



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura en el Sistema Abierto de la SEP

TESIS

Que para obtener el título de: Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas

Presenta

Edgar Fernando García Candia

Asesora: Mtra. Rosaura Herrejón García



México, Ciudad Universitaria, 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Moscas de todas las horas
de infancia y adolescencia,
de mi juventud dorada;
de esta segunda inocencia,
que da en no creer en nada.

Antonio Machado, "Las moscas"

Para llegar hasta esta etapa de mi vida fue necesario recorrer un camino arduo, en el cual siempre ha estado presente mi familia; sin ellos habría sido imposible culminar este proceso. Por ello, agradezco a las personas más importantes para mí: a mi madre, Gabriela Candia, a mi padre, Fernando García, a mi hermano, César García, y a mi hermana, Rosa García. Sin su compañía, su confianza y su apoyo incondicional en todos los aspectos de mi existencia, habría sido titánico cerrar la puerta de esta etapa. Gracias a sus consejos y, sobre todo, a su paciencia, he podido dejar escrita la última palabra de este trabajo.

Asimismo, agradezco la asesoría de la Mtra. Rosaura Herrejón, ya que se convirtió en una persona que no sólo me orientó académicamente, sino también me escuchó y ayudó en ciertos momentos difíciles, pero necesarios, que se deben transitar para madurar en todos los aspectos. Además, gracias a que cursé la clase de Didáctica de Español con ella, surgió la inquietud de elaborar el presente escrito.

También es preciso mencionar el apoyo de la Dra. Lilián Camacho, una persona de gran calidad humana, quien demostró que además de ser una excelente maestra, también es una persona que escucha a sus alumnos en momentos enredosos. Le debo los conocimientos que permitieron desenredar muchas veces la estructura de un escrito gracias al Taller de Redacción que imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Gracias a mi maestra Ruth Roquet, quien me contagió su amor por la literatura en la clase de Lengua Española y por quien decidí transitar el camino de las letras.

Agradezco también las observaciones pertinentes del Dr. Delfín Ortega; las tardes de discusión sobre mi trabajo con mi amigo y compañero Jorge Gutiérrez, las cuales permitían aclarar mi pensamiento; el apoyo incondicional de mis amigas Diana Melo, Karen Sánchez, Claudia Avelar, Nayeli Crespo; las distracciones necesarias para disminuir el estrés con mi amigo David González; el apoyo de mi abuelo paterno, Guadalupe, mis

abuelos maternos, Ricarda y Andrés; la ayuda de mis tías, Adriana, Mercedes, Elizabet, Carol, Janet, Lilly, de mis tíos José Luis y Carlos; las observaciones de mis asesoras, Gloria Báez, Adriana Rodríguez, Ana María Maqueo y Leticia Rosales.

Doy las gracias a mis alumnos, específicamente a Emiliano Mancera, Luis Bravo, María Carrillo y Rubén Torres. Con base en sus comentarios se fue modificando y precisando el objetivo de esta propuesta.

Finalmente, agradezco a Dios el haberme puesto en el camino de todas las personas que he mencionado y por haberme dado vida y fuerzas para culminar todo este proceso.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
I. LA LITERATURA EN EL CURRÍCULUM DE LA PREPARATORIA ABIERTA	12
1.1 El bachillerato General Modalidad No Escolarizada	13
1.2 La literatura en el sistema abierto	15
1.2.1 Definición	15
1.2.2 La enseñanza de la literatura	15
1.2.3 Metodología de la lectura	17
1.2.4 Textos Literarios I, II y III	20
1.2.5 Consideraciones sobre la enseñanza de la literatura	22
II. EL CONSTRUCTIVISMO. ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO QUE GENERA CAMBIOS	33
2.1 El conductismo en el aprendizaje	34
2.1.1 Antecedentes	34
2.1.2 Conductismo y aprendizaje	34
2.1.3 Repercusión en la enseñanza	36
2.1.4 Función del maestro	37
2.1.5 Papel del alumno	38
2.2 La teoría del campo cognoscitivo	39
2.2.1 Antecedentes	40
2.2.2 Cognitivismo y aprendizaje	41
2.2.3 Repercusión en la enseñanza	42
2.2.4 Función del maestro	44
2.2.5 Papel del alumno	46
2.3 El constructivismo	46
2.3.1 Antecedentes	47
2.3.2 Constructivismo y aprendizaje	49
2.3.3 Repercusión en la enseñanza	55
2.3.4 Función del maestro	57
2.3.5 Papel del alumno	59

III. LA LECTURA LITERARIA EN EL AULA	61
3.1 Elementos de la lectura literaria	63
3.1.1 Definición de literatura	63
3.1.2 Definición de comprensión	65
3.1.3 Definición de lectura	68
3.1.4 Definición de lector	71
3.2 La lectura compartida	74
3.2.1 Definición y finalidad	74
3.2.2 Estructura	75
3.3 La lectura en voz alta	84
3.3.1 Definición	84
3.3.2 Elementos	85
3.3.3 El rol del maestro: Narrador/oralizador	88
3.3.4 Papel del alumno: Receptor	90
3.3.5 Finalidad de la lectura en voz alta	91
IV. PROPUESTA DIDÁCTICA	94
4.1 Características generales de la propuesta didáctica	94
4.1.1 Propuesta para mejorar la enseñanza en el BGMNE	98
4.2 Propuesta: <i>Un mundo feliz</i> y <i>La colmena</i>	108
CONCLUSIÓN	124
ANEXOS	130
Programa. Textos Literarios I	131
Programa. Textos Literarios II	133
Programa. Textos Literarios III	136
Elementos del análisis literario	139
Liehtse, <i>El ciervo escondido</i>	141
Aldous Huxley, <i>Un mundo feliz</i> (fragmento)	142
Camilo Cela, <i>La colmena</i> (fragmento)	145
BIBLIOGRAFÍA	149

INTRODUCCIÓN

Luego que Pinocho cobra vida, y tras haber cometido sus primeras fechorías, consiente asistir a la escuela para ayudar a su padre cuando llegue el momento indicado. Pero en el trayecto se topa con el teatro de títeres y piensa: «Hoy iré a oír los pífanos y mañana a la escuela; para ir a la escuela siempre hay tiempo» (Collodi, 2010; 180) —¿Acaso la vida colegial podría competir contra tal diversión?—. A raíz de esto comienza una serie de problemas que lo llevarán a prometer al Hada Azul, muchos capítulos después, que acudirá a clases para poder ser un niño y, más tarde, un hombre de verdad.

Así como Pinocho, en la actualidad hay muchos jóvenes cuya apatía hacia la clase de literatura resulta evidente y no dudarían —de tener opción— en asistir al espectáculo del titiritero Comefuego que a la lectura de *Perceval*, *Robinson Crusoe*, *Sor María Margarita*, entre otras. Si bien esta situación compete a la educación media superior en general, Cabe precisar el título de la tesis, pues este trabajo se centrará solamente en la problemática de la enseñanza de la literatura bajo el modelo de Bachillerato General Modalidad No Escolarizada (BGMNE), también conocido como Preparatoria Abierta, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por cuestiones de tiempo y trámite, fue imposible modificar el título original.

Regularmente los alumnos que aspiran a concluir el bachillerato y, por ello, ingresan al sistema abierto presentan características constantes: apatía, fastidio y hartazgo por la literatura. Ante dicha situación, surgió el objetivo del presente trabajo: ¿Cómo lograr que los jóvenes no despreciaran las obras literarias? Si bien la interrogante no es novedosa, la respuesta continúa siendo bastante compleja.

Por un lado, la enseñanza de la literatura en sistema tanto escolarizado como abierto se ha planteado un objetivo común: Que los jóvenes sean lectores de obras literarias. Por otro, algunos profesores de ambos sistemas consideran que los jóvenes de hoy leen menos que los de antes —tal pensamiento no es exclusivo de los docentes, pues es común escuchar comentarios apocalípticos sobre la decadencia de la lectura en diversos sectores de la sociedad, y se complican tras los resultados de las encuestas de lectura— debido a que sus intereses se focalizan en actividades ajenas a la cultura escrita. Para que esto último no se

convierta en un problema, habría que recordar lo que se insinúa en el Eclesiastés: el ser humano tiende a pensar que cualquier tiempo pasado fue mejor.

La mejora de la enseñanza literaria, muchas veces relacionada con la pregunta expuesta anteriormente, ha ocasionado la aparición de diversos trabajos cuyo esfuerzo suele sustentarse en trabajar la comprensión lectora. No obstante, con frecuencia sucede que si el punto de vista del alumno no coincide con lo que el profesor entendió sobre la lectura, se presupone la existencia de severos problemas relacionados con el comprender del estudiante. En otros casos puede resultar más inquietante que un alumno exprese su aburrimiento hacia la lectura de Petrarca, Acuña o Joyce, entonces se le considera una persona carente de sensibilidad literaria, por lo cual se vuelve urgente delinear actividades que fomenten la apreciación estética. Ante dicha situación, se diseñan ejercicios —los cuales, a veces, resultan monótonos o cansados— que mejoren la comprensión de lectura e involucren la escritura, ya que de esta forma el estudiante podrá tener mayor acceso a la letra impresa.

Aunado a esto, las actividades deben dar cuenta del disfrute y comprensión del texto, pues todavía en el ámbito educativo se piensa que si algo no es comprobable resulta inexistente. Quizá esta forma de concebir el disfrute y la comprensión en el aula tenga gran relación con las siguientes palabras de Gadamer (1994):

La ciencia moderna es la ciencia nacida en el siglo XVII que se funda en la idea del método y de la garantía metodológica del progreso en el conocimiento. [...] La mecánica construida por Galileo con ese procedimiento es la madre de nuestra civilización técnica. Así surgió un modo de conocimiento metódico muy definido que ha provocado la tensión entre nuestro conocimiento no-metódico del mundo, que abarca todo el ámbito de nuestra experiencia vital, y los logros cognoscitivos de la ciencia (183).

El problema de lo que se ha mencionado consiste en que las estrategias están diseñadas para mejorar la comprensión de lectura, mas no para abordar aspectos literarios de las diversas obras. Es decir, la literatura queda subordinada al ámbito de la comprensión —en otros casos se utiliza para mejorar la escucha, la velocidad de lectura, la escritura, etcétera—, lo cual significa que los textos literarios permanecen a la sombra de otras actividades.

Al laborar como docente durante casi tres años consecutivos bajo el modelo de Preparatoria Abierta ha sido común escuchar comentarios negativos de los alumnos hacia la

literatura¹. Al indagar la causa de su mala relación con ella, se puede extraer un común denominador: las actividades diseñadas para después de la lectura, sean estas orales, escritas —ya sean para analizar el texto o desarrollar habilidades— o con fines evaluativos —cabe destacar que gran número de alumnos ha hecho notar su desprecio por exámenes que se emplean para comprobar la lectura total de la obra. Esto ha propiciado, según ellos, no leer las obras otorgadas en la escuela; además, apuntan que por lo general lo que el profesor entiende de la lectura es algo demasiado abstracto, algo que ellos no son capaces de observar debido a que los textos les resultan complicados. Empero, algunos precisan que, si bien no realizan las lecturas escolares, se aventuran a leer obras como *Crepúsculo*, *El alquimista*, *El caballero de la armadura oxidada*, entre otros títulos del mismo estilo.

Si se revisan las encuestas de lectura que se han realizado tanto en 2006 como en 2012, se observa que en seis años no ha habido ningún cambio en cuestión de hábitos de lectura, es más, en la encuesta publicada en 2012 se afirma que los jóvenes leen menos que antes. Ambos trabajos arrojan como dato que la lectura disminuye conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria escolar, específicamente cuando se concluye el bachillerato. Tras estos resultados es inevitable cuestionar lo siguiente: ¿Qué hace la escuela para promover el rechazo por la lectura?

Es sabido que hace algún tiempo la literatura se utilizó en el aula para ejemplificar el uso correcto de la lengua, luego sucedió que esta perspectiva fue criticada y reelaborada en los planes de estudio. A partir de entonces, se conceptualizó la enseñanza de la lengua en su uso, la literatura se vio envuelta por esta nueva concepción. Dicha reformulación llevó a que las clases de literatura estuvieran relacionadas con el contexto de los alumnos porque debía ser útil para su vida. Así, la utilidad llevó a mejorar aspectos como la expresión oral, la escritura, la comprensión, entre otros.

Pareciera que tal visión está llevando la literatura al mismo estancamiento en el que se encontraba cuando se ejemplificaba con ella el uso correcto de la lengua. Cabe precisar que en este trabajo no se critica ni se insinúa la inexistencia de problemas de comprensión lectora, y tampoco se hace una objeción a las propuestas cuyo objetivo sea mejorar los aspectos anteriores. Lo que se cuestiona es si verdaderamente su diseño y empleo resultan

¹ Los alumnos con los que se ha trabajado son jóvenes que oscilan entre los 16 y 20 años, quienes abandonan el sistema escolarizado por diversas circunstancias.

pertinentes para la enseñanza de la literatura. Dicho en otras palabras, en la presente investigación se considera necesario elaborar propuestas didácticas cuyo fundamento sea que los jóvenes se acerquen, disfruten y comprendan el texto literario.

En el caso de la Preparatoria Abierta de la SEP, se establece que la inclusión de la literatura en el currículo obedece a la necesidad de crear gente que encuentre agrado por la lectura de los clásicos; para ello es preciso enseñar un modelo de análisis literario, ya que se considera un instrumento que mide y verifica la apreciación y comprensión de la lectura. No obstante se menciona que los comentarios del estudiante tienen relevancia, de otra forma se convertiría en un mero repetidor de ideas —a esto en realidad no se le otorga la importancia señalada, pues las preguntas realizadas en los exámenes se enfocan en evaluar un aprendizaje memorístico.

Con base en lo mencionado hasta el momento, se puede afirmar que las clases de literatura en ambos tipos de sistemas han creado menos lectores de los que se espera. Una posible explicación sobre este fenómeno podría hallarse en los jóvenes que cursan el sistema abierto.

Por un lado, los alumnos con los que se ha trabajado a lo largo de casi tres años comparten una característica: el fastidio y hartazgo hacia la clase de literatura y, por lo tanto, a cualquier obra literaria. Esta visión, indican, se origina de pensar que la literatura es un desperdicio de tiempo. En otras palabras, no encuentran la finalidad de su enseñanza en el bachillerato o, si creen saber el porqué, sólo repiten el discurso políticamente correcto: la literatura sirve para ser más inteligentes, cultos, tener más vocabulario, ensanchar el conocimiento cultural.

Por otro, la inclusión de la literatura en el currículum de la Preparatoria Abierta corresponde a la necesidad de crear lectores de las diversas obras literarias; para lograr lo anterior, el alumnado deberá desarrollar la capacidad de análisis, crítica y apreciación estética ante los textos que se presentan en el curso. A pesar de lo expuesto, la mayoría de las actividades insertadas en los libros de texto se enfocan en trabajar un aprendizaje memorístico.

Ante esta situación, en un primer momento la lectura —obligatoria— de los fragmentos otorgados para las materias de Textos Literarios se realizó en silencio y de forma individual. Lo anterior tuvo como respuesta aburrimiento, cansancio, fastidio,

pesimismo ante la obra en cuestión. Dadas las características del sistema abierto, el estudiante debe leer todos los fragmentos ya que pueden ser pregunta de examen; a pesar de ello, esta condición ni siquiera motivaba la lectura. Ante dicho problema, se llevó a cabo una lectura en voz alta por parte del docente, en la cual se procuraba dar vida a la letra impresa. Esta lectura estaba estructurada en dos fases, en la primera se indagaban los conocimientos previos y se elaboraban hipótesis sobre la lectura; en la segunda se hacían pausas para (re)elaborar hipótesis hechas previamente. Esto propició que las lecturas se volvieran más amenas y, conforme avanzaba el curso, se solicitaba al profesor leyera la obra mientras que el joven seguía la lectura en su libro. No obstante, esta forma de leer no bastó para captar totalmente el interés de los alumnos hacia la literatura.

En un segundo momento, fue necesario enfocarse en la actividad por realizar una vez acabada la lectura. En algunas ocasiones se elaboraba el análisis literario propuesto en la materia *Metodología de la lectura*, mas era evidente el pesar ocasionado por dicha actividad. Hasta que hubo un momento en el cual algún alumno comenzó a realizar preguntas sobre la lectura, mismas que no estaban relacionadas con no entender el argumento de la obra o la no comprensión, sino interrogantes ligadas al presente; esto aconteció tras haber leído el *Cantar de los cantares*. Sin haber planificado tal aspecto, surgió una clase más interesante que se basó en una simple conversación sobre aspectos del Cantar y su relación con canciones actuales, con otros poemas, con la lírica antigua, entre otros elementos. Las clases continuaron y se daba oportunidad de que el alumno realizara preguntas o comentara algún aspecto específico que hubiera causado curiosidad; no obstante, no todos los fragmentos leídos tenían el mismo resultado, algunos propiciaban un diálogo en el que la obra era el centro de atención, otros simplemente pasaban desapercibidos.

El cuestionamiento sobre la enseñanza de la literatura, que se apuntó al inicio tuvo como fundamento la experiencia mencionada con anterioridad. En dicha situación se pudo observar que la lectura fragmentada y la conversación pertinente propiciaban no sólo el disfrute de la obra, sino también la comprensión; esto se tradujo incluso en un cambio de actitud hacia las materias relacionadas con la literatura, pues los jóvenes, antes de entrar al aula por primera vez, sabían mediante otros alumnos que había lecturas "padres" en el curso.

El siguiente trabajo es fruto de la experiencia y el cuestionamiento que se han apuntado. Para lograr que los jóvenes tuvieran otra visión de la literatura, se hizo necesario indagar qué ocurría en tal situación desde diferentes disciplinas: fundamentalmente la psicología educativa, la animación a la lectura y, en menor grado, la teoría literaria —específicamente la teoría de la recepción y la hermenéutica.

A continuación se presenta el fruto de la investigación realizada, pero, antes de continuar con la lectura del trabajo, cabe recordar las siguientes palabras:

Yo por bien tengo que cosas tan señaladas, y por ventura nunca oídas ni vistas, vengan a noticia de muchos y no se entierren en la sepultura del olvido, pues podría ser que alguno que las lea halle algo que le agrade y a los que no ahondaren tanto los deleyte. Y a este propósito dice Plinio que no hay libro por malo que sea que no tenga alguna cosa buena. [...] Y así vemos cosas tenidas en poco de algunos, que de otros no lo son. Y esto, para que ninguna cosa se debería romper ni echar a mal, si muy detestable no fuese, sino que a todos se comunicase, mayormente siendo sin perjuicio y pudiendo sacar della algún fruto (*Lazarillo*, 1988; 91-92).

I. LA LITERATURA EN EL CURRÍCULO DE LA PREPARATORIA ABIERTA

Cuando llega Govinda² a los jardines que un tiempo atrás pertenecieran a Kamala, le dicen que en las cercanías habita un viejo botero sapientísimo. Entonces, decide buscarlo. Una vez que lo encuentra, reconoce que el hombre es su amigo Siddhartha. Dichosamente se saludan ambos y, tras descansar Govinda, Siddhartha intenta transmitirle el conocimiento que ha alcanzado. De esta conversación resaltan las siguientes palabras:

Puede comunicarse el saber, pero no la sabiduría. Cabe encontrarla, vivirla, hacer de ella un sendero; es posible, merced a ella, realizar milagros, pero en punto a decirla y a enseñarla, ¡no, no se puede! (153).

Y más adelante agrega:

Sí, Govinda, soy capaz de amar una piedra, un árbol y hasta un pedazo de corteza. ¡Son cosas, y por tanto cabe amarlas! Pero hay algo que me siento incapaz de amar: las palabras. He aquí por qué no hago caso de las doctrinas. Carecen de dureza, de blancura, de color, de perfume, de gusto; sólo una cosa tienen: palabras. Tal vez por ello nunca alcanzas la paz. Oh, Govinda, tú te pierdes en el laberinto de las frases, pues sabe, amigo mío, que sólo son palabras todo aquello que llamamos Liberación y Virtud, Sansara o Nirvana. No existe el Nirvana, únicamente existe la palabra "Nirvana" (157).

Con base en lo anterior, puede mencionarse que el conocimiento sobre la literatura se iguala al saber que puede ser comunicado, mientras que disfrutar la literatura equivale a la sabiduría. Esta situación es la que motiva la presente investigación, ya que el hecho de conocer sobre literatura difiere de disfrutar la literatura.

Esto último es un aspecto arduo de enseñar (tal como señalan Pennac, 1997; Gasol y Aranega, 2000; Chambers, 2007a, 2007b; Lavín, 2011), pues en numerosas ocasiones el esfuerzo para propiciar que el lector disfrute del texto queda suspendido en el aire, debido a que únicamente son palabras atrapadas en un discurso bienintencionado, como señalaría Domingo (2004 y 2006). Y esta situación se vuelve más compleja cuando se trata de efectuar en el ámbito escolar, debido a que «la escuela pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura, olvidando que ésta implica una comunicación entre lector y el autor, por medio del texto» (Gómez y Villarreal, 1995; 15).

² Hago referencia a: Herman Hesse. (2008). *Siddhartha*. Traducción de Ricardo Bumantel. México: Colofón.

Como más adelante se especificará, la enseñanza de la literatura en el Bachillerato General Modalidad No Escolarizada (BGMNE) pretende crear un gusto por la lectura de textos literarios, y para ello se plantea tomar en cuenta al lector y sus experiencias. Sin embargo, tanto en los ejercicios de lectura como en la evaluación, el alumno debe poner a prueba los conocimientos técnicos y prácticos que haya adquirido a lo largo del curso, lo cual poco se relaciona con las experiencias del estudiante. De esta manera, como señala Smith (1997), «la tragedia consiste en hacer creer [...] que las actividades sin sentido *son* la lectura» (185). Bajo esta perspectiva, resulta complicado que los jóvenes disfruten realmente el texto literario. Sobre este aspecto, Pennac (1997) menciona que:

El papel de la escuela se limita en todas partes y para siempre a la enseñanza de técnicas, a la tarea de comentar, y se corta el acceso inmediato a los libros mediante la proscripción del placer de leer. Parece establecido desde la eternidad, en todas las latitudes, que el placer no tiene por qué figurar en el programa escolar y que el conocimiento no puede ser sino el fruto de un sufrimiento bien sufrido (76).

Para poder entender las vías que sigue el BGMNE, se expondrán, en primer lugar, las características que tiene el bachillerato bajo este sistema, después se señalará el papel de la literatura en la Preparatoria Abierta, y la manera en que se pretende acercar al estudiante a disfrutar de los textos literarios.

1.1 El Bachillerato General Modalidad No Escolarizada

En el año de 1973, la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró un programa que satisficiera las necesidades educativas del país: el Bachillerato General Modalidad No Escolarizada, también conocido como Preparatoria Abierta. El programa fue piloteado durante tres años (1973-1976) en cinco ciudades de tres entidades federativas; en 1979 se inició formalmente, y hasta 1984 tuvo cobertura a nivel nacional, la cual sigue vigente hasta nuestros días.

Para obtener el certificado de bachillerato por este medio, se requiere aprobar 33 materias, 17 pertenecientes al tronco común y las 16 restantes se cursan conforme al área elegida (Ciencias físico-matemáticas, Ciencias administrativas y sociales, y Humanidades).

Las particularidades de este sistema, según lo señalado en el Portal de la Preparatoria Abierta del Distrito Federal³, son las siguientes:

- La matrícula inició con 6,000 alumnos. Actualmente se calcula que hay más de 304,000 estudiantes.
- Busca proporcionar servicios educativos de calidad mediante un plan de estudios y materiales didácticos, flexibles y actualizados, los cuales promueven habilidades de estudio independiente.
- Está dirigido a los que por alguna circunstancia —laboral, deportiva o educativa— no lograron o no pudieron finalizar sus estudios en un sistema escolarizado.
- El sistema fue diseñado para estudiar a un ritmo propio, sin la necesidad de asistir a clases. Para ello se proporcionan materiales de apoyo como libros de texto, guías de estudio, cuadernos de trabajo, antologías y ejercicios de autoevaluación. Con esto el alumno podrá prepararse para presentar los exámenes, los cuales se dividen en ordinarios y extemporáneos. Los ordinarios están calendarizados y se aplican cada quince días durante todo el año, los extemporáneos se pueden realizar de miércoles a viernes, ambas modalidades son suspendidas en las vacaciones de Semana Santa, en las de Diciembre y en días festivos.

Existen tres maneras de finalizar los estudios del nivel medio superior bajo este sistema:

- Estudio independiente: Como el estudiante no está obligado a acudir a alguna asesoría, dispone completamente de su tiempo y dedicación para lograr finalizar su educación media superior.
- Centros gratuitos: La SEP los pone a disposición del alumno para ofrecer asesoría a quienes la consideren necesaria.
- Centros particulares: Controlados por la Dirección de Sistemas Abiertos, el tipo de atención varía de escuela a escuela —en uno de estos centros particulares surgió el motivo de este trabajo.

³ <http://www.prepaabiertadf.sep.gob.mx/index.php>

1.2 La literatura en el Sistema Abierto

1.2.1 Definición

Antes de comenzar con la exposición de la enseñanza de la literatura en la Preparatoria Abierta, es necesario señalar qué se entiende por *literatura* en las materias relacionadas con ella: Metodología de la Lectura y Textos Literarios I, II y III. Para ello, se indicará la definición otorgada en *Textos Literarios I* (Barrera, 1983), la cual se basa en un fragmento del ensayo *Apolo o De la literatura* de Alfonso Reyes (21-24).

Según Reyes, la literatura es aquella actividad del espíritu que trata del suceder imaginario integrado por los elementos de la realidad, los cuales son los únicos materiales que dan origen a las creaciones. Se compone de dos valores, uno semántico (ficción) y otro formal (forma). Ambos tienen un común denominador: la intención. La ficción consiste en añadir una nueva estructura a la realidad, es decir, cuando se traduce una realidad subjetiva. Por forma entiende la intención estética, la cual es imprescindible para que exista la literatura. El contenido que se transmite es una experiencia que aspira a ser comunicada, por lo que está dirigida al hombre en general.

1.2.2 La enseñanza de la literatura

Las asignaturas en las que se aborda la literatura son Textos Literarios I, II, III y Metodología de la Lectura; en ésta última se hace énfasis en el estudio de una obra imaginativa ya sea en prosa o en verso. Cabe aclarar que en los programas se marca la división entre obras expositivas e imaginativas, éstas últimas corresponden a las literarias.

La enseñanza de la literatura, según se indica en la Introducción de *Textos Literarios I*, busca despertar en el lector el gusto por la lectura de los textos literarios; pretende «inquietar, despertar el gusanillo de la curiosidad que incite al lector al descubrimiento del tesoro de arte y de sabiduría» (Barrera, 1983; 13).

De lo anterior se desprende que los comentarios y las opiniones del lector resultan importantes, pues «el hombre que crea a través de la palabra, escribe para hombres no para críticos ni para eruditos» (13). Se considera que las opiniones serán válidas siempre y

cuando estén fundamentadas en el libro y sean producto de la reflexión y el análisis. Además, cuando el alumno expresa lo que piensa acerca de la lectura de cada fragmento, personaliza lo estudiado y, en consecuencia, no se convierte en «un mero repetidor de ideas» (13).

Específicamente en el Sistema Abierto no se menciona el enfoque en el cual se basa el método de enseñanza-aprendizaje de la literatura —ni de otra materia. No obstante, se observa que predomina una visión historicista de ésta y se otorga gran importancia a lo que autores como Smith (1997) nombran memoria de corto plazo. Los conocimientos que deben adquirirse son: corrientes literarias y sus características, autores, obras y fechas.

De acuerdo con lo establecido en las Introducciones de los libros *Textos Literarios I, II y III*, el alumno debe:

- Tener interés en el estudio y deseos de obtener conocimientos.
- Sacar provecho de las lecturas.
- Apropiarse del conocimiento.
- No tener miedo de expresar sus comentarios sobre las lecturas.
- Profundizar en los contenidos (ya sea investigando la vida del autor, aspectos de las obras, circunstancias históricas, entre otros aspectos).

Como se puede observar, los deberes del alumno están dirigidos a obtener conocimientos y desarrollar habilidades, mas no a disfrutar de la lectura como se marca al inicio de cada uno de los libros de *Textos Literarios I, II y III*. Asimismo, cabe destacar que no se consideran las características reales del estudiante que cursa este sistema en la actualidad, muestra de ello es que las Introducciones a cada libro no han sido reelaboradas desde su primera impresión (1983), por lo cual resulta un sistema caduco.

Otro aspecto importante por mencionar es que el alumno de este sistema difícilmente desea «enriquecer su ser» mediante el conocimiento que se le proporciona en las diferentes materias, pues pretende obtener, a la brevedad posible, el certificado del bachillerato. Debido a esta situación, suponen que el profesor enseñará concretamente los contenidos del examen. Ante esta realidad, los fragmentos seleccionados para las materias

de Textos Literarios se vuelven el único vínculo entre el estudiante de este sistema y la literatura. En tal relación, el profesor funciona como un puente entre estos dos elementos.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, otro factor fundamental para lograr la misión de la escuela es la figura del profesor; sin embargo, en este caso no se puede indicar con precisión el rol del maestro bajo este sistema, debido a que no hay un programa que lo especifique. No obstante, su función consiste en guiar a los alumnos en su aprendizaje y en brindar la ayuda adecuada en el momento oportuno. Lo anterior se infiere de las sugerencias hechas al alumno en los libros de texto. Por último, cabe destacar que, dadas las características de la Preparatoria Abierta, el docente es la única persona que puede promover que los jóvenes disfruten de la literatura a la par de enseñar los contenidos de las materias, para ello son de gran utilidad los fragmentos otorgados en cada libro de Textos Literarios.

En cuanto a los materiales con los que se trabaja en este sistema, fueron elaborados por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, editados en 1983. Están estructurados en unidades, cada una se divide en módulos. Al comenzar el estudio de la unidad, se establecen los objetivos generales; los objetivos particulares se exponen al inicio de cada módulo. Los módulos se estructuran, a su vez, en un esquema resumen que pretende guiar al alumno en su estudio, el contenido del tema, fragmentos de obras poéticas y ejercicios de comprensión correspondientes⁴, actividades de evaluación y lecturas sugeridas.

1.2.3 Metodología de la Lectura

El estudio de la literatura comienza desde el primer semestre con la asignatura Metodología de la Lectura, cuyo objetivo primordial es enseñar cómo leer y analizar una obra literaria.

La lectura, según se la define en la Introducción a *Metodología de la Lectura* (Pérez y Del Valle, 1983), es un arte que implica un sacrificio: «*La ciencia —decía Aristóteles— se compra con dolor.*» El arte se compra con igual moneda. Todo aprendizaje es penoso»

⁴ Sólo para Textos Literarios I se debe comprar la *Antología*. En *Textos Literarios II* y *III* se incluyen los fragmentos dentro del libro.

(las cursivas y comillas son de los autores, 13). Sin embargo, conforme se avanza en el estudio y se educan los hábitos intelectuales, «lo difícil se va tornando fácil, y lo penoso, agradable» (13).

La lectura se centra en la de textos literarios, ya que «las obras de filosofía y de ciencias están, por su propia índole expositiva, ordenadas en una secuencia de ideas rigurosamente lógica que propicia ya de suyo el aprendizaje intelectual y facilita las operaciones de deducción, de análisis y de síntesis». Mientras que la obra literaria es más compleja «en su disposición y en su lenguaje; ofrece mayores resistencias para la deducción de su significación y de su mensaje; requiere análisis y síntesis más minuciosos, y reclama por igual la corrección de nuestra inteligencia y la educación de nuestra sensibilidad» (14). Por estas peculiaridades, se considera indispensable la enseñanza del análisis literario para comprenderla y apreciarla adecuadamente. No obstante, sin importar la obligatoriedad —tanto de la lectura como de su análisis—, el estudiante debería sentir que no sólo ha sacado el mejor provecho de ella, sino también que «ha enriquecido su ser» (13).

Se ha mencionado antes que la enseñanza de la literatura obedece, primordialmente, a fomentar que el lector disfrute las obras. Sin embargo, en la Introducción a *Metodología*, la lectura se ve como una actividad «penosa», que necesita un proceso específico para verificar la comprensión —el análisis literario. Sobre esta manera de entender la lectura, cabe hacer énfasis en las palabras de Edith Wharton (2010): «La lectura no es más una virtud que el hecho de respirar. Cuanto más meritoria se considera, más inútil se vuelve» (19). Para acercar a los estudiantes a la lectura de las obras literarias, sería recomendable no concebirla como una actividad tormentosa. Al contrario, el disfrute del texto se propiciará en la medida en que los textos literarios sean cercanos a la realidad del alumno.

De igual forma, debido a que la obra literaria es más complicada en su lenguaje y disposición, y a que ofrece mayor resistencia para deducir su significado y mensaje, debería tenerse en cuenta lo que Chambers (2007a) llama «el ambiente de lectura», el cual toma en consideración: «tener los libros que queremos, de qué humor estamos, con cuánto tiempo contamos y si somos o no interrumpidos» (13). Otorgar importancia a dicho «ambiente» facilitaría que el alumno se acercara a la literatura, ya que su papel como lector tendría relevancia en el proceso de lectura. Además, «todos disfrutamos de la libertad de elección,

y cuando tenemos libertad, nuestra disposición mental, nuestra actitud, tiende a ser optimista y positiva» (49); de esta manera, sería recomendable que se concediera más importancia a dicha libertad que a la obligatoriedad de ciertas actividades, como los análisis literarios.

Bajo la perspectiva del sistema abierto, un elemento que propicia disfrutar la literatura es el análisis literario, cuya finalidad radica en la «comprobación de que las obras han sido verdaderamente comprendidas y apreciadas» (Pérez y Del Valle, 1983; 13). Sobre este aspecto, algunos autores, como Pardo (2004), señalan que para alcanzar la comprensión y el disfrute de la obra es requisito que el lector observe y analice algunos elementos, como son la clasificación del tiempo, de los personajes y del narrador. En contraste, otros autores, como Pennac (1997), Petit (1999) o Lavín (2011), sostienen que los análisis ocasionan que los alumnos se alejen de la literatura. De acuerdo con lo anterior, Lavín señala lo siguiente:

Si queremos equiparar la lectura a los libros no debemos imponerle patrones fríos al análisis de la lectura. Dejemos eso para quienes eligen el análisis literario como parte de su carrera profesional, ahondemos sin acartonar esa aventura a la que nos convocó un autor. Hagamos de la lectura una experiencia compartida (140).

Con base en lo anterior, si se pretende que el alumno de Preparatoria Abierta disfrute de la literatura, sería aconsejable suprimir esos «patrones fríos» y sustituirlos por «una experiencia compartida» entre texto, alumno y profesor.

En cuanto a la concepción de lectura como salvación del empobrecimiento espiritual y de la ignorancia o como construcción del ciudadano, Cabrera (2006) señala que «es un factor fundamental para el mejoramiento de las personas y de las naciones. [...] Para la formación integral del ciudadano, la lectura es una condición indispensable» (169-170). En contraste, otros no se enfocan en la lectura como un medio de salvación, sino como una actividad «tan impensable como una vida sin amor, alegría, ternura, negocios, amistad» (Teixidur, 2007; 156). No obstante, de acuerdo con Castro (2002), en repetidas ocasiones, el enemigo de la lectura y los libros «se esconde entre muchos de sus promotores más entusiastas. [...] En muchos casos, estas recomendaciones vienen de personas que de manera evidente repiten un discurso hueco, pero muy arraigado en los paradigmas dominantes» (49). Por ello, si lo que se pretende es acercar al alumno a la literatura y que

disfrute de ella, la lectura no debería ser entendida como «el enriquecimiento del ser», pues «la apropiación es un asunto individual: un texto viene a darnos noticias de nosotros mismos, a enseñarnos más sobre nosotros, a darnos claves, armas para pensar nuestra vida, para pensar la relación con lo que nos rodea» (Petit, 1999; 184). Es decir, resulta complejo precisar que el único valor de la lectura se dirija al perfeccionamiento de la persona en su calidad moral, espiritual o social. Lo óptimo sería que el lector fuera libre de elegir la finalidad de su lectura.

Otro aspecto por señalar es que el propósito de incluir esta materia en el currículum del BGMNE, según se indica en el libro de la asignatura en cuestión, busca que las obras sean comprendidas y no sólo se memoricen autores, fechas y obras; como antes se le pedía al estudiante:

Se le solía exigir un sobreesfuerzo de memoria para retener una enorme cantidad de datos externos respecto a las obras maestras de la literatura, de la filosofía y de las ciencias, y era frecuente, también, que la inmensa mayoría de estos alumnos terminara su ciclo de estudios sin haber leído o visto siquiera una sola de estas obras de las que aparentemente tanto sabía (Pérez y Del Valle, 1983;14).

No obstante, como más adelante se ejemplificará, los conocimientos enciclopédicos son un factor preponderante al momento de realizar la evaluación, situación completamente contradictoria con los objetivos señalados en el programa y con lo expuesto en el discurso de la introducción a la materia.

1.2.4 Textos Literarios I, II y III

El estudio propiamente de la literatura corresponde a los semestres segundo, tercero y cuarto, con Textos Literarios I, II y III respectivamente. Textos Literarios III sólo pertenece al área de Humanidades. Por lo que se puede observar en las introducciones a cada uno de los materiales *Textos Literarios*, los objetivos que engloban a estas materias son:

- Valorar y reconocer la importancia de la literatura en la vida del ser humano.
- Despertar un gusto por la lectura.

- Elaborar un análisis literario para alcanzar la comprensión del fragmento presentado.
- Comprender cada una de las corrientes o movimientos literarios que se presentan.

Con lo anterior, se espera que el alumno:

- Disfrute de la lectura.
- Sea capaz de apreciar los distintos movimientos estudiados.
- Despierte un espíritu crítico.
- Juzgue y critique la calidad estética de cada obra.

Textos Literarios I⁵ comienza con la definición de lo que es literatura y sus géneros literarios. Las literaturas que se estudian en esta materia son: la antigua literatura hebrea, griega, latina, medieval y barroca. Textos literarios II es la continuación del anterior, se ve la literatura desde el siglo XVII hasta el XX. Los movimientos y las corrientes son: Clasicismo, Neoclasicismo, Romanticismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Modernismo, Generación del 98, Futurismo, Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo y Ultraísmo. Textos Literarios III⁶ consiste en la enseñanza de la literatura hispanoamericana. Se abordan los mismos movimientos y corrientes que en Literarios II, pero se añaden la literatura náhuatl, maya, inca, del Descubrimiento y la Conquista, la poesía del siglo XVI y el teatro de evangelización.

Al leer las introducciones a Metodología de la Lectura, Textos Literarios I, II y III se observa que lo primordial es acercar al estudiante a la lectura de obras literarias y despertar una curiosidad a través de los fragmentos escogidos, así «habrán enriquecido su experiencia y tal vez, sin sentirlo, le habrán ayudado a avanzar un poco en la tarea que todo hombre digno se marca cotidianamente: ser un poco más Hombre cada día» (Barrera, 1983; 13).

⁵ En el anexo se localizan los programas completos de las materias de Textos Literarios.

⁶ Debido a que esta materia casi no se ha impartido, no será analizada.

1.2.5 Consideraciones sobre la enseñanza de la literatura

Pese a lo que se ha señalado con anterioridad, en seguida se mostrarán actividades y ejercicios de autoevaluación para Textos Literarios I y II, en los cuales es posible observar que las opiniones, impresiones y apropiaciones que haya elaborado el alumno sobre las obras leídas no son consideradas en las actividades de lectura y, aún menos, en los exámenes. Lo anterior resulta una contradicción, debido a que si se pretende que el alumno disfrute de la lectura sería indispensable que sus opiniones y observaciones tuvieran relevancia (Pennac, 1997; Petit, 1999; Cuesta, 2006). Como muestra de dicha incongruencia, se transcriben algunos ejercicios: primero una actividad relacionada con el contenido, luego una para poesía, otras para novela, para teatro, y, finalmente, un ejemplo de preguntas tipo examen. Después se hará un breve análisis sobre dichos aspectos.

Ejemplo 1. Ejercicios para reforzar el contenido

Materia: Textos Literarios II

Tema: El clasicismo y sus rasgos fundamentales

Reactivos de autoevaluación

I. Anteponga usted un SI a las frases que se refieren al Clasicismo; y un NO a las que se refieran a otros movimientos.

- Se sujeta a las reglas de los grecolatinos.
- Es un movimiento libertario.
- Hace literatura para educar.

Ejemplo 2. Ejercicio de lectura: texto poético

Materia: Textos Literarios II

Tema: Rasgos esenciales del Romanticismo

Lectura: Giacomo Leopardi, *A la luna*

1. Transcribir cuatro versos en los cuales se mencione la soledad o la angustia del poeta.
2. ¿Cómo logra demostrar el poeta su tristeza?
3. ¿A dónde va a recordar?
4. ¿A qué hora se dirige hacia el collado?

Ejemplo 3. Ejercicio de lectura: texto narrativo

Materia: Textos Literarios I

Tema: Las literaturas medievales (Literatura feudal y caballerescas)

Ejercicio: Lectura de los fragmentos de *Beowulf*, *Cantar de Roldán* y *Tristán e Isolda*

1. Elabore una lista de las características de los siguientes personajes:
 - a. Beowulf
 - b. Roldán
 - c. Tristán
2. Explique las razones o los ideales que persigue cada uno de los tres personajes.

Ejemplo 4. Ejercicio de lectura: texto dramático

Materia: Textos Literarios II

Tema: Teatro de finales del siglo XIX

Lectura: *Cyrano de Bergerac* (fragmento)

1. ¿Quién es el personaje principal?
2. Mencione los distintos casos que según Cyrano pueden decirse de su nariz variando el tono.

Ejemplo 5. Ejercicios de autoevaluación

Materia: Textos Literarios I. Ejercicios de autoevaluación (Kovalevskaya, Sánchez y Villegas, 1983; 13-14)

Pregunta 17. Según su libro de texto, uno de los valores que se destacan en La Odisea es:

- a) justicia
- b) libertad
- c) unidad familiar
- d) aristocracia en la sangre

Pregunta 34. ¿Cuál de las siguientes obras pertenece a Francesco Petrarca?

- a) Sobre la naturaleza de las cosas
- b) Oda a Torcuato
- c) El cancionero
- d) Los Anales

Materia: Textos Literarios II. Ejercicios de Autoevaluación (Kovalevskaya y López, 1983; 3, 6, 8, 14)

Preguntas 13, 14 [...] se resuelven con base en la siguiente lectura

Mirándose al soslayo
las alas y la cola un Guacamayo
presumido, exclamó: "Por vida mía,
que aun el Topo, con todo que es un ciego,
negar que soy hermoso no podría.."
Oyólo el Topo y dijo: "No lo niego;
pero otros guacamayos por ventura
no te concederán esa hermosura".

El favorable juicio
se ha de esperar más bien de un hombre lego
que de un hombre capaz, si es del oficio.

13. ¿Qué licencia poética permite que la medida de los versos 2 y 3 de la fábula sea de 11 sílabas?

- a) Hiato
- b) Diéresis
- c) Sinalefa
- d) Sinéresis

14. Ante las palabras del Guacamayo el Topo se muestra:

- a) evasivo
- b) prudente
- c) ingenioso
- d) persuasivo

A continuación se analizarán brevemente cuatro aspectos que resulta importante destacar para los objetivos de este trabajo: conocimientos, fragmentos, obligatoriedad y análisis literario.

CONOCIMIENTOS

Uno de los objetivos para Textos Literarios consiste en que el alumno se apropie del conocimiento para que no sea «un mero repetidor de ideas». Empero, en los ejercicios relacionados con el aprendizaje de contenidos (ejemplo 1) sólo se requiere la reproducción de lo visto en el módulo. Lo que se está poniendo a prueba es la información que entra a la memoria de corto plazo, donde el contenido «tan sólo nos interesa mientras le damos un sentido a lo que estamos haciendo para completar lo que nos proponemos. [...] Y se va despejando casi al instante para que prosigamos con la próxima tarea» (Smith, 1997; 56-57).

Para que el alumno lograra hacer suyo el conocimiento, sería primordial trabajar, primero, en la calidad de la enseñanza, la cual radica en «planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden» (Wilson citado por Solé, 2000; 12). Después se deberían facilitar estrategias de aprendizaje que permitieran al alumnado interpretar lo nuevo de modo particular. Es decir, para evitar la repetición, en el sistema abierto se debería partir de la concepción de «aprendizaje significativo», en el cual:

Aprender algo equivale a formarse una interpretación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. (Solé, 2007; 38)

Debido a la nula relevancia que tienen los aspectos anteriores en el sistema abierto, la actividad relacionada con el reforzamiento del contenido propicia la repetición de datos. Así, la enseñanza de la literatura en el sistema abierto tiene como fundamento lo que Solé (2000) designa «enfoque superficial»:

En muchas ocasiones, las preguntas que incluyen son de carácter cerrado, e invitan a éstos a reproducir, con el mínimo de variaciones posible, datos, conceptos o nociones que fueron estudiados con anterioridad. El fomento del enfoque superficial se hace, entonces, por una doble vía: por la de pedir aspectos concretos tal cual se encuentran en los libros (más que una interpretación personal de ellos, más acorde con un enfoque profundo), y por la de desencadenar la ansiedad del alumno, que se mostrará preocupado por la forma de recordar la información que debe permitirle cumplir con los requisitos de la tarea (31).

A pesar de que se espera que el estudiante se apropie del conocimiento, la actividad demuestra que el conocimiento adquirido tiene la finalidad de hallar la respuesta correcta a las preguntas que puedan surgir en torno a un tema.

FRAGMENTOS

En cuanto al uso de antologías o fragmentos dentro del aula, Escalera (2009) apunta que un error de la escuela es la lectura de fragmentos porque presentan una visión parcial de lo que realmente es la obra, con lo cual se ve afectada la comprensión. Por otra parte, Allende y Condemann (1990) mencionan que si se pretende lograr una lectura recreativa, las obras deben ser seleccionadas por el lector. Por otro lado, Petit (1999) indica que la elección de ciertos fragmentos obedece a la imposición de una determinada interpretación, con lo cual se evita que los jóvenes otorguen alguna que se pueda alejar del buen gusto, «y por esta razón, hasta nuestros días, los poderes autoritarios han preferido difundir videos, fichas o, en última instancia, fragmentos escogidos, acompañados de su interpretación y con el mejor "juego" posible en su contenido para el lector» (25-26).

Por el contrario, emplear este tipo de materiales facilita que el estudiante tenga acceso a un abanico de obras literarias; además como señalan Sánchez (1972) y Chambers

(2007a), trabajar con fragmentos o antologías resulta útil para tomar en cuenta los variados gustos que puedan existir en el aula. Chambers (2007a) recomienda lo siguiente: «Se compila una breve selección de cuentos, poemas, fragmentos de prosa y se lee como una antología, ya sea por un lector o por un grupo de lectores. Entre cada obra puede haber un breve interludio o comentario vinculante o cualquier cosa que parezca apropiada» (81). De acuerdo con esta postura, los materiales *Textos Literarios* tienen como ventaja que, al presentar fragmentos tanto de obras en prosa como en verso, resulta fácil trabajar con ellas para mostrar la variedad de textos que ofrece la literatura. Además, hay que considerar que estos fragmentos representan el único acercamiento que tienen los jóvenes con la literatura, si bien se recomiendan lecturas de obras completas —ya sean en prosa o en verso—, difícilmente se llevan a cabo debido a dos situaciones: la primera, quizá la más importante, obedece a cuestiones de tiempo; la segunda tiene que ver con practicidad, son varios los elementos a considerar para superar un examen de estas materias, por lo que leer más obras implicaría que el alumno se sobrecargara de información.

OBLIGATORIEDAD

Respecto a esta situación, es común pensar que si no hay una obligación en la lectura, nadie leerá la obra señalada. No obstante, hay quienes proponen sustituir la «obligatoriedad» por «curiosidad». A continuación se destacarán aspectos contrarios a la obligatoriedad.

En primer lugar, Domingo (2004) sostiene que se necesita terminar con la firme idea de que sólo la lectura disciplinaria y obligatoria creará buenos lectores, ya que esta concepción es uno de los motivos por el cual los alumnos se alejan de las obras literarias.

En segundo término, el profesor debería respetar los intereses de los alumnos y otorgar textos que se acerquen a sus deseos, incluso sería conveniente que se realizaran propuestas de lectura; a partir de esto los lectores notarían que sus opiniones serán tomadas en cuenta. (Cerna, 1962; Garrido, s.f.).

En tercer lugar, Garrido (s.f.) y Teixidur (2007) mencionan que la obligatoriedad estropea tanto la lectura como la relación entre el lector y la obra, además desemboca en una mala lectura y escasa comprensión. Por ello es recomendable despertar una curiosidad en el alumno, con la cual se puede lograr que lea por su voluntad (Chambers, 2007a), ya que el libro no debe convertirse en un instrumento de tortura, según señala Rodari (citado

por Gasol y Aranega, 2000). Para favorecer este último aspecto, es necesario considerar lo que menciona Chambers (2007a) sobre la disposición:

La disposición, al parecer, es una influencia más poderosa que la circunstancia. Pero ambas juegan un papel en la formación de nuestra actitud hacia lo que estamos haciendo y se modifican mutuamente al condicionar nuestro comportamiento. [...] Si leemos con ganas, esperando no gozarlo, es muy probable que nos parezca una empresa aburrida. [...] Por ello debemos recordar que la disposición tanto del maestro como de los alumnos hacia la lectura va a tener una gran influencia en el resultado (26).

Con base en lo expuesto, es posible concluir que la exigencia de la lectura repercute negativamente en la relación obra-lector, y con ello en el proceso de lectura. No obstante, la obligatoriedad no es lo único que afecta el contacto del lector con la obra en cuestión, sino también el análisis literario. A continuación se abordará este aspecto.

ANÁLISIS LITERARIO

Hay autores, como Pardo (2004), que consideran fundamental la realización del análisis literario para acceder a la comprensión y apreciación del texto en cuestión. Sobre este punto, Escobar (1976) indica que el problema del análisis en el aula radica en que sólo se percibe como producto de un ensamblaje, cuyo resultado es la visualización del texto como partes separadas; por lo cual, para que sea útil, debe ser trabajado como un sistema integrado por las partes. Bajo este precepto, el análisis facilitaría el acceso al significado del texto. De acuerdo con esta manera de trabajar la literatura en el aula, Gómez y Villarreal (1995) expresan que «tradicionalmente se consideró a la lectura como el rescate del significado expresado en el texto, lo que dejaba para el lector una posición receptiva, sin que sus expectativas intervinieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado» (19).

Si se pretende acercar a los jóvenes a la literatura, sería necesario que el lector tuviera un papel activo en lugar de uno pasivo. Por ello «las estrategias de lectura deberían permitirles a los lectores encontrar significados más profundos, que se relacionen con sus experiencias y conocimientos anteriores» (Correa, 2006; 124), así como facilitar que el alumno establezca una relación de intercambio mutuo con la obra. Otra finalidad de las estrategias consistiría en facilitar la adquisición de una educación literaria, la cual implica la «adquisición de una *competencia lectora específica* que requiere del reconocimiento de

una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura» (las cursivas son de la autora, Colomer, 1991; 22). Además resulta primordial que en las estrategias se respeten los diversos modos de lectura que hay en el aula, ya que en un salón de clases no existe solamente uno, sino distintos modos de leer que se ponen en acto por diversos lectores (Cuesta, 2006). Es decir, «la literatura nos pide un modo de leer particular que resiste los reduccionismos de la restitución de los "datos correctos", corroborados en momentos precisos de los textos, los de la impostura del placer de la lectura y los de la lectura como forma de liberación» (49).

Se piensa que el empleo del análisis literario propicia una visión objetiva de la obra. Esta aseveración ha ocasionado que los jóvenes vean en la lectura sólo un carácter instrumental, que en nada se relaciona con ellos, cuya única finalidad consiste en aprobar una materia (Correa, 2006). Además, ha llevado a elaborar comentarios fastidiosos e improductivos, como menciona Escalera (2009). Lerner (1996) apunta que la escuela imposibilita que aparezcan distintas maneras de leer debido a que hay un riguroso control del aprendizaje y, más aún, tan sólo importa la interpretación del profesor; la del alumno coincide o no, es correcta o no. Esto imposibilita que exista un acceso a encontrarse a sí mismo en la obra, como señala Castillo (2009): «los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir acerca de lo más profundamente humano» (21). Petit (1999) menciona que es en la preparatoria donde los jóvenes pierden el gusto por leer debido a que su postura como lector suele ser mucho más distante y el acercamiento más erudito, además la literatura se estudia «como algo externo a sí mismo, que no tiene que ver con las vivencias, las experiencias o las sensaciones. Algunos enfoques se han afanado en ahondar la distancia con el cuerpo, en repudiar cualquier emoción, la cual era vista como un alejamiento peligroso» (60-61).

En resumen, primero, si se pretende acercar al alumnado a la literatura es indispensable hacer a un lado aquellos discursos que divinizan y sacralizan el libro, como los mencionados en las introducciones a *Metodología de la lectura* —«enriquecer el espíritu» (Pérez y Del Valle, 1983)— y a *Textos Literarios I* —«ser más Hombre cada día» (Barrera, 1983). En otras palabras, el primer paso para acercar al estudiante a las obras

literarias consiste en desmitificar todo aquello que se dice sobre ellas, debido a que nadie acude inmediatamente a comprar libros por el simple hecho de haber escuchado las bondades de la lectura (Domingo, 2004). Además, cabe añadir que «el hecho de alabar las virtudes de la lectura y aun de enfatizar en exceso los beneficios que nos trae, se convierten en actos hipócritas, en frases vacías, en lugares comunes y, sobre todo, en declaraciones políticamente correctas porque es lo que se espera de la escuela» (81).

En segundo lugar, Lerner (1996) y Lavín (2011) mencionan que en la escuela se debería promover el hábito lector, específicamente de obras literarias; no obstante, ocurre lo contrario⁷. Para evitar dicha situación debería considerarse, por ejemplo, que la obra literaria se resiste a una interpretación única e inapelable, lo cual se traduciría en otorgar mayor importancia a lo que ha significado la lectura para los estudiantes.

En tercer término, se dice que los estudiantes cada vez comprenden menos (debido a la televisión, al uso del internet, entre otras múltiples causas); sin embargo, es necesario modificar esta concepción, pues se podría llegar incluso hasta el punto de dudar de la capacidad mental del educando (Cuesta, 2006). Por ello, hay que considerar lo siguiente:

La literatura demanda modos de leer particulares, y no una lectura entendida como aceptación, asimilación o procesamiento de datos y, en ese sentido, universal, esos modos de leer singulares se manifiestan en el aula cargados, por decirlo de algún modo, de otros saberes que aún no conocemos lo suficiente (Cuesta, 2006; 62).

Para acercar a los jóvenes a la literatura, sería aconsejable que el docente profundizara en esos «modos de leer particulares», ya que le podrían ayudar a comprender en qué centra la atención el estudiante para obtener determinada comprensión de la obra literaria. No obstante, con regularidad, suceden situaciones semejantes a la que se menciona a continuación:

Ciertos maestros consideran en ocasiones que uno *no* ha entendido en definitiva el libro a pesar de las escasas dudas que su lectura haya dejado en uno. Y harán preguntas como «¿Pero no vio acaso que el fracaso del policía al intentar alcanzar al motociclista que conducía a exceso de velocidad era, en rigor, un símbolo del desamparo humano al enfrentarse con su destino manifiesto?». Y si usted responde: «No, tan sólo me pareció un episodio cojonudamente emocionante», le dirán que *en rigor* no comprendió usted el

⁷ Muestra de esto se refleja en la *Encuesta Nacional de Lectura* (CONACULTA, 2006), en el capítulo III se retomará este aspecto.

núcleo de la historia narrada. Aun cuando, en lo esencial, lo que están diciendo es que no se ha formulado usted el tipo de preguntas que ellos consideraban las apropiadas a la lectura del libro, y eso es otra cosa, obviamente (las cursivas son del autor, Smith, 1997; 110).

Así, la enseñanza de la literatura en la escuela debería tomar en cuenta las diversas preguntas que puedan surgir en diferentes lectores para un mismo texto, con ello se crearía un ambiente propicio para acercar a los jóvenes a la lectura de las obras literarias al tener en cuenta sus procesos de lectura. Como indica Lavín (2011):

No se pueden llenar páginas enteras de las bondades de la lectura, de la importancia de los libros, de la sabiduría que entrañan, de que debemos leer para ser mejores, pues crearemos un discurso vacío y no una experiencia. La creación de esta afición compete al maestro, que desde luego puede y es deseable que se apoye en ciertas experiencias de animación a la lectura, en listas de libros que se indican para cada edad, pero tiene que recurrir a su propio hedonismo libresco. El maestro que busca formar lectores debe ser uno más de los sedientos. Los lectores se forman por contagio [...] Es necesario seducir hacia la lectura (138).

Asimismo, el profesor de literatura no tendría que sentirse decepcionado si hay alumnos a los que de ninguna manera les guste leer, en palabras de Petit (2009): «Nadie debería estar obligado a "que le guste leer". [...] No obstante, cada persona debería poder experimentar la apropiación de la cultura escrita como algo deseable y posible» (298). Dicho en otras palabras:

Cambiar las preguntas acerca de los vínculos que nuestros alumnos sostienen con la literatura en sus prácticas de lectura, desarrolladas en el aula, es lo que hoy puede interesarle a un profesor de lengua y literatura. Vínculos que manifiestan en los modos de leer cantidad de significados culturales que no están reñidos con los conocimientos teóricos sobre la literatura, tanto con los que ya se enseñan en la escuela como con los que aún no. Vínculos con la literatura; modos de leer literatura que nos pueden ayudar a volver a creer en la apuesta de enseñarla, y que sea aprendida (Cuesta, 2006; 54).

Por otra parte, se dice que la lectura es la guía del hombre y se menciona que leer un libro es maravilloso; sin embargo, «habría que preguntarse para quién. [...] Para que la lectura adquiera la dimensión maravillosa de la que tanto se habla es preciso acceder a ella con mayor desfachatez y menos prevenciones, rescatar la desvergüenza y la osadía que teníamos cuando niños» (Castro, 2002; 50). Es decir, si se pretende inculcar un hábito lector, un camino sería la adopción de una actitud hedonista hacia la obra literaria. Para

ello, el profesor debería ser paciente y no forzar que la literatura sea del agrado de todos los alumnos, asimismo sería recomendable que evitara emplear la obra como medio de evaluación, debido a que con ello sólo se refuerza la idea de que la literatura en la escuela sólo sirve para aprobar una materia, y se continuaría viendo como algo muy lejano a la vida cotidiana del estudiante. Bajo este punto de vista, el profesor tendría que considerar las siguientes palabras de Pennac (1997):

Una sola condición para esta reconciliación con la lectura: no pedir nada a cambio. Absolutamente nada. No construir ninguna muralla de conocimientos preliminares alrededor del libro. No plantear la más mínima pregunta. No poner ni la más mínima pregunta. No poner ni la más pequeña tarea. No añadir ni una sola palabra a las de las páginas leídas. Ningún juicio de valor, ninguna explicación del vocabulario, nada de análisis de texto ni de indicaciones bibliográficas... Prohibirse del todo "hablar sobre".

-Lectura-regalo.

-Leer y esperar.

No se fuerza una curiosidad, se la despierta.

Leer, leer, y darle confianza a los ojos que se abren, a las caras que se juntan, a la pregunta que va a nacer y que llevará a otra pregunta (123).

En este capítulo se ha señalado que los análisis literarios sólo refuerzan la visión instrumentista de la literatura al ser estos los elementos de evaluación para las obras literarias. Asimismo se ha hecho énfasis en que el error de emplearlos en la escuela consiste en que no consideran la comprensión del alumno, sino únicamente se evalúa la capacidad para extraer elementos que, con regularidad, deben coincidir con aquellos de quien elaboró la evaluación. Sin embargo, la interpretación del texto literario está en relación mutua con el lector; de esta forma, la lectura resultante no sólo es una, sino que pueden existir varias lecturas de un mismo texto (Petit, 1999; Cuesta, 2006). De esta forma, para lograr acercar adecuadamente al alumno a las obras literarias, se necesita cambiar el enfoque que se tiene de la literatura dentro de la educación y de su enseñanza, específicamente en la manera de abordarla en el BGMNE.

Para sustentar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura se facilitaría si el profesor buscara propiciar el disfrute de la lectura, en el siguiente capítulo se expondrán de manera sucinta los preceptos de tres teorías psicopedagógicas: Conductismo, Psicología Cognitiva y Constructivismo —mismas que rigen los modelos educativos actuales—, así como los nuevos enfoques y teorías que se tienen en materia de comprensión lectora y en enseñanza de la literatura. Todo esto con el propósito de precisar

los posibles caminos que debe seguir la enseñanza de la literatura en el bachillerato del sistema abierto para atraer a los alumnos a que disfruten del texto literario.

II. EL CONSTRUCTIVISMO: ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO QUE GENERA CAMBIOS

Como se mencionó en el capítulo precedente, la enseñanza de la literatura en el Sistema Abierto pretende que el alumno se acerque a las obras literarias y disfrute de ellas; sin embargo, lo anterior se dificulta ya que se otorga primacía al aspecto memorístico y al análisis literario. En cuanto a este último, se han apuntado dos problemas: por un lado, reafirma la concepción de la literatura como un conjunto de escritos que se tienen que examinar objetivamente; por otro, debido a que el análisis posee una estructura cerrada, la lectura del alumno tiene que limitarse a los elementos que lo conforman, con lo cual no se propicia que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo.

Para lograr un acercamiento óptimo a las obras literarias, es necesario, en primer lugar, que el estudiante adquiera un papel relevante en la enseñanza de la literatura (Sánchez, 1972; Gómez y Villarreal, 1995; Soriano, 2003; Teixidur, 2007). En segundo lugar, es recomendable que se considere lo planteado por el constructivismo, el cual otorga elementos que permitirán modificar la visión que se tiene sobre la educación en general y sobre el alumno y su relación con la literatura, en particular.

No obstante, antes de profundizar en la visión constructivista de la educación, se esbozarán otras dos corrientes importantes del siglo XX: el Conductismo y la Psicología Cognitiva⁸. Si bien no son las únicas que han tenido relevancia en la psicología educativa, la elección de ellas obedece a dos motivos: en primer lugar, el objetivo de este trabajo consiste en plantear una propuesta didáctica para acercar a los jóvenes a la literatura y no en hacer un análisis exhaustivo sobre las corrientes educativas y su influencia en la educación; en segundo lugar, tanto el Conductismo como la Psicología Cognitiva tendrán eco en algunos presupuestos elaborados por el Constructivismo, los cuales serán abordados más adelante.

⁸ Para motivos de este trabajo, se expondrán sólo estas tres corrientes.

2.1 El conductismo en el aprendizaje

2.1.1 Antecedentes

El conductismo⁹ es una corriente psicológica que se desarrolló principalmente en Norteamérica y tuvo importancia a partir de la década de 1930. Algunos autores representativos son Watson, Thorndike, Guthrie, Hull, Spence, Skinner, entre otros.

Bigge (1975) marca como antecedentes la teoría de la disciplina mental —la cual señalaba que el aprendizaje consistía en disciplinar o adiestrar la mente— y la teoría de la apercepción —donde se sostenía que las nuevas ideas se asociaban con las ideas antiguas que ya constituían la mente—, ambas tuvieron relevancia hasta antes del siglo XX.

A diferencia de las teorías anteriores, los conductistas plantean eliminar el estudio de los procesos que no podían ser abordados de manera objetiva, por lo que prefieren centrarse solamente en los que pudieran observarse. Así, lo imperante es «definir su objeto de estudio en términos observables, es decir, posibles de ser medidos y cuantificados» (Maqueo, 2004; 18).

2.1.2 Conductismo y aprendizaje

Los conductistas basan sus estudios en la observación y experimentación con animales, mediante dichos análisis dirigen, guían, manipulan, recompensan y, a veces, castigan a la rata de laboratorio para que logre efectuar determinada actividad (Bigge, 1975). De esta manera, se sostiene que el aprendizaje es un aspecto manipulable y que se puede moldear con las repeticiones o los estímulos apropiados; para realizar lo anterior, fue necesario que la teoría darwinista colocara al hombre dentro del reino animal. De esta forma, Pavlov y Thorndike, entre otros, propusieron que las conclusiones extraídas de los experimentos con animales fueran aplicables a los seres humanos (Bigge, 1975). Sobre esta cuestión, Bower y Hilgard (1989) señalan que:

⁹ Debido a que el objetivo de este trabajo es sólo señalar algunas características de esta corriente, al hablarse de Conductismo se hará referencia en un sentido amplio, es decir, se englobarán en este término las teorías de condicionamiento estímulo y respuesta entre las que se incluyen el conexionismo o enlace de estímulo y respuesta, el conductismo y el neoconductismo.

Durante la época de mayor auge de las principales teorías del aprendizaje, las acaloradas controversias entre Hull, Guthrie y Tolman se desarrollaron en los laboratorios de aprendizaje animal [...] debido a la creencia generalizadora de que éste sería más fácil de entender que el aprendizaje humano; es decir, que los aspectos fundamentales de muchos fenómenos podían estudiarse con la humilde rata que aprendía a transitar a través de laberintos. La investigación avanzaba con la premisa de que los mecanismos del aprendizaje eran universales en todo el reino animal (172).

Con base en dichos experimentos, surgieron leyes y conceptos que, primero, fueron llevados a la práctica psicológica, después se trasladaron al campo educativo. A continuación se señalarán algunos de los presupuestos importantes para los conductistas.¹⁰

Respecto a las leyes, cabe resaltar dos: *ley del ejercicio o repetición* y *ley del efecto*. La primera precisa que mientras más se repita la respuesta provocada por un estímulo¹¹, más extenso será su tiempo de retención. Lo anterior significa que las conexiones se fortalecen o debilitan gracias a la práctica o a la discontinuidad al intentar conseguir un objetivo específico. De esta ley derivan las nociones de «se aprende a escribir, escribiendo», «se aprende a leer, leyendo», «se aprenden las tablas de multiplicar, repitiéndolas varias veces por día», etcétera. Asimismo, un concepto, regla o principio pueden ser olvidados si no se utilizan. En el momento en que la escritura, la lectura, las tablas de multiplicar o el concepto se apartan del sermón cotidiano, acontece que lo aprendido se borra gracias al desuso (Rodríguez y Larios, 2006).

En cuanto a la *ley del efecto*—elaborada por Thorndike—, en un principio sostuvo que una respuesta era fortalecida cuando la acompañaba un sentimiento de placer, mientras que se disminuía cuando la seguía un sentimiento de dolor. Años más tarde, Thorndike reformuló dicha ley y planteó que un sentimiento de dolor casi nunca o nunca debilitaba la respuesta. En algunos experimentos sobre aprendizaje verbal descubrió que al decirle al sujeto que había hecho bien la actividad, la conexión se fortalecía; por otro lado, al castigar si se caía en un error, la conexión no se desgastaba. Las investigaciones del psicólogo estadounidense se tradujeron en los premios otorgados en el salón de clases por el profesor,

¹⁰ Debido a que el objetivo de esta tesis no es realizar un estudio profundo del Conductismo o elaborar una crítica a éste, sino sólo indicar cuál es, en general, su influencia en la enseñanza, se presentan algunos conceptos de Thorndike y Skinner. Lo anterior obedece a los motivos de este trabajo.

¹¹ Una respuesta es «una contracción muscular o una secreción glandular que puede conectarse en forma funcional con un estímulo antecedente». Un estímulo es «un cambio de energía en el ambiente físico que actúa sobre el organismo o desencadena una respuesta» (Ardila, 1991; 20).

los cuales se consideraron refuerzos positivos, mientras que los castigos equivalían a refuerzos negativos (Rodríguez Y Larios, 2006).

En cuanto a los conceptos, destacan el *condicionamiento* y el *reforzamiento*. El primero se divide en clásico o instrumental. Se considera clásico cuando la secuencia de estímulos y respuestas da como resultado un cambio duradero dentro de la conducta o propicia las probabilidades de que se emita una respuesta determinada. El instrumental es «el uso del refuerzo y la afirmación de que *la conducta está mediada por sus consecuencias*» (las cursivas son del autor, Ardila, 1991; 21). El segundo se divide en positivo y negativo. Es positivo cuando fortalece alguna conducta mediante la satisfacción de un impulso o una necesidad biológica básica. El castigo es un ejemplo de reforzamiento negativo.

Bajo esta perspectiva, una persona es un sujeto que debe ser moldeado. El aprendizaje, entonces, se convierte en un proceso donde se modifican todas las conductas, las cuales son inculcadas por adultos que enseñan, muestran, dirigen, manipulan, recompensan, castigan y, a veces, obligan a que se realicen determinadas actividades. Todo esto aunado a la percepción del ser humano como un recipiente vacío, el cual debe ser llenado de información (Maqueo, 2004).

2.1.3 Repercusión en la enseñanza

Debido a que una persona debe ser moldeada, la educación, por ende, se basa en la transmisión de conocimientos. Ante dicha situación «se inclina más hacia la cuestión informativa e ignora al sujeto cognoscente» (Maqueo, 2004; 26).

Para conseguir que el alumno adquiriera satisfactoriamente la información, uno de los conceptos importantes para lograrlo es el de *enseñanza programada*, el cual es:

Un sistema de enseñanza y aprendizaje dentro del cual los temas de estudio preestablecidos se subdividen en etapas pequeñas y discretas, organizadas cuidadosamente en una secuencia lógica, que permite que los estudiantes aprendan con facilidad. [...] El aprendiz puede progresar de acuerdo con la secuencia de etapas a su propio ritmo y recibe reforzamiento inmediatamente después de cada una de las etapas. El reforzamiento consiste en que se le dé la respuesta correcta inmediatamente después de que haya registrado la suya propia, o que se le permita pasar a la siguiente etapa sólo después de que haya emitido la respuesta adecuada. (Bigge, 1975; 172)

Con base en lo anterior, el alumno, para avanzar en su aprendizaje, debe demostrar que ha adquirido los contenidos señalados por el profesor; bajo esta situación la memorización y la repetición mejoran el cumplimiento de los objetivos señalados en el programa. Enseñar, entonces, se traduce en la transmisión de conocimientos a un sujeto que ha de reproducirlos con la mayor exactitud posible; por lo tanto, aprender significa poder repetir lo más fiel posible aquellos datos que el profesor ha enseñado.

2.1.4 Función del maestro

El profesor modela la conducta del alumno, tiene que utilizar tanto los procedimientos como los materiales que sean funcionales para alcanzar las respuestas deseadas, «debía mantener una rígida disciplina y orden dentro del salón de clases» (Maqueo, 2004; 29), y, además, en él recae la responsabilidad de otorgar la información al alumno.

Bigge (1975) señala que el docente emplea dos métodos: el de *sustitución de estímulo del condicionamiento clásico* y el del *condicionamiento instrumental de la modificación de la respuesta*, básicamente. Por ejemplo, en el primer método, si el docente enseñaba lectura, procuraba por todos los medios posibles que los alumnos dijeran cada una de las palabras específicas; después, les proporcionaría el estímulo apropiado en forma de la palabra escrita, inmediatamente antes de que la mencionaran. De esta manera, en el futuro los alumnos la pronunciarían al ser estimulados por esa palabra escrita. En el segundo, continuando con el ejemplo de la enseñanza de lectura, los estudiantes recibirían una "recompensa". Habría una retroalimentación debido a la recompensa reforzante, la cual incrementaría las probabilidades de que los alumnos respectivos leyeran o escribieran correctamente las palabras que tuvieran que completar o incluir en espacios en blanco.

Asimismo, con base en la enseñanza programada, el profesor determinaba los objetivos conductuales¹², cuya finalidad consistía en fijar los contenidos apropiados para los alumnos (Schunk, 1997). Con ello, se creía que la enseñanza sería más eficiente. De esta manera, la lengua era concebida tan solo en su sistema y no en cuanto a su uso.

¹² La enseñanza programada se basa en los objetivos conductuales, que sirven para describir «lo que el alumno estará haciendo cuando demuestre su avance y cómo se sabrá que lo ha hecho» (Mager, 1962 citado por Schunk, 1997; 88).

Con base en lo anterior, es posible observar la bibliografía abundante para la enseñanza de la lectura bajo este punto de vista, la cual se basaba, por ejemplo, en un método fónico. Una de las aspiraciones de dicho método consistía en crear conciencia segmental en los alumnos (Calero y Pérez, 1993), pues se argumentaba que «el conocimiento de la identidad abstracta de las letras es una condición necesaria para la adquisición de la decodificación fonológica y de los patrones ortográficos» (Morais, 1994; 234).

Así pues los profesores enmarcados bajo esta corriente, eran los encargados de transmitir el conocimiento suficiente a unos seres que acudían a la escuela para ser llenados de información, la cual se verificaba en las repeticiones, actividades o exámenes. A esto habría que sumar algunos elementos de los que se valía el docente para lograr que la información hubiera sido retenida adecuadamente, por ello solían portar dulces, sellos o estrellas doradas que se pegaban en la frente del niño, para premiar al estudiante que hubiera realizado bien determinada actividad, que hubiese entregado la tarea o, simplemente, que no hubiera dado problemas en el salón. Mientras que los antagonistas eran exhibidos en el aula mediante un castigo, el cual podía consistir desde un sello con una imagen despectiva, colocar al alumno en frente del pizarrón y dibujarle orejas de burro, hasta golpear con el borrador o la mano para corregir determinado comportamiento.

2.1.5 Papel del alumno

Bajo una visión conductista de la educación, el alumno se considera un ser pasivo porque asimila satisfactoriamente el programa al que se ve sometido. Así, «un estudiante respetuoso, dócil, callado, cumplido con sus tareas (por mecánicas o inútiles que éstas resulten) tiene grandes posibilidades de "triunfar"; esto es, de obtener buenas calificaciones y un certificado que le permitirá acceder al mundo laboral o continuar sus estudios» (Maqueo, 2004; 27).

Dicho en otros términos, el educando tenía que acatar al pie de la letra las instrucciones otorgadas por el docente, dada esta situación un alumno que interrogaba se le consideraba alguien irrespetuoso ya que no sabía obedecer las órdenes de la autoridad. Ante

dicha situación, era necesario someter al joven a diversos refuerzos negativos que propiciaran el andar hacia lo que el profesor había trazado en su plan de enseñanza.

Por ejemplo en la enseñanza de la comprensión de lectura, el alumno que sabía leer era el que lograba memorizar adecuadamente el sonido de las palabras y sabía en qué momento se pronunciaban de determinada manera; sin embargo, era frecuente observar que el alumno podría tener una excelente decodificación, mas no por ello una comprensión de lo leído. Lo anterior se debe a que la dicción, el volumen y la entonación por ejemplo, eran aspectos observables y cuantificables, fáciles de poder modificar cuando fuera necesario. Esto obedece a que, como es posible observar en algunas investigaciones, la comprensión se consideraba un aspecto subjetivo complicado para trabajar bajo una perspectiva conductista, lo cual derivó en una discusión —casi— interminable entre los partidarios del método fónico (tal como Calero y Pérez, 1993; Morais, 1994; Jiménez y O'Shanahan, 2008) y los afiliados al método contextual (Torres y Ruiz, 1992; Quintero, 1995; entre otros).

2.2 La teoría del campo cognoscitivo

El cognitivismo es una corriente psicológica que surgió como alternativa ante los presupuestos conductistas. Es decir, mientras que el conductismo centró su objeto de estudio en los comportamientos observables, basando sus explicaciones en la conexión E-R; el cognitivismo buscó esclarecer cuáles eran los procesos mentales que intervenían en el sujeto para que adquiriera conocimiento. Por ello consideraba que algunas operaciones como la codificación y el almacenamiento podían «en último extremo dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimientos, innovaciones y tal vez expectativas respecto al futuro» (Rodríguez y Larios, 2006; 72). En otras palabras, esta corriente resulta de gran importancia debido a que los postulados permitirán cambiar la perspectiva educativa en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo cual repercutirá directamente en la forma como el profesor desarrolle su clase. Asimismo, sobresale la importancia que se le otorga al alumno a partir de esta concepción psicopedagógica, pues ya no será considerado como un ser que debe asumir pasivamente el programa al que se ve sometido.

2.2.1 Antecedentes

Bigge (1975) señala dos autores importantes para esta corriente: Max Wertheimer, quien enunció por primera vez la postura de la psicología de la Gestalt en 1912, y Kurt Lewin, que sentó las bases de la psicología del campo cognoscitivo.

Por un lado, Wertheimer y sus seguidores desarrollaron algunas leyes cuya finalidad era comprender la relación del aprendizaje con la percepción y su fundamento en la reorganización del mundo perceptual o psicológico del aprendiz. Por otro lado, Lewin centró su interés en el estudio de la motivación humana. De la teoría lewiniana cabe destacar el concepto de *espacio vital*, el cual:

Incluye todo lo que se necesita saber sobre una persona, con el fin de comprender su conducta concreta en un ambiente psicológico específico y en un momento dado [...]. Su uso implica que no podemos comprender por qué se comporta un individuo como lo hace, conociendo simplemente las características de una persona o su ambiente; en vez de ello, es preciso conocer ambas cosas. (Bigge, 1975; 216)

Gracias a los trabajos de estos autores, se desarrollaron otros estudios que profundizaron en la relación de la mente y los elementos que intervienen para que el hombre aprenda. Algunos de ellos, se ha señalado (Bigge, 1975; Ausubel, 1983; Hernández, 1998), propiciaron que se comparara el aprendizaje humano con el almacenamiento de información en las computadoras. Es decir:

Si la memoria es un tipo de biblioteca, la memoria pasiva es la colocación real de un nuevo libro en el estante; la estrategia de aprendizaje sería análoga a la política de la biblioteca en lo que toca al manejo y elaboración de índices de libros nuevos para el catálogo de tarjetas, antes de colocarlos en los anaqueles (Bower, 1989; 525).

Este tipo de analogías ocasionó que, más tarde, la mente y la computadora se consideraran sistemas de procesamiento de una misma clase que llevan a cabo un encausamiento de símbolos de forma similar (Hernández, 1998).

2.2.2 Cognitivismo y aprendizaje

Los cognitivistas visualizan el aprendizaje como un proceso reflexivo, el cual se basa en el desarrollo de nuevas ideas o la modificación de las antiguas a través de *insights*, los cuales son propios del aprendiz. Bigge (1975) indica que un *insight* es el método de resolución de una situación problemática, «es cierto tipo de "sentimiento" que obtenemos con relación a una situación, que nos permite seguir esforzándonos activamente en alcanzar nuestros objetivos» (127). Asimismo, este autor precisa que las características del pensamiento reflexivo son:

1. Reconocimiento y definición de un problema: Sucede cuando nos damos cuenta de la existencia de objetivos en conflicto o de una meta y un obstáculo intermedio para su alcance.
2. Formulación de hipótesis: Las hipótesis son generalizaciones inventadas [...]. Deben verificarse por medio de la experiencia humana.
3. Elaboración de limitaciones lógicas de las hipótesis: Incluye la deducción de las implicaciones o las consecuencias cuyas observaciones se hayan hecho ya, de tal modo que sea posible comprobar las hipótesis con los conocimientos presentes y deducir implicaciones de consecuencias cuyas observaciones no se hayan realizado.
4. Comprobación de hipótesis: Esto incluye los intentos hechos para verificar las implicaciones o las consecuencias deducidas bajo el tercer aspecto, tanto de acuerdo con los datos obtenidos en experiencias previas [...] como con los procedimientos de pruebas experimentales.
5. Obtención de conclusiones: Aceptación, modificación o rechazo de las hipótesis. (140).

Bajo este punto de vista, desarrollar un *insight* consiste en captar o comprender una situación. Se puede obtener mediante una sola experiencia; sin embargo, resultan más valiosos los confirmados por un número significativo de casos similares, de esta forma se logra obtener una generalización.

A diferencia de la noción de aprendizaje en el conductismo, y de acuerdo con la importancia que toman los conceptos *insight* y *espacio vital* en el proceso de aprendizaje, se considera que el conocimiento se halla dentro del sujeto, es decir, «el mundo es lo que el sujeto construye, lo que él piensa que es, lo que él ve con las gafas de su interpretación» (Rodríguez y Larios, 2006; 72).

2.2.3 Repercusión en la enseñanza

Con base en los estudios del campo cognoscitivo, hay que destacar dos conceptos de aprendizaje que tienen presencia en el aula, ambos opuestos a la enseñanza propuesta por el conductismo: el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje verbal significativo¹³. Ausubel (1983) señala que en el primero:

El alumno relaciona intencionada y sustancialmente proposiciones de planteamiento de problemas con su estructura cognoscitiva, pero no para entender y recordar lo que significan como fin en sí mismo, sino para transformarlas [...] en nuevas proposiciones de resolución de problemas que sean potencialmente significativas para él (65).

Mientras que en el segundo:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe [...]. Las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno (48).

Además de emplear estos tipos de aprendizaje para mejorar la enseñanza, Maqueo (2004) señala que la Escuela Benchmark es importante para esta corriente ya que pone énfasis en la enseñanza de habilidades de pensamiento. Así, «enseñar habilidades y estrategias para procesar la información, además de compartir con los alumnos cuestiones acerca del funcionamiento de la mente, motiva a los alumnos a aprender y a poner a funcionar las estrategias aprendidas» (36).

Además de estos conceptos en la enseñanza, con base en los trabajos de varios autores cognitivistas, Pastor (citado por Hernández, 1998) ha elaborado varios principios para abordar el desarrollo de los contenidos, a saber:

- a) Principio de síntesis inicial: como estructura conceptual de anclaje de la nueva información es necesaria la presentación, al inicio, de un epítome u organizador previo.
- b) Principio de elaboración gradual: sostiene que las partes de un epítome deberán ser elaboradas bajo la doble tesis de lo simple a lo complejo y de lo general a lo detallado.

¹³ En el siguiente apartado —2.3 Constructivismo— se expondrá con mayor detalle en qué consiste el aprendizaje significativo, pues si bien es un concepto que comienza a emplearse en el Cognitvismo, será en el Constructivismo donde tenga más relevancia.

- c) Principio del familiarizador introductorio: para establecer relaciones entre los conocimientos previos y lo nuevo que se va a aprender, se recomienda utilizar una analogía básica en cada nivel de elaboración del epítome.
- d) Principio de priorización: Se sugiere que se proceda primero a la elaboración de las partes más relevantes del epítome.
- e) Principio del tamaño óptimo: Se recomienda que los distintos niveles de elaboración conceptual no sean demasiado prolijos a fin de evitar que se sature con detalles innecesarios o que se rebase la capacidad de procesamientos de la MCP.
- f) Principio de síntesis periódica: Después de cada elaboración se recomienda presentar un resumen o recapitulación. (150-151)

Para llevar a cabo la enseñanza de los contenidos, se han elaborado diversas estrategias¹⁴, de las cuales Hernández (1998) menciona las siguientes:

1. Estrategias de enseñanza: Son los procedimientos empleados por el profesor para facilitar el aprendizaje significativo. Destacan:
 - a) *Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y establecer expectativas adecuadas en los alumnos*: Algunos recursos que se emplean son los preinterrogantes, la actividad generadora de conocimiento previo y los objetivos.
 - b) *Estrategia para orientar la atención de los alumnos*: El profesor elabora preguntas para resaltar los aspectos importantes de un contenido, las cuales pueden ser insertadas antes, durante o al final de la actividad.
 - c) *Estrategias para organizar la información nueva*: Se pueden emplear resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, etcétera.
 - d) *Estrategias de elaboración o de enlace entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender*: Pueden ser organizadores previos o analogías.

¹⁴ Valls (1990, citado por Solé, 2007) señala que una estrategia sirve para regular la actividad de las personas; su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar ciertas acciones para alcanzar la meta propuesta. Además, son independientes de un ámbito en particular y pueden generalizarse. Para que tengan una aplicación adecuada, deben estar contextualizadas. Algunos de sus componentes esenciales son la autodirección (existencia y conciencia de que hay un objetivo), la supervisión y la evaluación del propio conocimiento «en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario» (Solé, 2007; 59). Por otro lado, Otero y Peralbo (1993) indican que las estrategias de aprendizaje tienen un doble componente: por una parte suponen la existencia de un individuo consciente e intencional que identifica la existencia de problemas y planifica las acciones que deberá realizar para solucionarlo; por otro, necesitan de la adquisición de procedimientos eficaces que permitan seleccionar los más adecuados procesos a cada tarea concreta.

2. Estrategias cognitivas y metacognitivas: Su finalidad consiste en facilitar al alumno el aprendizaje significativo. Destacan:
 - a) *Ejercitación*: Después de que al alumno se le ha enseñado alguna estrategia, se elaboran actividades para que el alumno pueda hacer uso de ellas.
 - b) *Modelaje*: El profesor ejemplifica el empleo de la estrategia, con ellos se espera que el alumno logre asimilar el uso adecuado de la estrategia enseñada.
 - c) *Instrucción directa o explícita*: Se le presenta al estudiante información precisa sobre el uso de la estrategia.
 - d) *Análisis y discusión metacognitiva*: Con esto se pretende que los alumnos indaguen en sus procesos cognitivos.
 - e) *Autointerrogación cognitiva*: Se busca que el alumno reflexione sobre las estrategias utilizadas.

De esta manera, la enseñanza se basa en la premisa de que el aprendizaje debe ser significativo para el alumno. Para lograrlo, es necesario que se tomen en cuenta las estrategias que expuestas con anterioridad. Reformulando, este tipo de aprendizaje consiste en relacionar la información con el conocimiento que el alumno posee, para ello sería preciso que el docente otorgara importancia al desarrollo de *insights*. Lo anterior se puede optimizar considerando la finalidad de *espacio vital*: comprender el comportamiento de un individuo mediante el análisis de las características personales y del ambiente.

2.2.4 Función del maestro

Mientras que en el conductismo el docente se enfoca a que los alumnos obtengan la conducta adecuada y sean capaces de almacenar la información proporcionada; por el contrario, el maestro cognitivista centra su enseñanza en que el estudiante aprenda significativamente. Para llevar a cabo lo anterior, Hernández (1998) y Maqueo (2004) destacan algunos presupuestos psicopedagógicos que el profesor debe tomar en cuenta, con base en los presupuestos cognitivistas, a continuación se presentan algunos de ellos:

- Parte de la idea de que el alumno aprende significativamente.
- Se centra en la confección y organización de experiencias didácticas para lograr determinados fines.
- No se centra solamente en la enseñanza de la información, sino en relacionar el conocimiento con las ideas previas del alumno.
- No tiene un papel protagónico.
- Emplea creativamente estrategias cognitivas.
- Procura la promoción, inducción y enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas en los alumnos.
- Permite que los alumnos exploren, experimenten, solucionen problemas y reflexionen sobre temas delimitados anticipadamente.
- Elabora actividades a raíz de las inquietudes de sus alumnos.
- Propicia un clima óptimo para que el alumno experimente autonomía y competencia.
- Se esfuerza para que los alumnos compartan las intenciones que él tiene.
- Propicia que los alumnos tengan expectativas sobre lo que han de aprender.

Además de las cualidades anteriores, Bigge (1975) indica que el concepto de espacio vital¹⁵ resulta un instrumento fundamental que el docente debe tener presente, así «puede preguntarse: "¿Qué estaría pensando si fuera en realidad un alumno y actuara en esta forma?"; o bien: "Si me encontrara en su situación, ¿actuaría en la forma en que él lo hace?"» (257). También, señala que para propiciar un aprendizaje significativo es preciso un cruce de espacios vitales de cada estudiante con el del maestro. Sugiere que el profesor tenga una excelente comunicación con el alumno, pues con ésta, si se gana su confianza, «su influencia puede extenderse hasta las regiones centrales del alumno y estará en condiciones de hablar de las necesidades de los estudiantes» (281).

Por último, cabe señalar que el educador debe estar preocupado por la *eficacia docente*, la cual es «la opinión personal acerca de la propia capacidad para ayudar a los estudiantes a aprender» (Schunk, 1997; 138). Bajo esta perspectiva, un profesor con baja eficacia se despreocupa de los alumnos con dificultades para aprender, no se esfuerza en

¹⁵ Este concepto ha sido definido anteriormente, en el apartado de *Antecedentes*.

elaborar material significativo, ni planea actividades que suponga están por encima de sus facultades; por lo que su enseñanza resulta incipiente. Por otro lado, el profesor eficaz actuará conforme a las características que se han mencionado anteriormente.

2.2.5 Papel del alumno

A diferencia del modelo conductista, bajo la corriente cognitivista el alumno es considerado un sujeto activo, participa en la adquisición del conocimiento gracias a su *competencia cognitiva*. Dicha competencia abarca procesos de atención, percepción, memoria, conocimientos previos, estilos cognitivos —formas de orientación que facilitan que el alumno aprenda o se enfrente a determinadas actividades—, y conocimiento estratégico y metacognitivo (Maqueo, 2004).

Cabe señalar que no debe confundirse *activismo* con el hecho de que un alumno sea *activo*. El primer término está relacionado con un movimiento físico, es decir, las clases de deportes suelen estar basadas en el activismo ya que los jóvenes practican fútbol, basquetbol, vóleibol, etcétera. Mientras que un estudiante activo es un sujeto que participa en la adquisición del conocimiento, no como alguien que asume todo cuanto se le enseña —a modo del conductismo—, sino que se vale de múltiples habilidades para almacenar la información otorgada (Leindbrandt, 2010).

Un alumno activo puede construir un aprendizaje significativo; para ello, resulta necesario que esté motivado y dispuesto a aprender, pues quien no lo está difícilmente logrará adquirir conocimiento pese a que el profesor presente materiales significativos (Ausubel, 1983).

2.3 El constructivismo

Como se ha señalado, el conductismo se propuso generar respuestas objetivas a determinados comportamientos humanos que se explicaban subjetivamente. Dicha preocupación surgió debido a que otras teorías —como la teoría de la disciplina mental o la apercepción— no proporcionaban un sustento empírico a presupuestos establecidos; por

ello, se enfatizó que el estudio del humano debía centrarse en el análisis de la conducta, la cual fue considerada como el único aspecto observable con el que se podía trabajar empíricamente. Por otro lado, el cognitivismo sostiene que lo importante en el objeto de estudio no es la conducta, sino investigar cómo funciona el cerebro cuando adquiere conocimiento. De lo anterior, se podría señalar que ambas corrientes surgen como la necesidad de replantearse el estudio del ser humano al renovar soluciones otorgadas por otras corrientes.

Si bien hay más corrientes psicológicas de las que se nutrirá el ámbito educativo durante el siglo XX, cabe destacar, aparte de las dos ya mencionadas, al constructivismo, que no sólo surge como una oposición a alguna corriente anterior, sino que se deriva de varios postulados. A continuación se señalarán brevemente los antecedentes, después se expondrá su influencia en la educación.

2.3.1 Antecedentes

El constructivismo sostiene que el ser humano construye su conocimiento, es decir, se opone a la creencia de que conocer consiste en elaborar una copia de la realidad exterior, por ello postula que el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad; debido a esto, el proceso de construcción resulta una tarea solitaria, aunque es cierto que alguien puede ayudar en el proceso (Deval, 1991; Aznar y Garfella, 1999; Maqueo, 2004; Carretero, 2009).

Por un lado, Aznar y Garfella (1999) señalan que la concepción constructivista tiene sus orígenes en la filosofía, específicamente en el principio cartesiano cuyo postulado consiste en plantear que la realidad como tal no existe, sino sólo en cuanto a pensamiento. De esta manera, con Descartes la filosofía abandona la doctrina del ser y se convierte en la del pensamiento y conocimiento. Como modelo cognitivo, «supone una ruptura total con el pensamiento tradicional, al referirse a la realidad como el producto de la organización de nuestro mundo experiencial» (97). Por otra parte, hay quienes señalan que los orígenes del

constructivismo como corriente pedagógica se remontan a ciertos postulados de Vico, Kant, Marx y Darwin (Deval, 1991; Díaz-Barriga y Hernández, 2010).¹⁶

En cuanto al aspecto educativo, no se puede señalar un solo representante o creador, pues se nutre de teorías elaboradas, principalmente, por Piaget, Vygotsky y Ausubel (Carretero y Limón, 1991 y 2009; Maqueo, 2004; Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Para establecer un panorama amplio de esta corriente, con base en el trabajo de Aznar y Garfella (1999), se señalarán tres perspectivas que conforman la concepción constructivista en la educación, a saber: la perspectiva filosófica, la bio-antropológica y la sociocultural.

Bajo la perspectiva filosófica, se consideran dos tipos de constructivismo: uno *radical* y otro *moderado*. El primero argumenta que la realidad no existe, y, aunque exista, sólo puede ser recreada por la persona. El segundo se centra en la problemática de cómo se conoce y la forma en que se adquiere el conocimiento; bajo esta visión se admite que hay una realidad objetiva, pero el ser humano construye el conocimiento que lo acerca a ella.

La fundamentación filosófica proviene de Kant, quien supone que el conocimiento tiene como punto de partida la experiencia, mas no se genera en ella. Visto así, la mente transforma la experiencia en conocimiento. De acuerdo con esta postura, el aprendizaje se considera como la interpretación de las experiencias humanas.

Atendiendo a la perspectiva bio-antropológica, la persona parte de su estructura psico-biológica para «construirse», dicha estructura tiene como propiedad ser inconclusa, indeterminada y abierta. Con base en esta perspectiva, se presupone que la persona es un ser constitucionalmente inacabado, lo cual permite que se construya en función de sus propósitos. Para ello, la necesidad de construirse puede ser satisfecha mediante su propia actividad.

Finalmente, la perspectiva sociocultural sostiene que todo aprendizaje se realiza mediante la interacción de dos instancias: la carga genética y el ambiente con el que interactúa una persona. De esta manera, se parte del hecho de que la inteligencia es el producto de las interacciones entre los genes y el ambiente. El interés se centra en cómo estos elementos intervienen en la configuración humana.

¹⁶ Debido a que sólo se pretende dar un panorama amplio de esta corriente, no se profundizarán en qué postulados específicos de estos autores son los que influyen, pues este trabajo se centrará en los aspectos que estén relacionados con el constructivismo y la educación.

Como es posible observar, el constructivismo es una corriente integrada por aspectos filosóficos, biológicos, sociológicos, cognitivos y culturales. Esta interdisciplinariedad permitirá que su repercusión en el ámbito educativo sea óptima para mejorar la noción tradicional de enseñanza, así como para revalorar el papel del profesor y la función del alumno en el aprendizaje (Solé y Coll, 2000; Solé, 2000).

2.3.2 Constructivismo y aprendizaje

Como se precisó anteriormente, diversos puntos de vista integran los postulados del Constructivismo. Con base en los trabajos de Deval (1991), Aznar y Garfella (1999), Maqueo (2004) y Díaz-Barriga y Hernández (2010), a continuación se exponen algunas teorías que influyen en la concepción constructivista del aprendizaje.

La primera teoría es la psicogenética del desarrollo de Piaget, la cual señala que hay tres factores influyentes en la actividad constructiva del conocimiento: «los factores biológicos, que condicionan el modo de operar con el entorno; los factores de equilibrio de las acciones o de autorregulación en los intercambios sujeto/medio; y los factores de transmisión social y educativa» (Aznar y Garfella, 1999; 109).

La segunda es la teoría de la construcción social de Vygotsky, donde «las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, transforman y brindan medios de expresión al psiquismo humano» (Díaz-Barriga y Hernández, 2010; 25). Asimismo, se señalan tres elementos importantes por considerar: el método genético-evolutivo de los procesos de desarrollo; los procesos de desarrollo psicológico, cuyo origen son los procesos sociales; y, por último, los elementos culturales que intervienen como mediadores en la construcción personal (Aznar y Garfella, 1999).

Vygotsky señala que el aprendizaje es un amplificador del desarrollo, por lo cual las actividades generadas de forma histórica y transmitidas socialmente «se interiorizan convirtiéndose en procesos psicológicos de orden superior y conformando un sistema que se rige por leyes propias» (117).

Finalmente, hay que mencionar la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel (1983), donde el aprendizaje se clasifica en tres tipos: el aprendizaje por recepción

y repetición, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción significativo; a continuación se expone en qué consiste cada uno de ellos.

En el aprendizaje por recepción y repetición el alumno sólo es un receptor de la información, debido a esto el contenido no tiene ninguna relevancia en la mente del educando. Este tipo de estudio es característico del modelo conductista, donde se admite que el alumno es una mente en blanco que debe ser llenada con la información otorgada por el profesor, a causa de lo anterior el aprendizaje resulta insuficiente para la adquisición de conocimientos.

Por otro lado, el aprendizaje por descubrimiento considera que el alumno es un ser hábil capaz de desentrañar por sí mismo el contenido que ha de adquirir; de esta manera, logrará darle sentido a la tarea propuesta. No obstante, hay contenidos que no pueden ser siempre descubiertos por el estudiante, tales como conceptos científicos (Ausubel, 1983).

En cuanto al aprendizaje por recepción significativo, cabe destacar lo siguiente:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún *aspecto existente específicamente relevante* en la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. El aprendizaje significativo presupone *tanto* que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo (48).

Asimismo, este tipo de aprendizaje no se opone tajantemente a los anteriores —al aprendizaje por recepción y repetición y al aprendizaje por descubrimiento—, sino que en ciertos momentos del proceso educativo puede verse enriquecido por ellos. Cabe señalar que este tipo de aprendizaje se divide en tres:

- a) *Aprendizaje de representaciones*: Es el más cercano al aprendizaje por repetición.
- b) *El aprendizaje de conceptos*: Como su nombre lo indica, consiste en aprender un concepto mediante la formación y asimilación de los mismos.
- c) *El aprendizaje de proposiciones*: Éste se divide a su vez en subordinado, superordinado y combinatorio. El subordinado puede ser inclusivo —cuando una proposición significativa de determinada disciplina se relaciona con proposiciones específicas superordinadas en la estructura cognoscitiva del alumno—, o correlativo —cuando se da la extensión de proposiciones previamente aprendidas. El

superordinado se da cuando una nueva proposición se relaciona con ideas subordinadas en la estructura cognoscitiva. Por último, el combinatorio se lleva a cabo cuando una proposición significativa no puede ser relacionada con ideas subordinadas o superordinadas de la estructura cognoscitiva, pero existe alguna semejanza con ellas.

Finalmente, cabe señalar que el aprendizaje por recepción significativo necesita que las ideas puedan relacionarse con algún aspecto existente en la estructura cognoscitiva del alumno, es decir, el contenido que ha de enseñarse debe hallarse en la mente del alumno.

Debido a las diversas teorías que conforman el constructivismo, los enfoques que se derivan de éste también son diversos; no obstante, siguiendo a Aznar y Garfella (1999) y Solé (2000), cabe destacar cuatro enfoques importantes que se tienen presentes en la educación.

El primero de ellos es el *procesamiento de la información*, el cual parte de la analogía de la mente humana con el almacenamiento de la información en una computadora. Es decir, sostiene que el ser humano es un sistema activo que se alimenta de información mediante símbolos, con base en ellos la selecciona, identifica y modifica. De lo anterior se desprende que el aprendizaje es el resultado de la organización de la memoria en esquemas, modelos mentales y estructuras cognitivas. Bajo esta visión, los factores sociales y culturales se consideran irrelevantes para el aprendizaje.

El segundo es la *construcción de significados*, donde se precisa que el hombre construye no sólo conocimientos sobre la realidad sino también esquemas de interpretación acerca de ella, a través de la reestructuración de las estructuras cognitivas. Así, el aprendizaje se lleva a cabo mediante la experiencia interna y la construcción de modelos que permiten conocer y explicar la realidad.

Asimismo, cabe destacar que el sujeto no asimila toda la información, sino sólo aquella que tiene relación directa con sus intereses. Para que esto pueda suceder, se necesita que el individuo modifique sus estructuras de conocimiento, lo cual se logra creando conflictos cognitivos o contradicciones entre las ideas previas sobre determinado aspecto y la información nueva.

Finalmente, los factores motivacionales, afectivos y relacionales tienen una relevancia importante en el aprendizaje para la construcción de significados; debido a que

el proceso de formación personal se basa en elaborar esquemas de conocimiento de uno mismo, los demás y las situaciones que rodean al sujeto.

El tercer enfoque se basa en la *combinación de las perspectivas* anteriores; de esta manera, por ejemplo, se reconoce que el procesamiento de la información propicia el aprendizaje por asociación, mientras que la construcción de significados ocasiona un aprendizaje por reestructuración. Además, con la fusión de ambas perspectivas, se reconoce la importancia de la relación del sujeto con el contexto social en su aprendizaje.

Finalmente, se puede precisar el *enfoque superficial* y el *enfoque profundo* en el aprendizaje. En el primero hay una preocupación por que el alumno conteste correctamente las preguntas elaboradas por el profesor; lo importante es que el educando repita al pie de la letra la información otorgada por el profesor, es decir, la memorización es el centro de la enseñanza. Bajo esta visión, la actividad educativa se limita a cumplir tan sólo los requisitos de una tarea, por lo que el aprendizaje es visto como una imposición. Por el contrario, en el enfoque profundo:

la intención de los alumnos es comprender el significado de lo que estudian, lo que lleva a relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, a evaluar lo que se va realizando y a perseverar en ello hasta que se logra un grado de comprensión aceptable (Solé, 2000; 29).

Es decir, en el enfoque profundo existe una intención de comprender que los conocimientos del alumno interactúen con el contenido mediante la relación de las ideas previas con la nueva información, y, de esta forma, logra hacer suyo el conocimiento.

Hasta el momento se han señalado algunas de las teorías que conforman la concepción constructivista del aprendizaje y ciertos enfoques que de éstas se han derivado. Para terminar con la exposición de la relación entre constructivismo y aprendizaje, cabe destacar tres conceptos claves para esta corriente. Para motivos de este trabajo se hablará de aprendizaje significativo, conocimientos previos y esquemas de conocimiento y, por último, motivación. A continuación se expondrán brevemente en qué consiste cada uno de ellos con base en los trabajos de Carretero y Limón (1991), Deval (1991), Solé y Coll (2000), Solé (2000), Miras (2000), Mauri (2000), Maqueo (2004), Carretero (2009) y Díaz-Barriga y Hernández (2010).

I. Aprendizaje significativo

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje significativo es la representación personal del conocimiento, es decir, consiste en aprehender el objeto de aprendizaje. Dicha representación necesita que exista una modificación e interpretación de lo que se está conociendo. Para que esto pueda ser efectuado, se debe entender que el aprendizaje significativo es un proceso largo y debe ser desencadenado por un interés. Asimismo, habría que señalar que este tipo de aprendizaje no debe oponerse tajantemente a otros aprendizajes; en palabras de Carretero y Limón (1991):

Creemos que el aprendizaje escolar no puede reducirse exclusivamente a la comprensión o a la consecución de aprendizajes significativos. [...] Los términos "ejercitación" y "repetición" suelen tener en el ámbito constructivista una connotación muy peyorativa. [...] El aprendizaje significativo, como meta global de la actividad en el aula, debe incluir y necesita de otras actividades no tan significativas sin las cuales será imposible su consecución final (147).

De esta manera, el aprendizaje no consiste en elaborar una mera reproducción de la realidad, es decir, no se limita a la memorización, sino que abarca la comprensión de lo que ha de aprenderse. Para conseguir la comprensión, la ejercitación y la repetición enriquecen el aprendizaje significativo. Con todos estos elementos, se señala que este tipo de aprendizaje nunca se termina, sino que se modifica con el paso del tiempo y es perfectible.

II. Conocimientos previos y estructura de conocimiento

Los conocimientos previos (o ideas previas) son aquellos que el alumno tiene en su mente, específicamente en los esquemas de conocimiento. Se ha señalado que bajo el constructivismo se entiende que el alumno no es un ser pasivo que debe ser llenado con información, sino que construye su conocimiento. Esto se deriva de la premisa donde se sostiene que el alumno emplea sus conocimientos previos al adquirir nueva información (Toichinsky, 1991). Sobre este aspecto, Miras (2000) apunta lo siguiente:

Estos conocimientos previos no sólo le permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que, además, son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados. Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje (50).

Carretero y Limón (1991) señala que algunos han objetado que las ideas previas podrían representar un obstáculo epistemológico ya que hay algunas que son difíciles de modificar, por lo cual la información nueva no puede ser enlazada y asimilada. Sin embargo, hay quienes señalan que los conocimientos previos siempre son útiles en el aprendizaje y, para modificar ideas afianzadas, es necesario crear conflictos cognitivos o contradicciones, sólo así el alumno logrará adquirir benéficamente la nueva información, incorporarla a sus esquemas de conocimiento y hacer uso de ella cuando sea conveniente (Carretero y Limón, 1991; Miras, 2000). Por otro lado, es importante atender lo señalado por Mauri (2000) sobre los conocimientos previos, ya que en el aprendizaje «todos los conocimientos que el alumno posee pueden ser importantes, pero no todos participarán del mismo modo en la atribución de significado, seguramente habrá algunos que aseguren más directamente que otros este proceso» (80). De esta manera, el profesor es el responsable de saber qué conocimiento previo utilizará, en qué momento y de qué manera.

Anteriormente se señaló que los conocimientos previos se almacenan en esquemas de conocimiento. Un esquema es una unidad básica del funcionamiento psicológico, es una sucesión de acciones que se puede aplicar en situaciones similares. Dicho en otras palabras, un esquema de conocimiento es la representación que adquiere una persona en un momento definido de su historia sobre un determinado aspecto de la realidad (Miras, 2000). Su finalidad consiste en actuar e interpretar el objeto de aprendizaje, así como saber en qué momento específico puede ser utilizado para modificarlo y añadirlo en nuevos esquemas de conocimiento.

III. Motivación

La motivación en un aspecto pedagógico que consiste en «proporcionar o fomentar los motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender». (Díaz-Barriga y Hernández, 2010; 57). Por ello tiene un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite explicar la medida en que los alumnos otorgan atención a determinados asuntos, que pueden o no coincidir con los deseos de sus profesores, pero que se relacionan con sus experiencias subjetivas. Piaget, por ejemplo, elabora una comparación entre la motivación y un motor; así, el motor sería la estructura y funcionamiento del sistema cognitivo, la

motivación sería la gasolina; es decir, sin motivación difícilmente podrá existir aprendizaje (Carretero, 2009).

Una factor importante de la motivación en el aprendizaje consiste en que afecta los procesos de comprensión significativa, Ausubel (1983) señala que sin motivación, difícilmente un alumno puede aprender, pues «al nivel humano, la pulsión cognoscitiva (el deseo de tener conocimientos como fin en sí mismo) es más importante en el aprendizaje significativo que en el repetitivo o instrumental» (350). Otro factor importante reside en que permite explicar la medida en que los alumnos intervienen con su atención y esfuerzo en asuntos específicos del aprendizaje. Por ello es necesario que un alumno se sienta motivado para aprender, que desarrolle un gusto por las actividades escolares, así como comprender la utilidad personal y social que éstas conllevan (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Finalmente, siguiendo a Maqueo (2004), «la motivación del alumno depende de muchos factores. Uno de ellos es la situación de la enseñanza misma, que él puede considerar estimulante, interesante, importante, relacionada con él o con su visión del mundo, o bien, imposible, inalcanzable, lejana, sin interés ni pertinencia alguna para él» (68). De esta manera, para que un alumno esté motivado, es preciso que sepa cómo actuar o qué proceso de aprendizaje seguir ante cada información que se le presenta, las estrategias que puede emplear en cada actividad, el ambiente motivacional del aula, y, por último, los comportamientos y valores que el profesor modele (Maqueo, 2004; Díaz Barriga y Hernández, 2010).

2.3.3 Repercusión en la enseñanza

Bajo una perspectiva tradicional, la preocupación educativa se enfoca en brindar una respuesta adecuada a la pregunta *¿Cómo se enseña determinado conocimiento?* Es decir, la solución se busca a partir de la misma información y no se toma en consideración al alumno. Por el contrario, desde un punto de vista constructivista, la pregunta cambia de dirección, si en la enseñanza tradicional la pregunta es: *¿Cómo se enseña x?*, bajo el Constructivismo la pregunta consiste en: *¿Qué sabe el alumno sobre x?*, o, más aún, *¿Qué desea aprender sobre x?* (Toichinsky, 1991).

Partiendo de este planteamiento, se observa que la enseñanza proporciona un lugar preponderante al alumno, lo cual conduce a otorgar gran importancia a los conocimientos que posea. Esta visión de la enseñanza resulta importante por la siguiente cuestión:

los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan ir las regulando (Solé, 2000; 30).

En cuanto al aprendizaje significativo, es necesario que se tengan presentes los conocimientos previos de los alumnos así como indagar en los recursos y capacidades generales que posean. No obstante:

Es importante considerar que los conocimientos previos y los esquemas en que se encuentran organizados no son el único bagaje con el que afrontan el aprendizaje los alumnos. [...] La disposición y el sentido que atribuyen a los nuevos contenidos y en general a la situación de aprendizaje, así como las capacidades e instrumentos generales que han adquirido a lo largo de su desarrollo y que son capaces de utilizar, forman parte también de la radiografía de nuestros alumnos (Miras, 2000; 62).

Asimismo, para que los contenidos resulten significativos no sólo se debe considerar su aspecto científico, sino también el socio-cultural (Mauri, 2000).

Todo lo anterior tiene como finalidad lograr que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento. Se ha dicho que los conocimientos previos están organizados en esquemas, y algunas veces se consideran obstáculos epistemológicos. Para evitar esta situación, la enseñanza debe considerar las ideas previas que el alumno posee; de este modo logrará modificar sus esquemas e incorporará el nuevo aprendizaje. Esto debe lograrse de una forma significativa. Si lo anterior tiene un buen resultado, con ello se promoverá que el alumno aprenda a aprender (Mauri, 2000; Onrubia, 2000; Maqueo, 2004).

Para que la enseñanza cumpla con su objetivo (promover un aprendizaje significativo, aprender a aprender, entre otros tantos), es indispensable, por ejemplo, tener en cuenta que la interacción social influye en el aprendizaje; esto significa que el profesor y el alumno juegan determinados papeles e interactúan de una manera definida (Gargallo, 1999).

Por último, cabe destacar la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), elaborada por Vygotsky, la cual ha repercutido de forma benéfica en la enseñanza. En palabras de Onrubia (2000), la ZDP:

Defiende la importancia de la relación y la interacción con otras personas como origen de los procesos de aprendizaje y desarrollos humanos [...] Se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que un persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea (104).

2.3.4 Función del maestro

Tradicionalmente, la figura del docente era considerada como el ser cuya responsabilidad consistía en transmitir toda la información posible a sus alumnos. Bajo una visión constructivista esa antigua concepción se cambia por la de un mediador, un guía que tiene como objetivo lograr que los alumnos aprendan a aprender (Toichinsky, 1991 Solé y Coll, 2000, Solé, 2000; Coll, 2000; Maqueo, 2004; Carretero, 2009). A continuación se apuntan algunas características del docente bajo esta corriente.

En primer lugar, para que un profesor logre que el alumno alcance autonomía en el aprendizaje, es necesario que analice y fundamente las decisiones tomadas en la planificación y en el curso de la enseñanza. Con ello, puede aportar criterios para comprender lo que sucede en el aula, por ejemplo: qué factores impiden que un alumno aprenda, por qué determinada actividad planificada cuidadosamente no funcionó, por qué un alumno no se interesa por determinados conocimientos, etc. (Solé y Coll, 2000). Con base en esto, es posible observar que nada es tan técnico, es decir, no hay un procedimiento único para enseñar determinado conocimiento, sino que existen múltiples maneras de abordarlo, pues ciertas actividades podrán funcionar con determinados alumnos, mas no con todos de la misma manera.

En segundo término, interviene en el aprendizaje de los alumnos para motivarlos, es decir, si una tarea el alumno la encuentra demasiado compleja, el profesor lo orienta en el proceso para que el estudiante no se sienta fracasado. De esta manera, se puede decir que el docente se vuelve un «otro significativo» (Solé, 2000).

En tercer lugar, debe crear un buen ambiente de aprendizaje, para ello necesita evitar las expectativas malas o bajas sobre sus alumnos, pues éstas sólo son un obstáculo para que pueda existir un aprendizaje significativo. Asimismo, debe cuestionarse sobre lo que sucede en el aula cuando los alumnos no están aprendiendo los contenidos:

Los docentes invocan como explicación de los desniveles y diferentes desempeños de sus alumnos problemas familiares que repercuten en la capacidad general del sujeto —falta de interés, atención, concentración— o proponen una caracterización caracterológica difícilmente modificable: los niños cometen errores porque son "muy distraídos", porque "no tienen motivación". Rara vez encontramos cuestionamiento de las situaciones de enseñanza, o de las experiencias del entorno escolar (Toichinsky, 1991; 268)

El cuarto sitio, emplea secuencias didácticas para alcanzar los objetivos que se ha propuesto. Una secuencia didáctica «se entiende como un proceso de enseñanza y aprendizaje en miniatura que integra objetivos, contenidos, material, previsiones de lo que profesor y alumno deben hacer, actividades, evaluación, etc.» (Gargallo, 1999; 346)

Además, es requisito que el profesor no sólo promueva el aprendizaje significativo, sino que también busque crear situaciones de aprendizaje por descubrimiento, ambos tipos de aprendizajes promovidos en el aula facilitarán que el alumno aprenda a aprender y alcance la autonomía que se ha señalado, es decir, que logre construir por sí mismo su aprendizaje (Toichinsky, 1991).

Cabe añadir que no sólo planifica sus clases sino también el contenido y los niveles de aprendizaje que hay en su salón, para ello conoce los conocimientos previos de sus alumnos. Si el profesor tiene en cuenta los saberes personales de los alumnos, logrará crear conflictos cognitivos que modifiquen los esquemas de conocimiento de los alumnos (Mauri, 2000).

Otro aspecto que cabe destacar, es que el aprendizaje se vuelve una cuestión de cooperación, de esta manera, las ZDP permiten crear situaciones de cooperación y sociabilidad y de integración en el aula. (Solé, 2000; Maqueo, 2004; Carretero, 2009).

Finalmente, la visión que el profesor tiene sobre el alumno es distinta a la enseñanza tradicional. A esto habría que sumar el cambio entre la relación del docente con sus alumnos, esto debido a lo siguiente:

Las expectativas que el profesor genera respecto a sus alumnos son un determinante poderoso de la interacción en el aula e influyen en la conducta de los

alumnos. Las expectativas positivas desencadenan resultados positivos y las negativas, negativos. [...] Los seres humanos respondemos no sólo a características objetivas de la situación, sino también al significado que la situación tiene para nosotros (Gargallo, 1999; 335).

Se necesita precisar que, bajo la perspectiva constructivista, la relación alumno-profesor no es unilateral. Esto significa que el maestro ayuda a que el estudiante construya su conocimiento, pero éste contribuye en el proceso. Para que el docente pueda ser un mediador, tiene que tomar en cuenta las capacidades de los alumnos a diferentes edades, prestar atención a las concepciones que los alumnos tengan sobre determinados asuntos, y, además, compartir ideas e inquietudes con sus alumnos (Gargallo, 1999; Solé y Coll; 2000; Carretero, 2009; Maqueo, 2004).

2.3.5 Papel del alumno

Antes se consideraba que el alumno era un ser pasivo, debía asimilar la información proporcionada por el profesor. Para el constructivismo, el alumno es una persona activa. Lo anterior significa que los estudiantes poseen una disposición determinada para el aprendizaje y disponen de capacidades que ayudan a que aprendan (Miras, 2000). Asimismo, cuando un alumno está en el proceso de aprendizaje, no establece relaciones arbitrarias ante lo que aprende, sino todo lo contrario, elabora representaciones personales del contenido de enseñanza, con lo cual alcanza a establecer un aprendizaje significativo. (Mauri, 2000).

Por otro lado, el alumno lleva a cabo un aprendizaje intencional e incidental (Carretero, 2009). El primero aparece cuando tiene la intención de aprender, el segundo sucede cuando el aprendizaje aparece aunque no se tenga la intención de aprender. Ambos tipos de aprendizaje debe desarrollarlos para lograr alcanzar su autonomía.

Al señalar que el alumno es un sujeto activo en su aprendizaje, significa que se encarga de construir lo que aprende, o como señalaría Maqueo (2004), es un constructor y reconstructor. En palabras de Coll (2000):

El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esta tarea. Pero este protagonismo no debe interpretarse tanto en términos de un acto de descubrimiento o de invención como

en términos de que es el alumno quien construye significados y atribuye sentido a lo que aprende, y nadie, ni siquiera el profesor, puede sustituirle en este contenido. En otras palabras, una visión constructivista del aprendizaje escolar obliga [...] a aceptar que la incidencia de la enseñanza [...] sobre los resultados del aprendizaje está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno (20).

Por último, cabe señalar que, de acuerdo a las ZDP, y a la concepción que se tiene del alumno como sujeto activo, se ha sugerido que trabaje cooperativamente y auxilie en determinados momentos a otros compañeros (tutoría entre iguales), esto último obedece a que podrá resultar más fácil que un alumno con mejores conocimientos pueda influir de manera más directa en otros de sus compañeros que no tengan conocimientos tan desarrollados (Gargallo, 1999).

Con base en lo expuesto en este capítulo, resulta primordial que el profesor de Preparatoria Abierta se fundamente en la concepción constructivista de la enseñanza para facilitar su labor y, además, intente adaptarla a un sistema educativo que se fundamenta principalmente en una noción conductista de la enseñanza, un ejemplo de ello son preguntas relacionadas con la memorización de obras y autores.

Debido a que este trabajo se enfoca a cómo enseñar la literatura y con ello propiciar un óptimo acercamiento y disfrute hacia ella, el profesor debería considerar fundamentalmente los presupuestos del constructivismo, lo anterior obedece a que no es lo mismo realizar una lectura bajo el modelo conductista que el constructivista. Por un lado, realizar una lectura bajo presupuestos conductistas implicaría centrar la atención totalmente en el texto y olvidarse de que el lector juega un papel fundamental en la construcción del significado de la obra. Por otro lado, los presupuestos constructivistas, al otorgar importancia al alumno en el proceso de aprendizaje, facilitan que el estudiante disfrute las obras literarias debido a que participa en un proceso interactivo, en el cual el profesor favorece la relación alumno-literatura, si utiliza en clase la lectura compartida en voz alta. El siguiente capítulo girará en torno a dicha herramienta, cuya finalidad consiste en que el alumno disfrute verdaderamente de la literatura y no solamente adquiera conocimientos enciclopédicos sobre ella.

III. LA LECTURA LITERARIA EN EL AULA

El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) llevó a cabo en 2006 la *Encuesta Nacional de Lectura*, la cual presenta datos que podrían considerarse desfavorables para México. De acuerdo con los resultados de la encuesta, en promedio el mexicano lee 2.94 libros al año. Asimismo, señala que los jóvenes de 12 a 17 años son los que leen con más frecuencia; sin embargo, la lectura disminuye a partir del nivel superior.

En 2012 la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C. (FunLectura) realizó la segunda *Encuesta Nacional de Lectura*; los resultados obtenidos asemejan a los proporcionados por CONACULTA (2006), pues se indica que en México se siguen leyendo 2.94 libros al año. En cuanto a la práctica de lectura, se apunta que «en México se lee menos, que la lectura sigue siendo un asunto estrictamente educativo y que el acceso a la cultura escrita está seriamente restringido para la mayoría de la población» (FunLectura, 2012; 10). Si bien ambas encuestas presentan otros datos interesantes, sólo se menciona esta información debido a las finalidades de este trabajo.

Ante la falta de interés hacia la lectura por parte de la población, se han realizado varios proyectos cuyo objetivo radica en hacer de México un país de lectores. De entre todos estos, cabe destacar la campaña *Diviértete leyendo* promovida por el Consejo de la Comunicación desde 2010, la cual intenta demostrar mediante videos o carteles que la lectura es una actividad divertida. Quienes aparecen promoviendo la lectura son personas conocidas del medio del espectáculo, del deporte o de la cultura. Si se revisa el sitio de internet de esta campaña¹⁷, se observa que la necesidad de formar un país de lectores tiene su raíz en concebir la lectura como una actividad que sirve para aprender; visto así, se precisa que la gente con un hábito de lectura sabe resolver problemas que se le presentan tanto en la vida cotidiana como en la laboral. Lo anterior repercutiría en mejorar la productividad del país.

Para exhibir la lectura como una actividad divertida, en los videos y carteles se anota un lema específico, por ejemplo: "Leer para inspirarse", "Leer para ser mejor", "Leer es una aventura", "Leer está de moda", "Leer es un regalo de la vida", entre muchos más. Por el contrario, volviendo a la encuesta realizada por FunLectura (2012), sería necesario

¹⁷ <http://www.divierteteleyendo.com/campana> (última fecha de consulta: 22 de febrero de 2014)

hacer un cuestionamiento sobre este tipo de discursos para propiciar que la gente lea, ya que entre ambas encuestas no hay ningún cambio significativo.

Al igual que la campaña *Diviértete leyendo*, uno de los objetivos de la enseñanza de la literatura en el BGMNE, como se señaló en el primer capítulo de este trabajo, consiste en que el alumno se vuelva un asiduo lector de literatura. Se le persuade mediante la aseveración de que la lectura construye un camino para «ser más Hombre cada día» (Barrera, 1983; 13). Empero, también habría que poner en duda esta manera de pretender acercar a los alumnos a la literatura, pues ambas encuestas demuestran que los jóvenes leen menos una vez finalizado el nivel medio superior.

Ante dicha situación, habría que replantear la forma de impulsar un gusto por las obras literarias y, al mismo tiempo, evitar que éstas queden restringidas tan sólo al campo educativo, como se menciona en la *Encuesta Nacional de Lectura* (2012). Para que los estudiantes se acerquen y disfruten la literatura, en primer lugar hay que tener claros los elementos que intervienen en dicho proceso, a saber: literatura, comprensión, lectura y lector. Si bien algunos de estos conceptos se han definido en el primer capítulo, en este apartado se presenta la oportunidad de ampliarlos, para lograr comprender la finalidad de esta propuesta didáctica. En segundo lugar, la *lectura compartida en voz alta* podría ser una herramienta eficaz para que el alumno se acercase, disfrutara y se hiciera asiduo de los textos literarios; para ello se expondrán dos herramientas didácticas que unifican dicha estrategia: la lectura compartida y la lectura en voz alta.

Ahora bien, antes de continuar la exposición de los conceptos que sustentan la presente investigación, cabe formular la pregunta *¿por qué es importante leer literatura?* Para responder adecuadamente, se parafraseará a Taine¹⁸ (citado por Pardo, 1911), quien arguye la importancia del culto en la sociedad; pero, a diferencia de él, se expondrá el valor de la literatura en la vida del ser humano: Se necesitan mitos, comedias, cuentos, novelas, que hablen al pueblo, a la mujer, al niño, al simple, al hombre metido en la vida práctica, al culto, al solitario, cuyas ideas buscan expandirse. Gracias a estas formas, la literatura puede arrojar su peso enorme en la conciencia, contrapesar el natural egoísmo, contener las violentas pasiones, llevar la voluntad a la imaginación, propiciar que la existencia única se

¹⁸Taine es un historiador, filósofo y crítico literario francés del siglo XIX. Doña Emilia le dedica un breve ensayo en la obra *La literatura francesa moderna*.

multiplique, arrancar al hombre de sí mismo para ponerle enteramente al servicio de la verdad o de los demás, hacer *lázaros* y *gúllivers*, exploradores de Marte y buscadores de tesoros de enanos. Así, en toda la sociedad, la literatura es un órgano natural y precioso que puede ayudar a entender la existencia.

3.1 Elementos de la lectura literaria

3.1.1 Definición de Literatura

En el capítulo 1 se expuso que la definición de literatura, propuesta para las materias de Textos Literarios, se basa en el fragmento del ensayo *Apolo o De la literatura* de Alfonso Reyes. Con base en dicho texto, la literatura corresponde a la actividad del espíritu que trata del suceder imaginario integrado por los elementos de la realidad, los cuales constituyen los únicos materiales que dan origen a las creaciones. Además, posee un valor semántico y uno formal. Finalmente, el contenido que se transmite es una experiencia que aspira comunicarse, por lo cual se dirige al hombre en general.

Si bien la intención de este trabajo no consiste en problematizar qué es la literatura, se ampliará la definición otorgada en las materias de Metodología de la Lectura y Textos Literarios I, con la finalidad de propiciar un mejor acercamiento por parte del alumno hacia la lectura literaria. Para ello se ampliará la concepción de qué es un texto literario y se indicarán otras dos características, además de las señaladas por Alfonso Reyes.

Iser (1993) señala que los textos literarios, aquellos escritos donde se ofrecen opiniones y se abren perspectivas, presentan de modo diferente un mundo conocido ya por la experiencia; debido a estas características no se pueden comparar ni con los objetos del «mundo vital» ni con las experiencias del lector. Con base en lo antepuesto, sería posible responder al porqué la literatura resiste el paso del tiempo, pues las obras «no aparecen, en primera línea, resistentes a la historia porque representen valores eternos que, supuestamente, están sustraídos al tiempo, sino más bien porque su estructura siempre permite al lector tomar parte en y aceptar el suceder fictivo» (113). Sobre este último aspecto, Jauss (1993) menciona que se necesita:

Arrebatar al pasado obras de arte, por medio de una interpretación siempre nueva, traducirlas a un presente nuevo, hacer nuevamente accesible la experiencia conservada en el arte pasado o dicho de otra manera: postular la pregunta: ¿qué debe encontrar cada generación a la que el arte pasado nos puede dar respuesta de nuevo y nos puede hablar? (69).

Sería importante que el profesor tuviera presente la última pregunta señalada por Jauss, pues una vía para acercar al estudiante de nivel bachillerato a la literatura podría localizarse en la respuesta a tal cuestión. Para ello, entonces, hay que considerar dos aspectos característicos de la literatura: los puntos de indeterminación y la concretización. A continuación se expondrán, brevemente, en qué consiste cada uno de ellos.

Ingarden (1993) señala que los puntos de indeterminación son necesarios para toda obra literaria. Un punto de indeterminación corresponde a lo que no aparece en el texto, dicho en otras palabras, son objetos, personas o situaciones no descritas, pero cuya existencia se sabe. Así, «un punto tal se muestra siempre que [...] no se puede decir de un objeto determinado (o de una situación objetiva), si ésta posee una determinada propiedad o no. [...] Especialmente los destinos de los hombres y las cosas muestran muchas partes de indeterminación» (33). Cuando el lector determina tales puntos, realiza entonces *concretizaciones*, que radican en completar —a veces involuntariamente— algunas de las partes presentadas en la obra, pero que no se determinan por el texto mismo. La concretización depende tanto de la propiedad de la obra como del estado o de la actitud en que el lector se encuentre en ese momento, además implica:

[Una] actividad co-creadora del lector; por iniciativa propia y con imaginación el lector "llena" diferentes partes de indeterminación con aspectos, que por así decir, son elegidos de muchos aspectos posibles o aceptables. [...] Él simplemente deja actuar con libertad a su fantasía y completa los objetos correspondientes por medio de una serie de nuevos aspectos (las comillas son del autor, 36).

Con base en lo anterior, resulta indispensable, en primer lugar, ampliar la concepción que se tiene de la literatura en el Sistema Abierto para propiciar que el estudiante disfrute de los fragmentos otorgados en los libros de *Textos Literarios I, II y III*. De esta manera, se podría acercar al educando a la literatura haciendo énfasis en que ésta guarda relación con el presente no por el hecho de presentar valores universales, sino porque permiten al lector formar parte de ellos mediante una actividad co-creadora. Si se

parte desde esta visión ampliada, la literatura no equivaldría a una actividad que sirve para «ser más Hombre cada día» (Barrera, 1983) o para que el estudiante sienta que «ha enriquecido su ser» (Pérez y Del Valle, 1983), como se entiende actualmente en el BGMNE.

Una vez establecida la definición de literatura, es necesario abordar qué se entiende por comprensión de la lectura en este sistema, en qué se fundamenta dicha percepción y, por último, qué definición optimiza que los estudiantes del sistema abierto se acerquen y disfruten de las lecturas.

3.1.2 Definición de Comprensión

En el capítulo 1 se mencionó que en el libro *Metodología de la lectura* se indica que las obras literarias tienen una organización diferente a las filosóficas y a las científicas, lo cual demanda enseñar una metodología cuyo objetivo radique en comprender los textos literarios. Para llevar a cabo lo anterior, se enseña cómo elaborar un análisis literario, cuyo objetivo consiste en verificar que las obras fueron comprendidas correctamente (Pérez y Del Valle, 1983). Efectuar estos análisis es sólo una de las diversas actividades propuestas para evidenciar la comprensión de la lectura. Esta perspectiva se ampara en una definición concreta de comprensión, la cual se expondrá en seguida.

Cooper (citado por Maqueo, 2004) señala que la comprensión «se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de ese proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas» (210). Siguiendo este punto de vista, Solé (2007) indica que establece «ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender» (37).

Tales definiciones suponen la comprensión como la capacidad que debe tener el alumno para identificar superestructura, ideas secundarias, ideas principales, tema y significado de palabras desconocidas —ya sea mediante el contexto o con el uso del diccionario— (Melgar, 1999; Romero, 1999; Maqueo, 2004; Solé, 2007; Almeida, 2008; Sánchez, García y Rosales, 2010). No obstante, como señala Rosenblatt (2002): «Al estudiante no se le ayuda a comprender si se lo restringe al plano de la verbalización de la traducción de una obra literaria a generalizaciones y abstracciones» (134).

Percibir de esa manera la comprensión de la lectura conlleva a comprobar que el alumno entendió correctamente el texto. Sobre esta visión, Cuesta (2006) apunta lo siguiente:

"Si entendieron, comprendieron el cuento y por eso lo disfrutaron", pensamos, entonces "¿por qué no pueden responder a la pregunta sobre el narrador?". Si les gustó el cuento, ¿por qué no parecen prestar atención a las descripciones del espacio, a la ambientación?" Porque solemos concluir que "disfrutaron el cuento pero no lo comprenden". En esta afirmación, "comprender" supone tener que aplicar conocimientos sobre la literatura (las comillas son de la autora, 22).

Una ampliación a la respuesta que otorga Cuesta se puede encontrar en Smith (1997), quien señala que a veces los ejercicios de lectura no ponen a prueba la comprensión, sino el funcionamiento de la memoria de largo plazo:

Los profesores suelen concebir la comprensión como el resultado del aprendizaje y no como la base para darle sentido a cualquier cosa. Los así llamados controles de comprensión se suelen administrar una vez leído un libro, a resultas de lo cual consisten más bien en poner a prueba la memoria de largo plazo. [...] La comprensión no es una cantidad, sino una condición: la condición de no tener ninguna respuesta sin responder. (109)

Entonces, cabe preguntarse ¿qué se debería entender por comprensión de la lectura en las materias relacionadas con la enseñanza de la literatura? Una respuesta a esto se puede encontrar en Chambers (2007a), quien manifiesta que el lector comprende el texto una vez que interactúa con la lectura mediante actos de concretización¹⁹, de esta manera «sólo cuando hemos llenado estos huecos, y muchos otros como éstos que se encuentran en toda historia, no importa lo simple que pueda parecer, alcanzamos una comprensión de lo que se está diciendo y obtenemos un sentimiento de placer y satisfacción» (69).

Propiciar el disfrute de la lectura requiere modificar la concepción señalada de comprensión (Melgar, 1999; Romero, 1999; Maqueo, 2004, Solé, 2007, entre otros). Esto no implica que la definición anterior sea incorrecta, sino que «es, más bien, el propio concepto de comprensión el que cambia históricamente, de la misma manera que se transforma la concepción de la obra literaria» (Szondi, 1997; 61). Así, al transmutar la

¹⁹ En la definición de literatura se ha señalado que una de las propiedades del texto literario consiste en la presencia de puntos de indeterminación, los cuales son eliminados mediante concretizaciones.

comprensión como habilidad de desentrañar el significado del texto a interactuar con él, se podría acercar con más facilidad a los jóvenes a la literatura, pues «el texto es algo más que el título de un campo objetual de investigación literaria» (Gadamer, 1994; 325). A continuación se proporcionará la definición de lo que significa *comprender* para el objetivo de este trabajo.

La principal problemática de concebir la comprensión como la habilidad de extraer el tema, las ideas principales y secundarias de un texto consiste en que esta perspectiva supone que todos pueden —o deben— alcanzar la misma comprensión (Cuesta, 2006). Lo anterior no considera que «el comprender tiene siempre por objeto algo individual» (Dilthey, 2000; 179). La objeción de no considerar lo que argumenta Dilthey se refleja al dudar que el alumno haya entendido la lectura, según el profesor (Smith, 1997) o, incluso, al extremo de cuestionar las capacidades mentales del estudiante (Cuesta, 2006).

Además de que la comprensión es algo individual, cabría señalar que ésta inicia cuando algo causa desconcierto (Dilthey, 2000) o llama la atención (Gadamer, 1994). De esta forma, el lector comprende un texto cuando, junto con su bagaje de experiencias propias, se transpone a sí mismo en la obra que trata de comprender (Dilthey, 2000). De esta manera:

El significado del texto no está detrás del texto, sino enfrente de él: no es algo oculto, sino algo develado. Lo que tiene que ser entendido no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible, gracias a la referencia no aparente del texto. La comprensión tiene que ver menos que nunca con el autor y su situación (Ricoeur, 2001; 100).

La comprensión de la lectura es, entonces, la capacidad que tiene el lector de interactuar con el texto mediante su bagaje propio, no para reconstruir el contenido e ideología del autor —como señala Pardo (2004)—, ni para lograr elaborar exclusivamente un resumen que extraiga lo más importante que pretendió comunicar un autor —como indican Romero (1999), Solé (2007) y Sánchez (2010)—, sino, más bien, para descubrir otros mundos que ofrece el autor (Petit, 1999 y 2009; Cuesta, 2006; Chambers, 2007a; Lavín, 2011), mediante concretizaciones hechas por el lector (Ingarden, 1993; Chambers, 2007a). Luego, entonces, ésta será la definición de comprensión en que se basa la presente investigación.

En este apartado se ha establecido qué significa comprender; a continuación se señalará la definición de lectura por la que se rige el BGMNE y se otorgará la más adecuada para promover que los jóvenes disfruten de la literatura.

3.1.3 Definición de Lectura

En el primer capítulo se expuso que la lectura, según la definición otorgada en *Metodología de la Lectura*, es un arte que implica sacrificio: «"La ciencia —decía Aristóteles— se compra con dolor." El arte se compra con igual moneda. Todo aprendizaje es penoso» (las cursivas y comillas son de los autores, Pérez y Del Valle, 1983; 13). No obstante, los autores suponen que, conforme se van educando los hábitos intelectuales, «lo difícil se va tornando fácil, y lo penoso, agradable» (13). Sería importante que se variara esta noción de lectura, pues habría que dudar si la idea anterior —lo doloroso puede causar satisfacción una vez que se torna fácil— funciona como un aliciente para que los jóvenes disfruten de las obras literarias. Debido a lo anterior, se indicará lo que otros autores entienden por lectura y el concepto que se manejará en el presente trabajo.

Las diversas definiciones que hay sobre lectura se pueden agrupar en cuatro rubros generales. El orden de aparición responde a cuestiones de practicidad y objetivos de este trabajo.

En la primera definición se entiende *lectura* como la actividad que consiste en extraer determinada información del texto. Por un lado, Baumann (1985) señala que lectura es comprensión, por lo cual el lector debe localizar exitosamente las ideas principales (sean éstas explícitas o implícitas) y secundarias. Otros autores como Bradly y Bryant (1983) y Lundberg, Frost y Petersen (1988) (citados por Calero y Pérez, 1993), y Morais (1994) consideran que la lectura es desentrañar la información fonética del texto²⁰.

En esta primera definición, la lectura consiste en extraer la información del texto, ya que en él se centra todo el lenguaje. De esta forma, el texto proporciona el contenido

²⁰ Esta concepción llevó (y sigue llevando) a una discusión sobre el método que debe emplearse en la lectura, sea ascendente (o fonético), descendente (o contextual) o interactivo (el cual conjunta los métodos anteriores).

suficiente para que pueda ser entendido y comprendido por el lector. Desde esta perspectiva, el lector resulta irrelevante para alcanzar la comprensión.

En la segunda definición se ve la lectura como un acto más de la vida del ser humano. Por ejemplo, Warthon (2010) apunta que la lectura «no es más una virtud que el hecho de respirar. Cuanto más meritoria se considera, más débil se vuelve» (19); Pennac(1997) declara que «es, como el amor, una manera de ser» (121). Siguiendo esta postura, Domingo (2004 y 2006) enfatiza que la lectura es una necesidad que configura al hombre inteligente a que sea capaz de poder establecer un diálogo con los no lectores sin incluir siquiera una cita bibliográfica.

Bajo esta visión, la lectura se considera un acto más que realiza el ser humano, se localiza en el mismo nivel que comer, beber o respirar. Así como el hombre realiza las actividades anteriores por necesidad, lo mismo debería suceder con la lectura. Sin embargo, este punto de vista podría caer en el extremo opuesto de la primera definición, pues como señala Morais (1994): «la lectura como algo que no tiene mecanismos, como una cuestión natural, es una visión soñadora y romántica » (94).

La tercera definición precisa que la lectura es un proceso comunicativo, cuya finalidad yace en la comprensión. Mientras que en la primera definición la importancia para definir lectura recae en el texto, ésta agrega al lector. Gómez y Villarreal (1995) puntualizan que la lectura es un proceso constructivo, donde el lector otorga sentido a la obra y consigue reconocer el significado, ya que el texto en sí mismo no se lo proporciona. En este proceso el lector establece un diálogo, el cual se fundamenta en elaborar preguntas al texto e intentar responderlas conforme avanza la lectura, de esta manera podrá hacerlo suyo (Cassidy y Baumann, 1989; Sánchez, Orrantia y Rosales, 1992; Smith, 1997; Maqueo, 2004; Solé, 2007; Sánchez, García y Rosales, 2010).

Desde este punto de vista, la lectura es un diálogo donde el lector —con sus conocimientos previos, predicciones, hipótesis, reformulaciones— consigue responder a los objetivos de lectura que se ha planteado. Si logra establecerlo, como consecuencia accederá a la comprensión del texto. No obstante, desde esta definición la lectura finaliza con extraer tema, ideas principales y secundarias.

Una última definición precisa la lectura como un proceso comunicativo y un diálogo. Carrasco (2003) menciona que consiste en un proceso de construcción de

significado, de interpretación, donde participan tanto lector como texto. El lector participa con su conocimiento potencial y genera conexiones, las cuales se establecen entre los elementos del texto y la información que el lector posee con las pistas que la obra proporciona para llenar vacíos de información. De esta forma, puede existir un diálogo entre lector y texto, pues el primero participa con sus conocimientos, mientras que el segundo le muestra ciertos vacíos que deben ser llenados.

Por otra parte, Rosenblatt (2002) señala que la totalidad dinámica de la lectura se basa en una transacción existente entre el lector y el texto. Este suceso establece un medio que propicia una libertad mental —inclusive emocional— en el lector, debido a que puede volverse mil personas diferentes, durante y después de la lectura, y seguir siendo él mismo (Rosenblatt, 2002; Chambers, 2007a). Es decir, la lectura «introduce en el mundo de forma diferente. Lo más íntimo puede alcanzar en este acto lo más universal» (Petit, 1999; 43).

Esta última definición sería la más adecuada para trabajar la lectura en el Sistema Abierto, porque esta perspectiva indica la lectura como un diálogo, donde no sólo el lector elabora preguntas y el texto responde, sino ambos se cuestionan —cabe hacer énfasis en que bajo esta concepción la lectura no tiene como fin máximo demostrar que el lector ha logrado extraer el tema, ideas principales y secundarias, como en el punto recién expuesto. Es decir, en este diálogo ambos elementos —lector y texto— están en contacto permanente antes, durante y después de la lectura. A diferencia de las otras definiciones, ésta plantea una visión más libre del proceso de la lectura, con lo cual, además, se podría modificar el problema que Petit (1999) y Rosenblatt (2002) señalan sobre la imposición de ciertas interpretaciones en los estudiantes: «Con excesiva frecuencia se los insta a aceptar pasivamente lo que el profesor quiere que piensen y sientan, sin cobrar conciencia de sí mismo como personalidades con pautas definidas que les son propias» (Rosenblatt, 2002; 196).

El último elemento por considerar, aunque no el menos importante, es el lector. A continuación se señalará qué concepto de lector se debe tener presente si se busca propiciar el disfrute de la literatura.

3.1.4 Definición de Lector

Sin profundizar sobre lo que es un lector²¹, se logra observar que algunas definiciones tienden hacia dos concepciones generales: la primera, relacionada con una noción de alguien que comprende el texto; la segunda, ligada a la persona que logra recrearse en la obra. Si bien las definiciones se presentan de forma separada, no implica que sean antagonistas.

En la primera definición se considera el lector como aquel que comprende la lectura. Bajo esta premisa se pueden distinguir tres formas de concebirlo:

1. Toma consciencia de la sucesión temática, logra captar y organizar el texto en temas generales y subtemas, agrupa los significados del tema, identifica la idea principal y las secundarias (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992; Sánchez, García y Rosales, 2010).
2. Procesa y atribuye significado al texto, elabora preguntas sobre el significado y establece mecanismos de comunicación con lo leído: pone en funcionamiento actividades de memoria y atención, activa sus conocimientos previos, elabora hipótesis sobre la lectura, las reformula, las autocorriges, sintetiza. De esta forma, logra comprender el texto (Gómez y Villarreal, 1995; Gasol y Aranéga, 2000; Maqueo, 2004; Solé, 2007).
3. Accede a la comprensión del texto mediante un análisis, para ello comprende el tema, los personajes, el eje espaciotemporal, la trama, relaciona con otras obras, identifica las ideas que predominan en la obra, entiende cuál es la intención del texto (Pardo, 2004).

Si bien en el Sistema Abierto no se dice específicamente qué se entiende por *lector*, se infiere que las tres perspectivas señaladas lo constituyen. Sin embargo, para poder acercar a los estudiantes a la literatura, sería aconsejable otorgar mayor importancia a lo que indica la segunda definición de lector.

²¹ Para un estudio más completo sobre el lector se recomienda revisar el siguiente texto: Daniel Cassany. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Una segunda perspectiva precisa que el lector se recrea en el texto, es decir, tiene interés y curiosidad por cualquier saber (Barrera, 2007). El interés que posee hace que sepa buscar lo que quiere leer (Chambers, 2007a); mientras que la curiosidad lo lleva a ser un «sediento permanente» que busca la aventura hacia lo desconocido y disfruta con ello (Lavín, 2011). El hecho de tener su atención en cualquier clase de saber lo lleva a descubrir nuevos mundos, nuevas ideas, a que se encuentre con algo que ya sabe, que redescubra lo que le inquieta o disgusta (Carrasco, 2003).

Además de todo lo anterior, Petit (1999) señala que el lector es un ser libre que, si lo decide, se fuga. Posee un espíritu crítico, entrelaza su imaginación con la del autor y, con palabras de éste, hace surgir su propio texto. Accede a otros mundos gracias a que su pensamiento lo orienta hacia otras formas de lo posible o realizable. Por ello:

El lector no es, por lo tanto, pasivo: lleva a cabo un trabajo productivo, reescribe. Hace desplazarse al sentido, hace lo que se le ocurre, desvía, reutiliza, introduce variantes, deja de lado los usos correctos. Pero él a su vez es alterado: encuentra algo que no esperaba, y nunca sabe hasta dónde puede ser llevado (28).

Una vez establecida la definición conveniente de lector para el objetivo de este trabajo, se señalarán algunas clasificaciones que se han hecho de él. Así, se complementará la definición y se entenderá con mayor facilidad qué *lector* busca este trabajo.

Algunas clasificaciones que se han hecho son las siguientes:

1. *Lector nato y lector mecánico*: División proporcionada por Edith Warthon (2010)²². El lector nato no necesita de consejos ni de recomendaciones para acercarse a una obra literaria: «lee de forma tan inconsciente como respirar» (19), además, lo hace de una forma creativa. Como antagonista está el lector mecánico, quien lleva a cabo una lectura mediocre, además «el vicio de leer se convierte en una amenaza cuando el lector mecánico, armado con este elevado concepto de su deber, invade el ámbito de las letras, es decir, discute, critica, condena o, peor aún, alaba» (24). El lector nato tiene una aptitud innata para leer, mientras que el mecánico carece de ella, por lo tanto insistir en su formación resulta una labor titánica e inútil. Para el primero, la lectura significa una forma de vivir, mientras que para el segundo implica una forma de enorgullecerse por la cantidad de libros que lleva, pues, además, no tiene casi

²² Escritora norteamericana, cuyo artículo *El vicio de la lectura* ha sido reeditado en el 2010.

tiempo para leer. El lector mecánico carece de consciencia, y cada libro leído sólo aumenta su propio inventario, pues no dialoga con ellos. Además, gusta de las novedades literarias que son recomendadas o son de las que todo el mundo habla. El problema del lector mecánico reside en que, debido a su mediocridad, prefiere obras hechas al vapor, lo que propicia que cada vez haya más escritores al vapor.

2. *Lector reflexivo* (Chambers, 2007a): Lector atento de literatura, el cual se forma de acuerdo a las conversaciones que tiene con distintas personas sobre las lecturas que ha realizado.
3. *Lector crítico* (Gasol y Aranéga, 2000): Demuestra interés, esfuerzo y curiosidad por la lectura. No sólo se basa en la descodificación y velocidad, sino que elabora interrogaciones sobre lo que lee y busca encontrarle sentido.
4. *Lector activo y experto* (Solé, 2007): El activo procesa y atribuye significado, mientras que el experto moviliza toda una serie de estrategias para alcanzar la comprensión: predice, plantea preguntas, recapitula información, resume.
5. *Lector especialista y no especialista* (Cuesta, 2006): Para Cuesta no hay realmente una concepción de lector y no lector, pues todos en algún momento de la vida leen (ya por deseo ya por obligación). Debido a que en un salón de clases siempre hay una actividad en la cual los alumnos han de leer, eso conlleva a que todos sean lectores; sin embargo, los especialistas son quienes leen por volición y los no especialistas lo hacen por obligación, regularmente en la escuela.

Con base en lo que se ha señalado sobre los tipos de lector, este trabajo pretende que los lectores no especialistas se vuelvan lectores reflexivos, críticos, activos y expertos; asimismo evitar que sean lectores mecánicos, según las características que se han señalado anteriormente.

En resumen, se enfatizó que la literatura posee dos aspectos únicos: los puntos de indeterminación y las concretizaciones. Estas características cobran importancia para modificar las definiciones de *comprensión*, *lectura* y *lector*. De esta forma, se pudo señalar que la comprensión corresponde a la capacidad que tiene el lector para reconstruir nuevos mundos, los cuales se dibujan en las obras literarias. Para que lo anterior suceda, la lectura se ve como un proceso comunicativo y un diálogo, en el cual el lector participa con su

experiencia para llenar los vacíos de información que presentan los textos literarios. Desde esta perspectiva, el lector que logra comprender la lectura de las obras literarias es reflexivo, crítico, activo y experto.

Una vez especificados los elementos con los cuales trabaja esta propuesta didáctica, se mencionarán las herramientas que conforman la lectura compartida en voz alta. En primer lugar se expondrá la lectura compartida, luego la lectura en voz alta.

3.2 La lectura compartida

3.2.1 Definición y finalidad

Acercar a los jóvenes a la literatura es una de las múltiples actividades que el profesor debe realizar (Rosenblatt, 2002; Lavín, 2011). En el Sistema Abierto, por ejemplo, se plantea que uno de los objetivos de la enseñanza de la literatura consiste en «despertar el gusanillo de la curiosidad que incite al lector al descubrimiento del tesoro del arte y de sabiduría que los siglos, las culturas, los hombres del pasado, legaron a nuestro tiempo» (Barrera, 1983; 13). No obstante, «el gusanillo de la curiosidad» queda opacado por las actividades y las evaluaciones diseñadas para verificar la comprensión y comprobar que el alumno haya adquirido los conocimientos establecidos —características de las corrientes literarias, autores y obras— en cada una de las materias, de la misma forma en que pudiera recordar los ingredientes de una receta de cocina.

Para que los jóvenes disfrutaran de la literatura, su enseñanza debería sustentarse en *compartir* experiencias de lectura, pues esto «acostumbra a suscitar mucha más curiosidad por una obra leída, que la obligación de leer y redactar fichas monótonas y repetitivas sobre cualquier obra recomendada» (Gasol y Aránega, 2000; 26). La lectura compartida sería una opción para promover la curiosidad por una obra, debido a que su finalidad consiste en evitar «el tedio de los trabajos obligatorios que acababan convirtiendo la lectura en una pesadez y la poca complicidad de los adultos en todo el proceso» (27).

En otras palabras, la finalidad de la lectura compartida consiste en comunicar experiencias de lectura, las cuales podrían fomentar una diversidad de reacciones —positivas o negativas— hacia la obra en cuestión por parte del alumno. Además de lo

anterior, el profesor se vale de un tiempo compartido, en el cual modela la forma de leer obras literarias (Ize, 1999); para lograrlo necesita emplear determinadas estrategias.

A continuación se exponen las fases en que se divide la lectura compartida y los elementos que la constituyen. Para evitar ser redundantes, el rol específico del docente y del alumno será abordado al exponer la lectura en voz alta.

3.2.2 Estructura

FASE 1: PRE-LECTURA

En esta primera fase hay que considerar cuatro elementos que forman la base de la lectura compartida, a saber: conocimientos previos, objetivos de lectura, predicción e hipótesis y, por último, motivación. A continuación se detallará en qué consiste cada uno de ellos.

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Maqueo (2004) señala que el lector comprende un texto mediante un proceso interactivo entre sus propios esquemas y la información del texto, por lo cual es importante que los conocimientos previos se activen para poder ser empleados en el momento de la lectura. Por una parte, activarlos significa que el lector tendrá noción sobre lo que podrá tratar el texto y no se enfrentará "en blanco" a la lectura. Por otra, debido a que generalmente el emisor y el receptor no poseen un mismo grado de conocimientos, facilitan la comunicación, y con ello la comprensión del texto mejora. Con base en lo anterior, «resulta evidente también que mientras más conocimientos compartidos hay entre emisor y receptor, mayor será el interés que este último presente» (220).

Se han planteado diversas actividades para movilizar los conocimientos previos, por un lado Solé (2007) recomienda que el profesor brinde información que sirva como preámbulo a la lectura y guíe a los alumnos con el objeto de fijarse en aspectos que puedan activar su conocimiento previo, pues «mediante dichos esquemas, las personas comprendemos las situaciones, una conferencia, una información transmitida en la escuela o en la radio y, evidentemente, un texto escrito» (34). Por otro, Tapia (2005) propone que este proceso lo modele el profesor mediante la técnica del pensamiento en voz alta, con la cual demostrará al alumno cómo evocar los conocimientos adecuados con los que se

trabajará. Romero (1999) señala que, específicamente, se podría preguntar si los alumnos saben algo del autor en cuestión y destacar algún dato que se desarrolle posteriormente en la lectura.

Finalmente, debido a que los conocimientos previos son únicos en cada uno de los lectores, es preciso que el profesor considere lo siguiente:

En el lector existen esquemas sobre conceptos que van a ser básicos para comprender, aprender y recordar las ideas contenidas en los textos escritos. Los esquemas que cada lector tiene le permiten interpretar un texto; de ahí es posible establecer que diferentes lectores con diferentes esquemas pueden entender un texto de diferentes maneras, dependiendo quizá de la edad, del sexo, la nacionalidad, la ocupación, etc. (Peredo, 2005; 38-39).

Para aminorar las variadas interpretaciones a causa de los conocimientos previos, activarlos en grupo propiciaría que no hubiera múltiples lecturas. No obstante, es preciso recordar que debido a que el texto literario muestra objetos, situaciones, personajes no determinados por el autor —*puntos de indeterminación*—, el lector tiene la posibilidad de completar dicha información con base en sus conocimientos, sentimientos, experiencias —*concretización*—, lo cual permite una actividad co-creadora (Iser, 1993; Jauss, 1993; Ingarden, 1993). A lo anterior habría que sumar el hecho de que la comprensión implica la capacidad del lector para interactuar con el texto mediante su propio bagaje, de esta manera puede acceder a otros mundos que ofrece el autor (Ingarden, 1993; Petit, 1999 y 2009; Cuesta, 2006; Chambers, 2007a, Lavín, 2011), todo ello siempre tiene por objeto algo individual (Dilthey, 2000).

OBJETIVOS DE LECTURA

El objetivo de lectura debe expresarse directamente, pues «el "qué", "para qué" y "por qué" se lee algo, se relaciona estrechamente con el nivel de comprensión que exige la lectura» (Maqueo, 2004; 223). De esta manera, las preguntas que se hagan antes de la lectura —y que estén relacionadas con la activación de conocimientos previos— tienen que encaminarse al objetivo deseado (Tapia 2005).

Asimismo, precisar el objetivo de lectura favorece la atención del lector en el texto y la comprensión. Sobre este último aspecto, Quintero (1995) señala que los objetivos determinan la actitud, implicación y concentración del lector en la tarea, debido a que:

Comprender un texto no es cuestión de todo o nada y normalmente graduamos nuestra comprensión en función del objetivo. [...] Por tanto, cuando los alumnos se enfrentan a la lectura deben saber *qué es lo que deben hacer, qué es lo que se espera* de ellos al finalizar la tarea y *por qué es importante y útil* su aprendizaje. En principio, deberían rechazarse todo tipo de actividades en las cuales el alumno no sepa por qué lee, ni qué es lo que busca o pretende con la lectura (las cursivas son del autor, 80).

Por último, algunos objetivos de lectura pueden ser: para seguir instrucciones, para obtener una información de carácter general, para aprender, para revisar un escrito propio, para obtener placer, para comunicar un texto a un auditorio, para practicar la lectura en voz alta, para dar cuenta de que se ha comprendido, entre otros tantos (Solé, 2007).

PREDICCIÓN E HIPÓTESIS

Las predicciones y las hipótesis configuran la comprensión del texto. Estos conceptos no deben confundirse dado que «las predicciones se basan en algo que ya forma parte de nuestra teoría del mundo [...] mientras que las hipótesis son modificaciones tentativas de la teoría» (Smith, 1997; 121). Específicamente:

La predicción es el descarte por anticipado de alternativas improbables. No es una forma de adivinación a ciegas, ni consiste en apostar arriesgadamente a la alternativa más probable. [...] Recurrimos a nuestra teoría del mundo para deducir ante nosotros mismos cuáles son los hechos más probables y dejamos que el cerebro decida entre las alternativas residuales hasta que nuestra incertidumbre queda reducida a cero (las cursivas son del autor, 108).

Las hipótesis, que consisten en elaborar preguntas al texto, las cuales se generan a partir de la activación de los conocimientos previos, sirven a los alumnos para «ver si es cierto todo lo que han dicho» (Solé, 2007; 93). En otras palabras, se utilizan para realizar suposiciones que se ratifican conforme se avanza en la lectura, de esta manera «cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema» (96). Por último, la finalidad tanto de la predicción como de la hipótesis es la siguiente:

Mediante las predicciones, [...] a través de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, lo comprendemos. [...] Cuando hipotetizamos y

vamos leyendo, vamos comprendiendo, y, si no comprendemos, nos damos cuenta de ello y podemos emprender las acciones necesarias para resolver la situación, [...] En el establecimiento de predicciones desempeña un papel importante los conocimientos previos del lector y sus objetivos de lectura (20).

La elaboración de hipótesis significa una participación activa en la lectura por parte del lector. Además de los elementos que se han mencionado, se requiere la motivación, último constituyente de esta primera fase, para propiciar la interacción entre el texto y el lector.

MOTIVACIÓN

Se ha señalado en el capítulo anterior que autores como Ausubel (1983) y Piaget (citado por Carretero, 2009) indicaron que la motivación era relevante en la enseñanza para que el alumno pudiera adquirir conocimiento. Del mismo modo, importa en la lectura para que pueda existir la comprensión (Smith, 1997; Maqueo, 2004; Quintero, 2005; Tapia, 2005; Solé, 2007; Díaz-Barriga y Hernández; 2010). Por ello el profesor debe buscar la forma de lograr que el alumno se sienta motivado. Una manera de hacerlo es:

Proyectando y presentando la tarea lectora de forma placentera y útil, con el fin de conseguir canalizar las energías de los alumnos para que se mantengan centradas en la tarea y se impliquen activa y emocionalmente. Para ello, el profesor, una vez establecido el objetivo, seleccionado el texto y planificada y organizada la situación de enseñanza/aprendizaje, tratará de informar, explicar y compartir sus intenciones con los alumnos, admitiendo y discutiendo las sugerencias que ellos aporten, animando a los estudiantes a establecer metas u objetivos, a pensar juntos la solución de problemas, etc. (Quintero, 2005; 80).

Estos cinco elementos que se han mencionado —conocimiento previo, objetivo/propósito de lectura, predicción e hipótesis y motivación— son los que el docente debe considerar antes de iniciar la lectura, de esta manera el alumno podrá acceder con mayor facilidad a la comprensión del texto.

FASE 2: Durante la lectura

Esta segunda fase se compone de la inferencia, la cual ayuda a que el lector extraiga y complemente el significado del escrito, con lo cual logrará comprender. García (1993) señala que las inferencias refieren:

Actividades cognitivas mediante las cuales el lector adquiere informaciones nuevas a partir de informaciones disponibles. El texto no proporciona explícitamente toda la información, hay informaciones implícitas que el lector tiene que inferir. [...] Permiten establecer relaciones entre los diversos elementos del texto y, por otra parte, integrar la información del texto con los conocimientos previos y esquema cognitivo del lector (98).

Elaborando inferencias, el lector se involucra en un proceso de construcción de significado del texto, además de que «parecen ser una actividad consustancial al acto de comprensión lectora» (Díaz-Barriga y Hernández, 2010; 249). En dicho proceso la obra sugiere los elementos que deben ser complementados (*puntos de indeterminación*) y el lector los va eliminando (*actos de concretización*) de acuerdo con los elementos que se han señalado en la fase anterior. Con base en lo anterior, las hipótesis planteadas al inicio deben irse corroborando o reelaborando conforme se avanza en la lectura.

Al establecer la definición de comprensión, se indicó que tiene siempre por objeto algo individual, por lo cual no todos comprenden un texto de la misma manera. Lo anterior se sustenta en que los lectores no poseen los mismos conocimientos previos ni la misma motivación, aspectos que determinan el entendimiento de una obra. A todo esto, habría que sumar la elaboración de inferencias, pues ellas también posibilitan que no haya una lectura única, como señala García (1993): «la diversidad de lectores en la capacidad y forma de realizar inferencias explica las diferentes interpretaciones que de un mismo texto, presentado en situaciones similares, realizan lectores distintos» (99).

No obstante, para evitar una lectura caótica, se recomienda que el profesor recapitule y clarifique determinadas situaciones cuando sea conveniente, como señala Solé (2007). Recapitular consiste en exponer brevemente lo que se ha leído; clarificar «se refiere a comprobar, preguntándose a uno mismo, si se comprendió el texto. Con el autocuestionamiento se pretende que los alumnos aprendan a formular preguntas pertinentes para el texto de que se trate» (104).

Otros autores, como Quintero (2005), señalan que durante esta fase se vayan identificando las ideas principales y secundarias, la estructura organizativa del texto, que se estén seleccionando y jerarquizando las ideas, así como establecer una relación entre las ideas que vayan apareciendo. Para que el lector tenga una representación coherente de la lectura, Díaz-Barriga y Hernández (2010) sugieren utilizar la *estrategia estructural* en esta fase, la cual se basa en enunciados que están estructurados por niveles de importancia

alrededor de un tema. Sin embargo, para motivos de esta propuesta, dichos aspectos no serán considerados debido a que, generalmente, quienes realizan este procedimiento conciben la comprensión de una forma diversa a la que se ha establecido en este trabajo.

FASE 3: POST-LECTURA

Diversos autores (Baumann, 1985; Cassidy y Baumann, 1989; Torres y Ruiz, 1992, Quintero, 1995; Maqueo, 2004; Tapia, 2005; Solé, 2007) han señalado que, una vez terminada la lectura, lo más recomendable es elaborar un resumen. Cassidy y Baumann (1989) argumentan lo siguiente:

Para mejorar la comprensión y recordar lo que se ha leído, [es necesario que el profesor] enseñe a sus alumnos a resumir la selección completa relatando solo los puntos principales. Esta actividad puede realizarse elaborando resúmenes orales en grupo o de forma individual mediante resúmenes escritos (49).

Debido a lo anterior, la finalidad del resumen consiste en integrar todas aquellas partes inferidas durante la lectura, con lo cual el alumno podrá entender el proceso requerido para comprender un texto (metacompreensión²³).

Un resumen se elabora extrayendo el tema, la idea principal y las ideas secundarias. Aulls (1978, citado por Solé, 2007) señala que el tema es la idea que engloba un texto y puede indicarse mediante una palabra o frase. Baumann (1985) indica que la idea principal corresponde a la información más importante que presenta el autor para explicar el tema, generalmente se expresa mediante una oración. Para elaborar esta actividad, se han diseñado diversas estrategias que promueven y facilitan su uso en el salón de clases²⁴; sin embargo, en este trabajo no se abordará tal aspecto ya que en esta propuesta didáctica se considera que la elaboración de un resumen no propicia que los jóvenes se acerquen a la literatura ni disfruten de ella. Sobre este último aspecto, hay que destacar lo siguiente:

²³ Crespo (2001) define la metacompreensión como el «conocimiento que un sujeto posee de una determinada actividad cognitiva que realiza (ya sea de memoria, atención, comprensión del lenguaje, etc.) y también al control que es capaz de llevar a cabo sobre ella para cumplir con más eficacia sus objetivos. En este sentido, la metacompreensión se refiere tanto al conocimiento como al control que un sujeto tiene sobre la lectura» (224-225).

²⁴ Para profundizar más en la elaboración del resumen, se puede consultar la siguiente bibliografía: Baumann (1985); Carriedo y Alonso (1991); Sánchez, Orrantía y Rosales (1992); Maqueo (2004); Solé (2007); Díaz-Barriga y Hernández (2010); Sánchez, García y Rosales (2010).

Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario y no, precisamente, el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis... (Colomer, 1997; 131).

Si bien algunos ven en el resumen un medio para comprender la lectura, otros indican que este tipo de actividades no son la única vía para acceder a la comprensión del texto. Asimismo, los primeros sostienen que para crear lectores se necesita que alcancen la comprensión, la cual durante la escuela revisa el profesor; los segundos arguyen que ese tipo de actividades no genera más lectores, sino que, por el contrario, vuelven un gusto en una obligación, y lo que podría ser una experiencia agradable entre el lector y la obra, se ve afectado por la revisión final de la comprensión (Pennac, 1997; Petit, 1999 y 2009; Lavín, 2011). Este último aspecto se puede corroborar con las encuestas de lectura que se han realizado (CONACULTA, 2006 y FunLectura, 2012), pues la premisa de que si el joven logra extraer el tema de la obra, propiciará que sea un lector a futuro, no ha dado los resultados esperados al menos en México.

Más que elaborar un resumen y comprobar que el alumno haya comprendido el texto, valdría más que profesor y alumnos compartieran sus experiencias de lectura, como lo exponen Pennac (1997), Petit, (1999, 2009), Gasol y Aránega (2000), Castro (2002), Rosenblatt (2002), Cuesta (2006) y Lavín (2011). Es decir, el profesor no debería ser un obstáculo para que los estudiantes leyeran, pues como señala Pennac (1997):

Desde el comienzo él [el niño] es el buen lector que seguirá siendo si los adultos que lo rodean nutren su entusiasmo en lugar de poner a prueba su propia idoneidad, si estimulan su deseo de aprender antes de imponerle el deber de recitar, si lo acompañan en su esfuerzo sin contentarse con esperar el resultado, si consienten en perder veladas en lugar de tratar de ganar tiempo, si hacen vibrar el presente sin esgrimir la amenaza del porvenir, si se rehúsan a transformar en carga lo que era un placer, y sostienen ese placer hasta que se convierta en un deber, fundan ese deber sobre la gratuidad de todo aprendizaje cultural, y reencuentran ellos mismos el placer en esa gratuidad (52).

Para propiciar lo anterior, la *lectura compartida*, como se entiende en este trabajo, consiste no sólo en compartir el momento de la lectura, sino también la fase de post-lectura. Elaborar un análisis literario o un resumen no provoca que el alumno se acerque a la literatura ni que disfrute de ella porque en esas actividades cada estudiante plasma las ideas

que haya considerado pertinentes y que, no obstante, deben coincidir con lo que el profesor ha entendido de la lectura (Smith, 1997; Lavín, 2011). Ante esta situación, sería fundamental que el profesor se planteara la interrogante hecha por Cuesta (2006): «¿Conocemos realmente cómo nuestros alumnos leen literatura?» (39), para ello sería necesario considerar que:

Los lectores demuestran que saben muy bien qué es lo que el cuento quiere que sea leído y no aquello que la comprensión lectora y el placer de la lectura pretenden que sea leído. Los profesores creen que al no "explicar el cuento", al no mencionar categorías "como marco o secuencia", están propiciando una lectura que no está orientada desde algún conocimiento específico (26).

Además de los análisis o resúmenes, otros autores, como Romero (1999), proponen como actividades para después de la lectura elaborar continuar la historia del cuento, dibujar a algún personaje en determinada situación mencionada en el cuento, dramatizar un fragmento o toda la lectura, buscar más información sobre el autor o proporcionar más datos sobre el autor o la obra en cuestión. Sin embargo, en este trabajo dichos ejercicios no se considerarán, debido a que se les ve como el extremo opuesto a los análisis y resúmenes, es decir, no sería necesario que los jóvenes leyeran toda la obra para dibujar tan sólo una situación específica; podría bastar la lectura de un párrafo para realizar ese tipo de trabajos.

La actividad propuesta para esta fase consiste en una conversación, en la cual tanto alumnos como profesor comparten la experiencia de la lectura. Siguiendo a Chambers (2007a):

La conversación literaria puede tomar dos formas. Una es la plática informal, el tipo de charla que se da entre amigos. La otra es más formal, más meditada, es el tipo de discusión que sucede en salones de clase o seminarios. Ambos tipos de conversación tienden a llevarnos de regreso al círculo de lectura: queremos leer lo que nuestros amigos han disfrutado y queremos releer los libros que nos interesaron seriamente (21).

La conversación facilitaría el acercamiento de los jóvenes a la literatura, debido a que hay más libertad para expresar lo que realmente han entendido de ella, con lo cual la comprensión del texto se torna asequible (Lomas 2008), aspecto que tanto los análisis como los resúmenes no permiten dado su carácter cerrado. Además, la conversación facilitaría que el profesor pudiera contagiar su gusto o disgusto por determinada obra. Con base en lo

anterior, «el maestro tiene el reto de rebasar el entretenimiento que ofrece un libro y ahondar en la ficción, en la mentira, como cristal para mirar la realidad, para apresarla e intentar comprender la conducta humana» (Lavín, 2011; 140). Sin embargo, en ocasiones cuando el docente se deja llevar por pláticas que surgen improvisadamente tras una lectura, suele cavilar que ha perdido tiempo:

Me refiero a cuando nos "dejamos llevar" por la discusión con nuestros alumnos sobre un texto, por ejemplo, y si bien la valoramos, salimos del aula pensando "la clase se me fue por las ramas, mañana tengo que recuperar el tiempo perdido". Entonces, es muy difícil pensar que podemos ir a una clase sin un cuestionario o sin la redacción de las definiciones de aquello que deberemos explicar antes de "analizar" el texto, porque nuestros alumnos, si no, no lo "comprenderán" (Cuesta, 2006; 59).

Para evitar la preocupación por «la pérdida de tiempo», se necesita considerar que la conversación es consecuencia directa de haber compartido la lectura. Asimismo, el profesor tendría que tener presente uno de los derechos del lector que señala Pennac (1997): El derecho a callarnos. Con frecuencia se espera que todos los alumnos, después de la lectura, tengan una participación activa, y de aquellos que callan se suele pensar que lo hacen debido a que no entendieron la obra o tienen problemas para comunicar lo que piensan. Ante esta última situación, se podría considerar que «cuando alguien se queda sin habla, significa que ese alguien quisiera decir *tanto* que no sabe por dónde empezar» (Gadamer, 1994; 182). Debido a lo anterior, «el derecho a callarnos» instituye un aspecto importante que el profesor debería respetar en esta fase. Siguiendo con esta cuestión, Pennac (1994) señala lo siguiente: «los pocos adultos que me dieron a leer se borraron siempre frente al libro y se abstuvieron de preguntarme lo que yo había entendido. A ellos, claro, yo les hablaba de mis lecturas» (168).

Un último aspecto por considerar en esta fase, en cuanto a la conversación en el aula, es el siguiente:

No se trata nunca de ser invasivo, de empujar a expresarse a quien no lo desea o no puede hacerlo, de transformar los grupos de lectura en psicodramas o en sesiones de confesiones públicas, sino de crear un clima de atención benevolente donde la palabra sea posible, respetando ciertas reglas y donde, además, el diálogo sea interior (Petit, 2009; 133)

Propiciar un encuentro agradable entre la literatura y el estudiante tiene que ver fundamentalmente con la comprensión de la obra, de esta forma tanto los alumnos como el profesor podrían interactuar con el texto. No obstante, un factor fundamental en la lectura compartida recae en la lectura en voz alta, pues «el gusto por la lectura se deriva, en gran medida, de esas intersubjetividades y le debe mucho a la voz» (Petit, 2009; 54). A continuación se expondrá en qué consiste la lectura en voz alta, la cual tiene el mismo grado de importancia que la lectura compartida para propiciar que los alumnos disfruten la literatura, bajo esta propuesta didáctica.

3.3. La lectura en voz alta

3.3.1 Definición

La lectura en voz alta consiste en proporcionar sonido a la letra impresa, esto significa que el texto escrito adquiere vida a través de la sonoridad adecuada otorgada por el lector al momento de la lectura. Respecto a dicha cuestión, Castro (2008) indica lo siguiente:

La lectura en voz alta demanda un acto de creación: una ilusión sonora que pueda ser vista. No se lee en voz alta para ser escuchado, leemos en voz alta para que los que escuchan vean el sonido, se arropan en él, lo habiten [...]. El desafío del lector en voz alta es el de transformar esos signos inertes en volúmenes tangibles que respire, se muevan con libertad y desafío, y toquen al que escucha, lo conmuevan de tal manera que su sensación sea como la de estar viendo el sonido, viendo el cuento escuchado (48).

Debido a que este tipo de lectura pretende que el lector sea capaz de «ver el sonido» y de hacerse una representación de lo leído, se ha recomendado emplear esta herramienta para acercar a la gente a la lectura (Garrido, s.f.; Cova, 2004; Chambers, 2007b; Castro, 2008; Arias, Henao y Narvaez, 2010). Asimismo, Goldin (2006) señala que a veces los primeros contactos que se dan entre el libro y el lector son a través de la lectura en voz alta, actividad que regularmente va ligada a cuestiones familiares, a los días en que los padres les leen a sus hijos cuando éstos aún son muy pequeños. En situaciones como las anteriores, la lectura se torna una actividad familiar que propicia compartir impresiones y entretener al niño mediante la vivacidad de la letra escrita.

De esta forma, se puede precisar la lectura en voz alta como una actividad que estriba en compartir sentimientos, gustos, impresiones, etc. Como antagonista se encuentra la lectura silenciosa, cuyo uso es frecuente en el aula debido a que:

Estamos formados sobre la base de que la lectura que llevará a que nuestros alumnos disfruten y comprendan los textos literarios debe realizarse en silencio, en soledad. Si luego de la lectura silenciosa en el aula, [...] no nos dicen que ese texto les ha parecido "bueno", les ha "gustado", lo han "entendido", creemos que no habría lectura propiamente dicha o una comprensión cabal del texto. Así, pasamos a diagnosticar que nuestros alumnos carecen de motivación alguna hacia la lectura de textos literarios y que este hecho deriva o es causa de sus dificultades con la comprensión lectora (Cuesta, 2006; 40).

Para evitar que lo anterior suceda en la enseñanza de la literatura, lectura debería fundamentarse en un ejercicio compartido mediante la lectura en voz alta, pues de esta manera la lengua escrita adquiere vida al otorgarle la sonoridad adecuada. Por ello, es necesario recordar lo siguiente:

Un texto literario exige que se haga presente en su figura lingüística y no sólo que cumpla su función comunicativa. No basta con leerlo, es preciso oírlo, siquiera con el oído interior. [De esta manera la palabra] No se limita a hacer presente lo dicho, sino que se presenta a sí misma en su realidad sonora (Gadamer, 1994; 339).

A continuación se presentan los elementos que facilitan la escucha de un texto literario, a saber: signos de puntuación, entonación y voz. Después se expondrán cuáles son los roles tanto del oralizador (docente) como del escucha (alumno) en este tipo de lectura.

3.3.2 Elementos

SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Los signos de puntuación facilitan la comprensión tanto del significado de las oraciones, y con ello el de la historia en general, como del ritmo de la lectura. Lo anterior ocurre debido a que:

Ayudan a comprender el valor y el sentido de las palabras y las oraciones, estos también exigen la variación de la voz y de la misma manera facilita una mayor comprensión de lo leído; cada uno de ellos es señal de cómo se debe leer, haciendo pausas breves, extensas,

moderadas (es decir las que se encuentran entre estas dos) (Arias, Henao y Narvaez, 2010; 38).

Sirven para cerrar una idea, llamar la atención sobre lo que sucederá a continuación, expresar duda o temor, sobreentender una palabra, crear asombro, entre otras muchas opciones (Arias, Henao y Narvaez, 2010). Con base en lo anterior, quien lea en voz alta —en este caso, el profesor— debe conocer acertadamente cómo se emplean en el texto, pues «el lector tiene que saber imprimirle al texto el movimiento de una acción, el sonido de personajes que piensan y hablan. [...] A tal efecto se descubre como cobra vida un texto impreso al escuchar a alguien que lee en voz alta» (Rueda, 2008; 19).

Otro aspecto que facilitan los signos de puntuación tiene que ver con otorgar el ritmo adecuado a la lectura. De acuerdo con Fernández (2002, citado por Rueda, 2008), el ritmo representa la relación que hay entre las pausas y los acentos, las primeras están marcadas por los signos de puntuación mientras que los segundos están condicionados por la sílaba tónica. Castro (2002) indica que el ritmo se subordina a la comprensión intelectual y emocional del cuento, además:

Se pueden establecer diferentes velocidades al emitir las palabras, y la elección acertada del ritmo actuará como catalizador de los demás elementos de la narración. Cuando se emplean mal las pausas, o se imprime gran velocidad a un parlamento que quiere ser escuchado detenidamente, se contraviene el sentido del texto y éste se torna aburrido e incomprensible (111).

Finalmente, un último aspecto que cabe destacar es el acento, el cual importa para proporcionar el ritmo correcto de la lectura. Su presencia sirve para diferenciar algunas veces el significado de algunas palabras y para destacar algún aspecto al interlocutor-oyente, al alargar y elevar el tono de la sílaba tónica de alguna palabra (Arias, Henao, Narvaez, 2010).

LA ENTONACIÓN

Además de que los signos de puntuación facilitan la comprensión del texto, la entonación ayuda a que el lector otorgue una interpretación adecuada a la lectura (Alcántara, 2009). Por esta cuestión, resulta un elemento importante para que el aburrimiento no aparezca en

el receptor debido a una entonación inadecuada. Para ello se deb tener en cuenta lo siguiente:

En el texto escrito hay una entonación que el lector debe recrear durante el proceso de lectura. [Debido a lo anterior] El lector ha de suponer, imaginar, recrear, reponer la entonación del discurso, como paso previo para poder entender el mensaje. [Con lo cual] El lector continuamente está atribuyendo al texto elementos fónicos que no están en el propio texto, sino en el propio lector, elementos que el texto apenas sugiere y para los que siempre hay opciones diversas y razonables que permiten su comprensión (3).

La entonación reside, entonces, en el «modo particular de la expresión y del estilo teniendo en cuenta la intención de quien habla o de lo que se pretende reflejar con el tema leído» (Arias, Henao, Narvaez, 2010; 36). De esta manera, si variar el tono es una cuestión primordial en el habla para que el mensaje pueda comprenderse, al leer en voz alta un texto escrito se hace aún más importante considerar este aspecto.

LA VOZ

Ladino y Arroyave (2008) señalan que la voz necesita un cuerpo elástico que vibre, un agente mecánico que ponga en marcha ese cuerpo elástico y una caja de resonancia que amplifique las vibraciones y las haga perceptibles al oído. Los mecanismos de los que se vale para existir son la inspiración —cuando los pulmones se llenan de aire—, espiración —cuando las cuerdas vocales se acercan lo suficiente entre sí para vibrar al paso del aire— y la articulación —que es el movimiento de los músculos de la boca para producir diferentes sonidos. Asimismo indican que algunas cualidades físicas son intensidad —fuerza con que se produce un sonido—, tono —altura musical de un sonido— y timbre —varía dependiendo de la altura de las cuerdas vocales.

Para que pueda ser escuchada y comprendida fácilmente, Alcántara (2009) indica que debe existir una adecuada intensidad y claridad para que llegue óptimamente a los oídos del auditorio, por ello la articulación debe ser clara. Además, enfatiza que la voz es uno de los instrumentos a través de los cuales se van descubriendo los significados, ya que, con ella, se reflejan estados de ánimo. Todo lo anterior repercute en la manera como el oyente comprenderá el discurso.

Teniendo en cuenta dicho aspecto, cabe destacar lo que señalan Abeyá y Valriu (citados por Gasol y Aránega, 2000):

La voz es el instrumento mediante el que llegáis a los demás. La entonación, el timbre, el ritmo, la pausa, el volumen, la modulación... son aspectos que hay que cuidar, pero no de manera aislada, sino formando un todo que podríamos denominar tono. [...] Algunos relatos piden ritmo lento y pausado, otros quieren ser contados con agilidad; [...] en ocasiones es apropiado un aire misterioso, en otras es más oportuno uno desenfadado y alegre; hay fragmentos o personajes que piden un volumen alto, a otros les va mejor un suave murmullo (32-33)

Para que la voz se escuche con claridad, Castro (2002) señala que merece un trabajo minucioso ya que «cada palabra debe vivir por sí misma, diferenciarse de las demás» (106). Además, es necesario considerar que «la voz debe vivir en función del texto y sus personajes. [...] La voz es vida y la vida no se narra en un solo tono» (109). Con base en lo anterior, su uso tiene que ser variado y creativo, ello no implica llegar a la exageración, pues con ésta se puede perder la verdadera intención y significado del texto:

El uso de la voz debe ser variado y creativo, pero hay que evitar la sobreactuación, salvo como recurso por medio del cual podamos resolver alguna situación en particular. Por ejemplo, cuando se cuenta una fábula —género en el cual los personajes son animales con características humanas— será más interesante asumir sutilmente alguna cualidad del animal resaltando su condición humanizada, y en algún momento tener un exabrupto de animalidad (110).

Además de evitar la sobreactuación, el oralizador ha de modificar la voz al momento de leer, en otras palabras, tiene que saber dos aspectos fundamentales: en primer lugar, cuáles son los rasgos de su voz en la vida cotidiana para no utilizarlos en la lectura; en segundo lugar, debe evitar muletillas que entorpezcan la lectura. Los elementos anteriores obstaculizan que el oyente acceda al significado del texto. El lector tiene que cuidar su dicción —la cual consiste en la buena pronunciación y articulación de las palabras—, pues no puede permitirse la duda de si sus palabras el oyente las percibe o no (Castro, 2002).

3.3.3 El rol del maestro: Narrador/oralizador

Siguiendo a Castro (2002), se hará referencia a quien lee en voz alta como narrador u oralizador porque su papel consiste en ser un mediador fónico, ya que ayuda a comprender

un texto a través de la entonación, expresión adecuada y el entusiasmo (Cova, 2004; Alcántara, 2009). Los elementos que emplea al narrar en voz alta son los mencionados con anterioridad. Asimismo, cabe hacer énfasis en que, para el objetivo de este trabajo, el narrador será el profesor, lo cual implica que en él recaería toda la responsabilidad de la lectura en voz alta; sin embargo, tal aspecto no supone una contradicción a los presupuestos constructivistas de la enseñanza que se asentaron en el Capítulo II.

Por un lado, cuando el alumno lee en voz alta, se le pide que lo haga de un texto que, por lo regular, no ha tenido oportunidad de preparar. Además, es necesario considerar que algunos estudiantes no querrán realizar este tipo de lectura, sino que preferirán elaborar una en silencio, por lo cual el profesor debería respetar el interés del alumno y no crear una obligación en torno a ella. Por otro lado, suele suceder que, al momento de la lectura en voz alta en el aula, algunos compañeros esperan el momento indicado para corregir alguna palabra u oración que haya sido mal pronunciada, esto ocasionaría que la lectura no fuera entendida en su totalidad. Debido a estas situaciones, resulta importante que el profesor efectúe la lectura en voz alta al inicio del curso y que, progresivamente, fomente que los estudiantes se apropien de ella; no obstante, si se encontrase con un grupo al que no le interesara leer en voz alta, no debería imponerse ésta como una obligación²⁵. Lo anterior se sustenta en lo que señala Chambers (2007a):

Al escuchar a otra persona leyendo en voz alta, depositamos en ella la responsabilidad; no sentimos que es nuestro deber conquistar el texto, sino que quien lee debe mantener nuestra atención a través de lo que hace con él. De modo que nos relajamos, no nos sentimos amenazados, estamos protegidos por la competencia del intérprete (78).

La función del narrador consiste en «dar la entonación el volumen y el ritmo que cada lectura necesite, lo más importante es haberla comprendido. Con las flexiones de voz, con las pausas, con el ritmo se le da intención a la lectura y se hace comprensible el texto» (Garrido, s.f.; 11). Así, este tipo de lectura no sólo propicia que los jóvenes se acerquen a la literatura por el mero sonido de las palabras, sino que facilita la comprensión del texto; con lo cual se posibilita el disfrute de las obras literarias. Para profundizar en lo que se acaba de mencionar, cabe resaltar lo siguiente:

²⁵ Se ha señalado a lo largo de este trabajo que la obligación difícilmente convierte un aspecto desagradable en algo agradable.

El escritor propone, pero el lector en voz alta tiene todo el derecho de disponer del texto según su experiencia se lo demande [...]. Cualquier modificación que se practique en el texto debe ser respetuosa y evitar dañar los órganos vitales del cuento, ya que una adaptación grosera y poco reflexiva puede darle muerte. [...] El lector en voz alta tiene que asumir su condición de hecho. Permitir que su cuerpo se inunde con los sonidos que intuye en el texto y que luego brotarán en forma de imágenes sonoras. (Castro, 2008; 49-50).

Asimismo, el narrador emplea gestos, los cuales son un factor esencial en la lectura en voz alta; sin embargo, los ademanes innecesarios pueden entorpecer la lectura. Los gestos sirven para:

Transmitir las escenas escritas por medio de la expresividad facial, estar en la capacidad de manifestar con gran viveza y animación lo que encuentra plasmado para que así el oyente pueda identificar la cara de asombro, duda, tristeza y cada uno de esos sentimientos y emociones de los que se han venido hablando (Arias, Henao y Narvaez, 2010; 38).

Los gestos y movimientos realizados deben relacionarse con lo acontecido en el relato. Para ello, Castro (2002) enfatiza que los movimientos utilizados dejen de ser empleados al mismo tiempo en que se finalice la lectura, es decir, los movimientos y ademanes deben ser tan definidos como la pronunciación de las palabras.

3.3.4 Papel del alumno: Receptor

Si bien para el alumno estaría reservado el papel de oyente, no significa que sea un ser pasivo ante la lectura. Lo anterior se sustenta en dos aspectos: en primer lugar, con base en la estrategia de lectura compartida expuesta anteriormente, el alumno participa de forma activa en el proceso de lectura; en segundo lugar, su papel como oyente también exige una participación activa. Sobre el segundo aspecto, Melgar (1999) indica cuatro aptitudes que caracterizan al buen oyente:

- Aptitud para discernir rápidamente lo que se aproxima o lo que se aparta del tema.
- Aptitud para hacer deducciones lógicas a partir de lo que se ha entendido.
- Aptitud para utilizar plenamente las claves del contexto verbal (alusiones, palabras clave, transiciones...)
- Aptitud para seguir, sin perderse, un razonamiento complejo (70).

De esta manera, el que escucha reorganiza y jerarquiza la información ofrecida durante la lectura (Melgar, 1999) y aprende a centrar su atención también a cómo se dicen las cosas (Rueda, 2008). Asimismo, para reforzar que el alumno no asume una actitud pasiva en este tipo de lectura, cabe resaltar lo siguiente:

Al leer en voz alta, la comunicación se realiza siempre a través de palabras e imágenes impresas provenientes de la figura no visible, por lo general desconocida, del autor. Este autor, esta persona que no está presente, tiene algo que ofrecernos. Simplemente ocurre que uno de nosotros es el lector. Pero todos, incluyendo el lector, somos receptores de lo que nos da la historia (Chambers, 2007a; 84-85).

Por último, la participación activa del alumno durante la lectura en voz alta está relacionada con el rol que cumple en el aprendizaje de acuerdo a una concepción constructivista, este aspecto se señaló en el capítulo II, por lo que no se mencionarán de nuevo dichas cualidades para evitar redundar en tales características.

3.3.5 Finalidad de la lectura en voz alta

Una ventaja de la lectura en voz alta consiste en fomentar que el alumno sepa escuchar y, con ello, que se relaje durante la actividad, pues la responsabilidad de la lectura recae en quien lee en voz alta; esta situación beneficiaría propiciar el disfrute de la historia narrada. (Chambers, 2007a; Rueda, 2008).

Para lograr lo mencionado, es requisito considerar que en ella no se estudia la lengua oral sino la escrita, por lo cual no hay que emplearla para enseñar a hablar mejor ni para adquirir vocabulario o para corregir pronunciación, sino para leer mejor. Leer mejor significa saber comprender lo que el texto quiere transmitir. En palabras de Chambers (2007a):

Una de las cosas que logra la maestra al prestar su conciencia como lectora en voz alta de textos que los estudiantes aún no pueden —o nunca podrán— hacer suyos de otra manera, es hacer accesible la experiencia de lo "muy difícil". Esto, en sí mismo, hace que la lectura en voz alta sea esencial (81).

Este tipo de lectura propicia establecer un contacto emocional entre el lector y el oyente, con lo cual se facilita crear un clima de confianza y respeto; de esta manera se

mejoran las relaciones sociales, se establecen vínculos y se contagia el gusto (Garrido, s.f.; Cova, 2004; Chambers, 2007a, 2007b; Ladino y Arroyave, 2008). Con lo anterior, se podría efectuar el cruce de espacios vitales, que facilitaría el aprendizaje²⁶.

Además de que surjan las situaciones expuestas en el párrafo anterior, utilizar esta forma de leer favorece disfrutar los textos literarios, ya que se emplea como un recurso didáctico concreto que mejora la relación entre los jóvenes y la literatura. Con base en lo anterior, no se recurriría al empleo de un discurso mitificado que enumere las bondades de la lectura (Domingo, 2004 y 2006; Lavín, 2011), tal como el empleado en el sistema abierto, por ejemplo.

Generalmente la lectura en voz alta aparece ligada a los primeros años de la educación escolar; no obstante, tendría que ser una estrategia fundamental en las clases de literatura a todos los niveles, ya que a cualquier edad se puede disfrutar de la lectura en voz alta (Chambers, 2007a).

Además de propiciar un disfrute, la lectura dejaría de ser una actividad inerte, destinada al fracaso o al aburrimiento; dadas sus características, equivaldría más a una conversación literaria que a una lectura institucionalizada, con lo cual el alumno estaría más atento y menos aburrido (Alcántara, 2009) debido a lo siguiente:

Uno de los aspectos más obvios pero más notables de la lectura en voz alta es su efecto de vincular socialmente. Aquellos que leen juntos sienten que pertenecen a una comunidad, pues nada uno más que compartir experiencias imaginarias; y se sienten físicamente unidos, porque la lectura en voz alta es esencialmente una actividad doméstica, familiar (Chambers, 2007a; 84).

Finalmente, emplear este tipo de lectura en el aula podría ejemplificar lo que propuso Juan José Arreola (1987) al elaborar una antología pensada para ser leída en voz alta: que el lector se acercara a las obras literarias mediante la melodía de los textos.

Antes de concluir con este capítulo cabe hacer énfasis en algunos aspectos. Para que la lectura compartida en voz alta sea un recurso didáctico eficiente y cumpla sus objetivos, se necesita reelaborar lo que implica enseñar literatura: habría que abordarla desde un inicio «no con una retahíla de nombres y fechas [...]. Hay que despertar hacia la lectura gustosa al

²⁶ En el Capítulo II se indicó que el concepto *espacio vital* se desprende de la teoría lewiniana, el cual busca fundamentalmente «todo lo que se necesita saber sobre una persona, con el fin de comprender su conducta concreta en un ambiente psicológico específico y en un momento dado» (Bigge, 1975; 216).

que, sea por lo que fuere, no ha sentido el aguijonazo de la vocación» (Alonso, 1974). En cuanto al conocimiento de literatura, como el que se enseña en el BGMNE, sería preciso considerar que «el profesor se divertiría más y sería más útil, si reservara para unos cuantos los saberes especializados y se ocupara, generosa y vívidamente, en despertar la simpatía y el interés por la literatura entre los más estudiantes ajenos a ella en cuanto especialistas» (Rico, 1974; 123).

Para realizar óptimamente lo anterior, sería funcional utilizar la lectura compartida en voz alta. Esto se ejemplificará en el siguiente capítulo; sin embargo, cabe recordar que anteriormente se señaló que esta herramienta didáctica pretende constituir un recurso concreto que propicie el estudiante se acerque a la literatura, lo cual se aleja del discurso idealizado que expone las infinitas bondades de la lectura.

IV. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Características generales de la propuesta didáctica

En los capítulos anteriores se establecieron los presupuestos teóricos que fundamentan la postura y el trabajo que se presenta a continuación. Cabe enfatizar que dicha propuesta no debe considerarse una actividad más que se empleará en el salón de clases, sino como una estrategia que propicia el disfrute y la comprensión de los textos literarios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura.

Para que se pueda llevar a cabo lo que se plantea en esta investigación, hay que cambiar la concepción de la enseñanza en el Sistema Abierto, dicho en otras palabras, se tiene que modificar la antigua noción sobre el aprendizaje: sólo aquello que causa sufrimiento —y después se transforma en placer— enriquece el espíritu; por lo tanto, una persona aprende cuando se adentra de esa manera en el estudio. Si bien el sistema que rige la Preparatoria Abierta difícilmente cambiará, el docente tiene la responsabilidad de no concebir el aprendizaje tal como se expone en *Metodología de la lectura* (Pérez y Del Valle, 1983), para mudar tal visión sería aconsejable que la enseñanza se basara en los postulados constructivistas.

Esta propuesta para la enseñanza de la literatura se nutre fundamentalmente de presupuestos psicopedagógicos, aunque también retoma algunas posturas dadas por algunos filósofos y teóricos literarios. Los planteamientos del constructivismo sustentan el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en la Preparatoria Abierta; para cambiar la concepción de la comprensión fue necesario indagar en ciertos aspectos hermenéuticos de autores como Dilthey (2000) y Gadamer (1994), y, finalmente, se consideraron puntos de vista sobre la literatura de acuerdo a estetas de la recepción como Ingarden (1993), Iser (1993) y Jauss (1993).

Propiciar el disfrute de los textos literarios requiere una estrategia didáctica concreta, la cual otorgue mayor importancia a dicho aspecto; con ello no se recurre a un discurso idealizado, donde sólo se mencionan las bondades de leer textos literarios, tal como actualmente aparece en las introducciones de *Metodología de la lectura* y *Textos Literarios I*. Debido a lo anterior, se replantearon los conceptos de *literatura*, *comprensión*,

lectura y lector que sustentan la enseñanza en el sistema abierto. Dichas reformulaciones resultaron de la lectura y reflexión de los postulados mencionados en el párrafo anterior.

Para el sistema abierto, leer significa comprender un texto; pero se demanda un sustento empírico que evidencie una lectura correcta, por lo cual se considera imprescindible que el estudiante aprenda a elaborar análisis literarios²⁷. Así, cuando lea una obra literaria y desee verificar que la ha comprendido correctamente, podrá emplearlo como instrumento de medición. Al corroborar su lectura, surgirá —casi de forma automática— el placer que lo llevará a buscar más textos. No obstante, la realidad demuestra lo contrario (ver encuestas de lectura).

En este trabajo se comparte la visión planteada en el sistema abierto, y que numerosos investigadores y especialistas en el campo señalan: leer es comprender. Lo que se contrapone en esta investigación yace en la propia forma de concebir la comprensión de lectura. Mientras que en el BGMNE comprender implica el entendimiento del texto, por lo cual se requiere encontrar tema, ideas principales y secundarias, entre otros aspectos que ya se expusieron en otros capítulos; en esta propuesta se sostiene que comprender se relaciona estrechamente con las necesidades de cada individuo, de ahí que se considere un acto particular, el cual se alcanza al llenar los puntos de indeterminación característicos de la literatura. No obstante, no se debe confundir tal aspecto con que el alumno sólo conozca la anécdota de la obra. Para ello, resulta importante pensar la lectura como un diálogo en el cual interactúan lector y texto, en dicho acto ambos llegan a un acuerdo común para construir el significado. Si bien esto implica abordar tema, ideas secundarias y principales, no debería encarnar el fin máximo de la lectura²⁸. Debido a que lo anterior puede malentenderse como similar a la enseñanza en el sistema abierto, se otorgará un ejemplo de cómo se trabaja la lectura en Prepa Abierta y cómo en este trabajo, mediante el cuento *El ciervo escondido*²⁹ de Liehtse.

En un primer ejemplo, si dicha narración se hallara en algún libro perteneciente al BGMNE, se pediría al alumno que leyera la obra y, posteriormente, elaborara un breve

²⁷ En los anexos se agrega el análisis propuesto para Metodología de la Lectura, en el cual se basan las materias de Textos Literarios.

²⁸ En el capítulo anterior se expuso que, para la presente investigación, la lectura se entendía como un diálogo donde interactuaban lector y texto para construir juntos el significado de la obra. Se precisó que lo fundamental es el hecho de que el alumno asimile el texto.

²⁹ El cuento se transcribe en los anexos.

análisis, el cual incluiría el tema y la idea principal. Una vez señalada la actividad, en seguida habría un comentario que proporcionaría la lectura "correcta": *El cuento es un cuestionamiento de la realidad, donde se plantea que todo puede ser un sueño*. Se esperaría que el alumno, tras haber leído la obra, señalara el mismo planteamiento con más o menos palabras; de no hacerlo así, se consideraría que no ha comprendido la lectura. Si logra concordar, entonces debería sentirse apto para admirar, apreciar, disfrutar la literatura y «ser más Hombre cada día».

En un segundo ejemplo, al suponer la comprensión como se menciona en este trabajo, el alumno podría observar —aparte de lo anterior— otros aspectos basados en sus conocimientos previos, motivación, experiencia, etcétera. De esta manera, podría dar cuenta de otras formas de leer: *El cuento expone la crueldad humana, en el cual se menciona que el hombre tiene derecho a dañar a seres que considera inferiores*. Para otro lector podría ser lo siguiente: *El cuento habla sobre la injusticia, donde nadie reprende al hombre que asesinó un ciervo por el simple hecho de estar asustado*. Esas formas de entender la obra podrían ser aceptadas a condición de que se justifiquen en el texto. A otro lector simplemente le podría parecer un cuento sumamente tonto, absurdo, soporífero. Ante dicha situación un profesor, que conciba la comprensión lectora como en el sistema abierto, pensaría que esas opiniones reflejan un estado de salvajismo primitivo —el cual imposibilita el acceso a la comprensión—, entonces enfocaría sus clases a trabajar con urgencia actividades cuya finalidad recaiga en extraer el tema y las ideas principales. En oposición, un docente que entienda la comprensión de lectura como se expone en esta investigación profundizaría en esos comentarios —mal entendidos como negativos—, y partiría de ellos para trabajar las obras y, con ello, mejorar la enseñanza de la literatura. Lo mismo haría con las otras lecturas, de ahí que se mencione que obtener el tema y las ideas principales sean aspectos incluso secundarios, pues no se consideran la finalidad única de la comprensión.

En el primer caso, el lector debe lograr ver aquellos elementos en los cuales se centró quien redactó la lectura "correcta". Mientras tanto en el segundo ejemplo, tienen gran importancia los puntos de indeterminación y las concretizaciones elaboradas por el alumno, las cuales se basan en un verdadero diálogo entre lector y texto: el primero concretiza mientras que el segundo muestra ciertos puntos que deben ser llenados. De esta

manera, se podría establecer una conversación con el alumno basada en el texto, ajena totalmente a estancarse en el plano de la anécdota.

Para alcanzar la comprensión, hay que considerar al lector como alguien activo en la lectura. Bajo esta percepción, como se señaló en el capítulo pasado, el lector construye el significado del texto —no obstante, esta idea pareciera estancarse en abstraer tema, ideas principales e ideas secundarias (Maqueo, 2004; Solé, 2007, entre muchos más). En esta investigación *activo* implica que participa en la lectura al concretizar los puntos indeterminados, tanto con su conocimiento previo como con el conocimiento escolar.

Además de considerar las reformulaciones de dichos conceptos, se necesitan incluir elementos cuya función radica en facilitar la comprensión de una obra literaria: conocimientos previos, motivación y estrategias de lectura —hipótesis, inferencias, entonación, entre otras—, todos ellos han sido precisados en el capítulo anterior.

En este último apartado lo teórico se presenta de una manera concreta, en otras palabras, se ejemplificará con dos fragmentos específicos —otorgados en uno de los libros para Textos Literarios— que el profesor, si emplea la estrategia de *lectura compartida en voz alta*, puede propiciar el disfrute y la comprensión de la lectura y, con ello, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente que considere el disfrute del texto como un camino para mejorar la enseñanza de la literatura debería inducir a que los estudiantes aprendan a otorgar sentido a la obra, lo cual se logra mediante la elaboración de hipótesis, inferencias, preguntas al texto, entre otros aspectos ya mencionados. Lo anterior debe relacionarse con dar vida al texto, es decir, demostrar que la obra literaria no se realiza sólo en su acto comunicativo y lingüístico, sino que requiere escucharla siquiera con el oído interior (Gadamer, 1994).

Además, el lector participa con su conocimiento potencial y genera conexiones, las cuales se establecen con los elementos del texto para llenar vacíos de información. Lo anterior significa que en la lectura siempre existirá una transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt, 2002).

Esta concepción pretende generar un cambio en la actitud de los jóvenes hacia la literatura, porque se fomenta un pensamiento más libre al no imponer una sola comprensión de la obra literaria. Este aspecto repercutiría benéficamente en facilitar el aprendizaje sobre

los conocimientos literarios y, también, en propiciar que el estudiante continúe leyendo literatura incluso después de haber concluido sus estudios de bachillerato.

Cabe precisar que esta propuesta didáctica tiene una finalidad propositiva, de ahí que no se incluyan pruebas empíricas sobre lo que se sostiene; lo anterior no implica que se carezca de fundamento. Como un ejemplo concreto de que propiciar el disfrute del texto repercute benéficamente en la formación de lectores se puede citar la obra de Petit (2009), la cual se intitula *El arte de la lectura en tiempos de crisis*.

Por último hay que señalar dos aspectos. En primer lugar, aunque esta propuesta didáctica se plantea para el BGMNE, no implica ser inadaptable a otro sistema. En segundo lugar, pese a que en este trabajo se presentan fragmentos, debido a que constituyen las lecturas con las cuales se trabaja cotidianamente, no conlleva ninguna invalidez para obras completas y breves.

Los fragmentos son importantes porque constituyen el único vínculo hacia la literatura, pues dadas las características de los estudiantes difícilmente realizarán la lectura de obras completas pese a que se marquen en cada uno de los libros de *Textos Literarios y Metodología de la Lectura*. Asimismo, forman parte no sólo del contenido sino también de las evaluaciones que realizan los alumnos. Debido a estos motivos, y a que esta propuesta busca partir de una realidad educativa concreta y no idealizada, se trabaja con fragmentos incluidos en *Textos Literarios II*.

4.1.1 Propuesta para mejorar la enseñanza en el BGMNE

Los presupuestos que sostienen fundamentalmente esta propuesta didáctica para mejorar la enseñanza de la literatura en el sistema abierto se basan en el constructivismo, debido a que en esta corriente psicopedagógica se revaloriza el papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concebir al estudiante desde esta perspectiva (ver Capítulo II) es necesario para lograr propiciar que disfrute del texto literario y, con ello, se facilite tanto la enseñanza como el aprendizaje. Además dichos postulados ayudan a concebir la lectura como una transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt, 2002), la cual se basa en un acto comunicativo y un diálogo que tienen por base la comprensión. Lo anterior no implica que comprender sea abstraer el tema exclusivamente, sino llenar los puntos de indeterminación

sin importar lo simple que parezca, pues en este proceso se alcanza la comprensión de lo que dice el texto (Chambers, 2007a). Dicho en otras palabras:

En todo caso el escritor, al igual que el participante en el diálogo [el lector], intenta comunicar lo que piensa y esto implica la atención del otro, con el que comparte ciertos presupuestos y con cuya comprensión cuenta. El otro se atiene al significado de lo dicho, es decir, lo entiende completándolo y concretándolo (Gadamer, 1994; 332).

Algunos fundamentos que persigue esta propuesta consisten en que el alumno:

- aprenda a aprender.
- sea el centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- sea autónomo.
- sea un ser activo en el aprendizaje.
- sepa disfrutar de la literatura y, si lo desea,
- se adentre en el estudio de la literatura.

De esta manera, se espera que el alumno disfrute de la literatura, que la comprenda y, si lo considera pertinente, se adentre en su estudio. Para ello, es necesario conjeturar que:

La ciencia y la didáctica literarias tienen que partir en adelante del principio, "de que 'los textos literarios' no son ningunas estructuras estáticas, sino documentaciones de procesos literarios, o bien, motivaciones para procesos receptivos de la comunicación", de lo que se debe concluir que su tarea respectiva "debe concebirse y practicarse como un análisis de procesos (Heuermann, Hühn, Röttger, 1993; 317).

Para lograr que los jóvenes disfruten del texto, mediante la interacción lector-obra, se diseñó esta investigación que conjunta dos estrategias: la de lectura en voz alta y la de lectura compartida, ambas se utilizan al momento de leer.

Se ha dicho que la lectura en voz alta implica dar vida al escrito; de acuerdo con Castro (2002), esto se puede llevar a cabo tomando en cuenta los siguientes consejos:

1. Nunca leer en voz alta si no se ha preparado con anticipación la lectura, pues el oralizador primero debe profundizar en la obra.

2. Antes de presentar un texto ante un público, es necesario haber realizado varias lecturas personales.
3. Esforzar la imaginación para lograr visualizar cada personaje.
4. Imaginar las situaciones en las que se desenvuelven los personajes: la manera de caminar, los gestos, las posturas, la inflexión de la voz, los estados de ánimo.
5. Otorgar a la expresión un carácter más vivencial, por ejemplo: «La palabra "durazno" no es un durazno, es tan sólo un signo. Al leer esa palabra debemos tratar de pensar y recordar un durazno verdadero, su olor, su sabor, su textura, su peso, su tamaño» (92).
6. Si bien el narrador no se transforma en un actor, debe rescatar y adoptar algún rasgo esencial de ese personaje para transmitirlo.
7. Entrar en la ficción y salir de ella cuando se requiera.
8. Imaginar los lugares donde se desarrolla la acción.

Para que la dicción no sea un problema, algunos ejercicios para trabajarla son los siguientes:

- Leer pronunciando sólo las vocales de un texto.
- Leer pronunciando sólo las consonantes.
- Leer un mismo texto de diferentes maneras: con alegría, con tristeza, con rabia, con culpa, suplicando etcétera.
- Leer sílaba por sílaba.
- Leer de atrás para adelante (letra por letra).
- Leer abriendo la boca y modulando exageradamente.
- Leer cambiando el lugar de los acentos.
- Leer mientras se muerde un lápiz o un tapón de botella.
- Leer deletreando.
- Leer el libro volteado boca abajo (el libro, no usted).
- Leer a distintas velocidades.
- Leer deteniéndose en cada signo de puntuación y levantando la mirada.
- Leer impostando la voz.
- Leer trabalenguas (113).

Finalmente, al momento de realizar la lectura frente al grupo, hay tomar en cuenta estas recomendaciones:

- Trate de mantener elevado el mentón para que la voz se proyecte hacia adelante y no se pierda a pocos pasos.
- Si está de espaldas o de costado al público, dirija la voz hacia el techo o hacia un muro lateral que permita que ésta rebote y tenga más posibilidades de llegar claramente hasta quienes están a sus espaldas. Si se encuentra al aire libre evite en lo posible colocarse de espaldas al público cuando narre.
- Trate de mantener siempre una postura corporal abierta, sin cruzar los brazos sobre el pecho ni taparse la cara con las manos. En esas ocasiones será recomendable el silencio.
- Aproveche los silencios para realizar respiraciones profundas que después le permitan continuar, para que luego no se vea obligado a interrumpir el relato por haberse quedado sin aire (111).

Debido a cuestiones de la escritura, no se puede detallar más cómo se llevaría a cabo la lectura en voz alta, para ello se anexa un audio con la lectura del fragmento de *Un mundo feliz* de Aldous Huxley y de *La colmena* de José Cela. Finalmente, en palabras de Gil (2008), cabe añadir que:

Está demostrado que la lectura en voz alta tiene no sólo considerables beneficios neuronales, ya que se ponen en acción numerosos y complejos circuitos cerebrales, mucho más ricos que los que actúan en la lectura silenciosa, sino que también mejora la capacidad de atención y de expresión, enriquece el vocabulario, ejercita la imaginación, enaltece los sentimientos, sin olvidar que además incrementa la autoestima y la confianza (217).

En cuanto a la lectura compartida, está dividida en cuatro secciones, distribuidas en tres fases:

FASE 1:PRE-LECTURA

1. Propósitos de lectura
2. Apertura: Conocimientos previos

FASE 2: DURANTE LA LECTURA

3. Desarrollo: lectura compartida en voz alta

FASE 3: POST-LECTURA

4. Conversación

FASE 1: PRE-LECTURA

1. Objetivos de lectura

En el capítulo III se estableció que indicar el objetivo de lectura antes de comenzar a leer favorece la atención y comprensión del lector en el texto, ya que establecen la actitud, implicación y concentración en la actividad; y como «determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo» (Solé, 2007; 80), por ello es fundamental que los propósitos se expongan con claridad desde el inicio, algunos de ellos pueden ser: para seguir instrucciones, para obtener una información de carácter general, para aprender, para revisar un escrito propio, para obtener placer, para dar cuenta de que se ha comprendido, entre otros tantos (Solé, 2007).

Dos cuestiones delimitan la función del docente en el BGMNE: objetivos y tiempo. Por un lado, aunque en la Introducción a *Textos Literarios 1* —como se mencionó en otros capítulos— se indica que se busca despertar un gusto por la literatura, los objetivos fijados para cada módulo se encaminan a que el alumno adquiriera determinados conocimientos literarios que, una vez vistos, logre identificar en los diferentes fragmentos otorgados³⁰, a esto habría que añadir la elaboración del análisis literario expuesto en Metodología de la lectura. Por otro lado, el tiempo para abordar las materias varía de dos semanas a dos meses máximo, sin importar que en el libro se marque una duración de aproximadamente dieciséis semanas. No obstante, para que lo anterior no se convierta en obstáculo, resulta fundamental que el propósito de lectura consista en disfrutar cada fragmento, de esta manera se facilitaría la enseñanza y aprendizaje de la literatura al procurar disminuir la obligatoriedad de la lectura.

Asimismo, los objetivos marcados en cada módulo son fundamentales para que el alumno apruebe el examen; el hecho de buscar el disfrute del texto no implica que éstos se olviden. De este modo, el propósito de lectura —disfrutar la obra en cuestión— debe relacionarse, también, con los objetivos que se señalan al inicio de los temas.

³⁰ El problema del conocimiento literario sobre características de las corrientes, autores y obras consiste en que se presenta como inamovible, el cual sólo sirve para causar asombro o mejorar la calidad moral de una persona.

2. Conocimientos previos

En el capítulo II se indicó que los conocimientos previos, almacenados en esquemas de conocimiento, permiten la construcción de nuevos significados debido a que enlazan lo conocido con información nueva. Por ello importa que el profesor sepa qué conocimiento previo activará, cuándo y cómo.

En el capítulo III se destacó la necesidad de activarlos para el momento de la lectura, pues ayudan a que el lector no se enfrente "en blanco" a la obra. Siguiendo a Tapia (2005):

En la medida en que estas ideas se vayan asociando con un mayor número de proposiciones del texto o [...] su contenido suscite un gran interés en el lector, permanecen activadas, es decir, accesibles a la conciencia del sujeto. De este modo, contribuyen a la representación que, finalmente, éste se forma del texto, mientras que aquellas proposiciones que dan lugar a pocas asociaciones terminan por desvanecerse. Por otra parte, las ideas que finalmente quedan asociadas a la representación que el sujeto va formando del texto enriquecen el significado que éste extrae del mismo (71).

La comprensión del texto se mejora cuando el alumno emplea su conocimiento previo de forma que le permita familiarizarse de antemano con el contenido de la obra en turno y, además, conoce el propósito de la lectura.

Para realizar satisfactoriamente lo anterior, el profesor tiene que elaborar ejercicios específicos que activen el conocimiento previo pertinente. De acuerdo con Solé (2007), el docente puede:

1. Dar alguna información sobre lo que se va a leer.
2. Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que puedan activar su conocimiento previo.
3. Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema (91-92).

En el caso del BGMNE, se aconseja que la actividad sea breve debido a que el tiempo para abordar cada lectura resulta sumamente corto. En ocasiones hay que leer dos o, incluso, tres fragmentos en una misma sesión para lograr terminar todos los contenidos del curso.

FASE 2: DURANTE LA LECTURA

3. Desarrollo: Lectura compartida en voz alta

La finalidad de la lectura compartida tiene dos objetivos: por un lado, que el alumno sea consciente del proceso cognitivo que interviene en la comprensión de un texto; por otro, que profesor y educando compartan las experiencias que surgen tras haber leído una obra. El hecho de que el docente realice la lectura implica que modela el proceso para comprender y la forma de leer literatura.

En cuanto a la lectura en voz alta, no debe entenderse como una actividad cuyo fin consiste en la mejora de la lectura fonética, sino como una estrategia que otorga vida al texto mediante la sonoridad de la letra impresa.

En un principio, se recomienda que el docente lleve a cabo la lectura compartida en voz alta para modelar cómo esta herramienta didáctica puede ser utilizada para alcanzar la comprensión de las diferentes obras literarias. Gradualmente, debería propiciar que los alumnos se apropiaran de ella; sin embargo, no hay que forzar a los estudiantes a que la utilicen si no lo desean.

Otro factor importante radica en que, de esta manera, el docente tiene el control para hacer pausas durante la lectura, cuya finalidad consiste en reformular o confirmar hipótesis, reelaborar inferencias y aclarar dudas. El objetivo de esto consiste en que, al concluir la lectura, el alumno haya disfrutado y comprendido el texto. En este sentido, no se debe pensar que el alumno se vuelve un ente pasivo, pues el papel del receptor exige varias aptitudes, las cuales se han expuesto en el capítulo anterior.

Finalmente, para incrementar el beneficio de esta herramienta, el profesor tiene que considerar previamente varias posibles lecturas de un mismo texto³¹. Lo anterior ayudará a saber el momento adecuado para hacer pausas que faciliten la comprensión y, además, el ritmo, la entonación y dicción pertinentes. Asimismo, el docente debería pensar que la lectura realizada por él no es la única posible que acepte la obra, por lo cual si lee varias veces el texto, conseguiría visualizar otras lecturas que los alumnos pudieran realizar. Esto implica no partir de una lectura *correcta* o *incorrecta*, sino más bien de una más *adecuada* que otras.

³¹ Esto significa: Identificar distintos puntos de indeterminación y las variadas concretizaciones que pueden existir.

FASE 3: POST-LECTURA

4. *Conversación*

Se han diseñado diversas actividades para trabajar después de la lectura, una de ellas se halla en la elaboración de un resumen. Varios estudiosos de la materia argumentan que su empleo concientiza al alumno para el desarrollo de la metacompreensión. Generalmente, quienes señalan lo anterior conciben la comprensión exclusivamente como la abstracción del tema de la obra. Esta actividad no se considerará en el presente trabajo debido a cuestiones que se señalaron sobre el resumen en el capítulo anterior.

Por otra parte, Román (2008) elaboró algunas actividades para trabajar la post-lectura bajo el modelo de Preparatoria Abierta, las cuales habían sido probadas en estudiantes de un sistema escolarizado; al igual que diversos expertos, diseñó ejercicios en los cuales se vinculara la lectura con la escritura. Por mencionar algunos, en su propuesta incluye un glosario pertinente para cada fragmento ("Aduéñate de las palabras"), datos curiosos ("Conoce la obra" y "Cápsula literaria") y actividades de escritura: análisis de personaje y redacción de un comentario con base en algún fragmento de la lectura, entre otras.

La propuesta didáctica que se presenta en este trabajo ambiciona que un caso particular —la enseñanza de la literatura en el BGMNE— pueda servir como ejemplo para facilitar el aprendizaje de la literatura a nivel bachillerato. Por ello el fundamento de esta investigación consiste en otorgar mayor importancia al disfrute del texto literario. No obstante, se necesita partir de una realidad educativa concreta y no idealizada. Debido a esto, como actividades de post-lectura no se incluye ninguna de las anteriores.

Si bien resulta práctico que el alumno conozca la mayor parte del vocabulario, en el sistema abierto sería aconsejable que el profesor alentara a no otorgar demasiada importancia al léxico, pues con ello se enseñaría que no se necesita conocer cada una de las palabras para comprender la obra. Sería más benéfico enseñar que el significado de un término desconocido se puede inferir mediante el contexto. Lo anterior se justifica de la siguiente manera: debido a que el profesor no evalúa, el alumno, al momento del examen, se encuentra particularmente solo. En ocasiones algunas preguntas de la evaluación exigen que se indique el significado de un vocablo. De aquí se desprende la necesidad de propiciar que indaguen el significado —si es fundamental— mediante el contexto.

En cuanto a las actividades de escritura, al inicio de este capítulo se hizo referencia al corto tiempo otorgado para abordar la enseñanza de la literatura; por ello se indicó que las acciones para activar los conocimientos previos no debían ser extensas. Lo mismo sucede con los ejercicios para trabajar después de la lectura. Las características del docente que enseña bajo el modelo de Preparatoria Abierta difieren bastante de quien lo hace en un sistema escolarizado, por lo cual resulta inadecuado calcar actividades que han sido diseñadas para otros modelos, tales como las de escritura³².

Para propiciar el disfrute de las obras literarias, mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, se propone como actividad de post-lectura una conversación. Esto no significa que la clase se convierta en la exposición de dramas personales o sesiones terapéuticas. La conversación tiene como finalidad facilitar el aprendizaje, además de seguir buscando el disfrute del texto literario.

De acuerdo con García (1993), la conversación basada en el texto supone que el profesor:

- hable sobre el texto en respuesta a los intentos de los alumnos de construir el significado;
- utilice diversas estrategias para centrar la atención sobre el texto;
- facilite conocimientos sobre el texto cuando observe lagunas en la comprensión de los alumnos;
- utilice preguntas para estimular el pensamiento;
- utilice preguntas tanto abiertas como cerradas;
- dé oportunidades a los alumnos para que manifiesten sus puntos de vista personales;
- haga de la construcción de significados el centro primordial de todo diálogo;
- trate de descubrir lo que los alumnos quieren saber antes de hablar sobre los textos;
- dé oportunidades a los alumnos para que compartan sus puntos de vista en situaciones de grupo (110).

Un enfoque incorrecto de la conversación ocasiona que el profesor:

- hable sobre los textos con independencia del nivel de interés o participación de los alumnos;

³²En la realidad educativa de la Preparatoria Abierta, la escritura no se enseña más que en la teoría. En numerosas actividades tanto de Textos Literarios, Metodología de la lectura como Taller de Redacción, se indica la elaboración de comentarios, argumentaciones, descripciones, etcétera; no obstante, con base en la experiencia de dar clases en este sistema se puede mencionar que no hay alumno que realice dichos trabajos, pues lo que realmente persiguen es aprobar la materia lo más pronto posible, por lo cual hay una constante: cuestionan si lo que el docente está enseñando viene realmente en el examen. Ante esta situación, como la escritura no es evaluada entonces no se trabaja.

- limite las estrategias utilizadas para preguntar;
- utilice las preguntas, sobre todo, para comprobar los conocimientos;
- ofrezca pocas oportunidades para poner en común los distintos puntos de vista;
- se centre en aspectos del texto distintos del significado;
- desapruebe el autoconocimiento;
- limite las oportunidades para la puesta en común en grupo (110).

Para que se logre realizar una óptima conversación, hay que insistir en la necesidad de que el texto sea trabajado previamente por el profesor debido a dos cuestiones: la primera, para que identifique otras posibles lecturas, así la conversación podría ser guiada perfectamente; la segunda, para preparar la obra para la lectura compartida en voz alta.

Finalmente, cabe añadir que el empleo de la conversación en el aula no sólo podría propiciar el disfrute del texto literario, sino que facilitaría el aprendizaje:

[¿]Cómo pueden ser introducidos los datos empíricos por el maestro en la clase, sin que su efecto sea el cálculo y la planeación total de esa clase o la disposición manipuladora sobre el alumno[?]. Tal manipulación sólo puede ser evitada si la clase se concibe como una conversación verdadera, en la que el maestro y el alumno se preocupan juntos por un acuerdo en el asunto (la comprensión del texto). A esto pertenece que el maestro reconozca la exigencia propia del alumno y que se le exponga, sin quererlo convencer u obligar a la adopción incondicional de concepciones supuestamente correctas (Heuermann, Hühn, Röttger, 1993; 333).

El hecho de que la actividad de post-lectura se base solamente en la conversación no significa hacer nada en el aula y, tampoco, propiciar anécdotas personales que surjan tras determinadas obras, so pretexto de que hay que considerar lo que piensa el lector sobre la lectura. Si bien las opiniones del lector importan, no quiere decir que este ejercicio se vuelva la narración de vivencias personales, bajo el mal entendimiento de que se debe relacionar la obra con las experiencias de los lectores.

La conversación permitiría reafirmar el disfrute del texto literario al incluir las opiniones del alumno en la construcción del significado de la obra, lo anterior favorecería que la enseñanza se simplificara, pues durante la conversación se incluirían datos que deben atenderse de acuerdo a lo señalado en los objetivos de cada módulo. No obstante, para realizarlo se necesita que el profesor sea verdaderamente un amante de la literatura, pues, como ya se ha mencionado, el gusto por la lectura se contagia, se transmite, mas no se obliga (Pennac, 1997; Lavín, 2011). Por último, el docente ha de considerar que, como la

literatura no es un escrito muerto, la conversación no hay que realizarla con la misma emotividad que se lee un informe presidencial. Tiene que pensarse como una estrategia que permite dialogar literariamente con los alumnos, por lo cual se debería evitar la frialdad que conlleva a una seriedad somnolienta, pero tampoco ha de caerse en el exceso y transformar la clase de literatura en un circo cuyo espectáculo fue la lectura.

Con base en todo lo que se ha expuesto, a continuación se presenta un ejemplo de cómo abordar un texto literario para propiciar el disfrute y la comprensión del texto, y, con ello, facilitar el aprendizaje de la literatura.

4.2 Propuesta: *Un mundo feliz* de Huxley y *La colmena* de Cela

La siguiente propuesta se enmarca dentro de la materia Textos Literarios II, cuyo programa puede ser consultado en los anexos. Hay que recordar que los libros de texto con los que se trabaja en Preparatoria Abierta se estructuran en unidades, que a su vez están conformadas por módulos. La unidad que aparece a continuación pertenece a la última de la materia, la clasificación de la novela contemporánea corresponde al antepenúltimo módulo; para abordarlo se presentan lecturas de fragmentos que ejemplifican lo expuesto en cada tipo de novela.

La sesión se estructura en tres partes: la primera está relacionada con recuperar la información vista a lo largo del curso, la segunda atañe a la lectura de los fragmentos, la tercera es el cierre de la clase. En el cuadro siguiente se sintetiza el desarrollo de la clase.

La literatura en el siglo xx			
Novela contemporánea			
Sesión	Clasificación	Actividad	Tiempo
1 (50 mn.)		I. APERTURA: Antes de comenzar la lectura, se recordará lo visto en clases pasadas sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Siglo xvii al xix. • Lírica post-romántica (específicamente simbolismo y parnasianismo). 	5 minutos

	<p>Novela ensayo: ciencia ficción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios que se gestan en la literatura de finales del siglo XIX. • Recordar la lectura de los fragmentos de <i>La metamorfosis</i> y <i>Ulises</i>. <p>II. LECTURA:</p> <p>Leer fragmento de <i>Un mundo feliz</i>.</p> <p>1. Pre-lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señalar objetivos de lectura. • Activar conocimientos previos. <p>2. Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar preguntas sobre la lectura. <p>3. Post-lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar las impresiones que causó la lectura. • Destacar las características de este tipo de novela. 	<p>2 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>2 minutos</p>
	<p>Novela tremendista</p>	<p>Leer fragmento de <i>La colmena</i>.</p> <p>1. Pre-lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señalar objetivos de lectura. • Activar conocimientos previos. <p>2. Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar preguntas sobre la lectura. <p>3. Post-lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar las impresiones que causó la lectura. • Destacar las características de este tipo de novela. • Comentar aspectos de ambas lecturas y relacionar con otras obras o movimientos. 	<p>2 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p>
		<p>III. CIERRE:</p>	<p>5 minutos</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un puente hacia los otros tipos de novelas y hacia el tema Teatro en el siglo XX. 	Total: 46 minutos ³³
--	--	--	---------------------------------

El nombre de la unidad es *La literatura en el siglo XX*, el módulo se intitula *Novela contemporánea*. Los fragmentos representan una muestra de la novela ensayo: ciencia ficción y de la novela tremendista, ambas clasificaciones aparecen precedidas por la novela simbólica-conflictiva —ilustrada con *La metamorfosis* de Kafka— y la novela joyciana —ejemplificada con *Ulyses* de Joyce. Luego de abordar las lecturas en las que se basa este trabajo, se presentan otros tres tipos de novela: de la Generación Perdida, objetivista y del realismo mágico, con sus fragmentos correspondientes.

En cuanto a la estructura de la clase, la sección APERTURA tiene como finalidad recordar los temas vistos en la materia. Brevemente el profesor, con ayuda de los alumnos, retoma las características generales de la literatura desde el Clasicismo hasta la literatura del siglo XX, específicamente la novela simbólica-conflictiva y la joyciana, así prepara al estudiante para las lecturas correspondientes a la sesión, pues se pretende que el joven visualice la transformación que tuvo la novela en *Un mundo feliz* y *La colmena*, así como sus características.

Respecto a la sección de LECTURA, los fragmentos se leen en voz alta por el profesor, quien ha de dar vida a la letra impresa. Cabe destacar que, para llevar a cabo lo anterior, el docente tiene la responsabilidad de preparar anticipadamente la lectura para lograr dar el ritmo, entonación y volumen de voz adecuados; asimismo, debe marcar las pausas precisas que facilitan la comprensión del texto, esto es, preparar la lectura compartida tal como se expuso más arriba. Todo ello permite observar, además, los distintos aspectos donde el alumno pudiera enfocar su atención y, así, cuando el fragmento sea leído ante el grupo no quede algún cabo suelto o los jóvenes no tomen por sorpresa al profesor con diversos comentarios, algunos de los cuales puedan desviar los objetivos de la clase.

³³Con base en la experiencia docente, el tiempo de planeación no se ajusta totalmente al tiempo disponible en teoría, pues se contemplan situaciones que pueden hacer la sesión más corta. Por ello se prevén cuatro minutos muertos, a los cuales se les denomina en este trabajo *minutos colchón*.

Finalmente en el CIERRE, el docente elabora un comentario oral, el cual busca la participación del estudiante sobre los fragmentos leídos, de esta manera se establece un puente hacia las siguientes lecturas del mismo módulo y comienza a preparar al alumno para abordar el siguiente tema: *Teatro en el siglo XX*. Hay que añadir que las opiniones de los jóvenes sobre las lecturas deben considerarse continuamente, lo cual implica que el docente indaga las impresiones generadas por las diferentes lecturas.

La propuesta está diseñada para ser cubierta en una sesión de cincuenta minutos, donde se aborda la novela ensayo y la tremendista, con sus lecturas correspondientes. Algo que puede llamar la atención sobre este trabajo se relaciona con la prontitud en que se abordan las lecturas, tal aspecto obedece a las exigencias del sistema. Como se ha mencionado continuamente, el tiempo en el BGMNE resulta sumamente corto ya que el estudiante busca aprobar lo más pronto posible cada materia y obtener el certificado. Si bien en las introducciones se marca el tiempo requerido por módulo, a veces se dispone de cuarenta horas máximo para abordar el contenido que debería estudiarse en un semestre; de lo anterior se desprende la rapidez con que se abordan las lecturas y contenidos.

A continuación se presenta el desarrollo de la sesión en la que se basa el profesor, los fragmentos completos —sin cortes— de lectura compartida se localizan en los anexos.

Desarrollo de la sesión

I. APERTURA (5 minutos)

Para enseñar que la literatura no es una serie de escritos petrificados en sus respectivas épocas y para generar conciencia de las transformaciones que sufre en la novela contemporánea (esto último se indica como objetivo específico del módulo *Novela contemporánea*), se tiene que recurrir a características de corrientes, autores y obras vistas durante el curso. El profesor guía esta sección y, en el supuesto caso de que se enfrente a un grupo que no sea participativo, menciona rápidamente lo que considera pertinente para cada uno de los fragmentos por leer. Todo esto se desarrolla de forma oral.

En seguida se anotan preguntas para esta sección, todas ellas no se pueden elaborar en una misma clase debido al tiempo, por lo cual el docente tiene la obligación de seleccionar sólo algunas. Asimismo, la elección debe responder a los gustos o disgustos que

los alumnos hayan manifestado hacia los diversos fragmentos vistos a lo largo del curso. Por último cabe destacar que las preguntas abarcan la literatura desde el siglo XVII hasta el XIX:

- ¿Recuerdan qué movía a madame de Cleves para confesarle a su esposo los "amoríos" que tenía?
- ¿Qué opinaba Swift sobre el hombre y la sociedad en general?
- ¿Cuál era la propuesta de los humanistas mexicanos según el fragmento de Javier Clavijero?
- ¿Qué proponía Schiller en su obra *La canción de la campana*?
- ¿Alguno recuerda lo que sucedía en *Fausto*? ¿Por qué era el puente entre una corriente y otra?
- ¿Recuerdan la forma en que se aborda el tema de la noche en algunos poemas románticos?
- ¿Cómo se describía el ambiente en *Graziella* de Lamartine?
- ¿Qué sentimientos causa Frankenstein en las personas? ¿A qué correspondía tales emociones?
- ¿Cuál era la propuesta del realismo en la literatura?
- ¿Alguien recuerda el poema *Una carroña*? ¿Qué lo distinguía de la poesía romántica?
- ¿Qué separa al naturalismo del realismo? ¿Por qué esta corriente fue tan escandalosa en la literatura?
- ¿Alguien recuerda las características de Cyrano de Bergerac? ¿A qué se debía esa actitud ante la vida?
- ¿Qué problema se mostraba en *El enemigo del pueblo*?
- ¿Por qué los simbolistas fueron conocidos como los poetas malditos? ¿Qué ocasiona que sus creaciones sean causa de asombro?
- En cuanto a los parnasianistas, ¿quién recuerda cómo era su poesía?
- ¿Qué propuesta traían los modernistas para la literatura?
- ¿Qué diferenciaba a la Generación del 98 de las otras corrientes de finales del XIX?
- ¿Cuáles son las rupturas que se dan en la literatura a finales del siglo XIX en relación a la literatura de épocas anteriores?
- ¿Cómo se presenta a Gregorio Samsa? ¿Qué diferencia tendría con otros personajes vistos anteriormente?
- ¿A qué se debe la forma en que se escribe el monólogo de Molly Bloom?

Estas preguntas tienen como finalidad recordar cuestiones como la importancia del razonamiento bajo la literatura neoclásica, la dominación de la naturaleza por el hombre, la revolución romántica, el hombre dominado por la naturaleza y los sentimientos, los ambientes bajos del realismo, el determinismo científico del naturalismo, la renovación

temática y estructural en poesía a partir de la literatura post-romántica³⁴, por mencionar sólo algunos. Una vez terminado esto, el profesor conecta esos aspectos con la novela contemporánea.

II. LECTURA (36 minutos)

Esta sección es la más importante de la propuesta debido a que los fragmentos pueden despertar una curiosidad que propicie la lectura de la obra completa. Como ya se expuso, el docente se vale de la *lectura compartida en voz alta* para llevar a cabo esta actividad, la cual se estructura en tres fases. Las lecturas por trabajar son: *Un mundo feliz* y *La colmena*.

Una característica imprescindible yace en la obligatoriedad de la lectura, pese a ello el profesor hacer sentir interesante la obra, lo cual podrá realizar solamente si el fragmento —o la novela completa— ha ocasionado algo en él como lector. Asimismo, en la tercera fase de lectura hay que recordar el derecho a callar del que habla Pennac (1997), y el cual tiene relación con no forzar al estudiante a emitir comentario alguno si no lo desea elaborar. Ello podría significar que el fragmento no le ha dicho nada, lo cual no puede suponer de inmediato que no comprendió la obra. Ante esta situación, se sugiere esperar pacientemente a que llegue la lectura adecuada para él.

En la primera y última fase se anotan en infinitivo las instrucciones que sirven de guía al profesor para abordar la lectura. En la segunda fase se realizan cortes en los fragmentos, en cada uno de ellos se anotan preguntas que tienen como finalidad obtener los objetivos planteados.³⁵

³⁴ La literatura post-romántica es uno de los temas de Textos Literarios II, en el cual se aborda el Modernismo, Simbolismo, Parnasianismo y Generación del 98.

³⁵ Un buen ejercicio para verificar lo que se ha planteado en esta investigación es el siguiente: Como lector, realice una lectura de los fragmentos que aparecen en los anexos de estas lecturas. Haga los cortes y formule las preguntas que considere pertinentes para obtener los objetivos planteados en la Fase 1. Después, corrobore si son idénticas a las que se presentan en la Fase 2. En el supuesto de que no sean exactamente iguales las interrogaciones planteadas al texto, ¿asumiría que no ha comprendido la lectura y debe trabajarla arduamente en adelante? O más bien, ¿se deberá a que el autor de este trabajo y el lector, dados sus conocimientos, motivaciones, etcétera, enfocaron la atención en aspectos relacionados con cuestiones personales, tanto en un ámbito emocional como profesional? La primera pregunta buscaría la respuesta en señalar quién está mal, si el autor de este trabajo o el lector.

Lectura 1: Novela ensayo: ciencia ficción: Aldous Huxley, *Un mundo feliz*

FASE 1: PRE-LECTURA

1. *Objetivo de lectura:* Explicar con claridad el objetivo de la actividad para que el alumno tenga conocimiento de lo que debe realizar.

Objetivos:

- Que el alumno observe que la literatura está en constante contacto con el hombre.
- Que se genere un cambio en el lector.
- Que identifique las características particulares de la novela ensayo: ciencia ficción.

2. *Conocimientos previos*

a) La actividad se basa sólo en la oralidad, se pueden anotar cuestiones importantes en el pizarrón:

- Primero se retomarán cuestiones expuestas en la sección de APERTURA:
 - ❖ Señalar que las corrientes no aparecen de forma espontánea.
 - ❖ Indicar que algunas corrientes u obras retoman aspectos de otros movimientos o autores.
 - ❖ Recordar que la literatura en el siglo XX sufre diversos cambios: ya sea renovando la técnica narrativa, colocando a los personajes en situaciones complejas o jugando con el tiempo de la narración.
- Tras haber mencionado lo anterior, se realizarán preguntas que tengan relación con algunos aspectos que se abordan en la lectura:
 - ❖ Cuestionar por qué, cuando un maestro castigaba, a veces pedía repetir tantas veces una oración en el cuaderno.
 - ❖ Indagar el porqué, hace tiempo, era lícito que un profesor le pegara a un estudiante y cuál era la finalidad.
 - ❖ Reflexionar qué sucedería si algún día el hombre viviera como alguien más le obligara.

FASE 2: DURANTE LA LECTURA

3. *Desarrollo*: lectura compartida en voz alta

Un mundo feliz

*Inferencias sobre el título

- ¿Qué relación tendrá esta obra con los fragmentos vistos anteriormente?
- ¿Cómo serán los habitantes de este mundo?
- ¿A qué situaciones nos podremos enfrentar en un mundo feliz?

Capítulo II

Mr. Foster se quedó en la Sala de Decantación mientras que el D.I.A. y sus oyentes se dirigieron al ascensor más próximo, que los condujo al quinto piso.

Sección de niños. Salas de acondicionamiento neopavloviano, rezaba el cartel de la entrada.

El director abrió la puerta; entraron en una gran estancia vacía, alegre y soleada, cuya pared meridional era toda una ventana. Media docena de niñeras, con las chaquetas y pantalones reglamentarios de tela blanca, de glutina, asépticamente ocultos los cabellos bajo los gorros blancos, estaban ocupadas en colocar búcaros con rosas, en larga hilera, en el suelo de la sala. Grandes vasos repletos de flores, de millares de pétalos aterciopelados como mejillas de innumerables querubines, que, en esta luz brillante, no eran exclusivamente rosados y arios, sino también luminosamente chinos y mexicanos, apopléticos unos a fuerza de soplar en las trompetas celestiales, pálidos cual la muerte otros, con la póstuma blancura del mármol.

Las niñeras se cuadraron cuando entró el D.I.A.

—Preparen los libros— dijo secamente.

- ¿En qué lugar se está desarrollando la acción?
- ¿Qué podrá hacerse en una sala de acondicionamiento?
- ¿Para quiénes estarán destinados los libros? ¿Por qué?

Las niñeras obedecieron en silencio. Colocaron sus libros entre los vasos floridos; una hilera de in-cuartos para niños, tentadoramente abiertos, mostrando cada cual una figura de alegres colores que representaba animales, peces o pájaros.

—Que entren los niños.

Salieron rápidamente para volver, al cabo de uno o dos minutos, empujando una especie de cunas-jaulas en las que se agitaban niños de ocho meses, todos exactamente iguales. Evidentemente, se trataba de un Grupo Bokanowsky y, por pertenecer a la clase Delta, todos ellos vestidos de color caqui.

—Déjenlos en el suelo.

Los niños fueron depositados en el mismo.

—Pónganlos ahora de modo que vean los libros y las flores.

- ¿Qué podemos inferir de la sociedad que habita en este mundo? ¿Se asemeja a lo que se dijo al inicio de la lectura?
- ¿Cuál será la causa de que los niños vean los libros y las flores?

Una vez hecho esto los niños quedaron un momento silenciosos, para comenzar en seguida a arrastrarse hacia ellos, atraídos por los gayos colores de las páginas. Cuando ya estaban cerca, el sol se libró del momentáneo eclipse en que le había tenido una nube. Flamearon las rosas como bajo el efecto de una súbita pasión interna; una vida nueva y profunda pareció comunicarse a las brillantes páginas de los libros. De las filas de los niños que avanzaban a gatas, brotaron débiles gritos de alegría, murmullos y ronroneos de placer.

El Director se frotó las manos:

—¡Magnífico! No hubiese salido mejor de haberlo preparado adrede.

Los gateadores más listos habían ya llegado a su meta. Las manecitas tendíanse, inseguras, asían, deshojándolas; las transfiguradas rosas rasgaban las páginas iluminadas de los libros. Esperó el Director a que estuviesen todos alegremente entretenidos. Y —Fijaos bien— dijo. Y alzando la mano dio la señal.

La Niñera Mayor, situada junto a un cuadro de distribución al lado de la sala, bajó una pequeña palanca.

Sobrevino una violenta explosión. Aguda, cada vez más aguda, silbó una sirena. Los timbres de alarma sonaron enloquecedores. Sobresaltados, los niños chillaron, lívidos de terror los rostros. —Completemos ahora— gritó (pues el ruido era ensordecedor)— la lección con una suave sacudida eléctrica.

Movió otra vez la mano y la Niñera Mayor bajó una segunda palanca. Cambiaron súbitamente de tono los gritos de los niños. Eran algo desesperados, casi vesánico, los alaridos penetrantes y espasmódicos que comenzaron entonces. Contraíanse y retorciánse sus cuerpecitos; sus miembros se sacudían violentamente, cual manejados por invisibles hilos.

—Podríamos electrificar toda esa zona del suelo— dijo el director a modo de explicación; —pero basta con esto—. E hizo una señal a la niñera.

- ¿A qué puede hacer referencia ese tipo de tratamientos?
- ¿Qué finalidad tiene acondicionar así a los niños?

Cesaron las explosiones, callaron los timbres, fuese amortiguado el aullido de la sirena, bajando de tono hasta el silencio. Relajáronse los contraídos cuerpos, y lo que habían sido sollozos y alaridos de locos furiosos, volvió a los límites de un terror normal.

—Enseñadles otra vez las flores y los libros.

Obedecieron las niñeras; pero al acercarles las rosas, al ver tan sólo las figuras vivamente iluminadas del michino, del quiquiriquí y del bebé de negras lanas, los niños retrocedieron con terror; y volvió a subir súbitamente el tono de sus gritos.

—Observad— dijo triunfalmente el Director —observad.

Los libros y los estrépitos, las flores y las sacudidas eléctricas quedan irremisiblemente unidos en la imaginación de estos niños; y al cabo de repetir doscientas

veces esta lección y otra semejante, su maridaje será indisoluble. Lo que une el hombre, la Naturaleza es incapaz de separarlo.

Crecerán con lo que los psicólogos llamaban "horror instintivo" a los libros y a las flores. no son sino reflejos inalterablemente condicionados. Quedan inmunizados de libros y de botánica para toda la vida.

Volvióse el Director a las Niñeras:

—Llévenselos.

Chillando aún, los niños fueron metidos en sus cunas-jaulas, las que rodaron fuera de la sala, dejando tras ellos olor a leche agria y un grato silencio.

Uno de los estudiantes alzó la mano; y, aún cuando comprendía muy bien por qué no se podría tolerar que las castas inferiores malgastasen con libros el tiempo de la comunidad, y que corriese siempre el riesgo de que leyese algo que pudiese "desacondicionar" con peligro sus reflejos, sin embargo... no podía comprender lo de las flores. ¿Por qué molestarse en hacer psicológicamente imposible a los Deltas el gusto por las flores?

- Retomando, ¿para quiénes se emplea el tratamiento?
- ¿Qué se puede inferir de la estructura de la sociedad?
- ¿Qué se puede suponer de la relación entre esto y el mundo feliz?

Pacientemente, lo explicó el D.I.A. Si se hacía que los niños comenzasen a aullar al ver una rosa, era por razones de superior política económica. No hacía mucho tiempo (cosa de un siglo), se había acondicionado a los Gammas, Deltas, y aun a los Epsilones, para que amasen las flores en particular y la naturaleza salvaje en general. La idea era hacerles desear ir al campo tantas veces como tuviesen ocasión, obligándoles así a consumir transporte.

—¿No consumen transporte?— preguntó el alumno.

—Sí, y en bastante cantidad— dijo el D.I.A., —pero nada más. Las primulas y los paisajes —observó— tienen un grave inconveniente: son gratuitos. El amor a la Naturaleza no da trabajo a las fábricas. Se decidió abolir el amor a la Naturaleza, entre las clases bajas cuando menos; pero no la inclinación a consumir transporte. Pues, por otra parte, era esencial que siguiesen saliendo al campo aunque le odieran. El problema era hallar para el consumo del transporte una razón económica más sólida que un mero afecto hacia las primulas y los paisajes. Al fin se dio con ella. Acondicionamos a las masas —concluyó el Director— para que odien la naturaleza, pero simultáneamente las condicionamos para que les gusten los deportes campestres. Y a la vez nos las arreglamos para que todos los deportes al aire libre exijan aparatos fabricados. De este modo consumen artículos manufacturados y medios de transporte. De ahí las sacudidas eléctricas.

—Comprendo— dijo el alumno, y guardó silencio, mudo de admiración.

- ¿A qué se deberá el considerar la Naturaleza como un peligro?
- ¿Qué se puede concluir de la gente que habita el mundo feliz?

FASE 3: POST-LECTURA

4. Cierre: Conversación

Propósitos: Indagar en las impresiones que la lectura generó en el alumno y destacar las características de este tipo de novela:

- Preguntar qué piensan sobre el mundo feliz.
- Imaginar cómo reaccionaría el hombre actual si se implantara un modelo de vida como el de la obra.
- Denotar las características de este tipo de la novela en el fragmento seleccionado: Hacer énfasis en el tipo de sociedad que se presenta.

Lectura 2: Novela tremendista: José Cela, *La colmena*

FASE 1: PRE-LECTURA

1. *Objetivo de la lectura:* Explicar con claridad el objetivo de la actividad para que el alumno sepa lo que debe hacer.

Objetivos:

- Que el alumno observe que la literatura está en constante contacto con el hombre.
- Que se genere un cambio en el lector.
- Que identifique las características particulares de la novela ensayo: ciencia ficción.

2. *Conocimientos previos*

a) La actividad se basa sólo en la oralidad, se pueden anotar cuestiones importantes en el pizarrón:

- Se retomarán algunos aspectos de lecturas vistas para este tema.
 - ❖ Señalar aspectos relacionados con los temas expuestos en los fragmentos anteriores: Cómo se muestran los autores ante la humanidad en sus obras.
 - ❖ Destacar algunas características de los personajes: Hacer énfasis en la vida de Gregorio Samsa.

- Una vez concluido lo anterior, el profesor lo enlaza con la lectura de *La colmena*. Para ello, pregunta al lector situaciones cuya finalidad es causar extrañeza, cabe precisar que las preguntas deben ser tomadas del fragmento otorgado. (Una vez que se ha terminado de precisar la relación de las otras lecturas con *La colmena*, inmediatamente, sin explicar el cambio, se introducen las interrogaciones).
- ❖ Señalar que la siguiente lectura no será la excepción de la innovación literaria en la novela contemporánea.
- ❖ Indagar qué son "las primicias del amor" y a quién se deberían entregar.
- ❖ Preguntar si mañana será un día feliz o un día triste.
- ❖ Cuestionar a quién le gustaría tener un diente de oro, y si con ello mejoraría su vida.³⁶

FASE 2: DURANTE LA LECTURA

3. Desarrollo: Lectura compartida en voz alta

La colmena

*Inferencias sobre el título

- ¿Cómo es la vida en las colmenas?
- ¿Qué caracteriza a quienes las habitan?
- ¿De qué nos hablará la lectura?

Capítulo IV

Don Mario de la Vega se fue pronto a la cama, el hombre quería estar descansando al día siguiente, por si salía bien la maniobra que le llevaba Doña Ramona.

El hombre que iba a entrar cobrando dieciséis pesetas, no era cuñado de una muchacha que trabajaba de empaquetadora en la tipografía "El Porvenir" de la calle de la Madera, porque a su hermano Paco le había agarrado la tisis con saña.

—Bueno, muchacho, hasta mañana ¿eh?

—Adiós, siga usted bien. Hasta mañana y que Dios le dé mucha suerte, le estoy a usted agradecido.

—De nada, hombre, de nada. El caso es que sepas trabajar.

—Procuraré, sí señor.

Al aire de la noche, Petrita se queja, gozosa, toda la sangre del cuerpo en la cara.

³⁶ Hacer este tipo de preguntas que parecieran no tener conexión, al finalizar la obra el lector descubre la conexión que hay entre ellas. Sin embargo, la finalidad consiste en preparar al alumno ante la lectura que se caracteriza por presentar distintos trozos de la vida cotidiana de forma paralela.

Petrita quiere mucho al guardia, es su primer novio, el hombre que se llevó las primicias por delante. Allí en el pueblo, poco antes de venirse, la chica tuvo un pretendiente, pero la cosa no pasó a mayores.

—¡Ay, Julio, ay, ay! ¡Ay, qué daño me haces! ¡Bestia! ¡Cachondo! ¡Ay, ay!

El hombre la muerde en la sonrosada garganta, donde se nota el tibio golpecito de la vida.

Los novios están unos momentos en silencio, sin moverse. Petrita parece como pensativa.

—Julio.

—Qué

—¿Me quieres?

- ¿Cómo se presentan los personajes?
- ¿Qué podemos inferir de los diálogos anteriores?

El sereno de la calle de Ibiza se guarece en un portal que deja entornado por si alguien llama.

El sereno de la calle de Ibiza enciende la luz de la escalera; después se da aliento en los dedos, que le dejan al aire los mitones de lana, para desentumecerlos. La luz de la escalera se acaba pronto. El hombre se frota las manos y vuelve a dar la luz. Después saca la petaca y lía un pitillo.

Martín habla suplicante, acobardado, con precipitación. Martín está tembloroso como una vara verde.

—No llevo documentos, me los he dejado en casa. Yo soy escritor, yo me llamo Martín Marco.

A Martín le da la tos. Después se ríe.

—¡Je, je! Usted perdone, es que estoy algo acatarrado, eso es, algo acatarrado, ¡je, je!

- ¿Podemos saber por qué la obra se llama *La colmena*?
- ¿Se fijaron que la historia está contada como si en realidad estuviéramos viendo, como si una cámara estuviera grabando diversas escenas?
- El nerviosismo de Martín, ¿se debe tan solo a que no tiene documentos?
- ¿Qué suponen que suceda entre Martín y el policía?

A Martín le extraña que el policía no lo reconozca.

—Colaboro en la prensa del Movimiento, pueden ustedes preguntar en la vicesecretaría, ahí en Génova. Mi último artículo salió hace unos varios días en varios periódicos de provincias, en Odiel, de Huelva; en Proa, de León; en Ofensiva, de Cuenca. Se llamaba Razones de la permanencia espiritual de Isabel la Católica.

El policía chupa su cigarrillo.

—Ande, siga. Váyase a dormir, que hace frío.

—Gracias, gracias.

—No hay de qué. Oiga.

Martín creyó morir.

—Qué.

—Y que no se le quite la inspiración.

—Gracias, gracias. Adiós.

Martín aprieta el paso y no vuelve la cabeza, no se atreve. Lleva dentro del cuerpo un miedo espantoso que no se explica.

- ¿Por qué supone Martín que el policía debe reconocerlo?
- ¿A qué se deberá el miedo que invade a Martín?

Don Roberto, mientras acaba de leer el periódico, acaricia, un poco por cumplido a su mujer, que apoya la cabeza sobre su hombro. A los pies, en este tiempo, siempre se echan un abrigo viejo.

—Mañana qué es, Roberto, ¿un día muy triste o un día muy feliz?

—¡Un día muy feliz, mujer!

Filo sonríe. En uno de los dientes de delante tiene una caries honda, negruzca, redondita.

—Sí, ¡bien mirado!

- ¿Qué relación guarda la historia de estos personajes con las anteriores?
- ¿Cómo se nos presenta a don Roberto y a Filo?
- ¿Qué caracteriza a Filo?

La mujer, cuando sonríe honestamente, emocionadamente, se olvida de su caries y enseña la dentadura.

—Sí, Roberto, es verdad. ¡Qué día más feliz mañana!

—¡Pues claro, Filo! Y además, ya sabes lo que yo digo, ¡mientras todos tengamos salud!

—Y la tenemos, Roberto, gracias a Dios.

—Sí, lo cierto es que no podemos quejarnos. ¡Cuántos están peor! Nosotros, mal o bien, vamos saliendo. Yo no pido más.

—Ni yo, Roberto. Verdaderamente, muchas gracias tenemos que dar a Dios, ¿no te parece?

Filo está mimosa con su marido. La mujer es muy agradecida; el que le hagan un poco de caso la llena de alegría.

Filo cambia algo la voz.

—Oye, Roberto.

—Qué.

—Deja el periódico, hombre.

—Si tú quieres...

Filo coge a don Roberto de un brazo.

—Oye.

—Qué.

La mujer habla como una novia.

—¿Me quieres mucho?

—¡Pues claro, hijita, naturalmente que mucho! ¡A quien se le ocurre!

—¿Mucho, mucho?

Don Roberto deja caer las palabras como en un sermón; cuando ahueca la voz, para decir algo solemne, parece un orador sagrado.

—¡Mucho más de lo que te imaginas!

- ¿Qué inferimos de la relación entre don Roberto y Filo?
- ¿Habrá semejanza entre la relación de don Roberto y Filo con la de otros personajes?
- ¿Qué significa "dejar caer las palabras como en un sermón"?

Martín va desbocado, el pecho jadeante, las sienes con fuego, la lengua pegada al paladar, la garganta agarrotada, las piernas flácidas, el vientre como una caja de música con la cuerda rota, los oídos zumbadores, los ojos más miopes que nunca.

Martín trata de pensar, mientras corre. Las ideas se empujan, se golpean, se atropellan, se caen y se levantan dentro de su cabeza, que ahora es grande como un tren, que no se explica por qué no tropieza en las dos filas de casas de la calle.

Martín, en medio del frío, siente en sus carnes un calor sofocante, un calor que casi nadie le deja respirar, un calor húmedo e incluso quizás amable, un calor unido por mil hilos invisibles de otros calores llenos de ternura, rebosantes de dulces recuerdos.

—Mi madre, mi madre, son los vahos de eucaliptos, los vahos de eucaliptos, haz más vahos de eucaliptos, no seas así...

A Martín le duele la frente, le da unos latidos rigurosamente acompasados, secos, fatales.

—¡Ay!

Dos pasos.

—¡Ay!

Dos pasos.

—¡Ay!

Dos pasos.

Martín se lleva la mano a la frente. Está sudando como un becerro, como un gladiador en el circo, como un cerdo en la matanza.

—¡Ay!

Dos pasos más.

- La primera vez que apareció Martín, tenía miedo. Ahora se siente mal. ¿A qué se deberán los estados de Martín?

Martín empieza a pensar muy de prisa.

—¿De qué tengo yo miedo? ¡Je, je! ¿De qué tengo yo miedo? ¿De qué, de qué? Tenía un diente de oro. ¡Je, je! ¿De qué puedo tener yo miedo? ¿De qué, de qué? A mí me haría bien un diente de oro. ¡Qué lúcido! ¡Je, je! ¡Yo no me meto en nada! ¡En nada! ¿Qué me pueden hacer a mí si yo no me meto en nada? ¡Je, je! ¡Qué tío! ¡Vaya un diente de oro! ¿Por qué tengo yo miedo? ¡No gana uno para sustos! ¡Je, je! De repente, ¡zas!, ¡un diente de oro! ¡Alto! ¡Los papeles! Yo no tengo papeles. ¡Je, je! Tampoco tengo un diente de oro. ¡Je, je! En este país a los escritores no nos conoce ni Dios. Paco, ¡ay, si Paco tuviera un diente de oro! ¡Je, je! Sí, colabora, colabora, no seas bobo, ya darás cuenta, ya... ¡Qué risa! ¡Je, je! ¡Esto es para volverse uno loco! ¡Éste es un mundo de locos! ¡De locos de atar! ¡De

locos peligrosos! ¡Je, je! A mi hermana le hacía falta un diente de oro. Si tuviera dinero, mañana le regalaba un diente de oro a mi hermana. ¡Je, je! Ni Isabel la Católica, ni la vicesecretaría, ni la permanencia espiritual de nadie. ¿Está claro? ¡Lo que yo quiero es comer! ¡Comer! ¿Es que hablo en latín? ¡Je, je! ¿O en chino? Oiga, póngame aquí un diente de oro. Todo el mundo lo entiende. ¡Je, je! Todo el mundo. ¡Comer! ¿Eh? ¡Comer! ¡Y quiero comprarme una cajetilla entera y no fumarme las colillas del bestia! ¿Eh? ¡Este mundo es una mierda! ¡Aquí todo Dios anda a lo suyo! ¿Eh? ¡Todos! ¡Los que más gritan se callan en cuanto les dan mil pesetas al mes! O un diente de oro. ¡Je, je! ¡Y los que andamos por ahí tirados y malcomidos, a dar la cara y a pringar la marrana! ¡Muy bien! ¡Pero que muy bien! Lo que dan ganas es de mandar todo al cuerno, ¡qué coño!

Martín escupe con fuerza, y se para, el cuerpo apoyado contra la gris pared de una casa. Nada ve claro y hay momentos en los que no sabe si está vivo o muerto. Martín está rendido.

- ¿Qué inferimos de este soliloquio?
- ¿Cómo se muestra Martín ante su propia existencia?
- ¿Qué relación guarda Martín con los demás personajes?

FASE 3: POST-LECTURA

4. Cierre: Conversación

Propósitos: Indagar las impresiones que la lectura generó, destacar las características de la novela, comentar ambas lecturas y relacionar con otras obras o movimientos:

- Interrogar a quién le gustaría vivir en una colmena y el porqué.
- Señalar algunas semejanzas entre *Un mundo feliz* y *La colmena*, por ejemplo, indicar la situación en la que viven los Deltas y los personajes de la colmena.
- Relacionar con otro movimiento, uno de ellos podría ser el naturalismo: Señalar qué relación hay entre el determinismo científico y el fragmento de Huxley, y los ambientes bajos presentados en obras naturalistas y su relación con la colmena que dibuja Cela.

III. Cierre (5 minutos)

Por último, antes de dar por terminada la sesión, se elaboran preguntas que dejan abierto el camino hacia los otros tipos de novela y el *Teatro en el siglo XX*.

- Indagar sobre qué puede encontrar el lector en las lecturas siguientes.
- Señalar, si la novela se transforma de dicha manera, ¿qué podrá suceder en el teatro?

CONCLUSIONES

Tras un proceso de análisis, reflexión y crítica hacia la enseñanza de la literatura en la Preparatoria Abierta, podría suponerse que si Madame Bovary hubiera leído las obras literarias bajo este sistema, difícilmente se habría convertido en la mujer que soñaba con aquel amor ideal, ya que de inmediato se le habrían puesto objeciones a su pensamiento y se habría buscado prontamente la forma de lograr que comprendiera correctamente las lecturas mediante un análisis literario.

Lo anterior significa que la literatura bajo este modelo educativo podría considerarse acartonada, porque el alumno debe descubrir lo que supuestamente significa en verdad la obra, lo cual no considera ni la opinión ni la interpretación del alumno, pese a que se señale que los comentarios elaborados por él son importantes para que no se vuelva un mero repetidor de ideas.

Retomando la pregunta expuesta en la introducción a este trabajo —¿Cómo lograr que los jóvenes no desprecien las obras literarias?—, una posible respuesta podría encontrarse, quizá, en algo sencillo: un diálogo con la obra, donde el profesor sirviera como intermediario. Para ello se necesitaría acabar con el mito de que si no hay un análisis o una actividad que involucre la escritura, entonces hay una pérdida de tiempo en la clase.

Para que los jóvenes disfruten y comprendan los textos literarios, es preciso demostrar que la literatura supera estándares establecidos, dicho en otras palabras, que no implica llenar formularios diseñados para verificar la comprensión correcta del texto. Se necesita ejemplificar que con la literatura se despierta no sólo el gusto de leer, sino el gusto de conocer y el placer que hay en ello; lo anterior resultaría más funcional que dirigir un discurso repetitivo sobre los beneficios del aprendizaje y de la literatura. De esta manera, se necesita entender que la función de la literatura en el aula no consiste en el pretexto para mejorar la comprensión de la lectura o la escritura, pues con ello se estaría enseñando que la literatura sólo se relaciona con el ámbito escolar e incluso el mensaje podría resultar confuso: ¿Qué sucede entonces con el alumno que considera que ya sabe redactar y comprender adecuadamente la lectura? ¿Para qué le servirá entonces continuar con la lectura de obras literarias?

Hay quienes consideran que si un joven expresa su disgusto por la lectura de determinada obra —por lo general la lectura de obras que son consideradas pilares de la literatura: la Biblia, *Don Quijote*, *Cien años de soledad*— se debe a que no ha comprendido la esencia de la novela, obra de teatro o poema, por lo cual la lectura le parece aburrida y preferiría abandonarla. En otras ocasiones se podría considerar incluso que el adolescente vive en un estado de salvajismo, el cual ocasiona su incapacidad por que le gusten las *grandes* obras literarias. Para que estas situaciones no sean un problema, habría que (re)considerar que el gusto o disgusto por determinada lectura no supone forzosamente alguna incapacidad, pues como escribe Cuesta (2006), en el no-gusto o la no-comprensión se halla la comprensión, ya que cuando un joven indica esto, generalmente lo que señala es su desagrado por aquello que el autor quería decir.

Antes de considerar que el estudiante nunca pronunciará "esta obra me gusta" porque es incapaz de comprender, sería más conveniente esperar al autor y la obra adecuada para ese joven, pues no todos los alumnos gozarán del mismo modo el mismo texto. Esto no debería ser causa de asombro, pues ni siquiera al profesor le fascina toda la literatura que se aborda en un curso, sino que suele existir preferencia por una obra, un autor o una corriente específica; ello no podría suponer ignorancia por parte del docente o que sea incapaz de valorar determinado texto.

Mientras que algunos emplean actividades relacionadas con el análisis literario o la escritura, bajo el supuesto de que la lectura y la escritura son procesos que están íntimamente ligados; otros arguyen que si el alumno realiza dichos ejercicios entonces se facilitará la formación de un hábito de lectura. No obstante, sería importante cuestionarse sobre el propio proceso de lectura, es decir, ¿acaso los lectores ávidos realizan estas actividades tras haber concluido cada una de sus lecturas? Y, más aún, cuando un profesor de literatura concluye sus lecturas personales, ¿realmente elabora un análisis detallado o realiza actividades relacionadas con la escritura que verifiquen la comprensión? ¿No sucederá, más bien, que sólo algunas obras lo llevan a tal proceso? Este aspecto se cuestiona debido a que se ha señalado que la formación de un hábito lector se basa en la ejemplificación, no en un discurso mitificado que alabe las bondades de la lectura

Asimismo, para acercar verdaderamente al joven a la lectura de obras literarias, se propone en este trabajo acabar tajantemente con la obligatoriedad de la lectura, es decir, se

necesita despertar el gusto por las obras y su lectura, lo cual podría lograrse mediante el uso adecuado del *espacio vital* —concepto definido en el capítulo II—, pues de esta forma profesor y alumnos podrían llegar a un acuerdo común sobre determinado objeto, es decir, la literatura y su comprensión.

Una manera de que los jóvenes se acerquen a la literatura y la disfruten se halla en el empleo de la lectura en voz alta y la conversación. De esta manera, mediante la lectura en voz alta se le otorgaría vida al texto y con la conversación se iniciaría un diálogo, ambos son aspectos que difícilmente se emplean para promover la lectura, sobre todo en el sistema abierto. Para finalizar con este trabajo, se harán menciones a dos consideraciones finales sobre la lectura en voz alta y la conversación.

En primer lugar, la lectura en voz alta ha sido un factor primordial para acercar a las personas a la literatura. Esto se puede fundamentar con diversos literatos, sin embargo, se mencionará sólo a Armando Palacio Valdés y Alfonso de Lamartine, ambos autores decimonónicos. Palacio Valdés en su novela *Riverita* narra que varios niños del colegio, en el que estaba Riverita, asistían a tertulias organizadas por la planchadora de aquel lugar:

Contábales historias maravillosas mientras repasaba la ropa blanca o la planchaba. Desde un día que subió [Riverita] casualmente aficionóse tanto a ellas, que comenzó a acudir asiduamente para escucharlas. Sentado a los pies de la narradora, con la cabeza apoyada en sus rodillas, pasaba admirablemente las horas, embebecido y suspenso. Por delante de sus ojos desfilaron las aventuras estupendas de *Los doce pares de Francia*, la historia de *Aladino o la lámpara maravillosa*... (Palacio, 1941; 57)

Los personajes de dicha novela primero se sienten atraídos por las historias, después disfrutaban escucharlas una y otra vez, sin importar que la planchadora agotara sus narraciones. Con esto se pretende decir que la lectura en voz alta resulta un momento en el cual tanto el lector como el que escucha comparten algo en común: la obra.

Si bien la situación anterior se lleva a cabo en un ambiente educativo, resulta necesario destacar que la lectura en voz alta no sólo es privativa de dicho espacio. Lo anterior se puede ejemplificar con la novela *Graziella* de Lamartine, en la cual el personaje principal lee en voz alta a unos campesinos:

Ensayamos entonces, una noche, a leerles *Pablo y Virginia*. Fui yo quien lo traduje mientras leía, porque tenía tanta costumbre de leerlo, que lo sabía, por decirlo así, de

memoria. [...] Apenas comenzó esta lectura, las fisonomías de nuestro pequeño auditorio cambiaron y tomaron una expresión atenta y recogida, indicio cierto de la emoción cordial. [...] Sólo había leído unas cuantas páginas, y todos ya, viejos, jovencita y niño habían cambiado de actitud. [...] Graziella, que generalmente se mantenía un poco lejos, se acercaba insensiblemente a mí, como si hubiese estado fascinada por un poder de atracción oculto en el libro (Lamartine, 1958; 85-86).

¿Se podría concluir que los personajes no pueden comprender la lectura porque no han realizado un análisis literario? ¿Acaso sería necesario que dichos personajes elaboraran actividades relacionadas con la escritura para que pudieran continuar disfrutando de la novela? El personaje que lleva a cabo la lectura menciona que «hay más genio en una lágrima que en todos los museos y todas las bibliotecas del universo» (Lamartine, 1958; 90), lo cual, bajo el objetivo de esta tesis, podría reformularse de la siguiente manera: hay más genio en un comentario que demuestre un disgusto sincero por alguna obra literaria que en un trabajo impecable de análisis literario o escritura.

En ambas obras, la lectura en voz alta es un medio que primero propicia una curiosidad por el libro, después emerge el disfrute de la lectura. Sin embargo, como indica Cassany (2009), generalmente este tipo de lectura resulta traumática debido a que se emplea como un castigo hacia el estudiante o se utiliza tan sólo para enseñar la correspondencia entre grafía y sonido o se obliga a que un estudiante, pese a que sienta vergüenza, lea en voz alta, con lo cual dicha herramienta se aleja abruptamente de las experiencias contadas por Palacio Valdés y Lamartine.

En cuanto a la conversación cabe resaltar lo siguiente. Es necesario que la clase de literatura se transforme y otorgue un lugar importante al estudiante, tal aspecto debería considerarse no sólo en el aspecto físico o anímico, sino también en el intelectual. Por ello, es preciso que el profesor apueste por emplear métodos que verdaderamente favorezcan la comprensión, la cual no consiste en extraer el tema, la idea principal y las ideas secundarias de un texto.

Sería trascendente que el profesor otorgara más importancia a la obra en cuestión, lo anterior propiciaría un diálogo entre la obra y el lector. Hay que recordar que el rol del docente está enfocado a dirigir ese diálogo hacia una causa común: la comprensión. La importancia de que la clase de literatura se fundamente en un gran diálogo se relaciona con lo siguiente:

El hablar unos con otros pone de manifiesto un aspecto común de lo hablado. La verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra. [...] La coincidencia que no es ya mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo, posibilita la solidaridad moral y social. [...] La opinión común se va formando constantemente cuando hablan unos con otros y desemboca en el silencio del consenso y de lo evidente (Gadamer, 1994; 185).

Realizar lo anterior necesita una estrategia didáctica concreta cuyo fundamento sea que el estudiante disfrute y comprenda la lectura, lo cual se puede traducir en una mejoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El ejemplo de esto se presenta en el capítulo IV, donde se muestra que la obra literaria debe relacionarse continuamente con las demás obras y, sobre todo, con el estudiante, lo cual no implica transformar la clase en una exposición de dramas personales.

La estructura de la propuesta se divide en tres secciones: apertura, lectura y cierre. La primera sirve para recordar aspectos estudiados con anterioridad, lo cual permite enlazar otros movimientos, obras o autores con la lectura por ver, ya sea mediante semejanzas o diferencias. Otro beneficio consiste en demostrar que las obras literarias no son monumentos históricos arraigados a una época específica, sino que están en constante diálogo con obras y autores de épocas distintas. Una tercera ventaja recae en motivar al estudiante a que establezca relaciones entre las lecturas realizadas. Finalmente, todo ello facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La segunda, relacionada con la lectura y el objetivo de esta investigación, consiste en saber preparar el fragmento de una obra bajo la herramienta de la lectura compartida en voz alta. Realizar esto exige una preparación previa por parte del profesor, pues antes de presentarse ante el grupo tiene que haber realizado diversos ejercicios que le ayuden a dar una lectura eficaz de la obra en cuestión. Para trabajar el texto con el grupo, se propone que la actividad se divida en tres fases: la primera sirve para indicar los objetivos de lectura y generar el conocimiento previo pertinente; la segunda consiste en generar inferencias conforme se avanza en el texto, así el alumno puede dar cuenta del proceso requerido para comprender una obra; la tercera se fundamenta en conversar con el alumno sobre la lectura, en dicha conversación se incluyen los conocimientos que deben ser aprendidos y se mezclan con los intereses de los alumnos. Asimismo, bajo esta lectura compartida, el profesor concede gran importancia a las impresiones que haya causado la obra, y evita

juzgar al estudiante como un ser que no comprende el texto porque menciona el disgusto hacia el tema. Trabajar, también, a partir de lo que una novela, un cuento, un poema hagan sentir al joven puede enriquecer la clase.

En cuanto a la tercera sección, su finalidad recae en construir un puente hacia las próximas lecturas o temas que tengan que ser estudiados. De esta manera, la lectura se vuelve el pilar de la clase, en la cual sin la participación activa del alumno, la obra se volvería entonces en un monumento estático en el tiempo que nada puede decir al estudiante.

Llevar a cabo lo anterior no implica que sólo basten las ganas de querer enseñar literatura o saber de literatura y no adentrarse en procesos de aprendizaje, pues de lo que se trata es que el estudiante aprenda a aprender, entre otras cuestiones; para ello se requiere que el docente se informe cuanto sea necesario de investigaciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente se considera urgente que el docente de literatura reconsidere su labor en el aula y busque despertar el gusto hacia la literatura, antes de que esta materia abandone los cursos de la educación media superior y sea sustituida sólo por la enseñanza de la redacción, la cual algunos consideran más útil y práctica que leer literatura.

ANEXOS

Preparatoria Abierta de Corregidora Tlalpan
Textos Literarios I
Programa

Prof. Edgar Fernando García Candia

OBJETIVOS

- Despertar el gusto por la lectura.
- Que el alumno conozca un panorama amplio de la literatura.
- Que sepa interpretar y valorar las obras literarias.

CONTENIDO

1. La literatura
 - 1.1 Definición
 - 1.2 Las obras expositivas e imaginativas
 - 1.3 Características de las obras imaginativas
 - 1.3.1 Alfonso Reyes, *Apolo o De la literatura*
 - 1.4 Los géneros literarios
 - 1.4.1 Épico
 - 1.4.2 Dramático
 - 1.4.3 Lírico

2. La antigua literatura hebrea
 - 2.1 Características generales del pueblo hebreo
 - 2.2 Los libros de la literatura hebrea
 - 2.2.1 *La Biblia*
 - 2.2.2 Los libros del "Antiguo Testamento"
 - 2.3 Lecturas

3. El mundo griego
 - 3.1 Características generales
 - 3.2 La literatura griega
 - 3.2.1 Homero: *La Iliada* y *La Odisea*
 - 3.2.2 La lírica: Tirteo, Solón, Semonides de Amorgos, Safo
 - 3.2.3 La tragedia ateniense: *Medea*
 - 3.3 Lecturas

4. El mundo romano
 - 4.1 Características generales
 - 4.2 La literatura romana:
 - 4.2.1 Los prosistas
 - 4.2.2 Los poetas
 - 4.3 Lecturas

5. El mundo de la Edad Media
 - 5.1 Breve contexto histórico-social-cultural
 - 5.2 La Literatura Medieval
 - 5.2.1 Eclesiástica
 - 5.2.2 Feudal
 - 5.2.3 Caballeresca o del amor cortés
 - 5.2.4 Burguesa
 - 5.3 Lecturas

6. El Pre-Renacimiento
 - 6.1 Breve contexto histórico-social-cultural
 - 6.2 Dos autores pre-renacentistas: Petrarca y Boccaccio
 - 6.3 La muerte de la literatura caballeresca: *El Orlando Furioso*, *El Orlando Enamorado*
 - 6.4 Lecturas

7. El Renacimiento
 - 7.1 Características generales
 - 7.2 Algunos autores: Santa Teresa de Jesús y Fray Luis de León

8. El Barroco europeo
 - 8.1 Características generales
 - 8.2 La lírica
 - 8.2.1 Góngora, Quevedo y Lope de Vega
 - 8.3 La épica:
 - 8.3.1 Cervantes, *El Quijote*
 - 8.4 Lo dramático
 - 8.4.1 Calderón de la Barca, *La vida es sueño*

9. El Barroco mexicano
 - 9.1 La lírica: Sor Juana Inés de la Cruz
 - 9.2 El drama: el auto sacramental (características)

Preparatoria Abierta de Corregidora
Textos Literarios II
Programa

Prof. Edgar Fernando García Candia

OBJETIVOS

- Despertar el gusto por la lectura.
- Que el alumno tenga un amplio panorama literario.
- Que el alumno conozca el desarrollo de la Literatura, desde el siglo XVII al XX.
- Que el alumno comprenda las transformaciones que se dieron en las obras literarias.

CONTENIDO

1. El Clasicismo

1.1 Características generales

1.2 El clasicismo francés

1.2.1 Teatro

1.2.1.1 Tragedia: Pedro Corneille, Juan Racine

1.2.1.2 Comedia: Moliere

1.2.2 Lírica

1.2.2.1 La Fontaine: Fábulas

1.2.3 La prosa

1.2.3.1 La novela: Madame La Fayette, *La princesa de Cleves*

1.2.3.2 El ensayo: Rousseau, *Emilio*

1.3 El neoclasicismo inglés

1.3.1 La novela inglesa: *Robinson Crusoe* y *Los viajes de Gulliver*

1.4 El neoclasicismo en España

1.4.1 El teatro: Moratín, *El sí de las niñas*

1.5 El neoclasicismo mexicano

1.5.1 Francisco Javier Clavijero: *Historia Antigua de México*

1.6 El neoclasicismo alemán

1.6.1 Teatro: *Guillermo Tell / Fausto*

1.6.2 Poesía: *Canción de la campana*

2. El Romanticismo

2.1 Características generales

2.2 El Romanticismo europeo e Hispanoamericano

2.3 Panorama literario en los distintos países

2.4 La narrativa romántica

2.4.1 Novela autobiográfica y epistolar: George Sand, *El marqués de Villamar*

2.4.2 Novela de tesis: Víctor Hugo, *Los Miserables*

2.4.3 Novela de evasión: Lamartine, *Graziella*

2.4.4 Novela de aventuras: Fenimore Cooper, *El último mohicano*

2.4.5 Novela gótica o de misterio: M. Shelley, *Frankenstein*

- 2.4.6 Novela histórica: Walter Scott, *Ivanhoe*
- 2.4.7 El cuento
- 2.5 El teatro romántico: Goethe, *Fausto*
- 3. El Realismo y Naturalismo
 - 3.1 Características del Realismo
 - 3.2 La novela del Realismo
 - 3.2.1 Realismo objetivo: Honorato de Balzac, *La piel de Zapa*
 - 3.2.2 Realismo psicológico: Stendhal, *La cartuja de Parma*
 - 3.2.3 Documentación de la realidad: Dostoievsky, *Los hermanos Karamazov*
 - 3.2.4 Aspectos crudos: Tolstoi, *Guerra y paz*
 - 3.2.5 El retrato: Fernán Caballero, *La Gaviota*; Juan Valera, *Pepita Jiménez*
 - 3.2.6 El paisaje: Emilia Pardo Bazán, *Un viaje de novios*
 - 3.3 Características del Naturalismo
 - 3.3.1 Eduardo Barrios, *El niño que enloqueció de amor*
- 4. El teatro europeo a finales del s. XIX
 - 4.1 Características generales
 - 4.2 Teatro neorromántico: Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac*
 - 4.3 Teatro del Realismo poético: Antón Chéjov, *La Gaviota*
 - 4.4 Teatro de ideas: Henry Ibsen, *Un enemigo del pueblo*
 - 4.5 Teatro humorístico: Óscar Wilde, *La importancia de llamarse Ernesto*
- 5. Entre dos siglos
 - 5.1 La lírica post-romántica
 - 5.1.1 El Parnasianismo y el Simbolismo
 - 5.1.2 El Modernismo
 - 5.2 La generación del 98
 - 5.3 La novela proustiana
- 6. El siglo XX
 - 6.1 Características generales
 - 6.2 Panorama literario
- 7. La novela contemporánea
 - 7.1 Características generales
 - 7.2 Novela simbólica o conflictiva: Franz Kafka, *La metamorfosis*
 - 7.3 Novela Joyciana: James Joyce, *Ulises*
 - 7.4 Novela ensayo: ciencia ficción: Aldous Huxley, *Un mundo feliz*
 - 7.5 Novela tremendista: José Camilo Cela, *La colmena*
 - 7.6 Novela de la Generación Perdida: John Dos Passos, *Manhattan Transfer*
 - 7.7 Novela objetalista: Robbe-Grillet, *La celosía*
 - 7.8 Novela del Realismo Mágico: Gabriel García Márquez, *Cien años de Soledad*
- 8. El teatro en el s. XX
 - 8.1 Características generales
 - 8.2 Teatro psicológico: Luigi Pirandello, *Seis personajes en busca de un autor*

- 8.3 Drama entre guerras: Eugene O'Neill, *Días sin fin*
- 8.4 Teatro poético: Federico García Lorca, *Doña Rosita la soltera*
- 8.5 Teatro expresionista: Bertolt Brecht, *Madre Coraje*
- 8.6 Teatro existencialista: Jean Paul Sartre, *Las moscas*
- 8.7 Teatro del absurdo: Eugene Lonesco, *El Rinoceronte*

9. Las Vanguardias

- 9.1 Características generales
- 9.2 El Futurismo: Giovanni Papini, *Gog*
- 9.3 El Cubismo: Guillaume Apollinaire, *Zona*
- 9.4 Dadaísmo: Tristán Tzara, *Aproximación*
- 9.5 Surrealismo: Pierre Reverdy, *Alta Noche*
- 9.6 Ultraísmo: Jorge Luis Borges, *Aldea*

Preparatoria Abierta de Corregidora
Textos Literarios III
Programa

Prof. Edgar Fernando García Candia

OBJETIVOS

- Despertar el gusto por la lectura.
- Que el alumno conozca un panorama amplio de la literatura.
- Que sepa interpretar y valorar las obras literarias.

CONTENIDO

I. La literatura prehispánica

1. Literatura náhuatl

- 1.1 Expresiones literarias
- 1.2 Poesía: épica y lírica
- 1.3 Prosa

2. La literatura maya

- 2.1 Los mitos indígenas
 - 2.1.1 El mito de la creación
 - 2.1.2 El mito de la doncella Ixquic
 - 2.1.3 El mito de los gemelos y el juego de pelota en Xibalbá
- 2.2 El Popol Vuh
- 2.3 El teatro

3. La literatura inca

- 3.1 La civilización incaica
- 3.2 Poesía lírica
- 3.3 Teatro

II. Descubrimiento y conquista

4. Historias del descubrimiento y la conquista de América

- 4.1 Crónicas e historias
- 4.2 Autores y obras representativas

III. La literatura novohispana

5. Poesía y teatro de los siglos XVI y XVII

- 5.1 Poesía lírica
- 5.2 Bernardo de Balbuena
- 5.3 Poesía épica

6. El teatro novohispano de los siglos XVI y XVII

- 6.1 Antecedentes
- 6.2 Juan Ruiz de Alarcón

- 7. El barroco novohispano
 - 7.1 El barroco en América
 - 7.2 Sor Juana Inés de la Cruz
 - 7.3 Prosa
 - 7.4 Poesía lírica

- 8. El humanismo mexicano
 - 8.1 Los humanistas en el siglo XVIII
 - 8.2 Los humanistas poetas
 - 8.3 Los prosistas

- 9. El neoclasicismo
 - 9.1 La poesía: Olmedo, Andrés Bello
 - 9.2 La prosa: Olavide, Fernández de Lizardi

- IV. La rebelión romántica
 - 10. El romanticismo en América
 - 10.1 Características generales
 - 10.2 Precursores del romanticismo: Heredia
 - 10.3 Algunos autores románticos mexicanos
 - 10.4 El romanticismo en América del Sur
 - 10.5 Poesía gauchesca

- V. Entre modernismo, realismo y naturalismo
 - 11. El modernismo
 - 11.1 Características generales
 - 11.2 Rubén Darío
 - 11.3 El modernismo en Hispanoamérica

 - 12. Realismo y naturalismo
 - 12.1 Características generales
 - 12.2 Algunos autores realistas: López Portillo, Javier de Viana
 - 12.3 El naturalismo: Federico Gamboa

- VI. La literatura contemporánea
 - 13. Poesía
 - 13.1 Algunas tendencias poéticas
 - 13.2 La poesía mexicana
 - 13.3 El creacionismo y la poesía negra
 - 13.4 Algunos poetas importantes

 - 14. El teatro
 - 14.1 El teatro mexicano
 - 14.2 Rodolfo Usigli

 - 15. Ensayo
 - 15.1 Características

15.2 Principales ensayistas hispanoamericanos

16. La novela

16.1 Características de la novela contemporánea

16.2 Novela y cuento indigenista

16.3 La novela de la Revolución

16.4 El cuento fantástico

16.5 Novela y cuento de realismo mágico

16.6 La novela vanguardista

METODOLOGÍA DE LA LECTURA. EL ANÁLISIS DE UNA OBRA LITERARIA

I. ANÁLISIS EXTERNO

1. **Clasificación:** Se distingue si es una novela, un poema, un cuento, una leyenda, etc.
2. **Formas de expresión:**
 - *Diálogo:* Conversación entre dos o más personas.
 - *Monólogo:* Ocurre cuando un personaje habla solo pero se dirige hacia un público.
 - *Soliloquio:* Consiste en el parlamento de un personaje sin dirigirse a alguien, es como si hablara con él mismo.
 - *Descripción:* Indica cómo son las cosas.

II. ANÁLISIS INTERNO

1. **Tema:** Idea que engloba a la obra. Generalmente se tratan temas universales con sus diversos matices: el amor, el odio, la envidia, la esperanza, la felicidad, etc.
2. **Idea principal:** Es aquella que se repite a lo largo de la obra.
3. **Ideas secundarias:** Son todas esas ideas que dan sustento y complementan a la principal.
4. **Argumento:** Es un resumen de la obra.
5. **Asunto:** En lo que se basa el autor para escribir la obra.
6. **Actitud:** Forma como se enfrenta determinado personaje o el autor de la obra a una situación. Puede tener una actitud vengativa, represiva, exhortativa, optimista, jocosa, etc.
7. **Intención:** Es lo que el autor pretende transmitir con su obra. Puede ser una queja, una observación, una información, un reclamo, una sugerencia, etc.
8. **Punto de vista:** Persona que narra, puede ser:
 - *Protagonista:* La historia se cuenta en 1ª persona (es decir, desde un «yo») y se narran los hechos de que quien cuenta la historia.
 - *Testigo:* También la historia se cuenta en 1ª persona, sólo que la narración se basa en lo que ese personaje ha visto.
 - *Objetivo:* La narración está escrita en 3ª persona. Se cuentan las cosas que otras personas han vivido.
 - *Omnisciente:* Es aquel narrador que lo sabe todo acerca de sus personajes: pensamientos, actitudes, sentimientos, etc.
9. **Personajes:** Se analizan de acuerdo a:
 - **Importancia:**
 - ⇒ *Principal:* Realiza las acciones más importantes.
 - ⇒ *Secundario:* Caracterizan mejor al principal, lo ayudan o le causan problemas.
 - ⇒ *Ambiental:* Sirven para caracterizar el medio. Son esos personajes que aparecen una vez en la historia.
 - **Caracterización:**

- ⇒ *Carácter*: Personaje bien descrito, tanto en lo físico como en lo mental. Se describen bien sus cualidades y/o defectos.
 - ⇒ *Tipo*: Actúa siempre igual, casi de forma mecánica. Son personajes como: un avaro, un enamorado, un delincuente, etc.
 - ⇒ *Individuo*: Actúa como lo haría una persona real.
 - Papel que desempeñan:
 - ⇒ *Protagonista*: El personaje principal
 - ⇒ *Antagonista*: Lo opuesto al personaje principal. El antagonista puede ser algo concreto (como un personaje) o algo abstracto (el destino, la mala suerte, etc.).
- 10. Estilo:** Forma en la cual el autor expresa sus pensamientos por medio del lenguaje. Se habla de un estilo conciso, nítido, complicado, monótono, etc.
- 11. Ideas:**
- *Artísticas*: Se refieren a la obra de arte, a su creación y contemplación.
 - *Éticas*: Apuntan hacia el comportamiento del hombre, a su sentido de bien y mal.
 - *Filosóficas*: Reflexionan sobre el hombre, como ser en el mundo, su trascendencia, valor, etc.
 - *Históricas*: Explican e interpretan el pasado humano.
 - *Religiosas*: Se refieren a las relaciones del hombre con la divinidad.
 - *Sociales*: Observan la situación del hombre como miembro de la sociedad.
 - *Científicas*: Por ellas se conocen teorías, hipótesis, experimentos, observaciones acerca de las ciencias.
- 12. Motivos:** Situaciones u objetos reiterativos. Se dividen en:
- *Abstractos*: el amor, el odio, la amistad, etc.
 - *Concretos*: un cuchillo, una pistola, un pañuelo, etc.
- 13. Espacio:** Lugar o lugares donde se desarrolla la obra literaria, puede ser:
- *Exterior (abierto)*: calles, parques, etc.
 - *Interior (cerrado)*: habitaciones, casas, escuelas, etc.
- 14. Ambiente:** Circunstancias que rodean a los personajes. Se divide en:
- *Físico*: Relativo a cosas u objetos.
 - *Moral*: Relativo a las personas, según su comportamiento o ideas.
- 15. Tiempo:** Duración de la existencia de las cosas dentro de la obra. Se clasifica en:
- *Objetivo o cronológico*: Duración que abarca la narración desde que se inician los acontecimientos hasta que la acción termina con el desenlace. Es decir, tendría una secuencia: NACÍ-CRECI-MORÍ.
 - *Subjetivo o psicológico*: Forma en que la conciencia interior registra la duración de las cosas. Es decir, ocurre cuando un personaje regresa al pasado mediante un recuerdo.
 - *Juegos temporales*: Cuando el tiempo no sigue una secuencia cronológica, sino que se presenta en desorden. Este tiempo tendría una secuencia del tipo CRECI-MORÍ-NACÍ o MORÍ-NACÍ-CRECI.
 - *Atemporalidad*: Cuando no hay datos precisos para conocer cuándo tienen lugar los hechos.
- 16. Símbolo:** Consiste en representar cosas abstractas mediante cosas concretas.

El ciervo escondido³⁷

Liehtse

Un leñador de Cheng se encontró en el campo con un ciervo asustado y lo mató. Para evitar que otros lo descubrieran, lo enterró en el bosque y lo tapó con hojas y ramas. Poco después olvidó el sitio donde lo había ocultado y creyó que todo había ocurrido en un sueño. Lo contó, como si fuera un sueño, a toda la gente. Entre los oyentes hubo uno que fue a buscar el ciervo escondido y lo encontró. Lo llevó a su casa y dijo a su mujer:

-Un leñador soñó que había matado un ciervo y olvidó dónde lo había escondido y ahora yo lo he encontrado. Ese hombre sí que es un soñador.

-Tú habrás soñado que viste un leñador que había matado un ciervo. ¿Realmente crees que hubo un leñador? Pero como aquí está el ciervo, tu sueño debe ser verdadero -dijo la mujer.

-Aun suponiendo que encontré el ciervo por un sueño -contestó el marido- ¿a qué preocuparse averiguando cuál de los dos soñó?

Aquella noche el leñador volvió a su casa, pensando todavía en el ciervo, y realmente soñó, y en el sueño soñó el lugar donde había ocultado el ciervo y también soñó quién lo había encontrado. Al alba fue a casa del otro y encontró el ciervo. Ambos discutieron y fueron ante un juez, para que resolviera el asunto. El juez le dijo al leñador:

-Realmente mataste un ciervo y creíste que era un sueño. Después soñaste realmente y creíste que era verdad. El otro encontró el ciervo y ahora te lo disputa, pero su mujer piensa que soñó que había encontrado un ciervo que otro había matado. Pero como aquí está el ciervo, lo mejor es que se lo repartan.

El caso llegó a oídos del rey de Cheng y el rey de Cheng dijo:

-¿Y ese juez no estará soñando que reparte un ciervo?

³⁷ Tomado de Juan Coronado. (2002). *Para leer mejor 1. Lecturas comentadas*. México: Limusa.

Lectura 1: Novela ensayo: ciencia ficción

Un mundo feliz

Capítulo II

Mr. Foster se quedó en la Sala de Decantación mientras que el D.I.A. y sus oyentes se dirigieron al ascensor más próximo, que los condujo al quinto piso.

Sección de niños. Salas de acondicionamiento neopavloviano, rezaba el cartel de la entrada.

El director abrió la puerta; entraron en una gran estancia vacía, alegre y soleada, cuya pared meridional era toda una ventana. Media docena de niñeras, con las chaquetas y pantalones reglamentarios de tela blanca, de glutina, asépticamente ocultos los cabellos bajo los gorros blancos, estaban ocupadas en colocar búcaros con rosas, en larga hilera, en el suelo de la sala. Grandes vasos repletos de flores, de millares de pétalos aterciopelados como mejillas de innumerables querubines, que, en esta luz brillante, no eran exclusivamente rosados y arios, sino también luminosamente chinos y mexicanos, apopléticos unos a fuerza de soplar en las trompetas celestiales, pálidos cual la muerte otros, con la póstuma blancura del mármol.

Las niñeras se cuadraron cuando entró el D.I.A.

—Preparen los libros— dijo secamente.

Las niñeras obedecieron en silencio. Colocaron sus libros entre los vasos floridos; una hilera de in-cuartos para niños, tentadoramente abiertos, mostrando cada cual una figura de alegres colores que representaba animales, peces o pájaros.

—Que entren los niños.

Salieron rápidamente para volver, al cabo de uno o dos minutos, empujando una especie de cunas-jaulas en las que se agitaban niños de ocho meses, todos exactamente iguales. Evidentemente, se trataba de un Grupo Bokanowsky y, por pertenecer a la clase Delta, todos ellos vestidos de color caqui.

—Déjenlos en el suelo.

Los niños fueron depositados en el mismo.

—Pónganlos ahora de modo que vean los libros y las flores.

Una vez hecho esto los niños quedaron un momento silenciosos, para comenzar en seguida a arrastrarse hacia ellos, atraídos por los gayos colores de las páginas. Cuando ya estaban cerca, el sol se libró del momentáneo eclipse en que le había tenido una nube. Flamearon las rosas como bajo el efecto de una súbita pasión interna; una vida nueva y profunda pareció comunicarse a las brillantes páginas de los libros. De las filas de los niños que avanzaban a gatas, brotaron débiles gritos de alegría, murmullos y ronroneos de placer.

El Director se frotó las manos:

—¡Magnífico! No hubiese salido mejor de haberlo preparado adrede.

Los gateadores más listos habían ya llegado a su meta. Las manecitas tendíanse, inseguras, asían, deshojándolas; las transfiguradas rosas rasgaban las páginas iluminadas de los libros. Esperó el Director a que estuviesen todos alegremente entretenidos. Y —Fijaos bien— dijo. Y alzando la mano dio la señal.

La Niñera Mayor, situada junto a un cuadro de distribución al lado de la sala, bajó una pequeña palanca.

Sobrevino una violenta explosión. Aguda, cada vez más aguda, silbó una sirena. Los timbres de alarma sonaron enloquecedores. Sobresaltados, los niños chillaron, lívidos de terror los rostros. —Completemos ahora— gritó (pues el ruido era ensordecedor)— la lección con una suave sacudida eléctrica.

Movió otra vez la mano y la Niñera Mayor bajó una segunda palanca. Cambiaron súbitamente de tono los gritos de los niños. Eran algo desesperado, casi vesánico, los alaridos penetrantes y espasmódicos que comenzaron entonces. Contraíanse y retorciábanse sus cuerpecitos; sus miembros se sacudían violentamente, cual manejados por invisibles hilos.

—Podríamos electrificar toda esa zona del suelo— dijo el director a modo de explicación; —pero basta con esto—. E hizo una señal a la niñera.

Cesaron las explosiones, callaron los timbres, fuese amortiguado el aullido de la sirena, bajando de tono hasta el silencio. Relajáronse los contraídos cuerpos, y lo que habían sido sollozos y alaridos de locos furiosos, volvió a los límites de un terror normal.

—Enseñadles otra vez las flores y los libros.

Obedecieron las niñeras; pero al acercarles las rosas, al ver tan sólo las figuras vivamente iluminadas del michino, del quiquiriquí y del bebé de negras lanas, los niños retrocedieron con terror; y volvió a subir súbitamente el tono de sus gritos.

—Observad— dijo triunfalmente el Director —observad.

Los libros y los estrépitos, las flores y las sacudidas eléctricas quedan irremisiblemente unidos en la imaginación de estos niños; y al cabo de repetir doscientas veces esta lección y otra semejante, su maridaje será indisoluble. Lo que une el hombre, la Naturaleza es incapaz de separarlo.

Crecerán con lo que los psicólogos llamaban "horror instintivo" a los libros y a las flores. no son sino reflejos inalterablemente condicionados. Quedan inmunizados de libros y de botánica para toda la vida.

Volvióse el Director a las Niñeras:

—Llévenselos.

Chillando aún, los niños fueron metidos en sus cunas-jaulas, las que rodaron fuera de la sala, dejando tras ellos olor a leche agria y un grato silencio.

Uno de los estudiantes alzó la mano; y, aún cuando comprendía muy bien por qué no se podría tolerar que las castas inferiores malgastasen con libros el tiempo de la comunidad, y que corriese siempre el riesgo de que leyese algo que pudiese "desacondicionar" con peligro sus reflejos, sin embargo... no podía comprender lo de las flores. ¿Por qué molestarse en hacer psicológicamente imposible a los Deltas el gusto por las flores?

Pacientemente, lo explicó el D.I.A. Si se hacía que los niños comenzasen a aullar al ver una rosa, era por razones de superior política económica. No hacía mucho tiempo (cosa de un siglo), se había acondicionado a los Gammas, Deltas, y aun a los Epsilones, para que amasen las flores en particular y la naturaleza salvaje en general. La idea era hacerles desear ir al campo tantas veces como tuviesen ocasión, obligándoles así a consumir transporte.

—¿No consumen transporte?— preguntó el alumno.

—Sí, y en bastante cantidad— dijo el D.I.A., —pero nada más. Las primulas y los paisajes —observó— tienen un grave inconveniente: son gratuitos. El amor a la Naturaleza no da trabajo a las fábricas. Se decidió abolir el amor a la Naturaleza, entre las clases bajas cuando menos; pero no la inclinación a consumir transporte. Pues, por otra parte, era esencial que siguiesen saliendo al campo aunque le odiaran. El problema era hallar para el consumo del transporte una razón económica más sólida que un mero afecto hacia las primulas y los paisajes. Al fin se dio con ella. Acondicionamos a las masas —concluyó el Director— para que odien la naturaleza, pero simultáneamente las condicionamos para que les gusten los deportes campestres. Y a la vez nos las arreglamos para que todos los deportes al aire libre exijan aparatos fabricados. De este modo consumen artículos manufacturados y medios de transporte. De ahí las sacudidas eléctricas.

—Comprendo— dijo el alumno, y guardó silencio, mudo de admiración.

Aldous Huxley

Lectura 2: Novela tremendista

La colmena

Capítulo IV

Don Mario de la Vega se fue pronto a la cama, el hombre quería estar descansando al día siguiente, por si salía bien la maniobra que le llevaba Doña Ramona.

El hombre que iba a entrar cobrando dieciséis pesetas, no era cuñado de una muchacha que trabajaba de empaquetadora en la tipografía "El Porvenir" de la calle de la Madera, porque a su hermano Paco le había agarrado la tisis con saña.

—Bueno, muchacho, hasta mañana ¿eh?

—Adiós, siga usted bien. Hasta mañana y que Dios le dé mucha suerte, le estoy a usted agradecido.

—De nada, hombre, de nada. El caso es que sepas trabajar.

—Procuraré, si señor.

Al aire de la noche, Petrita se queja, gozosa, toda la sangre del cuerpo en la cara.

Petrita quiere mucho al guardia, es su primer novio, el hombre que se llevó las primicias por delante. Allí en el pueblo, poco antes de venirse, la chica tuvo un pretendiente, pero la cosa no pasó a mayores.

—¡Ay, Julio, ay, ay! ¡Ay, qué daño me haces! ¡Bestia! ¡Cachondo! ¡Ay, ay!

El hombre la muerde en la sonrosada garganta, donde se nota el tibio golpecito de la vida.

Los novios están unos momentos en silencio, sin moverse. Petrita parece como pensativa.

—Julio.

—Qué

—¿Me quieres?

El sereno de la calle de Ibiza se guarece en un portal que deja entornado por si alguien llama.

El sereno de la calle de Ibiza enciende la luz de la escalera; después se da aliento en los dedos, que le dejan al aire los mitones de lana, para desentumecerlos. La luz de la escalera se acaba pronto. El hombre se frota las manos y vuelve a dar la luz. Después saca la petaca y lía un pitillo.

Martín habla suplicante, acobardado, con precipitación. Martín está tembloroso como una vara verde.

—No llevo documentos, me los he dejado en casa. Yo soy escritor, yo me llamo Martín Marco.

A Martín le da la tos. Después se ríe.

—¡Je, je! Usted perdone, es que estoy algo acatarrado, eso es, algo acatarrado, ¡je, je!

A Martín le extraña que el policía no lo reconozca.

—Colaboro en la prensa del Movimiento, pueden ustedes preguntar en la vicesecretaría, ahí en Génova. Mi último artículo salió hace unos varios días en varios periódicos de provincias, en Odiel, de Huelva; en Proa, de León; en Ofensiva, de Cuenca. Se llamaba Razones de la permanencia espiritual de Isabel la Católica.

El policía chupa su cigarrillo.

—Ande, siga. Váyase a dormir, que hace frío.

—Gracias, gracias.

—No hay de qué. Oiga.

Martín creyó morir.

—Qué.

—Y que no se le quite la inspiración.

—Gracias, gracias. Adiós.

Martín aprieta el paso y no vuelve la cabeza, no se atreve. Lleva dentro del cuerpo un miedo espantoso que no se explica.

Don Roberto, mientras acaba de leer el periódico, acaricia, un poco por cumplido a su mujer, que apoya la cabeza sobre su hombro. A los pies, en este tiempo, siempre se echan un abrigo viejo.

—Mañana qué es, Roberto, ¿un día muy triste o un día muy feliz?

—¡Un día muy feliz, mujer!

Filo sonríe. En uno de los dientes de delante tiene una caries honda, negruzca, redondita.

—Sí, ¡bien mirado!

La mujer, cuando sonríe honestamente, emocionadamente, se olvida de su caries y enseña la dentadura.

—Sí, Roberto, es verdad. ¡Qué día más feliz mañana!

—¡Pues claro, Filo! Y además, ya sabes lo que yo digo, ¡mientras todos tengamos salud!

—Y la tenemos, Roberto, gracias a Dios.

—Sí, lo cierto es que no podemos quejarnos. ¡Cuántos están peor! Nosotros, mal o bien, vamos saliendo. Yo no pido más.

—Ni yo, Roberto. Verdaderamente, muchas gracias tenemos que dar a Dios, ¿no te parece?

Filo está mimosa con su marido. La mujer es muy agradecida; el que le hagan un poco de caso la llena de alegría.

Filo cambia algo la voz.

—Oye, Roberto.

—Qué.

—Deja el periódico, hombre.

—Si tú quieres...

Filo coge a don Roberto de un brazo.

—Oye.

—Qué.

La mujer habla como una novia.

—¿Me quieres mucho?

—¡Pues claro, hijita, naturalmente que mucho! ¡A quien se le ocurre!

—¿Mucho, mucho?

Don Roberto deja caer las palabras como en un sermón; cuando ahueca la voz, para decir algo solemne, parece un orador sagrado.

—¡Mucho más de lo que te imaginas!

Martín va desbocado, el pecho jadeante, las sienes con fuego, la lengua pegada al paladar, la garganta agarrotada, las piernas flácidas, el vientre como una caja de música con la cuerda rota, los oídos zumbadores, los ojos más miopes que nunca.

Martín trata de pensar, mientras corre. Las ideas se empujan, se golpean, se atropellan, se caen y se levantan dentro de su cabeza, que ahora es grande como un tren, que no se explica por qué no tropieza en las dos filas de casas de la calle.

Martín, en medio del frío, siente en sus carnes un calor sofocante, un calor que casi nadie le deja respirar, un calor húmedo e incluso quizás amable, un calor unido por mil hilos invisibles de otros calores llenos de ternura, rebosantes de dulces recuerdos.

—Mi madre, mi madre, son los vahos de eucaliptos, los vahos de eucaliptos, haz más vahos de eucaliptos, no seas así...

A Martín le duele la frente, le da unos latidos rigurosamente acompasados, secos, fatales.

—¡Ay!

Dos pasos.

—¡Ay!

Dos pasos.

—¡Ay!

Dos pasos.

Martín se lleva la mano a la frente. Está sudando como un becerro, como un gladiador en el circo, como un cerdo en la matanza.

—¡Ay!

Dos pasos más.

Martín empieza a pensar muy de prisa.

—¿De qué tengo yo miedo? ¡Je, je! ¿De qué tengo yo miedo? ¿De qué, de qué? Tenía un diente de oro. ¡Je, je! ¿De qué puedo tener yo miedo? ¿De qué, de qué? A mí me haría bien un diente de oro. ¡Qué lúcido! ¡Je, je! ¡Yo no me meto en nada! ¡En nada! ¿Qué me pueden hacer a mí si yo no me meto en nada? ¡Je, je! ¡Qué tío! ¡Vaya un diente de oro! ¿Por qué tengo yo miedo? ¡No gana uno para sustos! ¡Je, je! De repente, ¡zas!, ¡un diente de oro! ¡Alto! ¡Los papeles! Yo no tengo papeles. ¡Je, je! Tampoco tengo un diente de oro. ¡Je, je! En este país a los escritores no nos conoce ni Dios. Paco, ¡ay, si Paco tuviera un diente de oro! ¡Je, je! Sí, colabora, colabora, no seas bobo, ya darás cuenta, ya... ¡Qué risa! ¡Je, je! ¡Esto es para volverse uno loco! ¡Éste es un mundo de locos! ¡De locos de atar! ¡De locos peligrosos! ¡Je, je! A mi hermana le hacía falta un diente de oro. Si tuviera dinero, mañana le regalaba un diente de oro a mi hermana. ¡Je, je! Ni Isabel la Católica, ni la vicesecretaría, ni la permanencia espiritual de nadie. ¿Está claro? ¡Lo que yo quiero es comer! ¡Comer! ¿Es que hablo en latín? ¡Je, je! ¿O en chino? Oiga, póngame aquí un diente de oro. Todo el mundo lo entiende. ¡Je, je! Todo el mundo. ¡Comer! ¿Eh? ¡Comer! ¡Y quiero comprarme una cajetilla entera y no fumarme las colillas del bestia! ¿Eh? ¡Este mundo es una mierda! ¡Aquí todo Dios anda a lo suyo! ¿Eh? ¡Todos! ¡Los que más gritan se callan en cuanto les dan mil pesetas al mes! O un diente de oro. ¡Je, je! ¡Y los que andamos por ahí tirados y malcomidos, a dar la cara y a pringar la marrana! ¡Muy bien! ¡Pero que muy bien! Lo que dan ganas es de mandar todo al cuerno, ¡qué coño!

Martín escupe con fuerza, y se para, el cuerpo apoyado contra la gris pared de una casa. Nada ve claro y hay momentos en los que no sabe si está vivo o muerto. Martín está rendido.

Camilo José Cela

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara Trapero, M^a Dolores. (2009). "Importancia de la lectura en voz alta". En *Innovación y Experiencias Educativas*. 16 (Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/DOLORES_ALCANTARA_2.pdf)
- Allende, Felipe. Mabel Condemann. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. 3^a Edición. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello
- De Almeida González, Antonio José de César. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*. Tesis doctoral. Emilio Sánchez Miguel (Dir.). Universidad de Salamanca. (Recuperado de: http://www.comprehensionlectora.es/lectora/images/stories/articulos_pdf/3%20antonio%20jose%20cesar%20de%20almeida%20gonzalez.pdf)
- Alonso, Dámaso. (1974). Entrevista realizada por Fernando Lázaro Carreter. En Fernando Lázaro Carreter (Dir.). *Literatura y educación*. Madrid: Castalia
- Ardila, Rubén. (1991). *Psicología del aprendizaje*. 20^a edición. México: Siglo XXI
- Arias, Olga Liliana. Luz Marina Henao Restrepo. Claudia Patricia Narváez U. (2010). *Lectura en voz alta*. Trabajo de grado. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira (Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1665/1/372452N238.pdf>)
- Arreola, Juan José (Comp.). (1987). *Lectura en voz alta*. México: Porrúa
- Ausubel, David Paul. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2^a edición. México: Trillas
- Aznar Minguet, Pilar. Pedro R. Garfella Esteban. (1999). "Constructivismo y educación". En Pilar Aznar Minguet. *Teoría de la educación: un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Barck, Karlheinz. "El redescubrimiento del lector ¿La estética de la recepción como superación del estudio inmanente de la literatura?". (1993). En Dietrich Rall (Comp.). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Traducción de Sandra Franco. México: UNAM
- Barrera, Pablo. (2007). "¿Qué lector queremos hacer?". En Carmen Bravo. Pablo Barrera. Clara Budnik (Comps.). *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Barrera Charles, Amado. (1983). *Textos Literarios I*. México: Secretaría de Educación Pública

- Baumann, James F. (1985). "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales". Traducción de Silvia Sánchez Herrero. En *Infancia y Aprendizaje*. 31-32. pp. 89-105 (Obtenido de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667407>)
- Bigge, Morris L. (2007). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas
- Bower, Gordon. Ernest R. Hilgard. (1989). *Teorías del aprendizaje*. 2ª edición. México: Trillas
- Cabrera Bohórquez, Jorge. (2006). "La lectura es de quien la trabaja. Hacia la proclamación de un manifiesto sobre el fomento a la lectura". En Elsa M. Ramírez Leyva (Comp.). *Las prácticas sociales de la lectura. Segundo seminario. Lectura: pasado, presente y futuro*. México: UNAM
- Calero, Andrés. Raquel Pérez. (1993). "Segmentación del habla y adquisición de la lectura". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 18. pp. 41-53 (En línea)
- Carrasco Altamirano, Alma. (2003). "La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. VIII/17. pp. 129-142 (Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001708.pdf>)
- Carretero, Mario. (2004). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós (Colección Voces en la Educación)
- Carretero, Mario. Margarita Limón. (1991). "Problemas actuales del constructivismo de la teoría a la práctica". En María José Rodrigo. José Arny (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós (Colección Temás de psicología/2)
- Cassany, Daniel. (2008). "Los retos de la lectura y la escritura". En María Isabel Borrero Pardo (Comp.). *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*. Bogotá: Fundalectura. (En línea).
- Cassany, Daniel. Marta Luna. Gloria Sanz. (2007). *Enseñar lengua*. 11ª edición. México: Colofón/Graó (Serie Didáctica de la lengua y de la literatura/117)
- Cassidy Schmitt, Maribeth. James F. Baumann. (1989). "Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1. pp. 45-50 (Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126155>)
- Castillo, Abelardo. (2009). "Pasajero en tránsito". En María Teresa Andruetto (Comp.). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunic-Arte
- Castro, Rodolfo. (2002). *La intuición de leer, la intención de narrar*. México: Paidós.

- Castro, Rodolfo. (2008). "Habitar el sonido". En María Isabel Borrero Pardo (Comp.). *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*. Bogotá: Fundalectura. (En línea).
- Cerna, Manuel M. (1962). *La lectura selecta en la escuela*. 3ª Edición. México: Fernández Editores
- Chambers, Aidan. (2007a). *El ambiente de la lectura*. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México: FCE. (Colección Espacios para la lectura)
- Chambers, Aidan. (2007b). *Dime*. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México: FCE. (Colección Espacios para la lectura)
- Chartier, Anne Marie. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Traducción de Diana Luz Sánchez. Prólogo de Elsie Rockwell. México: FCE. (Colección Espacios para la lectura)
- Colomer, Teresa. (1997). "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 20. 6-15. (Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_48/a_683/683.html)
- Colomer, Teresa. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 9. 21-32 (Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>)
- Coll, César. (2000). "¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?". En Elena Barbera, José Calvo, César Coll, et. al. *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Graó
- Collodi, Carlo. (2010). *Las aventuras de Pinocho. Otros relatos*. Traducción de Esther Benítez y Fernando Molina Castillo. Madrid: Cátedra
- CONACULTA. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: CONACULTA (En línea)
- Coronado, Juan. (2002). *Para leerte mejor 1. Lecturas comentadas*. México: Limusa
- Correa Aguilar, Rocío del Pilar. (2006). "Los jóvenes y la experiencia creativa de la lectura". En Elsa M. Ramírez Leyva (Comp.). *Las prácticas sociales de la lectura. Segundo seminario. Lectura: pasado, presente y futuro*. México: UNAM
- Cova, Yaritza. (2004). "La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas". En *Sapiens*. 5/002. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela (Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41050205.pdf>)
- Crespo Allende, Nina. (2001). "La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua". En *Onomázein*. 6. pp. 223-238 (Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134518177012.pdf>)

- Cuesta Abad, José Manuel. Julián Jiménez Hefferman (Eds.). (2005). *Teorías literarias del siglo XX. Una antología*. Madrid: Akal
- Cuesta, Carolina. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. (Colección Formación docente. Lengua)
- Deval, Juan. (1991). "Tesis sobre el constructivismo". En María José Rodrigo. José Arnay (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós (Colección Temás de psicología/2)
- Díaz-Barriga Arceo, Frida. Gerardo Hernández Rojas. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3ª edición. México: Mc Graw Hill
- Dilthey, Wilhelm. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica. El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Traducción de Antonio Gómez Ramos. Madrid: Ediciones Istmo
- Domingo Argüelles, Juan. (2006). "Leer: el vicio y el contagio". En Elsa M. Ramírez Leyva (Comp.). *Las prácticas sociales de la lectura. Segundo seminario. Lectura: pasado, presente y futuro*. México: UNAM
- Domingo Argüelles, Juan. (2004). *Leer es un camino. Los libros y la lectura: Del discurso autoritario a la mitología bienintencionada*. México: Paidós
- Escalera Cordero, Matías. (2009). "La lectura como actividad ideológica" en *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 185 (Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/295>)
- Escobar, Alberto. (1976). *La partida inconclusa o la lectura literaria*. Lima: Instituto Nacional de Cultura
- Estrada Jasso, Andrés. Leticia Pérez Gutiérrez. (1983). *Textos Literarios II*. México: Secretaría de Educación Pública
- Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura (FunLectura), A.C. (2012). *De la penumbra a la oscuridad... Encuesta Nacional de Lectura 2012. Primer Informe*. México: FunLectura (Recuperado de: http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2013/04/ENL_2012.pdf)
- Gadamer, Hans Georg. (1994). *Verdad y Método II*. Traducción de Manuel Olasagasti. Salamanca: Ediciones Sígueme
- García García, Emilio. (1993). "La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora". En *Didáctica*. 5. 87-113. Madrid: Editorial Complutense

- (Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9393110087A.PDF>)
- Gargallo López, Bernardo. (1999). "Metodologías y estrategias de intervención". En Pilar Aznar Minguet. *Teoría de la educación: un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Garrido, Felipe. (s.f.). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Guía para contagiar la afición a leer*. (Recuperado de: <http://ifodes.edu.mx/cursosbasicos/Lecturas/III.Competencia%20Lectora/comoleermejorenvozalta.pdf>)
- Gasol Trullós, Anna. Mercé Aranéga. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé. (Colección Innova)
- Gil Bohórques, Aurora. (2008). "Leer en clase". En María Isabel Borrero Pardo (Comp.). *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*. Bogotá: Fundalectura. (En línea).
- Goldin, Daniel. (2006). *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México: Paidós
- Gómez Palacio, Margarita. Ma. Beatriz Villarreal. Et. al. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP
- Heuermann, Hartmut. Peter Hühn. Brigitte Röttger. (1993). "Modelo de una didáctica basada en el análisis de la recepción". En Dietrich Rall (Comp.). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Traducción de Sandra Franco. México: UNAM
- Ingarden, Roman. (1993). "Concretización y reconstrucción". En Dietrich Rall (Comp.). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Traducción de Sandra Franco. México: UNAM
- Iser, Wolfgang. (1993). "A la luz de la crítica". En Dietrich Rall (Comp.). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Traducción de Sandra Franco. México: UNAM
- Iser, Wolfgang. (1993). "El acto de la lectura: consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético". En Dietrich Rall (Comp.). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Traducción de Sandra Franco. México: UNAM
- Iser, Wolfgang. (1993). "La estructura apelativa de los textos". En Dietrich Rall (Comp.). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Traducción de Sandra Franco. México: UNAM
- Jauss, Hans Robert. (1993). "Cambio de paradigma en la ciencia literaria". En Dietrich Rall (Comp.). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Traducción de Sandra Franco. México: UNAM

- Jauss, Hans Robert. (1993). "Experiencia estética y hermenéutica literaria". En Dietrich Rall (Comp.). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Traducción de Sandra Franco. México: UNAM
- Jauss, Hans Robert. (1993). "Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria". En Dietrich Rall (Comp.). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Traducción de Sandra Franco. México: UNAM
- Jiménez, Juan. Isabel O'Shanahan Juan. (2008). "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa". En *Revista Iberoamericana de Educación*. 45 (Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>)
- Kovalevskaya, Oxana. Beatriz Sánchez Monsiváis. Victoria Eugenia Villegas Silva. (1983). *Ejercicios de autoevaluación. Textos Literarios I*. México: Secretaría de Educación Pública
- Kovalevskaya, Oxana. Javier López Campoy. (1983). *Ejercicios de autoevaluación. Textos Literarios II*. México: Secretaría de Educación Pública
- Hernández, Antonio. (1991). "Las visiones del constructivismo: de la formación del profesorado a las demandas de la tarea docente". En María José Rodrigo. José Arny (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós (Colección Temás de psicología/2)
- Hernández Rojas, Gerardo. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Hesse, Herman. (2008). *Siddhartha*. Traducción de Ricardo Bumantel. México: Colofón
- Ize de Marengo, Liliana. (1999). "La lengua oral en el aula. Compartir el discurso: forma indispensable para compartir el conocimiento". En Silvia González. Liliana Ize de Marengo (Comps.). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós
- Ladino Quebrada, Martha Oralia. María Angélica Arroyave Castaño. (2008). *La lectura en voz alta: una buena estrategia de animación a la lectura*. Trabajo de grado. Universidad tecnológica de Pereira. (Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1018/1/3724L155.pdf>)
- Lazarillo de Tormes*. (1987). Edición de Joseph V. Ricapito. México: Cátedra
- Lavín, Mónica. (2011). *Leo, luego escribo. Ideas para disfrutar la lectura*. 7ª Reimpresión. México: Lectorum
- Leindbrandt, Isabella. (2010). "Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura". En *Revista Digital Universitaria*. 11(9). (Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num9/art84/>)

- Lerner, Delia. (1996). "¿Es posible leer en la escuela?". En *Lectura y Vida*. 17(1) (Recuperado de: http://uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/sepuedeLeerEnLaEscuela_lerner.pdf)
- Lomas, Carlos. (2008). "Leer para entender el mundo". En María Isabel Borrero Pardo (Comp.). *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*. Bogotá: Fundalectura. (En línea)
- Mailloux, Steven. (1997). "Interpretación". En José Domínguez Caparrós (Comp.). *Hermenéutica*: Madrid: Arco/Libros (Serie Lecturas)
- Maqueo, Ana María. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa: UNAM
- Mauri, Teresa. (2000). "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento". En C. Coll. E. Martín. T.Mauri. et. al. *El constructivismo en el aula*. 12ª edición. Barcelona: Graó (Serie Pedagógica. Teoría y Práctica/ 111)
- Melgar, Sara. (1999). "Aprender a escuchar". En Silvia González e Ize de Marengo (Comps.). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós
- Miras, Mariana. (2000). "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos". En C. Coll. E. Martín. T.Mauri. et. al. *El constructivismo en el aula*. 12ª edición. Barcelona: Graó (Serie Pedagógica. Teoría y Práctica/ 111)
- Morais, José. (1994). *El arte de leer*. Madrid: Visor
- Onrubia, Javier. (2000). "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas". En C. Coll. E. Martín. T.Mauri. et. al. *El constructivismo en el aula*. 12ª edición. Barcelona: Graó (Serie Pedagógica. Teoría y Práctica/ 111)
- Otero, Juana María, Manuel Peralbo. (1993). "La intervención metacognitiva sobre la lectura y la importancia de las estrategias de apoyo". En *Comunicación y Lenguaje*. 17. pp. 41-55 (Recuperado de: http://scholar.google.com/scholar?start=200&q=comprehension+lectora&hl=es&as_sdt=0)
- Pardo, Edmée. (2004). *Leer cuento y novela. Guía para leer narrativa y dejar que los libros nos hagan felices*. México: Paidós
- Pardo Bazán, Emilia. (1911). *Obras completas de Emilia Pardo Bazán. Vol. 41*. Madrid: Renacimiento (Obra digitalizada, recuperada de: <http://www.iesxunqueira1.com/maupassant/Documentos/naturalismo.pdf>)
- Pennac, Daniel. (1997). *Como una novela*. Traducción de Moisés Melo. 3ª Reimpresión. México: Norma

- Peredo Merlo, María Alicia. (2005). *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México: Paidós
- Pérez Gutiérrez, Leticia. (1983). *Textos Literarios III*. México: Secretaría de Educación Pública
- Pérez Gutiérrez, Leticia. Margarita del Valle de Montejano. (1983). *Metodología de la lectura*. México: Secretaría de Educación Pública
- Petit, Michéle. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Traducción de Diana Luz Sánchez. México: Océano
- Petit, Michele. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Traducción de Rafael Segovia, Diana Luz Sánchez. México: FCE. (Colección Espacios para la lectura)
- Quintero Gallego, Anunciación. (1995). "Un programa de intervención para la comprensión de textos: Desarrollo de la fase previa". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 28. pp. 77-90. (Recuperado de: http://scholar.google.com.mx/scholar?start=10&q=articulos+compresion+lectora&hl=es&as_sdt=2000&as_vis=1)
- Rico, Francisco. (1974). Entrevista realizada por Fernando Lázaro Carreter. En Fernando Lázaro Carreter (Dir.). *Literatura y educación*. Madrid: Castalia
- Ricoeur, Paul. (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. 4ª edición. México: Siglo XXI
- Ricoeur, Paul. (2010). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. 2ª edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Rodríguez Garrido, Esteban. Berenice Larios de Rodríguez. (2006). *Teorías del aprendizaje. Del Conductismo Radical a la Teoría de los Campos Conceptuales*. Bogotá: Magisterio
- Román Gaspar, María del Socorro. (2008). *La literatura en la Preparatoria Abierta: Una propuesta metodológica para la adquisición de aprendizajes relevantes*. Tesis de maestría. Tutora Gloria Estela Báez Pinal. Universidad Nacional Autónoma de México
- Romero, Alicia. (1999). "El tratamiento escolar de las funciones sociales de la lectura". En Silvia González e Ize de Marengo (Comps.). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós

- Rosenblatt, Louise. (2002). *La literatura como exploración*. Traducción de Victoria Schussheim. México: Fondo de Cultura Económica. (Colección Espacios para la lectura)
- Rueda, Luzmila. (2008). *La lectura en voz alta estrategia de intervención lectora para estimular la competencia comunicativa y la lectura por placer*. Trabajo de grado. Universidad de los Andes, San Cristóbal. (Recuperado de: http://tesis.ula.ve/postgrado/tde_busca/archivo.php?codarquivo=1768)
- Sánchez, Benjamín. (1972) *Lectura: Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz
- Sánchez Miguel, Emilio. J. Ricardo García Pérez. Javier Rosales Pardo. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó (Colección Crítica y Fundamentos)
- Sánchez Miguel, Emilio. José Orrantía. Javier Rosales. (1992). "Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 14 (Recuperado de: http://campus.usal.es/~aiape/docs/comprehension_textos.pdf)
- Schunk, Dale. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Traducción de José Francisco Javier y Dávila Martínez. México: Prentice-Hall Hispanoamericana
- Smith, Frank. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. 2ª Edición. Traducción de Jaime Collyer. Madrid: Visor
- Solé, Isabel. (2000). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje". En C. Coll. E. Martín. T.Mauri. et. al. *El constructivismo en el aula*. 12ª edición. Barcelona: Graó (Serie Pedagógica. Teoría y Práctica/ 111)
- Solé, Isabel. (2007). *Estrategias de lectura*. 19ª Edición. Barcelona: Graó. (Colección Materiales para la Innovación Educativa, 137)
- Solé, Isabel. César Coll. (2000). "Los profesores y la concepción constructivista". En C. Coll. E. Martín. T.Mauri. et. al. *El constructivismo en el aula*. 12ª edición. Barcelona: Graó (Serie Pedagógica. Teoría y Práctica/ 111)
- Soriano, Marc. (2003). "Lecturas de los preadolescentes y de los adolescentes". En Josette Jolibert. Robert Glotán (Comps.). *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Traducción de María Angélica Semilla. Barcelona: Gedisa
- Starobinski, Jean. (1993). "Un desafío a la teoría literaria". En Dietrich Rall (Comp.). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Traducción de Sandra Franco. México: UNAM

- Szondi, Peter. (1997). "Introducción a la hermenéutica literaria". En José Domínguez Caparrós (Comp.). *Hermenéutica*: Madrid: Arco/Libros (Serie Lecturas)
- Tapia, Jesús Alonso. (2005). "Claves para la enseñanza de la comprensión lectora". En *Revista de educación*, núm. extraordinario. (Recuperado de: http://www.oei.es/fomentolectura/claves_ensenanza_compreension_lectora_alonso_tapia.pdf)
- Teixidur, Emili. (2007). "Estrategias para el deseo en la educación para la lectura". En Carmen Bravo. Pablo Barrera. Clara Budnik (Comps.). *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Toinchinsky, Liliana. (1991). "Constructivismo en educación: consensos y disyuntivas". En María José Rodrigo. José Arnay (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós (Colección Temás de psicología/2)
- Torres Monreal, Santiago. María José Ruiz Casas. (1992). "Estimulación de la comprensión lectora a través de un programa de escucha estructurada —Proyecto cuentacuentos—". En *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 15. pp. 183-199 (Recuperado de: http://scholar.google.com/scholar?start=90&q=compreension+lectora&hl=es&as_sdt=0)
- Warthon, Edith. (2010). *El vicio de la lectura*. Traducción de Alberto Vidal. Barcelona: Centellas