, calle de López abajo. Tal vez allí la encuentre usted si quiere buscarla, si desea solicitar sus servicios. No me extrañaría. Todos los hombres son unos cerdos. -Pero... el Colegio...</p>
<p>12</p>	<p>-El Colegio fue demolido, caballero, y usted en cierto modo está irrespetuosamente pisando su recuerdo. Sobre el terreno en que se levantaba el querido e irrepentible Colegio Iberia, cofre que guardaba nuestras infancias crédulas, se levanta ahora esta Compañía, una compañía seria, bien establecida. Hemos de convenir en que la situación tiene algo de irónico. Es, como dijéramos, una situación de ironía objetiva. Dese cuenta, caballero: de hecho estamos en el mismo lugar, estamos todas, menos la puta esa de nombre que me niego a repetir, y podría decirse que hemos seguido esperándolo a usted, tontas de nosotras, y, total, para qué. -Todos son iguales –susurró alguna al fondo. -Todas somos iguales –dijo otra, no sé por dónde. Carraspeé, estuve a punto de levantarme y salir pretextando que iba a comprar cigarrillos y que volvería en seguida, pero intuí que eso sería grosero, que parecería una táctica habitual en mí, una treta de mi antigua donjuanía infantil. -En fin, lo pasado, pasado –continuó la misma voz-. Usted dirá qué servicios requiere, y le rogamos sea breve y preciso.</p>
<p>13</p>	<p>Abrí la boca para disculparme, para pedir perdón, no sé para qué, y... no llegué a decir nada. -Un instante, por favor –dijo la posible Carmela y se volvió a la que me pareció que se parecía a Isabel: una Isabel estirada y marchita, con lentes bifocales-. Señorita Guardiola, haga favor de traerle al caballero el Muestrario de Documentos.</p>

14	Me ofrecieron una silla, recomenzó el repiqueteo y alguien me trajo el libro con las muestras de los documentos, que era grande y voluminoso.
15	Yo tenía la boca seca, pero como también sentía una intensa vergüenza, me abstuve de pedir un vaso de agua y empecé a pasar las inacabables hojas del librote. En un momento en que alcé la mirada, advertí por primera vez que Rosamari era levemente bizca y Encarnita algo bigotoncilla.

Análisis del cuento “Las niñas del Colegio Iberia” de José de la Colina.

El profesor considera los siguientes elementos para su propio análisis, el cual realizará frente al grupo.

- **Secuencias de la historia:**

Se dividen las secuencias y se les otorga un título.

- **Situación inicial:** “La fiesta en el Colegio”.

Esta secuencia inicia con “la fiesta en el Colegio”, donde se concluye un ciclo escolar, termina la niñez y abre paso la entrada a la adolescencia.

Párrafo 1: “Yo recuerdo, Cómo olvidar la fiesta en el parque de nuestro Colegio Iberia, la despedida ya sin punto de retorno de nuestra niñez entrada en la adolescencia”.

Párrafo 2: “Allá estaba el aire exterior y la incipiente, ¡sabatina!, noche de fuera, de la Ciudad de México, ese espacio de otra fiesta quizá menos dulce pero tal vez más verdadera, con el atractivo de lo incierto y hasta de lo peligroso, alimentos apetecibles para nuestros corazones demasiado sometidos al ámbito empalagoso, de tan paradisiaco que era el Colegio Iberia”.

- **Ruptura del equilibrio:** “El túnel del tiempo”

El niño/joven, *Don Giovanni avan'tl'âge*, abandona la fiesta, se lanza a conocer el mundo que está más allá de la reja escolar y emprende la aventura por lo desconocido.

Párrafo 3: “Aquella atracción del más allá de la reja tomó pronto el carácter de una necesidad.

-¡Hasta la vista bonitas!- les grité-. Voy por cigarrillos. ¡Yo volveré, yo os juro que volveré! Y corriendo dejé la fiesta y el colegio y el círculo de las lindas.”

- **Desarrollo:** “El palpitante ruido”

El don Juan inicia su viaje por la esquina de la calle, se maravilla contemplando todo aquello que ve a su paso.

Párrafo 4: “En la esquina de la calle, al extremo de la hilera de incontables amarillentos faroles, un autobús público, iluminado en todas sus ventanas, con el motor encendido, runruneante, premioso, sin más ocupante que el chofer, quizá había estado horas esperándome sólo a mí...”

Párrafo 5: “El vehículo se había puesto en marcha y atravesábamos zonas casi enteramente rurales, barriadas destartaladas y grises, desiertos iluminados pobremente por cobardes farolitos solitarios y centrales, calles como dormidas en una niebla rojiza o morada, selvas de luminosos anuncios comerciales, parques que se desleían en pelusas enfermizas...”

Párrafo 6: “Bajé del vehículo a una especie de terraplén enorme en cuyos ángulos había los eternos faroles de luz debilucha, uno de ellos parpadeante, y me inquietó un ruidito insistente, un golpeteo que a poco rato identifiqué como el de una máquina de escribir, seguramente una vieja Rémington como las que usábamos en la clase de Mecanografía Experimental bajo la dirección de la señorita Rebolledo...”

● **Situación final:** “El reencuentro de mi adolescencia”

El don Juan, despierta estrepitosamente y vuelve al Colegio Iberia, el cual se ha convertido en la Compañía Productora de Documentos “El Águila”, donde descubre que las compañeras del Colegio, a quienes prometió que volvería, aún lo esperan.

Párrafos del 7 al 15: “Cuando desperté me encontré dentro de un gran túnel apretadamente oscuro que por el tacto descubrí recorrido de enmarañadas tuberías metálicas que acaso se continuaban hasta muy lejos. ¿Cuándo había entrado yo en esa larga ratonera, y hacia dónde iba el túnel?...”

Me ofrecieron una silla, recomenzó el repiqueteo y alguien me trajo el libro con las muestras de los documentos, que era grande y voluminoso.

Yo tenía la boca seca, pero como también sentía una intensa vergüenza, me abstuve de pedir un vaso de agua y empecé a pasar las inacabables hojas del librote. En un momento en que alcé la mirada, advertí por primera vez que Rosamari era levemente bizca y Encarnita algo bigotoncilla”.

• Narrador

El cuento está escrito en primera persona del singular, este es un relato enmarcado en el tiempo de la enunciación, el pasado (es un chico-adolescente) y presente (caballero-maduro-adulto). El personaje principal “*Don Giovanni avant l’age*”, es un narrador autodiegético porque cuenta su propia historia, la cual nos presenta a través de su visión, es decir, se utiliza la perspectiva interna. Es mediante la voz del protagonista que conocemos al resto de los personajes, aunque podemos decir que su mirada es subjetiva y nos restringe su visión de galán en el Colegio.

“Yo recuerdo, Cómo olvidar la fiesta en el parque de nuestro Colegio Iberia, la despedida ya sin punto de retorno de nuestra niñez entrada en la adolescencia. Yo recuerdo... recuerdo... recuerdo a la orquesta allá en el lejano templete, al fondo del parque. [...] Y yo, *Don Giovanni avan’tl’âge*, iba de una de mis chicas a otra, y mis mejillas tenían el aroma del viento nocturno [...]” Se desconoce el presente del enunciadador del relato, no hay datos sobre este elemento.

• Personajes

El protagonista es un niño que se autodenomina *Don Giovanni avan’tl’âge*, quien al crecer se ha convertido en un caballero-adulto, avergonzado por abandonar el Colegio repentinamente: “A todas mis amadas les prometía yo el amor loco y para siempre, pero, en la embriaguez de los besos que ya iban haciéndose indistintos (pues ¿cómo ocurría, por ejemplo, que en los labios de Paquita estuviera el sabor de Carmela?), iba filtrándose una vaga pero aguda inquietud”. Por lo tanto, nos podemos agregar: ¿qué hubiera pasado si el cuento fuera narrado por alguna de las mujeres seducidas?, ¿qué hubiera pasado si se narrara retrospectivamente?, etc. Podemos considerar un personaje-principal al chofer “desdibujado” su construcción es para enfatizar el misterio.

● **Personajes** antagonistas, son las internas del Colegio: Pilar, Adriana, Rosamari, Lucita, Carmela y Paquita. Quienes posteriormente serán las mujeres maduras, oficinistas, de la Compañía Productora de Documentos “El Águila”, que han envejecido tras la larga espera por ver cumplida una promesa. Conocemos a estas mujeres a través de la mirada del protagonista. “El confeti llovía sobre el cabello, el cuello y los hombros de Pilar, que acababa de darme un brusco y candoroso beso cuando estábamos solos allá en la enramada. Cuánto tiempo estuvimos intercambiando salivas enamoradas. Le juré que Isabel no sabría nada, ni Isabel, ni Rosamaría... Pero Adriana, desde atrás de la cascada, me había gritado ¡yuuuju!, como en una vieja comedia musical de Ruby Keeler”.

● **Tiempo:** La organización temporal del relato posee dos tiempos: el del presente de la enunciación y el del pasado. El pasado transcurre linealmente sin interrumpir el eje cronológico, a esto le denominamos relato enmarcado.

Los acontecimientos de los primeros párrafos se refieren a los recuerdos del protagonista, en un tiempo pasado. A partir del viaje por el túnel y su regreso al Colegio –la Compañía Productora de Documentos “El Águila”-, a un tiempo presente. Los hechos sucedieron cronológicamente -en el pasado-. De igual manera en el presente, cuando vuelve a ver a sus compañeras de escuela, convertidas en empleadas de la Compañía: “Cómo olvidar la fiesta en el parque de nuestro Colegio Iberia, la despedida ya sin punto de retorno de nuestra niñez entrada en la adolescencia. [...] Cuando desperté me encontré dentro de un gran túnel apretadamente oscuro que por el tacto descubrí recorrido de enmarañadas tuberías metálicas que acaso se continuaban hasta muy lejos. ¿Cuándo había entrado yo en esa larga ratonera, y sabía dónde iba el túnel?..”

Con relación a esta organización del tiempo, el cuento ofrece una *analepsis*, que se presenta cuando el protagonista alude a sus recuerdos.

- **Velocidad.** El tiempo en el discurso está relacionado con la velocidad narrativa que se presenta en cuatro modalidades:

- **La *elipsis*,** ofrece una indeterminación, es decir, es un espacio vacío que debe llenar el lector, se indica con el siguiente ejemplo: es el tiempo que transcurre: “al subir al autobús y despertar dentro del gran túnel. ¿Cuántos años han pasado, que sucedió, por qué, etc.?” Este procedimiento, este vacío es el que permite que surja la inquietud del lector.

- **La *escena*,** se ejemplifica con “En la esquina de la calle, al extremo de la hilera de incontables amarillentos faroles, un autobús público, iluminado en todas sus ventanas, con el motor encendido, runruneante, premioso, sin más ocupante que el chofer, quizá había estado horas esperándome sólo a mí. Saqué del bolsillo todas mis monedas y las conté con la aprehensión de una primera partida”.

- En **el *resumen*,** se concentra la información del relato: “-El Colegio fue demolido, caballero, y usted en cierto modo está irrespetuosamente pisando su recuerdo. Sobre el terreno en que se levantaba el querido e irrepetible Colegio Iberia, cofre que guardaba nuestras infancias crédulas, se levanta ahora esta Compañía, una compañía seria, bien establecida. Hemos de convenir en que la situación tiene algo de irónico. Es, como dijéramos, una situación de ironía objetiva. Dese cuenta, caballero: de hecho estamos en el mismo lugar, estamos todas, menos la puta esa de nombre que me niego a repetir, y podría decirse que hemos seguido esperándolo a usted, tontas de nosotras, y, total, para qué”.

- **Pausa** se presenta en la historia que se relata porque tiene una expansión mayor; es decir, la duración de la historia es mayor que la del discurso. Por ejemplo, el trayecto del autobús contiene el espacio y el tiempo del relato.

- *El espacio* se constituye mediante las acciones que se presentan en el parque del Colegio, durante una fiesta de despedida, en el autobús, el terraplén y, nuevamente en el Colegio que ahora aparece como la Compañía Productora de Documentos “El Águila”.

Todos estos mecanismos permiten otorgar el sentido del cuento, es decir, una vez que se logra realizar un análisis con tanta claridad, se recobra la importancia que tiene el cuento sobre su lector.

Cuadro de evaluación sumativa

Evaluación diagnóstica	Porcentaje
Control de lectura	15%
Evaluación formativa	
Comentarios sobre el sentido del cuento	10%
Cuestionario: análisis de los personajes	15%
Cuestionario: velocidad y orden del relato	15%
Plenaria: comentarios orales y cuadro sobre los elementos fantásticos	15%
Elaboración del comentario sobre el sentido del cuento	30%
Total	100%

4.3 “Latinoamérica ante una deuda apocalíptica” basado en la obra: *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* de Gabriel García Márquez

Presentación

La novela corta *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*, del escritor colombiano Gabriel García Márquez²⁴, ha sido elegida para diseñar la siguiente estrategia; aún cuando es una obra que se ha analizado en numerosas ocasiones, fue seleccionada por la atracción que continúa provocando entre los adolescentes. Con ella, podremos llevar a cabo un trabajo académico en el que se incluye la investigación de fuentes de diversos tipos, ya que contiene varias líneas de significación; en donde la protagonista es una adolescente, es una vertiente a explotar, por lo que nuestros alumnos se logran identificar con este personaje.

Gabriel García Márquez, nació en Colombia (1928), es novelista, estudió derecho y periodismo e inició sus primeras colaboraciones en el diario *El Espectador*. Sus críticos lo adscriben al movimiento literario denominado “Realismo Mágico”. GGM es fiel a su inclinación política, siempre ha demostrado su compromiso con los movimientos latinoamericanos de izquierda y desde la década de los sesenta vive en la ciudad de México y alterna su estancia en otras ciudades.

La anécdota de la historia de Eréndira inicia una tarde, cuando por accidente y fatiga, la joven propicia un incendio en la casa de su abuela; ella es chantajeada por ésta, quien le atribuye una enorme deuda que tiene que pagar prostituyéndose. Tiempo después, Ulises, un joven enamorado, logra asesinar a la abuela, por lo que Eréndira queda libre de las garras del ser maligno y vuelve a sus orígenes con el producto de su trabajo.

²⁴ Gabriel García Márquez. *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*, Bogotá Colombia, Oveja Negra, 1994.

Propósito:

- El alumno elaborará un trabajo académico a partir de la comparación entre los elementos intratextuales y contextuales, tanto del momento de producción como de recepción del relato.

Primera sesión

El alumno: identifica la historia y el discurso de la novela, los personajes principales, secundarios e incidentales, el tipo de narrador y el orden del discurso en *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* de García Márquez.

• **Elementos intratextuales**

En esta sesión realizaremos las actividades relacionadas con elementos intratextuales básicos, tales como la historia y el discurso.

En el nivel de la historia son relevantes las acciones, el tiempo y el espacio en que se desarrollan las secuencias y los personajes, para ello, mostramos a continuación las siguientes actividades:

Profesor: con esta actividad puede verificar que los alumnos leyeron la obra.

Actividad 1.

- a) Los alumnos enlistan las acciones fundamentales y las organizan en el siguiente cuadro, de acuerdo con el orden en que aparecen en el relato.

Número	Acción
1	Eréndira se encontraba bañando a su abuela cuando apareció el viento de su desgracia
2	
3	
4	
5	

6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	La abuela le hace la promesa a la niña de que cuando ella muera tendrá su casa propia en una ciudad de importancia, le dice: “serás libre y feliz”
21	
22	
23	
24	
25	
26	Eréndira adquiere madurez de persona mayor que le habían dado sus veinte años de infortunio, cogió el chaleco de oro que guardaba la abuela y salió corriendo de la carpa
27	

Profesor: el siguiente listado puede ser utilizado para elaborar dos o más instrumentos que permitirán verificar la lectura.

Las siguientes secuencias corresponden a la resolución del orden de la historia:

Número	Secuencias
1.-	Eréndira estaba bañando a su abuela cuando empezó el viento de su desgracia
2.-	Eréndira y su abuela dialogan sobre una carta que ésta recibe
3.-	Eréndira sonámbula cambia el cubo del avestruz y realiza sus actividades domésticas
4.-	El viento de su desgracia se metió en el dormitorio como una manada de perros y se volcó el candelabro contra las cortinas
5.-	Al amanecer empezaron a caer gotas de agua gruesas y separadas que terminaron por desaparecer las últimas brasas
6.-	La abuela le dice a Eréndira: “mi dulce niña no te alcanzará la vida para pagarme este percance”
7.-	Eréndira se metió con el tendero por 200 pesos en efectivo
8.-	La abuela se lleva a Eréndira en un camión de carga hacia los rumbos del contrabando
9.-	Eréndira y su abuela montaron un tenderete en el mismo sitio donde el camión las dejó
10.-	La abuela dejó que el cartero se acostara con Eréndira a condición de que divulgara su presencia en el desierto
11.-	Detrás de los hombres, llegaron mesas de lotería y puestos de comida, llega el fotógrafo en bicicleta
12.-	Aparece Ulises en la vida de Eréndira después de que no pudo entrar a la carpa por cansancio de Eréndira
13.-	Esa noche, después de que Eréndira terminó de bañarse se acostó con Ulises mientras la abuela dormía
14.-	Un grupo de misioneros le quita la niña a la abuela
15.-	Para sacar a Eréndira del convento, la abuela la hace casar con un muchacho
16.-	Eréndira sale del convento pero no con el muchacho, sino con su abuela
17.-	Eréndira tiene un color naranja porque Ulises la ha tocado
18.-	Eréndira corre hacia el desierto y se pierde en la noche, buscando el sonido de la lechuza, es Ulises quien la llama
19.-	Ulises y Eréndira se escapan, pero son alcanzados por el comandante y la abuela logra recuperar a su nieta
20.-	La abuela hace la promesa a la niña de que cuando ella muera tendrá su casa propia en una ciudad de importancia, le dice: “serás libre y feliz”
21.-	Eréndira le pregunta a Ulises si se atrevería a matar a la abuela
22.-	Ulises trata de matar a la abuela con veneno incrustado en el centro de un pastel con mermelada de frambuesa, pero ella no muere, únicamente se le cae el cabello

23.-	Mientras que la abuela está frente al piano, una aparente explosión tendría que matar a la abuela pero no acaba con ella
24.-	La abuela tiene un sueño extraño, en el que aparece un pavorreal en una hamaca blanca
25.-	Ulises entra al cuarto de baño y mata a la abuela con un cuchillo; mientras ella se baña. Lo salpica de sangre verde
26.-	Eréndira adquiere la madurez de una persona mayor que le habían dado sus veinte años de infortunio, cogió el chaleco de oro que guardaba la abuela y salió corriendo de la carpa
27.-	Ulises permanece sentado frente al cadáver de la abuela, llama a Eréndira, pero ella no se detiene y ve a Eréndira que corre por la orilla del mar en dirección hacia el desierto y jamás se volvió a tener noticia de ella.

b) Agrupa las secuencias de acuerdo con las etapas que corresponden con su macroestructura.

Secuencias básicas	Número de la secuencias
Situación inicial	
Ruptura del equilibrio	
Desarrollo	
Desenlace	

Es posible advertir que la historia mantiene un orden lineal, es decir, cronológico y que no hay planos superpuestos, por lo tanto:

- c) Los alumnos elaborarán dos citas textuales para indicar un ejemplo de *analepsis* y otro de *prolepsis*, en donde se logre identificar el orden lineal y lógico en que se presentan las secuencias: la situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace.
- d) Responderán a la pregunta: ¿Qué propósito tiene haber seleccionado este orden de la historia?, ¿al utilizar otro orden, se perdería el suspenso?

En la historia se hace evidente que este orden es semejante al de los cuentos maravillosos, tales como “La cenicienta”, “La bella durmiente”, etc., sin embargo aquí no encontramos un final feliz, por lo que es indispensable destacar cuál es el propósito de Gabriel García Márquez al ofrecer un final original y en qué medida logra ser un final feliz.

e) Para continuar con el análisis, el alumno responde lo siguiente:

- 1.- ¿Dónde y cuándo se produce la historia?
- 2.- ¿Quiénes son los personajes principales?
- 3.- ¿Quiénes son los personajes secundarios?
- 4.- ¿Cómo caracterizas a los siguientes personajes? recurre al relato para que lo hagas mediante citas textuales:

Personaje	Características Físicas y Psicológicas	Descripciones de otros y/o acciones realizadas
Eréndira		“... lo único bueno que tiene es la edad” ²⁵ .
La abuela		“La abuela, desnuda y grande, parecía una hermosa ballena blanca en la alberca de mármol” ²⁶ .
Ulises		
El tendero		
El fotógrafo		
Los monjes		
Ayudante del contrabandista		

- 5.- ¿Cuál es la relación que existe entre la abuela y Eréndira?
- 6.- ¿Qué relación encuentras entre el acontecimiento que sirvió de pretexto a la abuela para prostituir a Eréndira y la resolución del conflicto?
- 7.- ¿Por qué Eréndira no escapó y en cambio, asumió una posición más ofensiva?
- 8.- ¿Tú, qué hubieras hecho ante la situación de Eréndira?
- 9.- ¿Cómo interpretas que no haya sido Eréndira quien finalmente mató a la abuela?
- 10.- ¿Qué significado puede tener el fenotipo de la abuela (sangre verde, piel blanca, etc.)? Si estos rasgos se cambian por otros, por ejemplo mulata, sangre negra, etc., ¿el sentido permanece idéntico?

²⁵ Gabriel García Márquez, *op cit.*, p.72

²⁶ *Ibid.*, p. 67.

11.- ¿Cuál será el propósito de García Márquez al presentarnos una obra de esta naturaleza?

12.- Mediante plenaria, se cierra la sesión con los comentarios.

❖ Como se indica a continuación, los alumnos redactan el primer borrador de un comentario de textos literarios. El cual será de gran utilidad para llegar al trabajo académico, el detonador será el siguiente:

Comentario de textos literarios²⁷

<i>Partes y su función</i>	<i>Contenido</i>
<p><i>Introducción</i></p> <p>Inicia el escrito presentando el texto que se comenta.</p>	<p>Síntesis biográfica del autor del texto a comentar (si es pertinente), también se puede incluir información sobre la aplicación que difunde el texto (revista, periódico, libro, etcétera). Lo anterior aporta datos importantes para introducir el texto que se comentará.</p>
<p><i>Desarrollo</i></p> <p>Establece un diálogo personal con el texto leído.</p>	<p>Ideas y opiniones propias, de carácter crítico y reflexivo sobre el eje temático del comentario.</p>
<p><i>Conclusiones</i></p> <p>Cierra y finaliza el escrito.</p>	<p>Aspectos concluyentes relacionados con la lectura analítica del texto y las ideas desarrolladas por el comentarista.</p>

13.- Los alumnos, organizados por parejas, intercambian su escrito y con color rojo, realizan las observaciones que consideran pertinentes.

14.- Tarea extra clase, los alumnos corrigen y presentan su escrito.

Es importante que el alumno mantenga presente el nexo que existe entre la relación de explotación y la caracterización de los dos personajes.

²⁷ Laura López Pastrana (en) Judith Orozco Abad (coord.) *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*, México, UNAM, 2010, p. 34.

Segunda sesión

- Los alumnos identifican el tipo de narrador en la relato de García Márquez.

Como se puede observar, en el nivel del discurso toma importancia la voz narrativa y el tipo de narrador que la conforma, en virtud de que en ellas se identifica el propósito del autor y se pone énfasis en cómo se cuenta la historia.

Actividad 2

Para ampliar el panorama sobre el análisis, el alumno responde el siguiente cuestionario:

- a) ¿Qué tipo de narrador presenta “La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada” de Gabriel García Márquez? Transcribe la siguiente cita textual, en primera persona del singular:

Cuando Eréndira y el viudo entraron en el cobertizo tuvieron que sostenerse para que no los tumbara un golpe de lluvia que los dejó ensopados. Sus voces no se oían y sus movimientos se habían vuelto distintos por el fragor de la borrasca. A la primera tentativa del viudo Eréndira gritó algo inaudible y trató de escapar. El viudo le contestó sin voz, le torció el brazo por la muñeca y la arrastró hacia la hamaca. Ella le resistió con un arañazo en la cara y volvió a gritar en silencio, y él le respondió con una bofetada solemne que la levantó del suelo y la hizo flotar un instante en el aire con el largo cabello de medusa ondulando en el vacío, la abrazó por la cintura antes de que volviera a pisar la tierra, la derribó dentro de la hamaca con un golpe brutal, y la inmovilizó con las rodillas. Eréndira sucumbió entonces al terror, perdió el sentido, y se quedó como fascinada con las franjas de luna de un pescado que pasó navegando en el aire de la tormenta, mientras el viudo la desnudaba desgarrándole la ropa con zarpazos espaciados, como arrancando hierba, desbaratándosela en largas tiras de colores que ondulaban como serpentinatas y se iban con el viento²⁸.

- b) ¿Este tipo de narrador permite al lector un acercamiento a la historia para que la viva como suya o para tomar un distanciamiento sobre ella? ¿Por qué?
- c) ¿Qué relación tiene con la verosimilitud o lo real maravilloso?
- d) ¿Supones que el propósito del autor se logra mediante el uso de este tipo de narrador?
- e) ¿Por qué consideras que es efectivo el narrador que seleccionó García Márquez?
- f) ¿Qué narrador habrías utilizado tú y por qué?
- g) Si la novela fuera narrada por Eréndira, La abuela o Ulises, ¿Qué restricciones tendría?
- h) Los alumnos intercambian sus respuestas.

²⁸ Gabriel García Márquez, *op. cit.*, p.73.

- i) El profesor anota en el pizarrón las conclusiones y solicita que algunos alumnos corrijan sus respuestas, argumentando por qué el narrador se adecua a los propósitos del autor.

Actividad 3

Tarea

El alumno indagará, recopilará y seleccionará la información bibliográfica y hemerográfica sobre:

- a) la vida y la obra de Gabriel García Márquez. Se requiere de información elemental
- b) la situación económica, política y social de Colombia y Latinoamérica, durante la década de 1960 y principios de la década de 1970
- c) las características que posee el “Realismo mágico” de la literatura latinoamericana
- d) la obra “Las venas abiertas de América Latina” de Eduardo Galeano
- e) los elementos hiperbólicos del relato
- f) los elementos verosímiles e inverosímiles de la obra
- g) los alumnos deben llevar cartulinas o papel bond para la siguiente clase.

El profesor retomará la información de los temas señalados y realizará la conexión con la novela.

Para cumplir con el *Contrato de ficciones* necesario que el alumno/lector, respete lo que lee hasta el final de la obra y dé por hecho que lo que está leyendo **es real**.

Tercera sesión

Propósito:

El alumno relaciona el tema de la explotación de la historia narrada con su vida cotidiana y con las condiciones históricas en que se produjo la obra.

• Comparación-contraste de elementos intratextuales y contextuales

Veamos que una comparación es la igualdad y producción correspondiente entre dos objetos y el contraste es el resultado de la comparación: es oposición, contraposición, y la diferencia entre esos objetos. Es por eso que, en el caso de la caracterización que el autor hace de los personajes principales, podemos establecer la comparación entre Eréndira y la abuela para contrastar su actitud frente al tema de la explotación.

Actividad 4

Ahora bien, continuemos con el desarrollo de la esta sesión:

1. Los alumnos se organizan por equipos de cinco integrantes, se plantearán interrogantes con respecto al efecto de identificación que tienen con la protagonista.
2. Discuten qué hubieran hecho si estuvieran bajo el yugo de una persona semejante a la abuela de Eréndira. Con ello, se abordará la fase de identificación e interpretación, en un contexto similar (época, país e ideología dominante).
3. Escriben una conclusión colectiva frente a dicha problemática.
4. El profesor presenta -en audio- el discurso de Gabriel García Márquez al recibir el Premio Nobel de Literatura en 1982²⁹.
5. Los alumnos toman los apuntes necesarios para continuar con su trabajo.
6. El profesor guiará a los alumnos para despertar su interés por la problemática Latinoamericana y orientará la investigación.

Es importante mencionar que toda obra artística, entre ella los productos de la literatura, se realizan en el marco de un contexto histórico, cultural y literario.

• MARCO HISTÓRICO CULTURAL Y LITERARIO

Los alumnos realizan una exposición sobre los elementos del marco histórico, cultural y literario de la obra, con lo cual orientará el trabajo para: elegir un posible tema de investigación o bien, para construir los elementos que le permitan elaborar el comentario final.

Se sugiere que puede iniciar desde los mínimos aspectos sobre el antecedente histórico de “El Bogotazo” en Colombia, se considera que con este surgió el movimiento de las FARC – FUERZAS ARMADAS REVOLUCIONARIAS DE COLOMBIA-, el cual puede servir como otra línea relevante, digna de mencionar en el contexto actual de Latinoamérica. Además, se sostiene que en dicho acontecimiento estuvo presente el Comandante Fidel Castro, quien es un gran amigo del escritor colombiano.

²⁹ Gabriel García Márquez. “La soledad de América Latina” en el *Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982* -Texto completo. <http://www.ciudadseva.com/textos/otros/ggmnobel.htm> (20 de marzo de 2012).

Por lo que se refiere a la corriente literaria denominada realismo mágico, característica propia de la literatura latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX, esta se define como el interés de mostrar lo irreal o extraño como algo cotidiano y común; su finalidad es expresar emociones y se considera más relevante la actitud que se sostiene frente a la realidad. Por lo tanto, la obra más representativa, de este género es *Cien años de soledad*³⁰. Es pertinente mencionar que algunos autores contemporáneos de García Márquez son Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Octavio Paz y Carlos Fuentes, entre otros.

Actividad 5

Al realizar el trabajo académico, por ejemplo, una monografía: “La cándida, en su contexto”, los alumnos deberán responder a los siguientes cuestionamientos:

- a) La relación de explotación narrada en la novela tiene un referente real en la vida del autor o en la vida de un pueblo y de un continente. Tratará de explicarlo con la investigación que realizó sobre el contexto económico, político y social en Latinoamérica. Es importante atender la noción de deuda externa en este proceso.
- b) Para analizar los datos personales del autor es preciso recurrir a su biografía y reflexionar sobre las actividades que realizaba, tanto en el momento previo como durante la realización de su obra.
- c) Responde: ¿Consideras que los recursos literarios empleados por el narrador (tipo de narrador, voz narrativa, caracterización de los personajes, el señalamiento del tiempo y el espacio) ayudan a recrear y percibir estéticamente la novela?, ¿Cómo lo logra el autor?
- d) Los alumnos investigan la definición de la figura retórica denominada **parábola**, y elaboran un párrafo en el que ejemplifiquen su significado.

³⁰ REDILCE *Un espacio para el fomento del aprendizaje y la cultura digitales en* <http://www.redescolar.ilce.edu.mx/publicaciones/textocontexto/coronel/magi.htm> (5 de marzo de 2012).

- e) En el caso del contexto cultural y literario, es necesario seleccionar la información histórica y biográfica del autor para reconocer a qué corriente literaria pertenece, cuáles eran sus ideas con respecto a la literatura y qué valores expresó a través de ella.
- f) Los alumnos utilizan los apuntes que tomaron al escuchar el discurso del Premio Nobel, particularmente destacarán aquellos que se relacionan con el compromiso que asume García Márquez entre la literatura y la política.
- g) Lectura del texto “Los nuestros” de Luis Harss,³¹ sobre el capítulo que corresponde a Gabriel García Márquez.
- h) Recapitulación del tema con la participación de los alumnos.

Cuarta sesión

Propósito:

El alumno: busca, seleccionar y organiza la información para dar respuesta a sus interrogantes.

Toda obra artística, entre ella los productos de la literatura, no sólo se realizan en un contexto histórico, cultural y literario determinado, sino que *se lee, se recibe, se percibe* en un contexto histórico, cultural y literario que puede ser el mismo al de producción o ser muy distinto; por ejemplo, la obra que estamos analizando fue escrita en 1971 y el año en que se lee, en un tiempo presente, es 2012.

Actividad 6

I. Se realizará la revisión del borrador:

El alumno contesta y argumenta con su investigación, lo siguiente:

- a) ¿El contexto político y económico de Latinoamérica es distinto al de los años sesenta y setenta? ¿Por qué?
- b) ¿Consideras vigente la obra de García Márquez, cuando apreciamos una analogía entre la relación de la abuela y Eréndira, respecto a los Estados Unidos de América y Latinoamérica?

³¹ Luis Harss. *Los nuestros*, Buenos Aires, Sudamericana, 1973.

- c) ¿Qué tipo de relación es esa, de ayuda, amigable, solidaria, de explotación o vejación?
- d) En la actualidad ¿qué analogías encontramos en la simbología de la obra y la caracterización de personajes de la vida real?
- e) ¿Crees que el fin de la explotación de Latinoamérica por Estados Unidos la debemos de buscar en un tercero, es decir, en un estado, un partido político, un grupo o en algún iluminado? ¿Por qué?
- f) ¿Compartes los valores propuestos por la obra de García Márquez? ¿Por qué?
- g) ¿Te gusta el estilo y la forma de escribir del autor? ¿Por qué?
- h) Busca una nota periodística reciente sobre la relación entre Estados Unidos y Latinoamérica para ejemplificar el momento de recepción.
- i) En plenaria, los alumnos comparten sus respuestas y el profesor orienta la información que se genera. Estas preguntas son detonadoras para explicar en sus trabajos los puntos trascendentes en la obra.

II. Para reafirmar los datos que han investigado, los alumnos:

- 1.- Seleccionan y jerarquizan la información que han recopilado a través de su investigación, en cuatro grandes bloques: Historia, Económica, Política y Literaria.
- 2.- La transcriben en las cartulinas y las pegan en el salón. Esta información será utilizada para complementar sus datos.
- 3.- Revisan si tienen la misma información, de lo contrario, agregarán aquella que consideren relevante para su trabajo.

**El profesor debe orientar al alumno en el proceso del trabajo final,
de acuerdo con los siguientes elementos:**

- ❖ Cómo integrar la ficha bibliográfica
- ❖ Sumar las condiciones históricas en el momento de producción de la obra
- ❖ Agregar el tema de estudio y las analogías entre la explotación por la deuda de Eréndira y la explotación por la deuda de un continente
- ❖ Remarcar porqué esta obra pertenece al realismo mágico
- ❖ Es importante que contenga una breve síntesis de la historia leída
- ❖ Ulises tiene una participación importante en la resolución del relato. Hacer reflexionar al alumno sobre la importancia que tiene este personaje en el desenlace.

El borrador incluirá los siguientes aspectos:

1	Portada
2	Título original
3	Introducción En esta parte responde ¿qué va a demostrar? Mediante: el contexto social, cultural, económico y político de la obra corresponde a la situación de su momento de producción
4	Desarrollo Responde: Qué elementos discursivos producen sentido Análisis literario: narrador, personajes, tiempo, orden, velocidad, Recursos: parábola, hipérbole Biografía y discurso de García Márquez, texto de Eduardo Galeano y Luis Harris Aspectos culturales tales como: Realismo mágico
5	Conclusión: Identificación de los alumnos Actualidad del contexto Reflexión sobre el sentido de la novela
6	Bibliografía: Ordenada alfabéticamente Páginas web
7	Utilización de citas textuales y sus respectivas notas al pie de página

Considerando el cúmulo de actividades e información de la unidad de cuento, procedemos a realizar la última fase, que corresponde a la:

Evaluación de la Estrategia

Actividad	Porcentaje
Comprobación de la lectura de la novela	30%
Actividades de la primera sesión	15%
Actividades de la segunda sesión Cuestionario	15%
Tareas de investigación	15%
Actividades de la tercera sesión Borrador	15%
Actividades de la cuarta sesión Corrección del borrador	10%
Total	100%

EVALUACIÓN SUMATIVA

Se sugiere el siguiente cuadro para evaluar el proceso de análisis:

Tipo de Evaluación	Básico/intermedio/avanzado	Calificación
Diagnóstica: “Brillantes aliados”	00-10	0-10*
Formativa: a) “Un seductor en el CCH” b) “Latinoamérica ante una deuda apocalíptica” c) A lo largo del curso se podrán trabajar otros textos con características diferentes y sumarse a este rubro.	50%	0-10
Sumativa: El alumno demuestra su grado de avance.	40%	0-10
T O T A L	100%	0-10

La evaluación final depende en gran medida de los conocimientos con que el alumno inicie el curso, ello propiciará –indudablemente- que la planeación y el desarrollo del mismo se logre con gran éxito. Dadas las características, que hemos logrado advertir en nuestros alumnos es indispensable que se consideren todos los factores aquí mencionados por lo que es preciso que el profesor revise los aspectos cualitativos y cuantitativos de cada momento del proceso de evaluación.

*Existe una ponderación entre en resultado del diagnóstico inicial y los logros del estudiante al final de la unidad.

CONCLUSIÓN V

A lo largo de toda su historia, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha resuelto satisfactoriamente sus necesidades, prioritariamente aquellas que son trascendentes para su crecimiento y su evolución, labor que ha llevado a cabo de manera conjunta con Escuelas y Facultades de la propia Universidad Nacional Autónoma de México, las cuales han dado vida a la *Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*, además de la calidad Institucional que ha alcanzado, ha proporcionado el avance y desarrollo de la profesionalización de la enseñanza, dado que es precursora de esta vertiente en nuestro país.

La MADEMS es el medio natural en el que se propician y aportan ideas que conllevan al auge de nuevos horizontes sobre la investigación académica; por lo que considero importante señalar que una de las inquietudes más grandes que me llevó a realizar este trabajo, fue al percatarme de que la asignatura de Lectura y Análisis de Textos Literarios I carece de material suficiente para que los profesores aborden la unidad del relato literario denominado: *Cuento*.

Al impartir la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior es imprescindible indicar algunos aspectos interesantes; por una parte, al contribuir con la lectura y el análisis de textos literarios –completos- que permitan la adquisición de la competencia literaria; y por la otra, en adaptarse a una inminente transformación tecnológica favorable para la vida escolar de los alumnos de este nivel.

Derivado del trabajo realizado, podemos acotar que la literatura, específicamente su lenguaje, no expresa estrictamente lo que dice, sino que va más allá, situación que se evidencia a partir del impacto que logra generar en su lector, al persuadirle e influir en él.

Señalemos pues, que la lectura en general y la lectura de la literatura en particular, son instrumentos potentísimos de aprendizaje, por lo tanto, a través de la actividad lectora se adquieren conocimientos de cualquier disciplina. Tal función implica el desarrollo de las capacidades cognitivas, como analizar, interpretar y criticar, entre otras, que pretendemos fomentar entre nuestros alumnos.

La literatura, es un medio de expresión comunicativa, y tiene la posibilidad de buscar y propiciar conocimiento. Por lo tanto, de acuerdo con Aristóteles, la literatura tiene la función de liberarnos de nuestro papel de escritores y/o de lectores, de la presión de las emociones.

La selección de los textos literarios, aquí propuestos, se llevó a cabo de acuerdo con los intereses de los alumnos, lo cual permite que se reflexione en torno a la literatura como verdad y no como ficción, o bien, como creación de la mente, dado que al realizar una lectura minuciosa, se accede al análisis y por lo tanto, se actualiza el significado del texto, de ese momento se propiciará la identificación del alumno con la literatura.

Cabe mencionar que de acuerdo con las características de nuestros alumnos, primordialmente por su edad, podemos aseverar que están abiertos a la lectura; por lo tanto, con relatos de la naturaleza que analizamos, es probable que se logre exitosamente un acercamiento grato y se obtengan los propósitos previstos para dicho fin.

Finalmente, de acuerdo con los resultados vertidos en esta tesis, me permito indicar que ha sido una experiencia gratificante, y supongo que permitirá continuar con la investigación sobre la práctica educativa de la Educación Media Superior en México, para ello, dejo a consideración de otros colegas el buen uso que se realice de la misma.

BIBLIOGRAFÍA VI

ABERASTURY, Arminda y Mauricio Knobel. *El síndrome de la adolescencia normal*, Barcelona, Paidós, 1973.

ARISTÓTELES. *Arte poética*, Venezuela, Monte Ávila Latinoamericana, C.A. 1990.

AUSTIN, John L. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1981.

AUSUBEL, David P., Joseph D. Novak y Helen Hanesian. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.

BAQUERO, Goyanes, Mariano. *Qué es la novela, qué es el cuento*, Murcia, Universidad de Murcia, 1998.

BARTHES, Roland. *El grado cero de la escritura*, México, Coyoacán, 2001.

_____. *Análisis estructural del relato*, México, Coyoacán, 2001.

BASHEVIS Singer, Isaac. *Los grandes cuentos del siglo veinte*, Selec. de Edmundo Valadés, México, Promexa, 1979.

BERNAL, Rafael. *Seis cuentos breves*, México, CCA (Serie de Lecturas Mexicanas), 1990.

BERISTÁIN, Helena. *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 1997.

_____. *Análisis estructural del relato literario*, México, UNAM-Limusa, 1999.

BOFARULL, María Teresa *et al.* *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Graó, 2001.

BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. México, EMECE, 1999.

CAMPILLO Herrera, Remedios *et al.* *Enfoque comunicativo II*, México, Secretaría de Apoyo al Aprendizaje, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2004.

- CALVINO, Italo. *Las ciudades invisibles*, México, Milenium, 1999.
- CASSANY, Daniel *et al.* *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000.
- _____. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó, 1993.
- CAIRNEY, Trevor H. *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata, 2002.
- CARRETER, Lázaro F. *et al.* *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid, Cátedra, 1976.
- CLAVEL, Ana. *Fuera de escena*, México SEP/Conaculta/Crea, 1984.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios y de carrera del CCH*, México, CCH-UNAM, 2008.
- COLL, César, *et al.* *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.
- COLEMAN, J.C., L.B. Hendry. *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Morata, 2003.
- COLOMER Martínez, Teresa. *La adquisición de la competencia literaria*, Barcelona, Graó, 1994.
- COOPER, J. *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*, México, Limusa, 1999.
- CORTÁZAR, Julio. “Del cuento breve y sus alrededores”. *Poética de la brevedad*, Ed. Lauro Zavala, México, UNAM, 1997.
- _____. *El perseguidor y otros cuentos*, México, Pepsa, 1976.
- _____. *La isla a medio día y otros relatos*, Navarra, Salvat, 1971.
- _____. *Final del juego*, Buenos Aires, Sudamericana, 1976.
- CUENTOS LATINOAMERICANOS*, Antología, Edición y Prólogo Conrado Zuluaga, México, Alfaguara, 2000.
- DE LA BORBOLLA, Óscar. *La risa en el abismo*, México, Nueva Imagen, 2004.

DE LA COLINA, José. "Las niñas del Colegio Iberia" en *Traer a cuento*, Narrativa (1959-2003), México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

DÍAZ-BARRIGA Arceo, Frida *et al.* *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2001.

DIJK, T. Van. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1996.

_____. *El discurso como estructura y proceso*, México, Siglo XXI, 1990.

_____. *La ciencia del texto*, México, Paidós, 1978.

EAGLETON, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

EGGEN, P., Kauchak, D. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

ESCUADERO Martínez, Carmen. *Didáctica de la literatura*, Murcia, Universidad de Murcia, 1994.

FERNÁNDEZ, Adela. *Cuentos mexicanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

FUENTES, Carlos. *Aura*, México, Era, 1990.

_____. *Chac Mool*, México, Diana, 1993.

FOCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1999.

FRANCO, Lourdes. [Material mecanuscrito] año 2007, MADEMS. Español.

GADAMER, Hans-George. *Estética y hermenéutica*, Madrid, Tecnos, 2001.

GALEANO, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI, 1986.

- GARCÍA Márquez, Gabriel. *Del amor y otros demonios*, México, Diana, 2011.
- _____. *Ojos de perro azul*, Madrid, Alfaguara, 1979.
- _____. *El olor de la guayaba*, México, Diana, 1979.
- _____. *Extraños peregrinos: doce cuentos*, México, Diana, 1992.
- _____. *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*, México, Diana, 1972.
- GARGALLO, B. *Procedimientos, estrategias de aprendizaje su naturaleza, enseñanza y evaluación*, Valencia, Tirant lo Blanche, 2000.
- GENETTE, Gérard. *Nuevo discurso del relato*, Madrid, Cátedra, 1998.
- _____. *Umbrales*, México, Siglo XXI, 2001.
- GONZÁLEZ Reyna, Susana. *Manual de redacción e investigación documental*, México, Trillas, 1997.
- GRACIDA Juárez, Isabel y Austra Berta Galindo Hernández (coordinadoras). *Comprensión y producción de textos. Un acto comunicativo*, México, Édere, 2003.
- _____ y Alejandro Ruíz Ocampo. *Competencia comunicativa y diversidad textual*, México, Édere, 2004.
- _____ y Guadalupe Teodora Martínez Montes (coordinadoras). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, México, UNAM, 2007.
- HARRS, Luis. *Los nuestros*, Buenos Aires, Argentina, Editorial sudamericana, 1973.
- HERNÁNDEZ, P. *Diseñar y enseñar*, México, Narcea, 1995.
- HENSON, K. *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*, México, Thomson, 2000.
- IBARRA Mercado, Adolfo et al. *El mundo la literatura y tú*, México, Secretaría de divulgación. Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades. 1998.
- JURADO Rojas, Yolanda. *Técnicas de investigación documental. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos*, México, Thompson, 2005.

- KRAUZE, Ethel. *Secreto de la infidelidad*, México, Punto de Lectura, 2003.
- KUNDERA, Milán. *El libro de los amores ridículos*, Barcelona, Tusquets, 2004.
- LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- LOMAS, Carlos y Andrés Osoro (compiladores). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.
- LÓPEZ Camacho, Oscar. *Paquete de evaluación para la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II*.
- LOUGHLIN, C., Suina, J. *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*, España, Morata, 1999.
- LOZANO, Jorge et al. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra, 1999.
- MARIS Alcaide, Stella et al. *Mediación en la escuela: convivir y aprender*, Argentina, - Serie educación- Homo Sapiens, 1998.
- MARTÍN Gaité, Carmen. *El balneario*, Barcelona, Destino, 1988.
- MASTRETA, Ángeles. *Mujeres de ojos grandes*, México, Cal y Arena, 1990.
- MENDOZA, Antonio y Francisco Cantero. *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, La Muralla, 1996.
- MENTÓN, Seymour. *El cuento hispanoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- _____. *El cuento latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- MONCADA, Sánchez, Armando. *Seminario Producción de Paquetes Didácticos*, s/p.
- MONEREO, Charles, (coordinador). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Graó, 2001.
- MONTERROSO, A. *Obras completas*, México, SEP, 1986.

MOREIRA, Julián. *Cómo leer textos literarios*, Barcelona, EDAP, 1996.

Notas de la clase *Didáctica de la lengua y la literatura*, MADEMS, Español, s/p.

ORIENTACIÓN Y SENTIDO DE LAS ÁREAS DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO, México, UNAM-CCH, 2006.

OROZCO Abad, Judith (coordinadora). *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*, México, UNAM, 2010.

PACHECO, José Emilio. *Las batallas en el desierto*. México, Era, 2001.

_____. “El relato de Eustolia” en Javier Perucho (compilador), *El Cuento jíbaro, Antología del microrrelato mexicano*, México, Universidad Veracruzana, 2006.

PLATAS TASENDE, Ana María. *Diccionario de términos literarios*. Madrid, Espasa, 2011.

PAREDES, Alberto. *Manual de técnicas narrativas: Las voces del relato*, México, Grijalbo, 1993.

PARDO Bazán, Emilia. *Un destripador de antaño y otros cuentos*, México, Promexa, 1982.

PIMENTEL, Luz Aurora. *El relato en perspectiva*, México, UNAM-Siglo XXI, 1998.

PLAN DE ESTUDIOS ORIGINAL, Gaceta amarilla. México, UNAM/CCH, 1972.

PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO, México, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH, 1996.

POOT Herrera, Sara. *El cuento mexicano*, Homenaje a Luis Leal. México, UNAM, 1996.

POZUELOS Yvancos, José María. *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, 1994.

PRADO Aragonés, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004.

PROPP, Vladimir. *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 2000.

PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS DE LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I y II, México, UNAM-CCH, 2004.

PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS DEL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I, II, III y IV, México, UNAM/CCH, 2004.

PROPUESTA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, Cuadernillo 47. México, UNAM/CCH, 1993.

PROYECTO ACADÉMICO PARA LA REVISIÓN CURRICULAR. *Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico académico*, Cuadernillo número 2, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, 2009.

PROYECTO ACADPEMICO PARA LA REVISIÓN CURRICULAR. *Desempeño escolar y egreso de la población estudiantil. Diagnóstico académico*, Cuadernillo número 3, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, 2009.

RALL, Marlene y Dieter Rall (comps.). *Historia de un espejo. Cuentos austriacos del siglo XX*, México, UNAM-Universidad Autónoma de Chiapas-Foro Cultural de Austria-El viejo pozo, 2005.

_____. *Conservar y subvertir. Cuentos alemanes del siglo XX*, México, UNAM-Universidad Autónoma de Chiapas-El viejo pozo, 2005.

REIGELUTH, Ch. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, España, Aula XXI, Santillana, 1999.

QUESADA, R. *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2003.

QUIROGA, Horacio. *Cuentos*. México, Porrúa, 1992.

REDONDO Goicoechea, Alicia. *Manual de análisis de literatura narrativa. La polifonía textual*, Madrid, Siglo XXI, 1995.

REY, Olga *et al.* *Lectura y redacción de textos*, México, Santillana, 1998.

REYES, Graciela. *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco/libros, 2000.

RICOEUR, Paul. *Mundo del texto y mundo del lector en historia y literatura*, Françoise

Perus, (compilador). México, Instituto Mora, 1991.

RODRIGUEZ, Claudia. *Lotería de cuentos*, México, Planeta, 1995.

RUBIO Hermosillo, Ana Bertha. *La perspectiva Docente en torno a la Literatura Latinoamericana, dentro de los Nuevos Programas del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, UNAM, 2000.

RULFO, Juan. *Pedro Páramo*, México, Nueva imagen, 1980.

_____. *El llano en llamas*, México, Nueva imagen, 1980.

SABINO Carlos A. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1998.

SANTILLÁN Reyes Dulce María y Diana Alicia López y López. *Características socio-escolares y trayectoria académica de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, Generación 2006*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, Secretaria de Planeación, 2006.

SAMPERIO, Guillermo. *Relatos vertiginosos. Antología de cuentos mínimos*, (selección y prólogo de Lauro Zavala). México, Alfaguara, 2002.

SEMINARIO DE PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO A LOS NUEVOS PROGRAMAS DE ESTUDIO, Rubro I. El relato Literario. México, CCH-Sur, 1999.

SEMINARIO DE PRODUCCIÓN DE PAQUETES DIDÁCTICOS. Enfoque Comunicativo II, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II, México, CCH, 1999.p. 8.

SERAFINI, Ma. Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós, 1997.

VERANI, Hugo J., *Disonancia y desmitificación en "Las batallas en el desierto"* (en) *La hoguera y el viento. José Emilio Pacheco ante la crítica*. México, Era, 1993.

VALADÉS, Edmundo. (selecc.). *Antologías temáticas de Los cuentos de El cuento*, V, México, Editores, 1991.

WALTER Melisa. *Cómo escribir trabajos de investigación*, Barcelona, Gedisa, 2005.

WARNING, Rainer. Editor. *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989.

WELLEK, René y Austin Warren. *Teoría literaria*, Madrid, Gredos, 1985.

6.1 Fuentes electrónicas

Aborto.es.[http://www.wikipedia.org/wiki/aborto_\(temajuridico\)](http://www.wikipedia.org/wiki/aborto_(temajuridico))(2 de marzo de 2012).**

Aborto.es.<http://www.wikitionary.org/wiki/aborto>(2 de marzo de 2012).**

Filicidio.es.<http://es.wikipedia.org/wiki/filicidio>(2 de marzo de 2012). **

GARCÍA Márquez, Gabriel. “La soledad de América Latina” en *Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982* en texto completo.
<http://www.ciudadseva.com/textos/otros/ggmnobel.htm> (20 de marzo de 2012).

_____ . *Cien años de soledad* en REDILCE. *Un espacio para el fomento del apendizaje y la cultura digitales en*
<http://www.redescolar.ilce.edu.mx/publicaciones/textoconte>
[xto/coronel/magi.ht](http://www.redescolar.ilce.edu.mx/publicaciones/textoconte) (5 de marzo de 2012).

MADEMS-ESPAÑOL-UNAM http://www.cuaed.unam.mx/posgrado/madems_espanol (9 de febrero de 2012).

GLOSARIOS DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA en
<http://www.desocupadolector.net/glosarios/index> (22 de febrero de 2012); (2 de marzo de 2012).

OROZCO, Rosa María. “Siempre a favor de la vida” en
<http://www.issste.gob.mx.website./comunicados/nosotros/octubre2000/siempre.html> (20 de octubre de 2011)

** Se recurrió al uso de esta página porque los alumnos la emplean con frecuencia.

Anexo I

Artículo I. LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I

PRIMERA UNIDAD: CUENTO

PROPÓSITOS:

Al finalizar la unidad el alumno:

- ? Comprenderá la intención y el sentido de lo ficcional mediante el reconocimiento del pacto narrativo para desarrollar con mayor amplitud una apreciación placentera del cuento.
- ? Fundamentará en forma oral y escrita sus percepciones y valoraciones del cuento mediante la aplicación de la metodología adecuada a su organización narrativa para desarrollar sus capacidades comprensivas, expresivas y críticas.

TIEMPO: 32 HORAS

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
Identifica los elementos que caracterizan al cuento como género.	<ul style="list-style-type: none">? Los alumnos compararán tres textos narrativos para establecer la ficcionalidad en uno de ellos.? El profesor organizará a los estudiantes para que activen sus conocimientos previos respecto al cuento y sus características.? Los alumnos investigarán las características propias del cuento en fuentes documentales sugeridas por el profesor.? Con base en un cuento propuesto por el profesor, los estudiantes ubicarán las características del género y reflexionarán sobre la importancia de éstas.	Elementos que caracterizan al cuento. <ul style="list-style-type: none">? Ficcionalidad.? Brevedad, singularidad temática, intensidad y tensión.

<p>Determina los elementos formales del acontecimiento narrado (Historia).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ? El profesor seleccionará cuentos de carácter lineal o cronológico. ? Los alumnos identificarán en un cuento las secuencias básicas de la historia. ? Los alumnos analizarán los elementos formales de la organización narrativa para determinar el conflicto. ? Los alumnos organizarán en un texto breve los acontecimientos narrados, tomando en cuenta los sujetos de la acción, el lugar y el tiempo donde se desarrollan los hechos. ? El profesor propondrá al grupo la lectura de varios cuentos para realizar un análisis de los rasgos comunes y de las diferencias de los personajes, del espacio y del tiempo. 	<p>El acontecimiento narrado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Conflicto. ? Situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, situación final. ? Secuencias. ? Tiempo, espacio y personajes.
<p>Determina la importancia de la forma de narrar para la producción de sentido (Discurso).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ? Los estudiantes determinarán en los cuentos quién narra la historia y cómo la voz que narra imprime ritmo al cuento. ? Los alumnos relacionarán las personas gramaticales y las características de los diferentes tipos de narradores para establecer el punto de vista. ? El profesor organizará una discusión grupal en la que se deje claro que el autor no es el narrador del cuento. ? Los estudiantes advertirán cómo ha sido organizado el acontecimiento narrado para darse cuenta de la importancia en que han sido expuestas las acciones. 	<p>La composición narrativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Voz narrativa. Tipo de narrador. Focalización. ? Tiempo del discurso. Orden. Velocidad. ? Formas de presentación del discurso. Discurso directo. Discurso indirecto.

	<ul style="list-style-type: none"> ? Los estudiantes establecerán si el desenlace del cuento ha sido efectista, sorpresivo o abierto 	
<p>Reconoce la organización narrativa del cuento para establecer la relación de la historia y el discurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ? El profesor solicitará al estudiantado que interprete la “mirada” del narrador en los cuentos leídos. ? Una vez identificada la voz narrativa, los estudiantes establecerán el grado de neutralidad o implicación de ésta para definir el sentido del texto. ? El estudiantado determinará desde qué perspectiva cuenta el narrador la historia. ? Los estudiantes advertirán la importancia de los personajes de acuerdo con la presentación que hace el narrador. ? El alumno determinará de qué manera la forma de narrar da sentido a la historia. ? El profesor y los alumnos valorarán en los cuentos su potencial semántico, semiótico, expresivo y retórico para determinar el efecto estético. 	<p>Relación historia-discurso.</p>
<p>Reconoce los elementos que constituyen la prefiguración del lector.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ? Los alumnos y el profesor discutirán, a partir de su experiencia de lectores, cómo se han involucrado con los acontecimientos narrados. ? Los alumnos determinarán las características del tipo de narrador y su relación con el enunciatario. ? El alumnado reflexionará sobre los usos de la 	<p>La recepción narrativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Figura del lector. ? La interpretación como fenómeno de lectura. ? Vacíos de información. ? Contrato de ficción. ? Verosimilitud.

	<p>lengua presentes en el texto y su relación con la historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Los alumnos considerarán la cantidad y la calidad de la información necesaria para completar y comprender la narración. ? El docente analizará junto con los estudiantes la importancia de la colaboración del lector para valorar los aspectos éticos y estéticos del cuento. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ? El estudiantado considerará al texto como mediación para construir el sentido, producto del contrato de ficción entre autor y lector. ? El alumnado distinguirá entre las condiciones de veracidad en el mundo cotidiano y las de verosimilitud en el texto literario. 	
<p>Construye el significado de lo leído según las “instrucciones” del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ? Los estudiantes leerán en clase un cuento que pueda relacionarse con otros discursos sociales de la época. ? Los alumnos localizarán en el texto antes leído, los elementos polifónicos como referencias mediante evocaciones, citas y alusiones. ? Los alumnos establecerán conexiones, comparaciones y contrastes entre el cuento y otras expresiones artísticas. ? Los estudiantes establecerán la relación entre experiencia vicaria y experiencia literaria. ? El profesor organizará una discusión para que el estudiante reflexione sobre el autor, frente a la realidad social presente en la obra. 	<p>Contextos. Polifonía. Intertextualidad.</p>

<p>Relaciona por escrito el acontecimiento narrado con la composición narrativa para interpretar un cuento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ? El profesor propondrá a los alumnos algunos cuentos no leídos en clase para que redacten un texto donde exprese su análisis y valoración del cuento elegido. ? El alumno seleccionará el tema de su escrito considerando algunos aprendizajes desarrollados en la unidad. ? El profesor determinará los criterios básicos de escritura y presentación del tipo de trabajo solicitado. ? Los alumnos presentarán al profesor una versión inicial de su escrito para que se hagan las observaciones pertinentes. ? El alumno redactará una versión final considerando las observaciones del profesor. 	<p>Expresión escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Comentario. ? Reseña crítica. ? Ensayo. ? Escritura creativa.
---	---	--

EVALUACIÓN.

Los indicadores que se sugieren para evaluar esta unidad son:

- ✍ Reportes de investigación (fichas de trabajo, resúmenes).
- ✍ Registro de características del cuento (cuadros sinópticos, mapas).
- ✍ Organización de secuencias por escrito.
- ✍ Registro de participación oral.
- ✍ Colaboración en actividades grupales y de equipo.
- ✍ Controles de lectura.
- ✍ Elaboración de escritos analíticos e interpretativos.
- ✍ Revisión y autocorrección de los escritos.
- ✍ Presentación formal de un trabajo académico.

BIBLIOGRAFÍA.

- Anderson Imbert, Enrique. *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona, Ariel, 1992.
- Baquero Goyanes, Mariano. *Qué es la novela, qué es el cuento*. (3ª ed.) Murcia, Universidad de Murcia, 1998.
- Barthes, Roland *et al.* *Análisis estructural del relato literario*. México, UNAM/Limusa/noriega, 1984.
- Delmiro Coto, Benigno. *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona, Graó, 2002.
- Giardinelli, Mempo. *Así se escribe un cuento*. México, Nueva Imagen, 1992.
- Garrido Domínguez, Antonio. *El texto narrativo*. Madrid, Síntesis, 1996.
- Kohan, Silvia Adela. *Así se escribe un buen cuento*. Barcelona, Grafein, 2002.
- Munguía Zatarain, Martha Helena. *Elementos de poética histórica. El cuento hispanoamericano*. México, El Colegio de México, 2002.
- Pimentel, Luz Aurora. *El relato en perspectiva*. México, UNAM/Siglo XXI, 2002.
- Pimentel, Luz Aurora. *El espacio en la ficción*. México, UNAM/Siglo XXI, 2003.
- Van Dijk, Teun. *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós, 1978.
- Zavala, Lauro (compilador). *Teorías de los cuentistas*