



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS**

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA
ENSEÑANZA DE REDACCIÓN DE
COMENTARIO CRÍTICO DE NOVELA
A NIVEL BACHILLERATO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS
HISPÁNICAS**

**PRESENTA:
MÓNICA MARÍA VILLELA DOMÍNGUEZ**

**ASESOR:
LIC. ARTURO HERNÁNDEZ BRAVO**



MÉXICO, D.F.

2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis padres

profesor Rodolfo Villela Larralde

y

profesora María Teresa Domínguez del Río Martínez:

desde que él se fue (1940 - 1976) su vida y la mía es una

sola. Y tal como lo escribió: “Dios nos dio fuerzas

para nunca dejar de querernos”. El inmenso

amor, el apoyo incondicional y la

valentía de mi madre son

el motor de

mi vida.

A mi hermana **Georgina:**

mi inseparable amiga y

cómplice desde

nuestros

juegos infantiles.

A mi pequeña **Analía Islas Villela:**

la hija de mi corazón y

la alegría de

mi vida.

Agradecimientos:

A mi tío el **Dr. Jorge Alfredo Domínguez Martínez**, por el gran cariño, el apoyo incondicional y la atención brindados desde siempre.

A mi primo hermano el **Lic. Alejandro Domínguez García-Villalobos**, por ser más hermano que primo.

A mi asesor, Lic. Arturo Hernández Bravo, por aceptar dirigir el presente trabajo, por compartir conmigo sus conocimientos, sus creativas ideas para la enseñanza de la literatura en el bachillerato; especialmente por invitarme a trabajar con mis alumnos la crítica literaria, y por brindarme su valioso apoyo todas y cada una de la veces que se lo solicité.

A Bulmaro Reyes Coria, por transmitirme sus conocimientos, primero en las clases de latín, durante la carrera, después en el servicio social en el Centro de Estudios Clásicos del Instituto de Investigaciones Filológicas, y, recientemente, en el tiempo que cordialmente me brindó para que leyéramos y corriéramos el presente trabajo. El Dr. Reyes Coria ha sido mi ejemplo para ejercer la docencia con preparación y entrega.

Al Maestro Fernando Orozco Morales por su disposición para leer y corregir el presente trabajo, por sus valiosas observaciones y, además por el curso para tesis que impartió y que me motivó a salvar este trabajo.

A la Lic. María del Rocío González Serrano, por su disposición a colaborar en la lectura y corrección del presente trabajo, por sus valiosas aportaciones en general y en cuanto a la lectura en voz alta, y por sus apreciables y oportunas palabras de aliento.

A la Dra. Marcela Leticia Palma Basualdo por aceptar amablemente formar parte del grupo de sinodales.

A la Maestra María de Lourdes Miranda Arce, excelente y querida amiga, que solidariamente vivió conmigo todos y cada uno de los pasos de este proceso. Siempre me escuchó y aconsejó. Además, me prestó una serie de libros que me ayudaron mucho a complementar y terminar el presente trabajo.

A la Maestra María del Consuelo Santamaría Aguirre, por revisar mi esquema de trabajo y hacer valiosos comentarios.

Al Colegio de Bachilleres por permitirme ejercer mi profesión y por otorgarme un semestre para terminar este trabajo.

A mis alumnos, porque al participar en su crecimiento me dieron la oportunidad de aprender nuevas cosas en cada clase que yo impartía.

A mis queridos amigos y colegas que amablemente estuvieron pendientes de este proceso: Lic. Maricarmen Argüelles Ruiz, Lic. Alejandra Ramírez Vázquez, Lic. Jimena Hernández de Anda, Lic. Susana Ortega Luna, Mtra. Rosa María Campos Vargas, Lic. Noemí Manríquez Reyes, Sra. Lourdes María Antonia Acosta Gómez, Dra. Beatriz García Cruz, Lic. Urbano Mateos Cruz, Lic. Francisco Gutiérrez Reyna, Lic. María de los Ángeles Herrera García, Lic. Gabriela Martínez Piña, Sra. Silvia Carrillo, Mtra. Virgilia Flores Gutiérrez, Lic. Marcela Peña Ordóñez, Lic. Omar Bélico García y Lic. Miguel Ángel Jiménez Robledo.

Índice

Introducción	13
Capítulo I. Fundamentos teóricos de la crítica literaria y de la argumentación	
1.1 Aspectos teóricos de la crítica literaria	21
1.1.1 Crítica literaria en la cultura clásica griega	
1.1.2 Crítica contemporánea	
1.2. Aspectos teóricos de la argumentación	36
Capítulo II. Fundamentos teóricos de la enseñanza	
2.1 Constructivismo	43
2.2 Estrategias educativas	52
2.3 Motivación escolar	55
2.4 Competencias escolares	60
2.5 Origen del análisis estructural del relato	64
2.6 Plan de clases	70

Capítulo III. Método para la redacción de comentario crítico

3.1 Crítica literaria a nivel bachillerato	75
3.2 Método para la elaboración de crítica literaria	79
3.3 Desarrollo de clases	114
3.4 Resultados	176

Capítulo IV. Evaluación de la crítica literaria

4.1 Constructivismo y evaluación	181
4.2 Competencias y evaluación	187
4.3 Instrumentos de evaluación para la crítica literaria	190

Conclusiones	199
---------------------	-----

Bibliografía	207
---------------------	-----

Introducción

Los textos literarios juegan un papel fundamental en la formación académica y personal de cualquier individuo, porque, por una parte, fortalecen y ejercitan la memoria, la imaginación y la reflexión del lector. Por otro lado, cuando estos textos pertenecen al género dramático o al narrativo, implican un acercamiento necesario a historias ficticias, que, basadas o no en la realidad, son protagonizadas por personajes que manifiestan emociones, y que, por lo tanto, tienen conflictos, mismos que tratan de resolver de acuerdo a las decisiones que toman y a las acciones que llevan a cabo como consecuencia. Por lo anterior, el lector es quien debe descubrir las coincidencias y los desacuerdos con su propio mundo, según las posibilidades de interpretación que le ofrezca la lectura; además, todo esto le permite complementar su propia visión del mundo. Asimismo, la lectura literaria puede dar respuestas al lector sobre la ficción y la imaginación, lo que produce placer, y, a la vez, proporciona nuevos elementos y respuestas para interpretar la propia realidad. El escritor, el poeta, crea una obra literaria, con base en su experiencia, creatividad y sensibilidad, con varios propósitos, entre los cuales se halla el que alguien más esté dispuesto a asumir el papel de lector para dar vida a su obra, es decir, que la active gracias a las pistas que el mismo autor proporciona, para que de esta manera desarrolle su imaginación cuando explore el mundo que el escrito presenta, para que el resultado sea una impresión o experiencia estética. La lectura literaria es una confrontación crítica del lector con una obra que tiene múltiples significados, y que cada lector interpretará de forma diferente.

Por ello, es importante que los alumnos del nivel medio superior, así como de cualquier otro nivel escolar, se acerquen a los textos literarios, aun cuando al principio lo

hagan como lectores inexpertos. La práctica constante, dentro de un proceso de enseñanza y crecimiento, los dotará de las herramientas necesarias para la comprensión, el análisis y la crítica de diferentes tipos de textos literarios, como lectores cada vez más expertos. Esto no implica, de ninguna manera, que se tenga que dejar de lado el que los disfruten, porque todo conocimiento profundo de una obra literaria redundará no solo en el placer de leerla, sino también en el placer de escribir un nuevo texto, reflejo del primero; lo cual no es otra cosa que la crítica literaria.

La crítica literaria es una reflexión en la que el lector manifiesta libremente, y de acuerdo con su propia experiencia, lo que el texto le provocó, es decir, cómo interpretó los significados de la historia, cómo descubrió los elementos que la conforman y, según su visión, cuál fue el mensaje que pretendió transmitir el escritor. Para que lo anterior se lleve a cabo es necesaria una complicidad entre el lector y el autor, es decir, el autor prepara una historia en la que propone una realidad, un cosmos, valores, teorías, modos de vida, con un determinado estilo de escritura, de tal manera que el lector descubra los significados del texto. Así, el autor dispone los elementos que atraerán al lector que esté dispuesto a recibir el mensaje literario y, desde su propia perspectiva, desde donde se conmueve y se divierte; se apropie de la historia.

La elaboración de una crítica literaria es un ejercicio fundamental, puesto que una lectura no estará completa hasta que el lector comente, o, mejor dicho, cuente nuevamente una historia, recreada en sus propias palabras y cree su propio texto, vélgase la repetición, reflejo del que ha leído. Marc Cheymol, en su artículo “La crítica: ¿apoyo o limitaciones para la enseñanza de la literatura?” afirma que “no puede haber curso de literatura sin crítica literaria” (Cheymol, 1985: 2), y, aunque el autor se refiere a los alumnos de licenciatura, de cualquiera de las carreras de Letras, es un planteamiento pertinente para el

bachillerato, y para todos los niveles que le anteceden (siempre que se tomen en cuenta los límites propios de cada uno), puesto que la crítica literaria ayuda a comprender el texto y permite la retroalimentación de la lectura. Resulta entonces fundamental que el alumno de bachillerato obtenga las herramientas necesarias para elaborar una crítica literaria, y que conforme avance en su nivel escolar, siga desarrollando su creatividad y su competencia lingüística como un proceso continuo. La crítica literaria es una actividad que el alumno puede llevar a cabo con resultados satisfactorios.

No obstante, se encuentran dificultades para que los alumnos de nivel medio superior lean, comprendan, analicen y elaboren una crítica literaria, dado que, muchos de ellos, tienen deficiencias en los procesos de lectura y escritura, debidas, principalmente, a la falta de una práctica constante de lectura y de los procesos que derivan de esta desde los primeros años escolares. Lo anterior trae como consecuencia que los alumnos carezcan de una motivación intrínseca para realizar la lectura de una obra literaria, no meramente por obligación, sino también por placer y con un sentido crítico. Posterior a la lectura, tampoco tienen una motivación para redactar una crítica literaria, por lo que el proceso queda incompleto.

De la misma manera, tomar una postura ante cualquier situación y argumentarla con base en un razonamiento también es un proceso complejo para los alumnos porque, en primer lugar, estos no tienen seguridad en sí mismos: no reconocen los conocimientos previos o habilidades ya adquiridas, gracias tanto a su experiencia personal como escolar; además carecen de nuevas herramientas, como por ejemplo ubicar la estructura del texto argumentativo, un manejo adecuado del lenguaje y los diferentes tipos de argumentos. Cuando los alumnos no pueden emitir un juicio propio, solo repiten las palabras que escuchan a través de los medios de comunicación masiva, de las personas que los rodean o

de sus profesores, situación que provoca que sean descalificados por los demás o, peor aún, por ellos mismos. La estructura del texto argumentativo funciona en la redacción de una crítica literaria interpretativa porque el escritor de esta plantea una tesis, misma que tiene que argumentar para llegar a una conclusión.

Los alumnos realizan la lectura, el análisis y la crítica de una obra literaria no para alejarse de la misma, sino para acercarse más a esta, puesto que permite conocer la historia con mayor profundidad y de esta manera complementa el proceso de lectura y crítica literaria, como ya se mencionó. Asimismo eleva el nivel académico de los alumnos y les permite pasar de una lectura ingenua a una lectura crítica. Leer para comprender, analizar y juzgar una obra literaria es una de las aportaciones, entre muchas otras, de la educación escolar. En otras palabras, la elaboración de una crítica literaria de ninguna manera aleja al estudiante de la literatura; por el contrario, le ayuda a darle sentido, puesto que “la crítica literaria es lo que les permite [...] llegar al fondo de los textos que leen” (Cheymol, 1985: 3).

De igual manera, es fundamental que el alumno lleve a cabo la lectura de una novela porque esta presenta un mundo complejo y completo en sí mismo, lo que le permite formar parte de este durante y después de la lectura. Además, el lector de una novela crea y trabaja, con todos los elementos que han sido preparados y, de alguna manera, dirigidos hacia él, lo que la historia representa para él, desde su propia experiencia, y desde su propia representación de la realidad.

El programa de Literatura I: *Literatura y Comunicación* (2010), del Colegio de Bachilleres se divide en tres bloques temáticos: I. El género narrativo: características y creación, II. Cuento y otras narrativas en México e Iberoamérica en el siglo XX hasta nuestros días, y III. La novela mexicana e iberoamericana del siglo XX hasta nuestros días.

Concretamente el bloque temático III tiene el siguiente propósito: “El estudiante será capaz de elaborar un ensayo a partir de reflexionar sobre una obra de la narrativa mexicana e iberoamericana contemporánea, en el que se consideren aspectos lingüísticos, artísticos, culturales y sociales, así como la relación que éstos tienen con el presente para reconstruir su visión del mundo” (CBCH, 2010: 9). Para el cumplimiento de este objetivo, los alumnos requieren de una serie de elementos, como son la lectura, el análisis y la crítica de una novela, así como de los sustentos teóricos que expongo a lo largo de los capítulos de este trabajo. Sin embargo, consideré importante llevar a cabo algunos ajustes: en primer lugar, solicité a los alumnos que leyeran una novela que pertenece a la literatura universal: *Frankenstein* de Mary Shelley (1818). Esta novela aborda una historia enmarcada dentro del romanticismo, de la novela de terror y de la novela gótica, por lo que atrae a los jóvenes lectores, por las razones que se presentan en el capítulo III, mismas que dan cuenta de la importancia de acercar a los alumnos a la literatura con obras que sean de su agrado. En segundo lugar, pedí que redactaran una crítica literaria en vez de un ensayo, debido a que la primera es más accesible para bachillerato, y, para que, de esta manera, tuvieran más posibilidades de entregar un trabajo de calidad.

La construcción de un pensamiento crítico, creativo y analítico con respecto a los textos literarios es fundamental para el alumno de bachillerato. Debido a lo anterior, con el presente trabajo pretendo brindar un método que permita tanto a los profesores como a los alumnos, el logro de este objetivo. Las bases que fundamentan este método son las siguientes: la investigación, el análisis, la reflexión y el desarrollo de un texto argumentativo. Cabe aclarar que no pretendo convertir el método propuesto en una fórmula estricta o inaccesible que separe a los alumnos aún más de la elaboración de una crítica o, peor aún, de la literatura misma; tampoco que sea una limitante para conocer otros

métodos, o enriquecer el propio, sino, al contrario, que sea una guía para que los alumnos reconozcan e incrementen sus habilidades tanto de lectura como de escritura. El propósito fundamental es que el alumno se acerque de manera definitiva a la literatura de forma completa, esto es, que lea y que a continuación elabore una crítica literaria. Cuando el profesor orienta a los alumnos de bachillerato para realizar una crítica literaria, estos, sin duda alguna, logran elaborarla. El procedimiento se puede dividir en tres pasos fundamentales: primero, informar a los alumnos en qué consiste la tarea; segundo, aclararles que serán guiados para el logro de esta; y, tercero, permitirles trabajar sus ideas con libertad y creatividad. El resultado será la elaboración de una crítica literaria por ellos mismos, con la calidad que corresponde a su nivel escolar.

El presente trabajo lo integran cuatro capítulos. En el capítulo I presento una breve revisión de los antecedentes de la crítica literaria en la cultura clásica griega, con los aportes a la teoría de la literatura de Platón y de Aristóteles. A continuación, reviso el enfoque de la crítica literaria contemporánea.

Por otra parte, el método propuesto para la elaboración de la crítica literaria tiene como propósito que los alumnos analicen y aprecien la novela leída, y que además argumenten. Por lo tanto, reviso, en este mismo capítulo, la estructura del texto argumentativo, sus características generales y las características específicas del ensayo literario y de la reseña crítica.

En el capítulo II retomo los elementos teóricos que fundamentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En primer lugar, los planteamientos generales del constructivismo en la educación, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que facilitan el proceso de construcción del conocimiento y los aspectos que generan la motivación escolar, es decir, lo que impulsa a los alumnos a aprender, así como los planteamientos y

propuestas de las competencias para la educación. En segundo lugar, reviso el origen del enfoque de análisis estructural en la literatura, puesto que plantea fundamentos para llevar a cabo el análisis literario. En tercer lugar, abordo la importancia de la planeación de las clases, en las que se incluyen todos los elementos teóricos y prácticos que permiten y facilitan a los alumnos la construcción de sus propios conocimientos.

A continuación, en el capítulo III, en primer lugar analizo la crítica literaria a nivel bachillerato. En segundo lugar expongo el método propuesto para elaborar la crítica literaria. Dentro de este apartado, justifico la selección de la novela leída: *Frankenstein*. Después, tomo como base la lectura estratégica y la retroalimentación. En seguida presento el análisis estructural del relato que se lleva a cabo en el bachillerato. Asimismo, los aspectos relacionados con la recopilación de la información del contexto, la interpretación de las ideas del autor y las propias ideas de los alumnos. La parte medular es la disertación, en la que el alumno toma una postura de interpretación de la novela. También presento la revisión de la estructura del texto argumentativo como base para la redacción de la crítica literaria. Para continuar, los elementos básicos para redactar. Por último, dentro de este apartado, reviso el uso de marcadores discursivos.

En tercer lugar, expongo el desarrollo de las doce sesiones de clases en que se desarrolló el tema de la crítica literaria. Asimismo, se incluyen algunos fragmentos de los trabajos realizados por los alumnos.

Para finalizar este capítulo, presento una estadística que arroja los resultados cuantitativos y cualitativos de los trabajos entregados.

En el capítulo IV, primero reviso los fundamentos de la evaluación escolar, tanto en el constructivismo educativo como en las competencias escolares. Segundo, propongo tres modalidades para evaluar la crítica literaria: una lista de cotejo, una rúbrica y una medición

de los niveles de desempeño, con base en los elementos teórico-pedagógicos de la evaluación en la teoría constructivista y de las competencias.

En la conclusión retomo algunos de los puntos de la exposición, con el fin de reforzar los sustentos teóricos de la propuesta metodológica, y presento una reflexión de los aspectos que problematizan a los alumnos respecto a la lectura y la redacción.

Capítulo I. Fundamentos teóricos de la crítica literaria y de la argumentación

Si la literatura es vida, la crítica es un aumento de vida.

ANTONIO ALATORRE

1.1 Aspectos teóricos de la crítica literaria

1.1.1 Crítica literaria en la cultura clásica griega

La historia de la crítica literaria es tan antigua como la literatura misma porque la influencia, la interpretación y los efectos que los textos literarios producen en sus lectores han existido siempre de manera natural, puesto que son una respuesta emotiva, necesaria del lector con respecto a la obra.

Se puede revisar la crítica literaria a partir de la cultura clásica griega. Por esta razón, y por la importancia e influencia que estos aportes han ejercido en la posteridad, no solo en cuanto a crítica literaria, sino también en literatura y en la cultura en general, en este apartado abordo brevemente los planteamientos teóricos que formuló Platón para la literatura, y que después Aristóteles retomó y profundizó para crear una teoría de la literatura y del arte en general, que a partir del siglo IV a. de C. es la base de la que parte la teoría literaria.

La literatura griega se conoce a partir de las composiciones de Homero: la *Ilíada* y la *Odisea*, escritas entre el siglo IX y VIII a. de C. Ambas obras son poemas épicos o

epopeyas heroicas en las que se celebran las hazañas de héroes protegidos o castigados por los dioses. Estas historias corresponden a los siglos XIII y XII a. de C., por lo que representan a una generación que participó en guerras lejanas para Homero; sin embargo, este, en sus obras “se ha apropiado de la Edad Heroica, y es un bardo auténtico, educado en la rapsodia y en la recitación. Compone para oyentes, no para lectores” (Bowra, 2001: 16). La *Ilíada* glorifica a los héroes y a la vez exalta las proezas humanas, así como expone los defectos de los dioses: “La dignidad suma corresponde al hombre, sin que pueda rebajarla parangón alguno, los mismos dioses sufren las consecuencias. Si Homero hace a sus hombres semejantes a dioses, también sus dioses son semejantes a hombres. Tienen sus momentos de majestad [...], pero no siempre sus actos se conservan en ese plan. Su vida es una perpetua fiesta, contrapartida inmortal de los festines reales del palacio. La religión de Homero no es puritana y le permite burlarse un tanto de los dioses. Si estos viven libres de cuidados humanos, también se emancipan, de tiempo en tiempo, del peso de sus propias rivalidades y de su propio esplendor. En su mundo no hay heroísmo. No hay por qué acercárseles siempre con solemnidad” (Bowra, 2001: 23).

Para los griegos, la literatura tenía dos fines: primero, conocer el comportamiento de los dioses para guiarse por este; y, segundo, formar buenos ciudadanos, lo que le daba validez, porque “la mejor manera de defender un texto literario consistía en demostrar que cumplía perfectamente con esos objetivos prioritarios” (Viñas, 2002: 31). Sin embargo, en el siglo VI a. de C., las obras de Homero, anteriormente mencionadas, la *Ilíada* y la *Odisea*, empiezan a ser atacadas por los filósofos, pues estos consideran que ellos deberían ser los únicos responsables de la educación, y, además, aquellas obras presentan a los dioses con acciones inmorales, egoístas, injustas y con vicios humanos. Para defender a la literatura se empieza a divulgar entre la población que las obras literarias tenían que ser interpretadas

como alegorías, es decir, como símbolos, y a partir de estos relacionarlas con la realidad. Como consecuencia de lo anterior, se supone al mensaje de la poesía como algo oculto y difícil de descifrar, porque no se puede interpretar con un significado literal; por lo tanto, “se considera que los poetas dicen una cosa para significar en realidad otra, y es preciso entonces encontrar ese otro significado oculto que revela la verdadera intención del autor” (Viñas, 2002: 32). A finales del siglo v a. de C., la crítica literaria se desliga de la teología y de la educación, y se interesa más por la estética y el análisis de los recursos expresivos y el lenguaje.

Platón fundó la Academia en el año 387 a. de C., con el propósito de educar a los ciudadanos, dado que afirmaba que la filosofía era la única responsable de su educación. En su obra *La república o el estado* intenta definir la política ideal y al político ideal, y manifiesta que para que la justicia sea una realidad, los filósofos deben ser reyes y los reyes filósofos. En su empeño de que se enseñara la verdad, limitaba la función de las artes, como la poesía y la música, a un papel rigurosa y exclusivamente educativo, esto es, como un elemento que ayudaba a la educación. Debido a lo anterior, los sofistas incorporaron el estudio e interpretación de los textos literarios a su programa educativo, prestando atención a los aspectos formales de la literatura, con el fin de que los ciudadanos fueran mejores lectores. Los sofistas viven el cambio de la filosofía que se centra en el hombre mismo y ya no en la cosmogonía, y son precisamente ellos los encargados de educar a la clase política y a los futuros gobernantes; esto es, los preparaban para la pronunciación de discursos convincentes, el saber enciclopédico y la formación espiritual, sin dejar fuera a los textos literarios; todo esto con la finalidad de ofrecer una educación completa.

Antes de la teoría y juicios literarios de Platón no hubo una crítica literaria como tal, pero, a pesar de sus conocimientos y de no ser ajeno a la poesía, fue “el más poético de los

filósofos” (Hall, 1982: 11), y enemigo de la poesía. ”Su crítica en contra de la literatura era severa y rigurosa porque la consideraba peligrosa para las buenas costumbres de los ciudadanos. Afirmaba, por ejemplo, que los poetas recibían inspiración divina en el momento de crear sus obras, lo que significaba que lo hacían fuera de la razón, y quien estaba alejado de la razón no podía decir la verdad; además, sostenía que la poesía no era sino una mera imitación del mundo real, transitoria e incierta. Al emitir tales juicios, afirma Hall (1982), Platón hacía evidente que no solo conocía la literatura, sino que además la apreciaba, y lo demostraba cuando hacía uso de la elocuencia para presentar su filosofía y plasmar sus diálogos entre paisajes y escenas cotidianas. Sin embargo, y precisamente por esas razones, le temía, y reaccionaba en su contra, con propuestas que iban directamente encaminadas hacia la disciplina y la razón, en un intento por corregir a un pueblo que, aunque valoraba el arte y la belleza, aún se dejaba regir por los dioses representados por Homero, mismos que fornicaban, mentían y castigaban a su conveniencia; además eran tramposos, egoístas, injustos, admitían sacrificios y oraciones que los adulaban; por lo tanto, eran un mal ejemplo para los ciudadanos. Platón sostenía que Dios no era el culpable de los males de los hombres:

Dios, siendo esencialmente bueno, no es causa de todas las cosas, como se dice comúnmente. Y si los bienes y los males están de tal manera repartidos entre los hombres que el mal domine, Dios no es causa más que de una pequeña parte de lo que sucede a los hombres y no lo es de todo lo demás. A él sólo deben atribuirse las cosas buenas; en cuanto a los males es preciso buscar otra causa que no sea Dios (Platón, *República*, 379c, 1-7)¹.

¹ Traducción de Anna Stellino.

Tampoco le parece correcto que el poeta hable de dioses que propician y favorecen guerras, puesto que “Dios es bueno, el mal debe tener otra causa” (Hall, 1982: 15). Por lo tanto, afirmaba, que no se debía permitir a los poetas decir que el autor de los castigos y sufrimientos era Dios. Dicho de otra manera, Dios no debía ser señalado como la causa del mal, y esto no se debe decir ni en prosa ni en verso a ningún ciudadano, porque eran consideradas ficciones profanas y paganas:

Aunque haya en Homero muchas cosas dignas de alabanza, nunca consentiremos el pasaje en que refiere que Júpiter envió un sueño a Agamenón, ni el pasaje de Esquilo, en donde hace cantar a Tetis refiriéndose a sus bodas: “Apolo había predicho que yo sería una madre dichosa, que mis hijos, libres de enfermedades, tendrían larga vida. Me había anunciado una suerte protegida por los dioses. Y había aplaudido mi felicidad, llenándome de alegría. Que la mentira pudiera salir de la boca de Apolo que pronuncia tantos oráculos, yo no le temía. Pero este dios, que cantó y asistió a mis bodas, que me había prometido tanto, es, él mismo, el asesino de mi hijo”. Siempre que alguien hable de los dioses de esta manera, le rechazaremos con indignación (Platón, *República*, 383a, 7-c5).

En cuanto a su teoría literaria, Platón señala tres modalidades de la poética: la poesía trágica y la cómica (dialogada), el ditirambo (solo se escucha la voz del poeta) y la poesía épica (género mixto), pero deja fuera de estos estudios a la poesía lírica porque no es un discurso relativo a la mimesis; sin embargo, siempre consideró a la poesía como un peligro moral e intelectual, porque confunde los valores humanos y aleja al hombre de la verdad. Sin embargo, a pesar de esa opinión adversa Platón “formuló muchos de los principales problemas de la crítica literaria” (Viñas: 2002: 33).

Aristóteles, el alumno más destacado de Platón, partió de las enseñanzas de su maestro para dedicarse a estudiar con mayor profundidad la literatura y –según Viñas (2002)–, de esta manera dar respuesta a los planteamientos de su maestro. No obstante, la

diferencia más importante entre estos dos filósofos, es que Platón escribió “sus diálogos con tanta calidad que cabe situarlos tanto en el ámbito de la filosofía como en el de la poesía. Aristóteles, en cambio, expone sus ideas como teórico y erudito sin preocuparse demasiado por la belleza de su formulación” (Hall, 1982: 57). Aristóteles ya no vive los problemas políticos y sociales de Atenas, por lo que su visión y análisis de la literatura, lo que se podría llamar su crítica, son producto de una reflexión menos rigurosa que la de Platón.

Aristóteles escribió sus reflexiones acerca de la poesía en varias obras, entre las que destaca: *Poética*, la cual, desde entonces hasta la fecha, es fundamental para la reflexión literaria. El planteamiento principal de Aristóteles era que la poesía es un arte creativo que representa lo universal en la experiencia humana, y no simplemente una imitación del mundo real. En esta obra se concentran los aspectos formales de la literatura. En cuanto a los poetas, Aristóteles afirma que eran entes conscientes, porque el arte es una técnica que nada tiene que ver con lo irracional. Asimismo, Aristóteles aclara que el poeta es quien hace poemas, relatos o discursos porque remeda o imagina o imita acciones verosímiles, por lo que “el oficio del poeta [...] consiste, no en contar las cosas como sucedieron, sino como se desearía que sucedieran o que hubieran sucedido” (Reyes Coria, 2005: 43). Otro planteamiento importante de Aristóteles es que el hombre imita por naturaleza y que esa imitación le produce placer:

Es natural para todos regocijarse en tareas de imitación [...], aprender algo es el mayor de los placeres no solo para el filósofo, sino también para el resto de la humanidad, por pequeña que sea su actitud para ello; la razón del deleite que produce observar un cuadro es que al mismo tiempo que se aprende, se reúne el sentido de las cosas (Aristóteles, *Poética*, 1448b, 8-18).

Todas las artes imitan, dando al lenguaje una forma métrica, con excepción de la música. La epopeya, la poesía trágica y la comedia son imitaciones que se diferencian en que imitan por diversos medios. El poeta imita a los hombres en acción, a los que son mejores o peores que los demás, ya sean esforzados o de baja calidad, es decir, a los que sobresalen por el vicio o por la virtud, incluso los imita haciéndolos mejores. Indica Aristóteles que Homero, el poeta máximo, representa a los hombres mejor de lo que realmente son en la realidad:

Fue en el estilo serio el poeta de los poetas, elevado no sólo por excelencia literaria sino también mediante el carácter de sus imitaciones, fue así mismo el primero en bosquejar para nosotros las formas generales de la comedia al producir no una inventiva dramática, sino un cuadro dramático de lo ridículo (Aristóteles, *Poética*, 1448-b, 34-36).

Aunque Aristóteles trata de no seguir el mismo camino riguroso de Platón —explica Viñas— sus descripciones y sus observaciones fueron perdiendo flexibilidad y cayeron en reglas, a pesar de que su método censura a quienes deciden normas absolutas y se esfuerzan por adaptar a ellas las obras de arte: “El comienzo de la *Poética* contiene la promesa de que se examinará la literatura sin recurrir a las ideas preconcebidas de Platón. Aristóteles observa que la poesía épica, la tragedia, la comedia y la poesía ditirámica se parecen en que todas ellas imitan, diferenciándose por los medios, objetos y modos de cumplir con esa imitación” (Viñas, 2002: 39).

Aristóteles, además, introduce el término *poietiké* (poética) que se refiere al análisis de dos artes muy concretas: la música y la poesía. La poesía tiene dos razones importantes: la primera es que el hombre imita por naturaleza y, la segunda es que esta imitación le

produce placer, incluso los momentos de dolor los contempla con deleite. De ahí, su conclusión: la imitación es natural y se obtiene placer al llevarla a cabo y al observarla.

El aporte más importante de la poética de Aristóteles es la teoría de la tragedia. Primero establece que la epopeya y la tragedia coinciden en que imitan temas serios, y difieren en que una se expresa en una clase de verso, refiriéndose al diálogo, y la otra en forma narrativa. Sin embargo, por los elementos comunes entre ambas:

Un juez de una buena o mala tragedia es asimismo un juez en la epopeya. Todas las partes de una epopeya se hallan incluidas en la tragedia; pero aquellas de la tragedia no se encuentran todas en la épica (Aristóteles, *Poética*, 1449b, 16-20).

Después, define a la tragedia como la imitación de una acción extraordinaria, grave, que maneja un lenguaje embellecido, y que tiene el propósito de causar terror y compasión en el espectador, de manera que “la piedad y el miedo permitan una purificación (una catarsis) adecuada de esas emociones” (Viñas, 2002: 42).

Aristóteles divide a la tragedia en seis partes constitutivas: el canto, el espectáculo, la elocución, los caracteres, la fábula y el pensamiento. Con lo anterior plantea las reglas que seguirá el teatro. Entre las posturas que Aristóteles continúa de Plantón está la de que mientras más elevado es el asunto, más elevado será el tipo de poema: “Los espíritus dignos imitaban las acciones nobles y las acciones de los hombres buenos. Los de naturaleza más trivial imitaban las acciones de personas bajas, al principio componiendo sátiras, tal y como los anteriores hicieron himnos a los dioses y en alabanza de los hombres famosos” (Viñas, 2002: 43).

Hall (1982) señala lo anterior como contradictorio, puesto que Aristóteles plantea que la imitación es placentera sin importar cuál sea el objeto imitado, lo que atribuye a un resquicio de las enseñanzas de su maestro.

Aristóteles establece que la diferencia entre la tragedia y la vida real es que solo la primera tiene un comienzo, una parte media y un final, y que además todas las partes se relacionan entre sí, lo que podría reconocerse como forma lógica. Pero, existe, además, una forma ética en cuanto al héroe trágico, que, aunque se distinga por bueno, justo y virtuoso, sufre de las consecuencias de una debilidad, incluso sin haber sido provocada por él mismo, y a pesar de que el público reconoce la fatalidad que vive el personaje, no se verá afectado su sentido de la justicia. El héroe debe pertenecer a una familia renombrada, y él mismo debe ser un personaje destacado.

Aristóteles no está de acuerdo con Platón en que los poetas están locos, y argumenta que la poesía es un arte de hombres dotados, no de locos, pues el poeta debe penetrar en la naturaleza de los sufrimientos de sus personajes, y sentir su angustia y su rabia antes de poder imitarlos, y esto no lo consigue el hombre que está fuera de sí debido a la locura. Además, el arte de la poesía es distinto del arte de la vida, como lo es cualquier otro –afirmó Aristóteles–; no obstante, según Reyes Coria (2013), “el arte de la vida no excluye los deseos y temores de los hombres”.

Cuanto más se lee la *Poética* –según Hall (1982)–, mayor es su impresión de que la razón principal que Aristóteles tuvo para escribirla fue responderle a Platón. La respuesta es relativa, pero, aclara, hay que agradecer a Platón la fuerte enemistad que mantenía con la poesía, ya que esto mismo inspiró a Aristóteles a plantear una de las defensas más brillantes de la misma.

1.1.2 Crítica contemporánea

A partir del siglo XX la crítica literaria es una actividad muy próspera –declara Bradbury (1974)–, debido a que ha aumentado la población intelectual, ya que la literatura tiene un lugar más importante y significativo que en fechas anteriores. El resultado es una transformación estética de la poética y el establecimiento de una nueva generación literaria y crítica. De hecho, afirma, que hay más crítica que literatura, y que “la nueva crítica se ha convertido en una disciplina cuyas artes y técnicas están en perenne transmisión” (Bradbury, 1974: 16). Lo anterior es resultado de un cambio social y cultural en el que la literatura ya no es exclusiva de cierto grupo, y, por consecuencia la crítica tampoco; y de esta manera se buscan más respuestas acerca de la misma. La crítica literaria adquiere más importancia por la necesidad de explicar la literatura:

La crítica moderna está íntimamente relacionada, en sus orígenes y en su espíritu, con la agitación literaria de comienzos de siglo y con el tipo de medio analítico autoconsciente en que se crearon; así como su preexistencia está también relacionada –aunque acaso un poco menos estrechamente– con el clima de certidumbre y pluralidad estética que ha afectado a todo escrito moderno posterior (Bradbury, 1974: 17).

Garza, de la, (2010) cita José Joaquín blanco (2004) para definir la crítica literaria como “la conciencia que la literatura tiene de sí misma”. Por lo tanto, la crítica literaria actual se ha vuelto una disciplina de la enseñanza, y su tarea es interpretar y comprender lo que llama la atención del crítico para reflejarlo en un escrito nuevo que puede ser casi tan creativo como la misma literatura, puesto que, en ocasiones, puede utilizar recursos

literarios con los que despierte en sus lectores múltiples emociones. El crítico literario tiene “la necesidad de comentar, escribir, narrar y criticar lo leído, y aspira entonces a que su [...] escritura, narración, crítica, sea una obra en sí misma, y, al fin, literatura” (Garza, de la, 2010: 13).

El crítico actual –indica Garza, de la– reconoce que, aun con sus amplios conocimientos y experiencia para descubrir e interpretar los significados ‘ocultos’ de las palabras y los silencios, en suma todo aquello que el escritor ha dejado abierto, no llegará a la explicación total o verdadera de lo que el autor quiso decir; por lo que solo se aproximará. Sus investigaciones, sus interrogantes, sus afirmaciones y negativas, y la posibilidad de una lectura reflexiva y válida, serán sus bases para dar significado y valor a un texto.

La crítica literaria de una obra perteneciente a otra época, es relativamente más fácil –explica Garza, de la– porque el crítico dice lo que encuentra en el texto y de qué manera influyó en él; y determina si pertenece a la literatura, según sus conocimientos. La crítica entonces se vuelve “una conversación viva y en movimiento con el lector y con los autores [...]”. Comunicación entre vivos y muertos” (Garza, de la, 2010: 12).

El crítico literario profesional precisa de una preparación intelectual profunda, de una lectura constante y de creatividad; aspectos que en conjunto lo lleven a realizar un esfuerzo creativo y artístico, en el que manifieste las pasiones, los sentimientos y las ideas propias. Sin embargo, es importante reconocer que, a pesar de la crítica especializada, el gusto por un libro lo decide el propio lector, independientemente de su nivel académico. Prueba de lo anterior son los libros llamados “Bestsellers” también conocidos como “Superventas”, los cuales, sin depender mucho de la crítica, son los más leídos y, además, recomendados ampliamente; lo que significa que el lector no toma en cuenta si para un

determinado crítico tiene o no un valor literario, puesto que lo tiene para él. No obstante, en el nivel medio superior, los alumnos deben pasar de ser lectores ingenuos a ser lectores expertos, es decir, deben aprender a utilizar las herramientas que les permitan leer e interpretar, y, entonces, como críticos, sepan qué decir, y por qué lo dicen. El crítico no es necesariamente el lector especializado que cuenta con métodos y recursos técnicos para la elaboración de una crítica, también lo es todo lector que ponga en palabras los sentimientos y los pensamientos que le genera la obra, y la razón de sus juicios.

Por otra parte, la crítica literaria contemporánea —explica Barthes (1996) en su artículo “Nuevos caminos de la crítica literaria en Francia” del libro *Variaciones sobre la literatura*—, tiene dos vertientes importantes: la primera, promover un libro en periódicos y en revistas. La segunda, presentar la crítica literaria en obras especializadas de obras literarias no contemporáneas. Esta última establece una verdadera interrogación acerca de qué es la literatura y quién es el escritor. Indica, también, que la crítica de estructura consiste en reestablecer una relación entre la obra literaria y un más allá de la misma, por lo que la llama crítica funcional. Barthes sitúa esta crítica en dos escuelas: la de la obra como producto de una historia, de una sociedad, de un momento y de un medio; y, por otro lado, la literatura que expresa la interioridad del autor, es decir, su psicología.

La preocupación esencial de la crítica es ser objetiva y su tarea es reconciliar el lenguaje del autor literario con el lenguaje del crítico:

El autor y el crítico hablan la misma cosa, cada cual a su manera. Hablan un mismo lenguaje, lo que no quiere decir que *digan* la misma cosa. Esto puede ser entendido en dos sentidos: el autor ya es crítico; el crítico no hace sino repetir, volver a decir en otras palabras lo que ya ha sido dicho. Pero también: si el autor ya es crítico, es porque el crítico es, a su manera, una especie de autor (Macherey, 1972: 30).

Por otra parte, el crítico experto –según Alatorre–, es un intermediario entre la obra literaria y el público, y su función como tal es ayudar a la comprensión de la obra literaria, de manera casi didáctica:

El crítico es un lector, pero un lector más alerta y más “total”, con sensibilidad más aguda: las cualidades de recepción del lector corriente están como extremadas y exacerbadas en el lector especial que es el crítico. Y este, además, tiene una íntima necesidad de comunicación: debe participar a otros la impresión recibida. Recrea en cierta forma la obra del poeta; es una especie de creador. El crítico sí juzga, pero en esta tarea no se apoya fundamentalmente en bases científicas, sino en una intuición personal iluminada por la inteligencia (Alatorre, 1993: 27).

El crítico genial es el que –según Alatorre (1993)–, logra captar y comunicar el mayor número posible de las infinitas dimensiones que hay en toda gran obra literaria. Es también el que más se acerca a la intuición creadora del poeta en toda su riqueza y complejidad, agotándola en todos sus sentidos; teniendo siempre presente que la mejor crítica literaria es aquella que no se desprende del texto mismo. Lo que significa que la crítica puede comprender la obra en distintas dimensiones: filosófica, cosmogónica, política, pero nunca manejadas en forma particular, de tal manera que el lector se aleje del mensaje literario, sino como un todo que permite descubrir el mensaje.

El crítico real –indica Alatorre– es un hombre de su época y participa necesariamente en los ideales estéticos, sociales y filosóficos de su tiempo, y de las infinitas dimensiones que las obras literarias toman; sobre todo aquellas que concuerdan con el espíritu de su siglo. La misión de la crítica en México es discriminar lo valioso de lo menos

valioso, precisar lo que es poesía y lo que no lo es. El crítico debe apostar honradamente, y comprometerse con la verdad, es decir, con los valores auténticamente literarios.

La crítica literaria es, por lo tanto, una valoración, un entendimiento y una comprensión profunda de la obra literaria, en la que el crítico pone en juego conocimiento e intuición, y revisa la totalidad de las dimensiones de la obra, sin perderse en ellas. Asimismo, trabaja con el lenguaje literario y lo descifra para acercarse a su significado.

Alatorre define la literatura como la concreción lingüística de una emoción, de una experiencia, de una imaginación, de una actitud frente al mundo y frente a los hombres. Por tanto, las obras literarias convierten en lenguaje las emociones, la fascinación por el misterio de la vida y de la muerte, los sentimientos como el amor, la melancolía, el miedo a la muerte, la ira, y otros más; producto de la experiencia, la sensibilidad y la creatividad del autor. El lector recibe y acepta todo esto y crea su propia experiencia con la obra para manifestarla en un texto nuevo y creativo, esto es, su crítica literaria.

Quizá a los lectores de bachillerato no les parezca un procedimiento fácil elaborar una crítica literaria, sin embargo desconocen que desde el momento en que ellos manifiestan su sentir acerca de la obra, es decir, si les agradó o no y el por qué, ya están llevando a cabo una crítica literaria:

Es mejor crítico es el que comprende cómo la fuerza del cuento se debe a su lenguaje propio y a su estructura peculiar, e incluso se pone a analizar ese lenguaje y esa estructura (de manera “impresionista” o de manera más “técnica”, según su preparación y sus fuerzas), es mejor crítico que el que cree que el cuento es fuerte simplemente porque toda situación así es fuerte y emocionante (Alatorre, 1993: p. 47).

La elaboración de una crítica literaria parte de la experiencia humana y de la experiencia lectora. Asimismo, toda crítica, aun la más ingenua, debe ser tan respetada como la crítica más experta porque de cualquier modo es un acto creativo tan importante como el del autor literario.

La tarea de un crítico literario es descubrir cada parte del texto literario y brindar una respuesta a las interrogantes que plantea. En la actualidad la crítica literaria ofrece respuestas que van más allá de un análisis lingüístico y técnico que, en un momento dado, pueden alejar al lector de la lectura, de su comprensión y del placer literario. La crítica literaria es una tarea compleja, pero que, de acuerdo al nivel escolar, el alumno sí puede realizar.

1.2 Aspectos teóricos de la argumentación

1.2.1 Estructura del discurso argumentativo

El texto argumentativo tiene como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir a un receptor. Argumentar es aportar razones para defender una opinión con la intención de persuadir al receptor para que piense de determinada forma. Reyes Coria define la argumentación de la siguiente manera:

La argumentación consiste en la exposición de las ideas halladas en las atribuciones de las personas y en las de las cosas, así como en el pulimento de esos hallazgos, y sirve para enseñar o instruir a los oyentes, reforzando (confirmación) o debilitando (refutación) lo que se haya dicho o se diga, en la narración (Reyes Coria, 2009: 47).

La argumentación se utiliza en textos científicos, filosóficos, políticos y literarios.

El contenido del texto argumentativo consta de tres apartados:

Introducción. Se conforma de una breve exposición en la que el expositor trata de captar la atención del lector y despertar en este una actitud favorable. Después expone la idea u opinión en torno a la cual reflexiona.

Desarrollo. Se compone de los elementos que sustentan la tesis: pruebas, inferencias o argumentos.

Los argumentos que se pueden emplear son los siguientes:

Racionales. Se basan en ideas y verdades admitidas.

De hecho. Se apoyan en pruebas comprobables.

Ejemplificaciones. Se basan en ejemplos concretos.

De autoridad. Se sustentan en la opinión de prestigio.

Apelación a los sentimientos. Se intenta convencer halagando, despertando compasión, ternura, odio.

Conclusión. Es la parte final y contiene un resumen de lo expuesto.

En el método propuesto, la crítica literaria guarda la misma estructura, dado que el alumno no solo descubre el mensaje del texto literario, sino que además toma una postura de interpretación que sustenta a través de argumentos, apoyados en citas textuales, para, finalmente, llegar a una conclusión; es decir, sigue un esquema lógico en el desarrollo de ideas: introduce al tema, toma postura, sustenta y concluye.

En el desarrollo de un texto argumentativo se puede tomar postura en cualquiera de las tres partes fundamentales en que se divide, es decir, desde la introducción, en el desarrollo o en la conclusión; sin embargo en el caso de los alumnos de bachillerato es pertinente que, por su nivel escolar, practiquen el planteamiento de una tesis explícita en la introducción de la crítica literaria que desarrollarán, porque de esta manera ellos mismos se orientarán en cuanto a su postura, y no perderán de vista su objetivo. A partir del planteamiento de una tesis interpretativa, los alumnos desarrollan los argumentos que la sostienen, de manera que no confundan sus ideas y su escrito no se convierta un texto puramente expositivo; es decir, que solo den cuenta, en parte o en su totalidad, de la trama de la novela. En cuanto al desarrollo, es importante que cada evidencia, así como los apoyos, esté en función de la tesis planteada. En la conclusión reafirmará su postura, y

expresará lo que descubrió en el texto, lo que le aportó, de qué forma lo valora y por qué le atribuyó dicho valor.

La redacción de la crítica literaria con base en la estructura argumentativa permite a los alumnos reforzar su capacidad de argumentar y expresar sus ideas, para lo cual es importante motivarlos a escribir con sus propias palabras y no con las de otros, es decir, que copien; puesto que de esta manera no solo se logra una parte del objetivo del programa, sino que también que aumenta la confianza en sí mismos para expresar sus propias ideas por escrito, y defenderlas más allá de “sí me gustó, porque... sí, está bonita”. Aunado a lo anterior, argumentar para sostener una postura, ya sea literaria, política o personal, es fundamental para el desarrollo personal, social e intelectual de todo individuo porque de esta manera su opinión no será descalificada o tachada de incorrecta.

Las clases de literatura deben estar enfocadas de tal manera que los alumnos despierten un sentido crítico que los motive a cuestionar e investigar, y en el caso de la crítica literaria, a descubrir las intenciones del autor desde su propia perspectiva.

1.2.2 Diferentes tipos de textos argumentativos

Los alumnos de bachillerato revisan las características de los diferentes tipos de textos argumentativos, con la finalidad de que los reconozcan dentro del ámbito escolar, personal y laboral. A continuación se presentan los textos argumentativos que elaboran en las clases de Literatura y de Taller de lectura y redacción.

1.2.2.1 Reseña crítica

La reseña crítica tiene como finalidad emitir opiniones sustentadas sobre una obra literaria, una película, una obra de teatro, un libro o una exposición. Aunque no se considera un género periodístico, la reseña crítica también puede dar cuenta sobre un acontecimiento actual y valorarlo.

A nivel bachillerato, dentro del área de literatura, los alumnos elaboran una reseña crítica de una novela o de un cuento. Los elementos que incluye son los siguientes: título o cabeza, nombre del reseñador, ficha bibliográfica, entrada o introducción, desarrollo y remate o conclusión. Los elementos del texto literario que analizan los alumnos en cuanto a su contenido son los siguientes: tema, personajes, lenguaje, tiempo, espacio y conflicto. En la conclusión se invita al receptor a leer la obra literaria en cuestión.

1.2.2.2 Ensayo

El ensayo –según Federico Patán (2001)– es un género relativamente reciente, que tiene como objetivo principal la exploración de un tema. Para su estudio, se ubica dentro el género narrativo, únicamente porque comparte con los demás subgéneros el modo discursivo: narración. Lo anterior significa que el ensayo no relata una historia, no hay personajes ni está presente la figura del narrador.

Por otro lado, el ensayo no es un texto que se maneje exclusivamente en la literatura, pues como texto reflexivo se pueden exponer puntos de vista sobre diversos temas, ya sean científicos, literarios, u otros, con la finalidad de tratar de resolver un cuestionamiento o despertar la curiosidad de los lectores:

El ensayo no consiste en la exposición de conocimientos, en la ordenación de un caudal de datos [...], sino en la proyección de una idea nueva sobre algo que se creía de sobra conocido (Souto, 1973: 9).

El ensayo es producto de una observación atenta y razonada del autor, en donde expone opiniones sustentadas a través de razonamientos. Las características principales del ensayo –señala Souto– son las siguientes:

1. Variedad y libertad temática. El autor puede escribir sobre cualquier tema con su propio estilo, siempre que el texto sea claro, coherente y sencillo.
2. Prueba. El ensayo parte de un aspecto conocido con la intención de despertar la duda sobre algo ya establecido.
3. Originalidad. El escritor expone un tema poco conocido en forma diferente.
4. Madurez. Es necesario un conocimiento profundo sobre el tema para poder trabajar la idea expuesta.
5. Tono polémico. El ensayo proviene de la duda y la inconformidad, lo que significa que está en contra de lo aceptado.
6. Subjetividad. El ensayista refleja su visión particular, su propio sentir y su propia interpretación del asunto que expone.

7. Estilo libre. El ensayo no exige un estilo en cuanto a su temática, ni en cuanto a las reglas de redacción.

El ensayo es un texto argumentativo, por lo tanto tiene la siguiente estructura:

a) Introducción. El autor presenta el tema que desarrollará y su punto de vista sobre este, y plantea un problema o duda, esto es, una tesis. Su propósito es despertar el interés y la curiosidad del lector.

b) Desarrollo. Presenta las ideas sobre el tema que pone en duda, y expone sus reflexiones y juicios, para lograr que el lector comparta sus ideas.

c) Conclusión. Determina a qué solución llegó o incluso puede plantear un nuevo problema.

Capítulo II. Fundamentos teóricos de la enseñanza

El hombre nada puede aprender, sino en virtud de lo que ya sabe.

ARISTÓTELES

2.1 Constructivismo

La teoría constructivista del conocimiento parte de la psicología educativa para ocuparse del desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual, por lo que se enfoca en su proceso de aprendizaje escolar. En esta teoría se plantea que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo, por lo que, tanto individual como colectivamente, los alumnos construyen sus ideas sobre su medio físico, social y cultural.

De acuerdo con lo anterior, el constructivismo considera fundamentales para la enseñanza las actividades y las estrategias destinadas a mejorar las interpretaciones que llevan a cabo los alumnos sobre los contenidos, así como “propiciar el uso de competencias cognitivas que le den lugar a interpretaciones profundas y valiosas de los contenidos” (Coll, 1995: 60). Si los alumnos reconocen sus habilidades, se interesarán más por sus tareas, lo que dará como resultado que trabajen con confianza en sí mismos. Incluso, podrán reconocer sus límites, sin que esto sea impedimento para continuar, puesto que pueden solicitar la ayuda del profesor o de sus compañeros para preguntar, aclarar, corregir, y de esta manera continuar avanzando en la construcción de su conocimiento. Con lo anterior, el alumno eleva su autoestima y trabaja en armonía. Por su parte, el docente es el mediador de este proceso, puesto que tiene el papel de guía en el trabajo, tanto individual como

cooperativo de los alumnos. También, propicia la retroalimentación y la reflexión que promueven la reconstrucción de contenidos que los alumnos llevan a cabo. El profesor solo complementa o aclara cuando es necesario, dando prioridad a que cada alumno saque sus propias conclusiones:

Al profesor le corresponde el papel de orientador para que el alumno logre un aprendizaje significativo, así como propiciar el ambiente adecuado para que el alumno construya su propio conocimiento, orientarlo para que los contenidos tengan un verdadero significado al relacionarlos con los conocimientos previos, [...] y que aunado a la motivación intrínseca, genere en el estudiante una significación psicológica, lo que significa que tenga disposición para el aprendizaje (Coll, 1995: 66).

Los aportes del constructivismo en la educación son numerosos. Entre estos, los más relevantes son los siguientes:

a) Métodos didácticos propios, como mapas y esquemas conceptuales, los cuales apoyan el proceso constructivo del conocimiento.

b) La idea de que las actividades didácticas son la base de la experiencia educativa.

c) El procedimiento de identificación de conocimientos previos.

d) La integración de la evaluación en el propio proceso de aprendizaje.

e) Los programas entendidos como guías de la enseñanza que llevan a los alumnos a desarrollar su capacidad para adquirir aprendizajes significativos, lo que significa que ellos mismos construyen su propio conocimiento; descubriendo o redescubriendo los conocimientos de su medio, y, a continuación, identifican los contenidos nuevos; y sobre estos encuentran la forma de relacionarlos con ellos mismos y con su entorno.

g) El logro del aprendizaje requiere de actividades planificadas y sistemáticas que propicien una acción mental constructivista.

Las bases teóricas de la teoría constructivista del aprendizaje escolar se fundan en las teorías de Piaget, Ausubel, Vygotsky. De hecho estos tres teóricos –según Díaz-Barriga (2003)–, comparten el principio de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, aunque sus enfoques teóricos sean distintos; y Coll (1995) denomina a este principio como “la idea fuerza constructivista” que conduce a los fundamentos constructivistas escolares, y que enfatiza el proceso del alumno para adquirir su propio aprendizaje. A continuación se revisarán algunos de los aspectos más importantes de cada una de las tres teorías que en conjunto sientan las bases teóricas del constructivismo.

Para empezar, en su enfoque psicogenético, Piaget concibe que la interacción entre el conocimiento y el alumno es primordial para el desarrollo cognitivo y psicológico del alumno. El sujeto lleva a cabo una autoestructuración del conocimiento, según esta teoría, puesto que él mismo es un constructor de esquemas, tomando en cuenta que el nivel de construcción depende del nivel cognitivo inicial de cada alumno. El papel que juega el profesor es de facilitador del aprendizaje por descubrimiento.

Los primeros esquemas de conocimiento –plantea Piaget–, provienen de una estructura organizada genéticamente que será la base para la construcción de nuevos conocimientos mediante el proceso de asimilación y acomodación. Esto significa que el alumno asimila la nueva información en función de los conocimientos previamente adquiridos, y, a continuación, efectúa una acomodación de lo aprendido, y es entonces cuando hay una transformación de los esquemas del pensamiento, en concordancia con las nuevas circunstancias. En este proceso, las estructuras cognoscitivas simples se reestructuran para la asimilación de otras más complejas, las cuales se equilibran gracias a

la capacidad de autorregulación del alumno, esto es, se asimilan los nuevos elementos que integran y complementan una nueva estructura.

Por otra parte, Ausubel aporta al constructivismo la teoría del aprendizaje significativo, con base en una concepción cognitiva del aprendizaje. El aprendizaje se logra cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben. Esta teoría se contrapone al aprendizaje memorístico, pues plantea que solo se logrará el aprendizaje significativo cuando lo que se intenta aprender se logre relacionar de forma real y no arbitraria con los conocimientos previos de los alumnos, es decir, con aspectos dominantes y ya existentes de su estructura cognitiva; por lo tanto, la enseñanza se debe abordar restándole valor al aprendizaje memorístico, puesto que este solo genera asociaciones arbitrarias en la estructura cognitiva del alumno, y no le permite utilizar el conocimiento de forma novedosa o innovadora, trayendo como consecuencia que el conocimiento adquirido de esta manera se olvide una vez que se ha cumplido con el propósito inmediato. Del mismo modo, acentúa Ausubel que el aprendizaje por repetición está en el otro extremo del aprendizaje significativo, sin embargo se puede vincular este aprendizaje con el aprendizaje por descubrimiento; cuando este es guiado en un principio y posteriormente, se vuelve autónomo, dando como resultado un aprendizaje significativo, tanto por recepción como por descubrimiento.

Ausubel clasifica en tres categorías el aprendizaje significativo: primero, representativo o de representaciones; segundo, conceptual o de conceptos, y tercero, proposicional o de proposiciones. En la primera se refiere al aprendizaje del significado de los símbolos o de las palabras como representación simbólica. La segunda reconoce las características o atributos de un concepto determinado. La tercera implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que

componen la proposición. Estas tres categorías están relacionadas de acuerdo a su rango de complejidad, dado que primero es necesario poseer un conocimiento representativo, es decir, saber qué significan determinados símbolos o palabras para poder abordar la comprensión de un concepto, que es, a su vez, el requisito previo para el aprendizaje proposicional, en el que se generan nuevos significados a través de la relación entre conceptos, símbolos y palabras, como lo explica Pozo:

Ausubel sostiene que la mayoría de los niños en edad escolar ya han desarrollado un conjunto de conceptos que permiten el aprendizaje significativo. Tomando ese hecho como punto de partida, se llega a la adquisición de nuevos conceptos a través de la asimilación, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora de los mismos. Los requisitos u organizadores previos son aquellos materiales introductorios que actúan como “puentes cognitivos” entre lo que el alumno ya sabe y lo que aún necesita saber (Pozo, 1989: 77).

El aprendizaje es significativo –señala Ausubel–, cuando el alumno relaciona, de un modo no arbitrario, los nuevos conocimientos con los que ya tiene, es decir, “cuando puede incorporar las estructuras de conocimiento que posee el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Para ello es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo, es decir, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes. Pero es necesario además que el alumno disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado” (Pozo, 1989: 79).

Para que se cumpla el proceso se requiere de condiciones propicias, es decir, por un lado, que exista una actitud favorable tanto por parte del alumno como del profesor, por otra parte, que los nuevos conocimientos tengan para el alumno un significado potencial o lógico con una relación no arbitraria y sustancial de los materiales de apoyo didácticos. Todo este proceso se facilita gracias a los puentes cognitivos, como por ejemplo: analogías,

mapas conceptuales, organizadores previos y demás estrategias didácticas. El resultado de lo anterior es una motivación intrínseca del alumno, y, por lo tanto, tiene una participación activa y una comprensión más profunda. Lo anterior facilita que lleve a cabo un proceso metacognitivo, es decir, que el alumno aprenda a aprender.

En cuanto a los programas de estudio, Ausubel (1989) determina que la psicología educativa debe ser la base para la elaboración de estos, los cuales deben incluir propuestas o sugerencias de estrategias didácticas para que el profesor aplique los fundamentos de la teoría del aprendizaje y de la enseñanza.

Por otro lado, la psicología sociocultural de Vygotsky determina que la participación de los alumnos en la apropiación y reconstrucción del conocimiento tiene importancia especial porque se relaciona con los procesos activos que estos llevan a cabo para el logro de aprendizajes escolares, y para su crecimiento personal. Dentro de estos procesos se consigue una adaptación, un equilibrio de asimilación activa y una acomodación, con base en la relación del sujeto con su entorno. Esta mediación se logra a través del lenguaje.

Otro aporte importante de Vygotsky es el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere a la ayuda que puede recibir el alumno para lograr apropiarse de un conocimiento, y que le puede ser proporcionada tanto por el profesor como por un compañero más competente (ayuda entre iguales). En principio, el alumno trabaja sin la ayuda de otro; sin embargo puede solicitarla para incrementar su nivel de conocimientos, y es precisamente esa diferencia entre los dos niveles de conocimiento a lo que se le conoce como Zona de Desarrollo Próximo, dado que es el puente entre un nivel de conocimiento y otro.

En cuanto a la teoría de la cognición situada, o aprendizaje situado –señala Díaz-Barriga (2003)–, Vygotsky parte de la premisa de que el conocimiento es situado, y que es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla el alumno. Cuando la enseñanza es solamente a través de aprendizajes declarativos, abstractos y fuera de un contexto determinado, el conocimiento es ajeno y lejano a situaciones de la vida real, por lo que el alumno no puede darle un significado y, por lo tanto, tampoco lo podrá aplicar en ninguna situación de su contexto real. En cambio, si las prácticas educativas son coherentes, significativas y forman parte de las prácticas culturales y promueven una actividad social, el aprendizaje tendrá un sentido cercano a su realidad.

Las tres teorías aportan elementos significativos al constructivismo para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje tenga un marco referencial, una guía, así como un rumbo y un fin, y que el alumno sea la figura central de este proceso:

Considerar al alumno como una parte activa en la lectura, a la que aporta su interés, imaginación, conocimientos e ideas, será decisivo para lograr que se vuelva un lector experimentado. Habrá que verlo como una figura central en todo el proceso de aprendizaje de la lectura literaria con el objeto de producir interés por esa lectura (Pozo, 1989: 80).

Vygotsky determina también que el alumno construye su conocimiento, tanto individual como colectivamente, de acuerdo a sus ideas sobre su medio físico, social o cultural; entendiendo el conocimiento como el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo.

El modelo constructivista, según lo anterior, plantea que la escuela es el sitio adecuado para el desarrollo personal y educativo de los individuos, asimismo que una

educación integral que abarca lo personal, lo social y las relaciones interpersonales del alumno, siempre que se tome en cuenta el marco cultural de este, complementará su aprendizaje.

La construcción del conocimiento presupone, en primer lugar, que el conocimiento es una actividad adaptiva, estructuradora y organizadora. El conocimiento no es copia de la realidad, sino un proceso dinámico e interactivo, en el cual el alumno va desarrollando sus capacidades, interactúa, asimila, incorpora nuevos conocimientos, acomodándolos a los nuevos esquemas mentales que elabora, y conoce la realidad de los mecanismos internos de cada sujeto. La participación activa de los alumnos es fundamental en el proceso constructivista, dado que les permite ser conscientes y reflexionar sobre su propio aprendizaje; es decir, los alumnos realizan un proceso de metacognición para reconocer sus límites, y, a la vez, para superar los conflictos cognitivos presentados, y sacar deducciones lógicas:

Desarrollo y aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, pues el conocimiento no entra a la mente como una caja vacía, sino que lo hace a través de referencias previas conocidas (Pozo, 1989: 89).

En resumen, el modelo constructivista se basa en el seguimiento del proceso de construcción de los conocimientos de los alumnos, que comienza con la activación de los conocimientos previos; sigue con la incorporación de los nuevos conocimientos y la posibilidad de generalizar, y termina transfiriendo los conocimientos a otros contextos. De esta manera se logra un aprendizaje significativo. Uno de los aportes fundamentales de la teoría constructivista es la planeación de las estrategias didácticas que permitan el cumplimiento de los objetivos del programa de estudio. Dentro de esta planeación se

dosifican los objetivos programáticos, se implementan estrategias de enseñanza-aprendizaje y los materiales de apoyo. Asimismo, el constructivismo plantea el respeto a la diversidad, a la individualidad y a las actividades del alumno, es decir, a su autonomía. Otra de las propuestas de esta teoría es la creación de un clima de respeto, de aceptación y de ayuda entre iguales.

Los resultados dependerán de la interacción del profesor con los alumnos y de ambos con los contenidos, y del método que guíe el proceso de construcción del conocimiento, de acuerdo a sus capacidades.

2.2 Estrategias educativas

2.2.1 Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son un conjunto de actividades y técnicas que realiza y aplica, de manera flexible, el docente para facilitar el aprendizaje del alumno. Sus propósitos son los siguientes:

1. Presentar a los alumnos los contenidos de manera lógica.
2. Propiciar un aprendizaje secuencial.
3. Retroalimentar.
4. Favorecer una nueva configuración de los esquemas de conocimiento con la activación de los conocimientos previos.

Las estrategias de enseñanza propician que el alumno preste atención a la elaboración y organización de la información, con el propósito de facilitar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Su utilización puede ser preinstruccional, con exámenes diagnósticos, organizadores anticipados; coinstruccional, con diagramas, mapas conceptuales, redes semánticas; y postinstruccional, con resúmenes o síntesis. De esta manera se establece “un puente cognitivo entre la información nueva y la previa” (Díaz-Barriga, 2003: 92).

Las estrategias de enseñanza se dividen en cuatro grupos:

1. Estrategias de apoyo. Se utilizan para sensibilizar al estudiante hacia las tareas de aprendizaje.

2. Estrategias de procesamiento. Suministran las condiciones mínimas de funcionamiento para el logro del aprendizaje significativo, y van dirigidas a la comprensión, la retención y la reproducción de los materiales de información.

3. Estrategias de personalización. Están relacionadas con la creatividad y el pensamiento crítico de los alumnos, por lo que estos deciden qué hacer y qué creer.

4. Estrategias específicas. Se aplican para analizar, argumentar, cuestionar, responder, juzgar, observar, inferir, emitir juicios de valor, defender sus puntos de vista.

5. Estrategias metacognitivas. Tienen una doble función: conocimiento y control. Cuando el estudiante se enfrenta a una tarea, la metacognición le ayuda a reconocer lo que sabe de la tarea, cuál es su naturaleza, cuál es el grado de dificultad que presenta, cuáles son las estrategias más adecuadas para resolverla y cuál es el ambiente más propicio para llevarla a cabo.

2.2.2 Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son actividades y técnicas que realiza y aplica, también de manera flexible, el alumno para procesar la información de forma consciente y voluntaria, con la finalidad de que el aprendizaje sea significativo y, de esta manera, dar solución a los problemas.

Las estrategias de aprendizaje –según Díaz-Barriga (2003)–, se dividen de la siguiente manera:

1. Estrategias de recirculación de la información. Tienen como finalidad, primero, llevar a cabo un repaso simple, con la técnica de repetición simple y acumulativa. Segundo, apoyar el repaso, con técnicas o habilidades como copiar, subrayar o destacar. En este proceso, el aprendizaje es memorístico.

2. Estrategias de elaboración. El primer objetivo de su aplicación es generar un procesamiento simple. Para lo anterior, utiliza técnicas como buscar palabras clave, elaborar rimas, imágenes mentales y paráfrasis. El segundo objetivo es generar el procesamiento complejo. Para lograrlo, aplica técnicas como elaborar inferencias, resumir, establecer analogías y elaborar mapas conceptuales.

3. Estrategias de organización. Su finalidad es clasificar la información. Para lograrlo, propicia el desarrollando de habilidades con la elaboración de redes semánticas, mapas conceptuales, el uso de estructuras textuales, las lecturas de comprensión, plantear y resolver problemas, organizar, integrar y participar.

Las estrategias de aprendizaje ayudan a los estudiantes a resolver las tareas de manera que puedan apropiarse del conocimiento y que este sea significativo.

2.3 Motivación escolar

La motivación que los alumnos tengan para acudir a un salón de clase, para permanecer en este y, además, apropiarse de los conocimientos, es uno de los factores más importantes que intervienen en el proceso de la construcción del conocimiento. Los alumnos no llevarán a cabo el proceso escolar si no cuentan con una motivación intrínseca, aun cuando estos sean obligados por sus padres. Un alumno motivado definitivamente aprende más que uno que no lo está. Por lo tanto, se busca que el alumno trabaje con motivación, tanto intrínseca como extrínseca, para que logre tener el mejor desempeño escolar.

La psicología cognitiva plantea que son varios los elementos que inciden en el logro de los aprendizajes y en la motivación que los alumnos tengan en el momento de realizarlos. A continuación revisaré algunos de los elementos que influyen para que los alumnos estén motivados para aprender.

Un ambiente propicio, relajado y amable, esto es, un trato cordial y respetuoso del maestro hacia los alumnos y viceversa, es fundamental para el correcto desarrollo de la clase. Por otra parte, las reglas establecidas y reforzadas con ejemplos son esenciales para el desarrollo de la clase porque generan una motivación tanto intrínseca como extrínseca, como por ejemplo la puntualidad, la preparación previa para el desarrollo de la clase, la información que se proporciona a los alumnos para que conozcan el propósito de la tarea y los alcances de esta:

Si los alumnos no conocen el propósito de una cierta tarea, si no entienden cómo la pueden relacionar con lo que ya saben, [...] si no se les considera como el eje alrededor del cual

gira todo el proceso, [...] el muchacho optará por el enfoque superficial del aprendizaje, lo que no aportará nada o casi nada a sus conocimientos y formación (Bueno, 1995: 58).

Por el contrario –aclara Bueno (1995)–, si el alumno se acerca con una actitud positiva a una actividad, logrará un aprendizaje significativo. Por tanto, la motivación que tenga el alumno para llevar a cabo una tarea, determina si lo hace pensando en apropiarse del conocimiento, o simplemente por cumplir y obtener una calificación. Si el alumno considera importante e interesante una enseñanza, estará motivado para acercarse y apropiarse de ella:

El aprendizaje se construye creando un ambiente propicio, motivando al alumno, eligiendo el tema y los materiales idóneos relacionados con él, procurando elevar su autoestima y la imagen de sí mismo (Bueno, 1995: 69).

Cuando el profesor presenta a los alumnos los objetivos del programa de tal manera que los acerque a sus intereses, y los estimule a reconocer sus capacidades para desarrollar sus conocimientos, la motivación que estos tengan será mayor:

El alumno también construye una imagen propia en la que puede verse a sí mismo como alguien competente, hábil, agradable, simpático, interesante o, por el contrario, [...] incompetente para realizar una tarea, aburrido, poco atractivo como interlocutor o como parte de un grupo de trabajo (Bueno, 1995: 72).

Cuando los alumnos trabajan en el salón de clase con una motivación intrínseca su aprendizaje se consolida y se facilita. En cambio, cuando el profesor pretende estimular a los alumnos a través de promesas de premios o castigos, los desamina, y, por lo tanto, ellos pierden el interés de continuar con la tarea.

No obstante, se debe de tomar en cuenta que para el logro del aprendizaje se precisa tanto de la motivación intrínseca como extrínseca. Sin embargo, el aprendizaje tiene mayor calidad cuando predomina la motivación intrínseca, aun prescindiendo de la extrínseca, puesto que el aprendizaje se logrará sin la necesidad de premios o castigos. De esta manera, la retribución más importante que los alumnos obtendrán será la obtención de resultados óptimos:

Los apoyos externos como los premios, castigos, reconocimientos, recompensas, etc., tienen un efecto circunstancial (limitado a la presencia del agente que premia o castiga y que, por tanto, termina en cuanto desaparece aquel); y otro a largo plazo, ya que pueden debilitar futuras actuaciones. En cambio la motivación intrínseca se sustenta e impulsa el aprendizaje, de un modo autónomo, por el propio deseo y voluntad del sujeto (Bueno, 1995: 70).

Cuando se ofrece una gran recompensa a cambio de la elaboración de cierta tarea, el alumno pierde la motivación para hacerla y desiste, a diferencia del alumno que no se le ha prometido nada. Explica Bueno que este fenómeno sucede porque “el sujeto/alumno desplaza su centro de interés y valor de la tarea a realizar a la recompensa que recibirá, considerando aquélla una vía o medio para la consecución de lo apetecido (por ejemplo, salir antes de clase, menos deberes) y no el fin de su actividad” (Bueno, 1995: 72).

Las actividades que el profesor presente a los alumnos deben tener un cierto grado de dificultad para que representen un desafío que los motive a resolverlas de la mejor manera. De esta forma, reconocerán que el logro obtenido es resultado de la aplicación de sus conocimientos previos, sus habilidades y su esfuerzo. De forma contraria, si las actividades son muy difíciles de lograr o muy fáciles, los alumnos se desmotivarán y desistirán de realizarlas.

La retroalimentación es otro elemento importante porque determina la motivación de los alumnos. Cuando los alumnos tienen dificultades para continuar con la tarea propuesta, el profesor debe orientarlos para que las resuelvan con sus propias herramientas, al mismo tiempo que revisa la calidad del proceso. También resulta benéfica la retroalimentación de un alumno con otro alumno, esto es, la ayuda entre iguales, porque genera confianza y avance. Sin embargo, cabe aclarar que la ayuda que el profesor proporcione a los alumnos debe ser dosificada, es decir, brindarla cuando ellos así lo soliciten, y de tal manera que puedan completar la tarea por sí mismos. Por el contrario, una ayuda reiterada reducirá la motivación de estos, ya que discurrirán que pueden delegar la responsabilidad de realizar la tarea de manera correcta al profesor.

Todos los aspectos sobre la motivación de los alumnos están relacionados tanto con componentes afectivos, como con la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas, por lo que las tareas novedosas, relacionadas con su entorno personal o social, y complejas en cierta medida, pueden motivar un interés intrínseco para descubrir más allá de lo que conocen.

De la misma forma, el valor y las expectativas que el profesor les transmita a los alumnos con respecto a la tarea son fundamentales para motivarlos. Como por ejemplo, indicarles qué es lo que espera que logren, y cuál será la utilidad de dicho logro. Por lo anterior, indicar a los alumnos cuáles son las metas positivas, generará en estos un comportamiento positivo. De la misma manera, un cambio en la rutina de clases puede motivar a los alumnos, por ejemplo cuando el profesor participa en la lectura en voz alta de un texto literario, ya sea al empezar, como copartícipe en diferentes momentos del proceso, o, incluso, leyéndola completamente, genera en los alumnos una expectativa diferente sobre la misma. Otro ejemplo, proponer a los alumnos que realicen la lectura de una obra literaria

con una temática de su interés, aun cuando conozcan la historia o parte de ella, ya sea porque la han escuchado o bien porque la han visto en el cine, generará una motivación derivada de la curiosidad que tienen por conocer la historia, los detalles o, lo que ellos mismos llaman, “la historia verdadera”.

Los alumnos, particularmente en la etapa adolescente, tienen muchos distractores, sin embargo el profesor deberá estar ampliamente preparado para cumplir con los objetivos escolares específicos de su área y para motivarlos, hasta el punto que estos lo permitan, a no solo asistir a clase por tener una asistencia o por aprobar la asignatura, es decir, por una motivación extrínseca; sino, además, con una motivación intrínseca, a aprender, apropiarse de los conocimientos, madurar, cumplir sus metas y relacionarse con los demás.

2.4 Competencias escolares

Las competencias dentro del ámbito educativo tienen como objetivo que el aprendizaje se consolide, dándole algún tipo de funcionalidad. Este enfoque orienta la enseñanza de manera que cualquier competencia que se logre o aprenda, se mejore con la práctica. La funcionalidad es la meta de la educación, esto significa que cada aprendizaje adquirido puede ser una capacitación que permita a los alumnos desarrollarse en cualquier ámbito. Asimismo, el profesor ya no será un mero transmisor de conocimientos porque el alumno debe aprender a aprender, es decir, apropiarse de los conocimientos con las herramientas necesarias para resolver cualquier situación que se le presente. Los ejes de las competencias educativas son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a pensar y aprender a vivir en el ambiente natural:

Quando el alumno tiene una competencia sabe hacer las cosas con conocimiento, habilidad y destreza, no de manera mecánica. Una competencia por tanto es una capacidad adaptativa cognitivo-conductual, o sea el potencial que tiene una persona para poner en uso los conocimientos adquiridos con ciertas habilidades de pensamiento en ejecuciones diversas que se desplieguen en contextos sociales (Frade, 2008: 140).

Dicho de otra manera, el desarrollo de una competencia educativa es la capacidad cognitivo-conductual de los alumnos para responder adecuadamente ante cierta situación, y llevar a cabo ejercicios específicos que respondan a las distintas demandas del entorno. Por lo tanto, los alumnos no solo comprenden un contenido programático, sino que además lo identifican y toman una postura, esto es, desarrollan una competencia.

Para la enseñanza por competencias se retoman las bases de la teoría constructivista del conocimiento, sin embargo la diferencia más significativa es que los desempeños de los

alumnos deben estar directamente encaminados a su posible aplicación en su entorno cotidiano, ya sea de manera inmediata o a largo plazo:

Ser competente implica desplegar un desempeño que involucra emociones, pensamientos, conocimientos y actitudes (motivación y valor). Dicho desempeño requiere del saber para ser efectivo, como una parte del proceso para satisfacer las demandas del entorno, ya que cuando una persona resuelve un problema, pone en práctica una serie de habilidades que no han sido consideradas a la fecha, como toma de decisiones, voluntad, iniciativa, elaboración de hipótesis y su comprobación, creatividad para responder y una diversidad de pensamientos (Frade, 2008: 140).

Las competencias educativas tienen como propósito superar la enseñanza memorística, la cual impide la significatividad; y que el alumno aplique los conocimientos para que puedan ser utilizados en la vida real; como por ejemplo dar respuestas a problemas cotidianos y a problemas que enfrentará a lo largo de su vida. Lo esencial de la competencia es su carácter funcional ante cualquier situación nueva o desconocida. Por lo anterior, las competencias contribuyen al desarrollo de la personalidad en el ámbito social, interpersonal, personal y profesional. El aprendizaje de una competencia implica un grado mayor de significatividad y funcionalidad, ya que para ser utilizada deben tener sentido tanto la propia competencia como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales.

Los alumnos llevan a cabo las competencias con desempeños voluntarios, conscientes y racionales, que reflejan en actitudes que demuestran valores éticos. El desarrollo de estas se da mediante el establecimiento de demandas en el entorno, de manera que propicien desempeños complejos, los cuales respondan a conflictos cognitivos. El docente debe crear escenarios de aprendizaje y situaciones didácticas que lleven a los

alumnos a analizar la realidad, de tal modo que al hacerlo construyan desempeños que les permitan responder activamente. Para el logro de esto se utilizan los conocimientos en desempeños concretos de la vida, logrando que los estudiantes se apropien de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; lo que significa que es necesario llevar a cabo actividades donde los protagonistas son ellos mismos. De esta manera demuestran sus capacidades para actuar e interpretar, hacer y transformar; y no solo pensar y conocer. Las investigaciones, la elaboración de un proyecto, una dramatización, entre otras, son ejemplos de este tipo de desempeños.

Las capacidades y habilidades de pensamiento –según Frade (2008)– no se limitan a los conocimientos específicos, sino que incluyen sensación, atención, memoria, análisis, síntesis, toma de decisiones, elaboración de propuestas, iniciativa, planeación y ejecución de una tarea, así como un pensamiento crítico, sistémico y dialéctico; todo lo cual se traduzca en la ejecución de un desempeño observable medible y evaluable. Por lo tanto, bajo el enfoque de las competencias, la enseñanza tiene que tomar en cuenta no solo el aspecto local, sino también el global, el nacional y el internacional; el personal y el colectivo; el privado y el público; y el individual y el social. En consecuencia, las clases deben estar orientadas para que los estudiantes tomen decisiones propias en cualquier ámbito.

Asimismo, es importante aclarar que la transferencia y la aplicación del conocimiento adquirido a situaciones distintas, solo es posible si se lleva a cabo con las estrategias de aprendizaje pertinentes para que dicha transferencia se produzca, puesto que las competencias educativas tienen como objetivo principal que los alumnos den respuestas a los problemas que enfrentarán a lo largo de su vida con acciones eficientes.

Las competencias están integradas por actitudes habilidades y conocimientos, por lo tanto su enseñanza implica utilizar formas de enseñanza que permitan dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un proceso de construcción personal, con tareas sencillas que aumenten su complejidad de manera progresiva, con ayudas eventuales, según lo requieran los alumnos.

2.5 Origen del análisis estructural del relato

El análisis de novela que el alumno de bachillerato lleva a cabo tiene sus bases teóricas en el análisis estructural del relato, por lo que es importante aclarar cómo y por qué se analiza la literatura desde este enfoque.

Barthes revisa el origen del análisis estructural del relato, empezando con una explicación acerca de las características del relato: “nace con la historia de la humanidad” (Barthes, 1996: 9), por lo que existen una gran variedad de estos, e, igualmente, pueden ser transmitidos de manera oral, escrita, o a través de otros medios. Además, el relato ha estado presente en muchas formas, en todos los tiempos, lugares y sociedades, esto es, en todos los grupos humanos, sin importar el grado de cultura, puesto que la lectura de estos ha sido una necesidad de expresión y comunicación. Además, “estos relatos son saboteados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura: internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí, como la vida” (Barthes, 1996: 10). Por todo lo anterior, Barthes indica que igualmente es necesario su estudio y análisis para reconocer su importancia y distinguirlos a unos de otros, y, lo más importante, fundamentar ese reconocimiento con una base o un modelo común.

Los formalistas rusos fueron los primeros que aislaron el fenómeno literario. Su propuesta consistía en estudiar la literatura desde parámetros lingüísticos para encontrar así las características específicas del lenguaje literario:

El formalismo estudió la literatura no como un reflejo de la vida, sino que, por el contrario, necesitó oponer literatura y vida para rechazar las habituales explicaciones biográficas, psicológicas y sociológicas de los estudios literarios. Propuso entonces un método de crítica

literaria totalmente intrínseco, que partiera de la obra misma, y desarrolló métodos originales para su análisis (López, 2005: 34).

Sin embargo, más tarde, los formalistas reconocen que existe una relación de la literatura con los acontecimientos sociales. Teóricos formalistas como Propp y Lévi-Strauss —explica Barthes—, distinguen dos formas del relato, por una parte el relato como una “simple repetición [...] de acontecimientos en cuyo caso solo se puede hablar de ellos remitiéndose al arte, al talento o al genio del relator (del autor)” (Barthes, 1996: 13). Por otro lado, el relato como poseedor de una estructura que permite un análisis, puesto que este se produce teniendo como referencia un sistema de unidades y de reglas. Los relatos, por tanto tienen que tener lo que Barthes llama “un modelo hipotético de descripción”, que, a su vez, indica, los lingüistas americanos llaman “teoría”; con el cual tendrá un instrumento propio de descripción que abarca la diversidad de relatos de las distintas épocas históricas, zonas geográficas y una diversidad cultural. Consecuentemente, como es necesario tener una teoría, resulta conveniente que la lingüística sea el modelo fundador del análisis estructural del relato, por lo que se retoma la teoría estructuralista del lenguaje con los ajustes pertinentes, puesto que el estructuralismo describe al lenguaje desde diversos puntos de vista; y, a pesar de lo heterogéneo, puede proporcionar principios de clasificación y de descripción.

Aclara Barthes que el análisis lingüístico llega hasta la frase u oración, dado que una sucesión de frases componen un discurso, y, por la misma razón, no analiza más allá de la frase. Sin embargo, el discurso es un conjunto de frases y está organizado de manera que “aparece como el mensaje de otra lengua, superior a la lengua de los lingüistas: el discurso tiene sus unidades, sus reglas, su “gramática”: más allá de la frase y aunque compuesto

únicamente de frases, el discurso debe ser naturalmente objeto de una segunda lingüística. Esta lingüística del discurso ha tenido durante mucho tiempo un nombre glorioso: Retórica” (Barthes, 1996: 15). Debido a lo anterior, el lenguaje del relato se interpreta como un idioma diferente al de la lingüística del discurso; y, por lo tanto, se convierte en una sola frase, así como la frase es, de algún modo, un pequeño relato. La teoría del análisis estructural retoma de la teoría lingüística las categorías verbales: tiempo, modo y persona. En el modelo actancial de los personajes se descubren funciones elementales del análisis gramatical.

La lingüística proporciona al relato el concepto de nivel de descripción, con dos tipos de relaciones: distribucionales, cuando están situadas en un mismo nivel, e integrativas, si se captan de un nivel a otro, y ambas dan sentido al discurso. Este análisis forma una jerarquía de elementos que lleva no solo a desentrañar la historia, sino también a reconocer y seguir el eje narrativo para pasar de un nivel a otro.

Todorov, formalista ruso, propone trabajar en dos niveles el relato: la historia, como la sucesión de hechos que se cuentan: el argumento; y el discurso, como el modo en que se cuenta la historia. Por su parte, Barthes propone distinguir tres niveles de descripción en la narrativa: el nivel de las funciones, el nivel de las acciones, referido a los actantes, y el nivel de la narración, que se refiere al discurso. Los tres niveles están vinculados entre sí, puesto que “una acción solo tiene sentido si se ubica en la acción general de un actante; y esta acción misma recibe su sentido último del hecho de que es narrada, confiada a un discurso que es su propio código” (Barthes, 1996: 17). Desde una perspectiva de integración, los segmentos de carácter funcional de la historia forman unidades, porque son el término de una correlación, y dan a todos los relatos un carácter de funcional porque hasta el menor detalle tiene sentido.

En cuanto a las funciones, estas se dividen en distribucionales e integrativas o integradoras, como se mencionó anteriormente. Las primeras, las funciones distribucionales, se refieren a las acciones de los personajes, y se dividen en nudos o núcleos y catálisis. Los nudos son las acciones principales, insustituibles y medulares de la historia. La acción a la que se refiere un nudo debe abrir, mantener o cerrar lo que Barthes llama “una incertidumbre”, y su función es doble: cronológica y lógica; además son consecutivas y consecuentes. La combinación de nudos (abren, mantienen y cierran) forma una secuencia. Por otro lado, las catálisis tienen una naturaleza complementaria, son solo consecutivas, sin embargo contribuyen a la tensión semántica y tienen una función fáctica, es decir, “mantiene el contacto entre el narrador y el lector” (Barthes, 1996: 16). Si se omite un nudo se altera la historia, en cambio si se omite una catálisis no se altera, porque una catálisis implica necesariamente la existencia de un nudo, pero no de manera contraria. La segundas, las funciones distributivas, se refieren a todo tipo de indicios relativos a las características de los personajes y al ambiente, y aunque pueden ser difusas, son conceptos necesarios que dan sentido a la historia. Para que tengan sentido, se tiene que hacer referencia a las acciones de los personajes o a la narración. Su carácter es semántico porque remiten a un significado. Estas funciones se dividen en indicios e informaciones. Los indicios se refieren a las características físicas y psicológicas de los personajes, y las informaciones indican el tiempo, y al espacio, el ambiente o atmósfera en que se desarrolla la historia. Los indicios y las informaciones pueden combinarse. Las funciones distribucionales corresponden a la funcionalidad del *hacer* y las integrativas a la funcionalidad del *ser*.

Desde Aristóteles –indica Barthes (1996)– la noción de personaje estaba sometida a la acción, y más adelante cuando se le otorga una conciencia psicológica y pasa a ser una

“persona” con una psicología más completa y no simplemente un ejecutante de acciones, deja entonces de estar subordinado a la acción y adquiere un carácter propio. Sin embargo, “el análisis estructural se resistió fuertemente a tratar al personaje como una esencia, aunque no fuera más que para clasificarla; llegó hasta a negar al personaje toda importancia narrativa, punto de vista que luego se atenuó” (Barthes, 1996: 22). Sin embargo, más tarde, se esforzó, sin definir la psicología del personaje, por reconocerlo, no como un ser humano, sino como un participante. Cada personaje puede ser agente de sus propias secuencias de acciones. Todorov –señala Barthes–, es quien aporta al análisis estructural los tres tipos de relaciones con que pueden comprometerse los personajes: amor, comunicación y ayuda. Por su parte, Greimas propuso describir y clasificar a los personajes no por lo que son, sino por lo que hacen, de ahí el nombre de “actantes”. Y ordena su participación por parejas: sujeto-objeto, donante-destinatario y ayudante-opositor.

La teoría estructuralista del relato es un conjunto de aportaciones, primero de los formalistas rusos y de muchos otros teóricos, entre los que están lingüistas como Jakobson, y teóricos de la literatura como Barthes y Todorov. Su importancia radica en que es un método de análisis profundo del texto literario, que ayuda a los estudiantes a analizar, comprender y apreciar el texto literario. Helena Beristáin (1984) retoma los elementos de análisis estructural de los teóricos anteriormente mencionados, y además en otros como Propp, Van Dijk, Tomachevski; y los ajusta para proporcionar un método didáctico que sirva de instrumento para que el alumno lleve a cabo un análisis sistemático completo. Beristáin selecciona y ordena los elementos propuestos por estos teóricos para que el alumno pueda realizar el análisis estructural del relato de manera que le resulte accesible y productivo. Sin embargo, es importante enfatizar que el análisis estructural debe ser parte de un proceso que comienza con la lectura de un texto literario, el análisis, la reflexión y,

finalmente, la crítica literaria. Si este proceso no está completo, el alumno no encontrará el sentido al análisis estructural de los textos literarios.

El objetivo de la actividad estructuralista –según Barthes (1996)–, es reconstruir un “objeto” de modo que su reconstrucción proporcionen las reglas de su funcionamiento, esto es: toma la obra literaria, la descompone y la vuelve a recomponer según su personalidad. Por lo tanto la crítica que lleva a cabo el alumno, no es una copia de la novela, sino un mundo que se parece al primero, para intentar descubrirlo.

2.6 Plan de clases

2.6.1 Enfoque constructivista

El proceso educativo está enmarcado dentro del programa de cada asignatura. El programa está integrado por los métodos, los recursos y las formas de evaluación. En el Colegio de Bachilleres, los profesores se reúnen durante en el intermedio entre semestre y semestre para establecer el tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizarán para el desarrollo de cada uno de los objetivos del programa. Asimismo, de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes y su contexto, es importante esta planeación para guiar de manera lógica y organizada el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La planeación es un proceso creativo y constructivo que se lleva a cabo para preparar la práctica educativa, evaluar los aciertos y las limitaciones del proceso, y las posibilidades reales de ejecutarla; o, en su caso, corregirla, diseñando otras estrategias. Dentro de este procedimiento, el docente reflexiona, analiza, diseña y delimita los contenidos programáticos, y prepara las acciones y los recursos para apoyar la práctica educativa. Cabe aclarar que la planeación es una actividad creativa, dinámica y flexible, que se va modificando de acuerdo a los sucesos y circunstancias de la clase.

El Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP), a través del Departamento de Actualización y Actividades Colegiadas del Colegio de Bachilleres, desarrolló desde el semestre 98-B el proyecto de integración: *Estrategias de Intervención Pedagógica (EIP)*, con fin de que los profesores se reunieran para llevar a cabo la planeación detallada de cada clase del curso, de acuerdo a los objetivos programáticos. Esta planeación incluye la consolidación de las estrategias didácticas, la búsqueda de

materiales pertinentes, las instrucciones que se darán a los alumnos para que ejerciten y consoliden los nuevos conocimientos y los instrumentos de evaluación. En la planeación estratégica se considera que el docente, el alumno y los contenidos son los elementos principales del proceso de enseñanza y de aprendizaje. La enseñanza debe ser un proceso planeado para propiciar la interacción de los alumnos con los conocimientos, el desarrollo de habilidades intelectuales, la solución de problemas y la toma de decisiones de los estudiantes. El docente es quien debe crear el ambiente que favorezca el aprendizaje significativo.

La planeación de la enseñanza debe regirse por los principios constructivistas: primero, la problematización-desestructuración de los conocimientos del estudiante: (P). Segundo, el conocimiento y manejo de los métodos que sean el medio para la construcción del conocimiento: (OLI). Tercero, la incorporación de la información que los alumnos procesan para encontrar los conceptos que den respuesta a situaciones nuevas y se conviertan en aprendizaje significativo: (II). Cuarto, la aplicación del conocimiento, esto es, el momento en que pone en práctica el conocimiento: (A). Quinto, consolidación, proceso de estructuración-desestructuración para que el estudiante llegue a conceptos más complejos: (C).

2.6.2. Enfoque por competencias

A partir de 2008 se implementa la Reforma Integral para Educación Media Superior (RIEMS), y con base en la planeación de las estrategias de intervención pedagógica, el Colegio de Bachilleres implementa el curso-taller “Manejo de la disciplina con orientación al programa de tercer semestre: Literatura y comunicación I”, con la finalidad de continuar la planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, bajo la nueva nomenclatura y las modalidades que se plantean en las competencias educativas. El objetivo del taller es que el docente reconozca y analice los núcleos temáticos del programa, para facilitar las experiencias de aprendizaje significativo. La participación de los docentes en este taller es fundamental para definir lo que el estudiante debe saber, saber hacer y saber ser al finalizar su formación a nivel medio superior. A partir de este perfil de los estudiantes, los programas de estudio se componen de cuatro ejes básicos:

1. Interrelaciones entre competencias genéricas y disciplinares. Estas orientan la definición de los aprendizajes que se espera que el estudiante logre.

2. Núcleos temáticos. Se integran por conceptos clave, teorías, leyes, procedimientos y valores esenciales de una disciplina, que permiten a los alumnos analizar, interpretar y resolver un problema de su realidad. Para delimitarlos es necesario no solo el manejo de la disciplina, sino además la relación de los contenidos con las interrelaciones de competencias genéricas y disciplinares.

3. Problemáticas situadas. Son situaciones de la realidad que pueden ser analizadas y explicadas a través de los núcleos temáticos, con el propósito de desarrollar las competencias, haciendo alusión a hechos, prácticas y actividades cercanas a los estudiantes; esto es, presentándoles un problema de su vida cotidiana o de su realidad

inmediata para transferirla a otros contextos porque la resolución de un problema, más que en los libros, la encontrará en su propio desarrollo cognitivo.

4. Niveles de desempeño. Son las descripciones concretas, evidentes y evaluables de la calidad del logro de las competencias, y pueden darse a cuatro niveles: excelente, bueno, suficiente e insuficiente.

Capítulo III. Método para la redacción de comentario crítico

Aunque soy mayor, sigo aprendiendo de mis alumnos.

CICERÓN

3.1 Crítica literaria a nivel bachillerato

La literatura es una expresión artística que está directamente relacionada con el lenguaje. El autor manifiesta a través de este, emociones, experiencias, pensamientos y su relación con el mundo. Las ideas plasmadas por el autor se originan tanto en la realidad que lo rodea, como en su imaginación; en otras palabras, manifiesta su mundo consciente e inconsciente. Cabe remarcar que la literatura es más íntima cuando se presenta a través de la poesía, puesto que el autor manifiesta directamente y con mayor emotividad sus impresiones, sentimientos, sensaciones, vivencias, esto es, todo lo que constituye la interioridad del ser humano desde su propia visión del mundo. Con todo esto, el autor literario, ya sea del género narrativo, lírico o dramático escribe con el objetivo primordial de manifestar y comunicar emociones para un lector que esté dispuesto a recibirlas, y de esta manera se complete la comunicación entre el texto y el lector; es decir, que el receptor cumpla con el papel que le corresponde. En el momento de la lectura, el lector deja su realidad para acceder a la de los personajes y vivirla de alguna manera, es decir, vivir una ficción que pretende despertar sentimientos, acrecentar su sensibilidad y su imaginación. De esta manera, la lectura le permite reconocerse dentro de una historia, comprender otras vidas, conocer otras épocas, culturas, descubrir la universalidad de las obras, y despertar su conciencia:

El lector aprende que la literatura, si en todo caso no puede hacer hombres extremadamente libres y por tanto felices, sí, dar suficiente luz para intentar la libertad interior, criticando las injusticias de la organización social, urbana o campesina en que se viva (Reyes Coria, 2005: 10).

La obra literaria depende, primero, de la intención del autor, de su punto de vista, de su visión y de su creatividad; después, de cómo la descifre su lector. El juicio o crítica literaria es un proceso creativo que complementa la experiencia artística a través de la reflexión, puesto que en ella se manifiesta la experiencia del lector; en otras palabras, es un ejercicio de comprensión, apreciación, juicio y entendimiento de una obra literaria, el cual puede parecer complejo; sin embargo a nivel bachillerato (y a cualquier nivel) se puede lograr, porque, como afirma Alatorre: “todos los lectores podemos hacernos críticos, [...] todos los críticos podemos hacernos mejores críticos. Son metas que están a nuestro alcance” (Alatorre, 1993: 41).

Una clase de literatura no resulta coherente sin la crítica literaria, porque gracias a esta el alumno asume el papel de crítico, y “se enfrenta a sí mismo, trabaja con su propia experiencia, con su propio *yo*” (Alatorre, 1993: 48). De esta manera, toma una postura personal en cuanto a su interpretación, y deshace cualquier ‘enigma’ desde su propia experiencia. Por lo anterior, es fundamental llevarla a cabo, ya sea de manera oral o escrita.

El alumno desarrolla su capacidad de análisis, su sentido crítico y su creatividad en el momento que lleva a cabo la lectura y cuando la complementa redactando la crítica correspondiente, porque pone “en ejercicio sus facultades mentales: percepción, la imaginación, la memoria y la inteligencia” (Quintana, 1995: 98). También incluye sus facultades afectivas, las cuales tienen que ver con su sensibilidad de lector en el momento

que permite que la lectura de una novela genere en él sentimientos, reflexiones e impresiones.

La crítica literaria es un ejercicio que de manera gradual permite al alumno pasar de la lectura ingenua a la lectura madura, lo que significa que irá descubriendo historias más complejas, incluso más ambiguas, pero con mayor riqueza. En este proceso entrarán en juego la intuición, la fluidez de nuevas ideas, la capacidad de investigar para incrementar conocimientos respecto al autor y su contexto; y sus conocimientos como crítico estudiante. Incluso, podrá emitir juicios más allá de la literatura y juzgar otros aspectos, quizá relacionados con la realidad, pero nunca dejando de lado la literatura. Asimismo, el alumno sacará conclusiones de la lectura, lo que puede resultar en la creación de un texto nuevo, original, que dé cuenta de su experiencia estética con la lectura de la obra, y de las reflexiones derivadas de esta, para reestructurarlas con experiencias de vida, es decir, con su propio contexto, valores y experiencias como lector. La reflexión que lleva a cabo el alumno es una actividad dinámica que le permite sacar conclusiones para darle sentido a la lectura.

Sin embargo, como lo afirma Alatorre (1993), no se puede forzar la crítica, es decir, no se puede forzar al alumno a fingir o a apreciar experiencias que en realidad no tiene, o a que copie otras experiencias, puesto que en la crítica se identifican la obra y el lector, quien deberá trabajar con su propia experiencia, emociones y con su propia visión del mundo. Por lo tanto, la crítica es personal, y ese es precisamente uno de los temores de los alumnos como críticos: guiarse y manifestar sus experiencias y sus emociones, y además utilizar sus propias palabras. Sin embargo, el alumno debe ser respetado aun cuando haga una lectura ingenua y consecuentemente la crítica también lo sea, porque está dentro de un proceso de crecimiento personal, académico y competente que le permite incrementar sus herramientas

de lectura estratégica, interpretación, argumentación y redacción. De esta manera, el alumno se desarrolla sin temor a ser descalificado, pero sí permitiendo ser orientado para mejorar sus habilidades.

3.2 Método para elaborar una crítica literaria a nivel bachillerato

El método propuesto para elaborar una crítica literaria tiene como objetivo orientar al alumno a que la lleve a cabo sin temor y por sí mismo, por lo que resulta fundamental que este reactive los conocimientos previos que le proporcionen las herramientas necesarias de lectura, interpretación, apreciación, disertación, argumentación y redacción.

Cuando el profesor solicita el comentario crítico de un texto literario, ya sea de manera oral o escrita, esto representa una dificultad para el alumno debido a diferentes causas: en primer lugar porque este, al no poseer hábitos de lectura se interesa por llevarla a cabo, como consecuencia, apenas. En segundo lugar, cuando lee no comprende la obra, ni la disfruta; en tercer lugar, como no tiene los elementos necesarios para argumentar, se limita a dar respuestas de este género: “no me gustó porque no le entendí”, “está aburrida”, “está padre”, “no tiene nada que ver conmigo”, “está bonita porque sí”, entre otras.

El método propuesto está diseñado para encaminar a los jóvenes estudiantes a analizar y apreciar una obra literaria y a elaborar una crítica argumentada, a partir de la duda y la interrogación. De esta manera, dudando e interrogando, despertarán su sentido crítico y argumentarán con bases sólidas. Este método se fundamenta en las bases teóricas de los antecedentes de la crítica literaria en la cultura griega clásica, en la crítica literaria contemporánea, en la estructura de los textos argumentativos, en el constructivismo, en las competencias educativas, en el análisis estructural del relato, y en la práctica educativa; todo lo cual se mencionó en el capítulo I y II.

El proceso de elaboración de la crítica se puede dividir en cinco etapas fundamentales: a) lectura estratégica, b) análisis estructural, c) interpretación de los elementos implícitos en el texto, d) investigación, lectura y análisis del contexto, e)

argumentación, f) revisión de los elementos de redacción, y, finalmente, g) la redacción de la crítica. En resumen, el alumno lee, analiza, investiga, adquiere una posición, emite un juicio, argumenta y redacta.

Dentro del aula el profesor debe despertar el sentido crítico de los alumnos a través de la duda, la interrogación e investigación, para así conocer otros puntos de vista que le permitan ampliar su criterio y, efectivamente, que las ideas o juicios expresados sean producto de un razonamiento personal. Acaso por esto, el proceso de la crítica literaria genera habilidades de pensamiento eficaz, como observar, comparar, inferir, interpretar, analizar, sintetizar, imaginar, establecer criterios.

Para el logro de este ejercicio, el alumno contará con las herramientas que le permitan llegar a dar un juicio de valor: primero, la lectura estratégica; después, el análisis estructural del texto, para profundizar mejor en el contenido de la obra y entender su estructura; a continuación, una guía a manera de cuestionario que lo ayude a interpretar el texto y a tomar una postura, obviamente personal, ante la obra. Asimismo se dejará guiar por su propia experiencia, la cual pondrá de manifiesto con sus propias palabras. A continuación, seguirá con la exposición abierta de sus puntos de vista y de las impresiones causadas por la estética de la obra, de acuerdo con los significados que el alumno le dio al texto, mismos que se relacionan con sus emociones y sus pensamientos, para después llegar a una conclusión.

El método para elaborar la crítica literaria consta de trece apartados, que se dosificaron de acuerdo al número de clases destinadas a la lectura de novela y a la redacción de crítica literaria.

A continuación se presenta, a manera de esquema, el método y después, en los siguientes apartados se especifica en qué consiste cada una de sus etapas:

1. Selección de la novela
2. Lectura estratégica de la novela
3. Retroalimentación
4. Análisis y síntesis de la obra con base en la teoría estructuralista de los siguientes elementos:

- 4.1 Características del género al que pertenece la obra

- 4.2 Historia

- 4.2.1 Orden de presentación

- 4.2.1.2 Fábula

- 4.2.1.3 Intriga

- 4.3 Funciones

- 4.3.1 Funciones integrativas:

- 4.3.1.1 Indicios:

- a) Rasgos físicos

- b) Rasgos psicológicos

- c) Valores

- d) Contravalores

- e) Religión

- 4.3.1.2 Informaciones

- 4.3.2 Funciones distributivas:

- 4.3.2.1 Nudos

- 4.3.2.2 Catálisis

- 4.4 Secuencias

- 4.5. Red actancial

- 4.6. Narrador

- 4.7 Temporalidad

- 4.8. Espacialidad

5. Contexto externo

- 5.1 Biografía del autor

- 5.2 Contexto histórico. Destacar los datos que se relacionan con la obra.

- 5.3 Corriente Literaria. Características que se reflejan en la obra.

6. Interpretación

6.1 Búsqueda de significados, ideologías y el origen de las ideas.

6.1.1 Punto de vista del autor.

6.1.1.1 ¿Cuál es su visión del mundo?, ¿cómo se refleja en el texto?

6.1.1.2 ¿Qué hechos selecciona y por qué?

6.1.1.3 ¿Cuál es su ideología? ¿Cuáles son sus ideas?, ¿cómo las defiende?

6.1.1.4 ¿Qué interpretación crees que espera del lector?

6.1.2 Reflexionar acerca del impacto que tiene la presentación de la historia: ¿qué emociones me provoca la lectura?

6.1.3 Cuestionar el nivel ético de los personajes desde el contexto del autor y desde mi propio contexto como lector.

6.1.4 Preguntar: ¿cuáles de los personajes actúan éticamente?, ¿se justifican sus reacciones o qué las justifica?

6.1.5 Valores humanos de los personajes. ¿Qué valores destacan en cada uno? ¿Qué antivalores manifiestan en sus actos? ¿Merecen castigo?, ¿quiénes?, ¿por qué?

6.1.6 Responder las posibles preguntas que plantea el texto.

6.1.6.1 Descubrir lo implícito, lo que el texto deja abierto y que yo como lector he comprendido, y cómo lo he comprendido.

6.1.6.2 ¿Cómo lo relaciono a mi propia vida?

6.1.6.3 Cuestionar hechos de carácter político, social y científico.

6.1.6.4 ¿Cuál es el conflicto?, ¿por qué surge?, ¿cuáles son las características de los personajes que los hace actuar de cierta manera y que los lleva al conflicto? ¿Cómo reaccionan ante este?

6.1.6.5 Explicación de las influencias que ejerce el contexto del autor en el texto.

6.1.6.6 Apreciación: reunión de los juicios morales, sociales y estéticos que despertó en mí como lector.

7. Temas que son el motor de la acción:

- a) Causas del conflicto
- b) Intereses
- c) Valores
- d) Afectos

8. Contenido manifiesto del texto

a) Contenidos temáticos de la obra:

Tema principal. ¿Qué tema consideras que es el principal?, ¿por qué?

Subtemas. ¿Qué otros temas consideras importantes?, ¿por qué?

b) Contexto interno: época, religión, sociedad, moral, ideología.

c) Personajes: indicios.

d) Aspectos formales de la obra: ¿a qué subgénero pertenece?, ¿por qué?

e) Categorías literarias: lo trágico, lo patético o lo dramático.

f) Aspecto histórico y político (contexto interno).

9. Disertación

9.1 Planteamiento de una tesis interpretativa del texto.

9.2 Argumentos que sostendrán la tesis.

9.3 Planteamientos secundarios.

10. Elaboración de esquema

10.1 Introducción:

a) Tema. Se presenta el tema que se considera principal en el texto y su importancia.

b) Enfoques que abarca la crítica: moral, científico, religioso, científico.

c) Postura. ¿Cuál es la tesis principal que defiende?, ¿por qué?

10.2 Desarrollo: exposición de los argumentos apoyados con citas textuales y ejemplos que demuestren su validez.

10.3 Ideas secundarias: tesis menores con sus respectivos argumentos.

10.4 Conclusión. Resultado de la disertación que confirma la tesis y lo que le aportó la lectura o lo que descubrió.

10.5 Bibliografía

11. Elaboración de borrador

11.1 Ordenar las fichas de acuerdo al esquema de trabajo.

11.2 Redactar en hojas blancas.

12. Corrección de borrador

12.1 Revisar el desarrollo de ideas.

12.2 Corregir las faltas de ortografía, el uso de nexos y de marcadores discursivos.

13. Redacción final.

3.2.1 Selección de la novela

La novela es un subgénero narrativo que cuenta con características propias, las cuales permiten al lector involucrarse y apropiarse de la historia, analizarla, y disfrutarla. Las características son las siguientes: es extensa, presenta una historia que mezcla hechos ficticios con hechos sucedidos en la realidad; participan varios personajes que son descritos tanto en el aspecto físico y moral como en el psicológico; presenta una historia principal y otras más adyacentes a esta; utiliza diferentes formas discursivas como la narración, el diálogo y la descripción, predominando la primera; la historia llega al lector a través de la figura del narrador; en ocasiones, embellece su lenguaje con las figuras literarias; presenta algunos elementos vigentes en su momento histórico e, incluso, de otros momentos como son las cuestiones morales, religiosas, éticas o políticas; sus temáticas son variadas. En cuanto a su estructura, está compuesta por acciones que se encadenan en secuencias integradas por una historia central e historias secundarias. Se divide en planteamiento o situación inicial, la ruptura del equilibrio para llegar al clímax y el desenlace. Se clasifica de acuerdo a la corriente literaria a la que pertenece, o por su temática.

La novela, como la literatura en general, se compone de fondo y forma. El contenido o fondo está determinado por el conjunto de hechos o situaciones que se presentan en el desarrollo de la obra; y la forma, por la manera en que está presentado el contenido, esto es, cómo se cuenta. La forma es la base para la presentación del contenido. Ambas partes están unidas en la obra literaria, sin embargo para su estudio y análisis se pueden separar. El estilo del autor, el contexto externo, las figuras literarias y el análisis de los elementos que la conforman, entre otros aspectos, son parte importante para el reconocimiento del significado de la novela.

La novela presenta una historia que mezcla la ficción con la realidad, como se menciona en el párrafo anterior, tomando en cuenta que “ninguna novela es verdaderamente realista, en el sentido de que la novela no muestra las cosas: las representa” (Pingaud, 1987: 328). Asimismo, en la novela puede representar momentos históricos y la idiosincrasia de una época distinta a la del lector, puesto que “la literatura es producto de la sociedad y de la historia, no una autoridad fuera de ellas” (Graham, 1974: 50).

En cuanto a la lectura de una novela, los alumnos del nivel de bachillerato en ocasiones no cuentan con la motivación suficiente para leer casi ningún tipo de texto literario, ni, por consecuencia, una novela, principalmente, porque no tienen la disposición para involucrarse en las historias; debido a que estas no se relacionan con sus intereses o motivaciones y en lugar de resultarles apasionantes o atractivas por su contenido, estilo o intención; al contrario, les parecen tediosas, por lo cual optan por abandonar el libro desde las primeras páginas, o incluso, desde antes de empezar a leer, lo rechazan simplemente por su extensión. Teniendo en cuenta lo anterior, la selección de una novela para que los alumnos lean y que a continuación elaboren la crítica literaria de la misma, debe estar en función de una temática que les atraiga y de un nivel de competencia lingüística que les permita desarrollar sus habilidades lectoras. De esta manera, los alumnos fomentan el hábito enriquecedor de la lectura y valoran los textos literarios. La lectura de una novela es un proceso de análisis, reflexión y conocimiento, y, por lo tanto, de avance escolar.

Con relación a lo anterior, a partir de la Reforma Integral para la Educación Media Superior, el programa de Literatura y Comunicación I del Colegio de Bachilleres, indica que se deberá trabajar solo con textos de literatura mexicana e iberoamericana. Concretamente el Bloque temático III tiene como objetivo que “los estudiantes apliquen lo aprendido [...] para leer reflexiva y críticamente novelas mexicanas e iberoamericanas de

escritores representativos del siglo XX o XXI” (CBCH, 2010: 41), y en ningún objetivo de los programas de Literatura ni de los de Taller de lectura y redacción, se indica que se aborden obras de la literatura universal, lo cual se considera poco adecuado, no erróneo, solo poco conveniente. La literatura ha sido y seguirá siendo inherentemente universal, aun cuando esta sea traducida, porque habla de historias que representan a personas reales, manifiesta emociones que aunque sean ficticias, son reflejo de emociones humanas y conflictos sociales, como lo afirma Reyes Coria:

En esa primera lección, se me hicieron conscientes el poder de la literatura sobre la vida humana, y la obligación que tiene el escritor de servir al desarrollo de la sociedad (Reyes Coria, 2005: 47).

La literatura universal acerca a los alumnos a distintas épocas, situaciones, sociedades, costumbres, contextos políticos, sociales, a otros países, a otros continentes, es decir, conocen y entienden otras vidas, y su propia vida:

La literatura trata de la experiencia vital; es un sistema de conocimientos de la propia vida, de lo que es el amor, el poder, la amistad, la traición, el perdón, la desgracia la conmiseración, el alma mexicana, o el alma rusa, la locura, la ambición (Campbell, 2005: 83).

Por lo mismo, dejar a un lado a la literatura universal significa renunciar a autores de la Grecia clásica como Sófocles o Eurípides, quienes junto con otros dramaturgos, marcan las pautas para el teatro y para la literatura en general de todas las épocas. Tampoco podemos omitir la lectura de los poemas épicos porque estos contienen mitos y leyendas que han repercutido no solo en la literatura, sino en el arte en general de todos los tiempos. También es inconveniente dejar fuera a Chejov, a Wilde, a Shakespeare, a Boccaccio, a Dante, a Edgar Allan Poe, por mencionar algunos que si bien no escribieron sus obras en la

lengua española, sí son estas reflejo de los hombres de todas las épocas. Por lo tanto, omitir las obras fundamentales de la literatura universal, significa aislar a los alumnos literariamente, privarlos del enriquecimiento de su cultura con otras culturas.

También es importante tomar en cuenta que muchos estudiantes no volverán, o lo harán escasamente, a leer textos literarios, razón por la cual perderán la oportunidad de incrementar sus conocimientos sobre literatura universal. Una solución sería implementar la materia de literatura universal en el Colegio de Bachilleres, o que se permitiera retomar la literatura universal como se establecía en el programa anterior a la RIEMS.

No obstante, con base en la libertad de cátedra que establece el Colegio de Bachilleres y pensando en motivar a los alumnos a leer, yo elegí la novela de la literatura inglesa: *Frankenstein*, de la autora inglesa Mary Shelley (1818). Esta novela fue creada dentro del romanticismo inglés, y pertenece a la novela de terror, género que se ha extendido hasta el teatro y el cine, ambos de especial interés entre los jóvenes estudiantes porque buscan provocar emociones como el miedo, el suspenso y el terror hacia lo desconocido. *Frankenstein* es una novela epistolar combinada con un diario de viaje, y expone diversos temas como el amor, la amistad, la fantasía y la ciencia ficción, que en conjunto despiertan la curiosidad e interés del alumno adolescente hacia lo desconocido. Su tema central nunca dejará de impactar, porque aun con los avances científicos y tecnológicos actuales no se ha descubierto cuál es el origen de la humanidad, ni si hay vida después de la muerte, o si el hombre mismo puede dar vida, y, aunque “la novela de Mary Shelley no fue la primera en hablar de la creación de un ser artificial, [...] sí la primera en donde se intenta crear otro ser a partir de la materia de seres humanos que alguna vez estuvieron vivos” (Quirarte, 2005: 23). Por todo lo anterior, considero que *Frankenstein* es una historia que puede cumplir las expectativas de lectura de los jóvenes lectores, y dejar en

ellos una experiencia positiva, porque, además, es una obra que pueden relacionar con la realidad científica y moral actual:

En las últimas décadas, la literatura que ha generado y sigue generando *Frankenstein* es inabarcable, y encontramos todas las lecturas posibles, ya sean políticas, psicoanalistas, sociológicas o estructuralistas. En todo ello subyace un hecho evidente: la novela no es mero producto de la fantasía juvenil o de una escritora que aspira a introducirse a la literatura de consumo con una obra de éxito. Fascinada por la ciencia y la filosofía, Mary Shelley trata de componer un texto que trascendiera los estrechos límites de la novela sensacionalista, y empleó el género gótico como simple pista de despegue hacia otros rumbos literarios (Ross, 2000: 12).

Otra característica que hace atractiva la lectura de *Frankenstein* es que está enmarcada dentro de la novela gótica y del romanticismo, como ya se mencionó, por lo que aborda temas como la moral científica, la creación y destrucción de vida, la relación de la humanidad con Dios. Además, su estilo para abordar los temas resulta interesante:

La novela gótica es casi siempre simbólica. Hurga en lo más profundo de las mentes y traduce a formas sobrenaturales las preocupaciones inherentes al ser humano: la soledad, nuestra propia oscuridad, el miedo, la incertidumbre del futuro, la muerte y, por supuesto la indagación sobre la naturaleza humana (Lazo, 2004: 55).

En cuanto a los personajes, el protagonista-antagonista, el Dr. Frankenstein, también llamado “el moderno Prometeo”, lleva a cabo una cadena de acciones científicas con las que genera graves consecuencias, desgracias y terror. Esto plantea serios problemas éticos que se pueden trasladar a lo que hoy en día existe en torno a los avances científicos como la clonación, tema que causa polémica no solo entre los alumnos, sino en el mundo entero. La novela también contiene referencias a los campos de la literatura, la poesía, la ciencia, la educación, la política, la historia y la mitología, lo que le permitirá al alumno no solo

conocer la historia, sino que además tendrá elementos de análisis y podrá emitir un juicio sustentado con argumentos. Vicente Quirarte considera a Mary Shelley “la creadora de uno de los mitos que más poderosamente han trascendido los límites de la literatura” (Quirarte, 2005: 25).

Además, la lectura de esta novela puede generar en el estudiante controversia ética, política religiosa, humana, moral, al contrastar estos problemas con el pensamiento de los jóvenes y su contexto, lo que deriva en una reflexión, evaluación y crítica de hechos, actitudes, defectos, cualidades, valores y antivalores de los personajes que se ajustan al contexto actual: “en tiempos de estudios de género, clonación e ingeniería genética, la novela de Mary Shelley dista de ser una ficción para el consumo efímero” (Quirarte, 2005: 27). Como lector, el alumno se apropiará de nuevas concepciones y las integrará a su criterio para estimular el análisis y la creatividad, porque aunque es una historia que se ha presentado a través de diferentes discursos, siempre llama la atención, incluso cuando ya se la conoce. Asimismo, la mención de *Frankenstein* invariablemente recuerda que “la criatura creada por Víctor Frankenstein no solo lo despoja de sus seres y valores más queridos, sino que con el paso del tiempo se ha adueñado de su nombre. Frankenstein evoca de inmediato no al científico sino al monstruo. Metafóricamente, la palabra Frankenstein denomina un ente fuera de la normalidad, o se aplica a una estructura formada por elementos disímiles” (Quirarte, 2005: 31).

3.2.2 Lectura estratégica

La habilidad para comprender un texto se refiere a la capacidad de los alumnos para procesar la información contenida en el mismo. Esto significa que llevan a cabo operaciones cognoscitivas como organizar la información, focalizarla e integrarla a su estructura previa, así como su aplicación en la lectura de la novela y en la elaboración de la crítica literaria a través de estrategias, que a continuación nombran y se definen:

1. Estrategias de organización. Organizan o se dan un nuevo orden a la información presentada en el texto. Por ejemplo, organizar los sucesos de la historia de manera cronológica.

2. Estrategias de focalización. Precisan el contenido del texto a medida que se va leyendo la novela.

3. Estrategias de elaboración. Implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto, como la elaboración de los primeros comentarios u opiniones del lector, mismas que formarán parte de la crítica literaria.

4. Estrategias de integración. Unen las partes de la información en un todo coherente. A través de estas estrategias, el alumno relaciona el contenido de la novela con sus conocimientos previos, formula interpretaciones sobre el contenido, durante y después de la lectura.

5. Estrategias de verificación. Comprueban las interpretaciones logradas, de igual manera que en la estrategia anterior, es decir, durante y al final de la lectura.

En la comprensión lectora, el proceso de construcción de conocimientos está mediatizado por el lenguaje y el pensamiento, lo que permiten al lector la significación de

la información proveniente de medios escritos y la modificación de sus estructuras de conocimiento.

Para que el alumno lleve a cabo una lectura estratégica es fundamental dividir el proceso en tres etapas: primera, antes de la lectura; segunda, durante la lectura; y tercera, después de la lectura.

La primera etapa, es decir, antes de la lectura, está relacionada con el punto anterior (3.2), puesto que se refiere, en primer lugar, a que la propuesta de lectura debe estar en función de los gustos e intereses de los alumnos, para que despierte su curiosidad. Otro factor importante que influye en la preparación previa a la lectura, es la activación de los conocimientos, la cual se logra a través de la aplicación de la evaluación diagnóstica, para conocer cuál es el bagaje de conceptos de los alumnos, sus expectativas e intereses, mismos que les permitirán entender el texto, interpretarlo y criticarlo. También es importante indicarle al alumno, con la mayor precisión posible, cuál es el objetivo que se pretende lograr con la lectura y darle indicios moderados de que podrá llevar a cabo satisfactoriamente las tareas derivadas de esta; de manera que leer una novela represente un reto que podrá vencer. Todo ello ayudará a la elaboración de criterios personales que permitan profundizar la comprensión del texto. Establecer predicciones sobre la novela con base en la tipografía, los subtítulos, los escenarios, los personajes y la trama, ayudará en la preparación de la lectura. Lo importante con la lectura de esta novela no es tanto saber qué dice el texto en general, sino cómo lo dice –salva la discusión sobre el lenguaje traducido–, y conocer los detalles de lo que los alumnos llaman ‘la historia verdadera’.

En segundo lugar, durante la lectura, es importante tomar en cuenta que el alumno lector comprende mejor un texto cuando es capaz de descubrir su significado a partir del contexto interno y externo de la misma. Por lo tanto, el profesor debe indicar a los

alumnos que subrayen las palabras desconocidas y que traten de descubrir su significado por el contexto, o, de no ser posible, que, posteriormente, lo busquen en el diccionario. Asimismo, que al margen hagan notas o subrayen los aspectos de la historia en general o de algún personaje que más llamó su atención. De la misma manera, que aclaren sus dudas, que escriban palabras clave que les permitan recordar los acontecimientos del capítulo leído, y que vayan realizando predicciones acerca de la trama. La tercera etapa se aborda en el apartado 3.2.3.

3.2.3 Retroalimentación

La tercera etapa del proceso de lectura está conformada por la retroalimentación sobre el argumento y algunas opiniones sobre la novela de manera oral, con la técnica lluvia de ideas, para que los alumnos manifiesten numerosos comentarios e incluso despierten su creatividad. El alumno comenta el texto literario como un primer paso para comprenderlo mejor y razonar con respecto a lo que sucede, es decir, analizar y valorar un texto cada vez mejor, conforme vaya incrementando su cultura y sus habilidades de comprensión, valoración y comentario; lo cual requiere de un trabajo constante en todas las asignaturas, ya que no puede improvisarse. Formular preguntas es una forma eficaz de clarificar temas y significados a través de la indagación. Con preguntas óptimas, los alumnos centran su atención en la información más relevante, significativa e interesante, puesto que están diseñadas para generar nueva información o darle profundidad o extensión, además activan su aprendizaje, lo que les permite la creación de esquemas para enriquecer su visión del mundo.

En caso de no utilizar la técnica de lluvia de ideas para revisar el argumento de la novela, se puede llevar a cabo un cuestionario por escrito. El cuestionario que a continuación presento consta de veinte preguntas que permiten al alumno recordar la trama de la novela, así como ciertos detalles que le pueden ayudar para elaborar el análisis y crítica literaria de la misma.

Cuestionario de novela: *Frankenstein*

1. ¿Quién es el autor?
2. ¿Qué relación tiene el título con el desarrollo de la trama?
3. ¿Quién es el narrador?

Respecto a la *criatura*:

4. Describe cómo la construye el protagonista para posteriormente intentar darle vida.
5. ¿Cuál es la reacción del protagonista al darse cuenta que logró darle vida?
6. ¿Qué encontró la *criatura* en el bolsillo de su chaqueta cuando se instaló en el cobertizo y cuál fue su reacción al verlo?
7. ¿Quién mantiene una breve plática con ella?
8. ¿Cómo transcurre su vida antes de reencontrarse con su creador?
9. Después de que el Dr. Frankenstein le dio vida a la *criatura* para enseguida abandonarla, ¿cómo se da el primer encuentro entre ellos?
10. ¿Qué petición le hace la *criatura* a su creador?
11. ¿Cómo reaccionan las personas al ver a la *criatura*? Estas reacciones, ¿qué sentimientos generan en ella?
12. ¿Qué palabras le dijo la *criatura* al doctor para amenazarlo?
13. ¿Por qué se quería vengar de él?
14. ¿Cuál fue su primera venganza?
15. ¿De qué manera se relaciona la *criatura* con Justine Mortiz?
16. ¿Cómo te imaginas físicamente a la *criatura*?
17. ¿Quién muere estrangulado en la playa?
18. ¿Estás de acuerdo con la actitud que toma el doctor con respecto a la *criatura*?
19. ¿Cuáles crees que son los sentimientos de esta con respecto a su creador?
20. ¿Qué sentimientos infieres que tenía el Dr. Frankenstein por la *criatura*?
21. ¿Cómo reacciona la familia del Dr. Frankenstein ante todos los acontecimientos trágicos?

22. Entre el Dr. Frankenstein y la *criatura*, ¿quién consideras que cometió el error más grave?, ¿por qué? ¿Cuál fue ese error?
23. ¿Consideras que se pudo solucionar el problema desde el principio? Si es así, ¿cuál hubiese sido la solución?
24. ¿Cuál es el desenlace de ambos personajes?
25. ¿Qué fue lo que más te llamó la atención? ¿Por qué?

3.2.4 Análisis estructural de la novela

El análisis estructural es un método que permite al alumno reconocer y comprender con mayor profundidad las partes del texto, puesto que se inicia de la totalidad para dividir en niveles y elementos; y determina cómo influye cada parte en el conjunto. Asimismo, distribuye los elementos en un determinado plano para establecer la función que tienen dentro de la totalidad de la historia.

Interpretar es aclarar, analizar y desglosar las partes de la ficción para explicar y entender la obra literaria. El análisis estructural de la literatura permite descifrar la composición literaria para descubrir la ilusión que presenta la historia. Por lo tanto, es importante que al alumno se le plantee que el análisis estructural no es un ejercicio sin sentido; sino por el contrario, que es un ejercicio de desglose de los elementos de la obra en unidades mínimas que le permitirá profundizar la comprensión de la misma. Este desglose será un auxiliar en la elección del tema de la crítica literaria, en la toma de una postura, y en los argumentos que la sustentarán. Elaborar una crítica literaria significa buscar el reflejo de la obra, con base en el análisis previo de la misma. La crítica está conformada de análisis y de comentario de un todo: la novela.

El análisis estructural de la novela que llevan a cabo los alumnos consta de los siguientes elementos: Circuito de comunicación, Función poética, Historia y Discurso.

En toda obra literaria existe un proceso de comunicación conformado por el emisor, mensaje, receptor, contexto, canal y código. Al autor de la obra corresponde el papel de emisor puesto que es él quien envía un mensaje al receptor-lector. El mensaje es lo que el autor quiere transmitir al receptor para intentar atraer su atención, a través de la belleza del lenguaje, con una finalidad estética. El receptor es quien recibe el mensaje del texto, en complicidad con este mismo. Todo esto se da dentro del contexto tanto de la obra como del lector. Para que se logre la comunicación, el mensaje y el receptor deben compartir el código, que en este caso se refiere a la lengua española y al lenguaje literario. Finalmente, el canal es el medio a través del cual llega la historia, y puede ser escrito u oral.

Todo proceso de comunicación se relaciona con las funciones de la lengua: referencial, metalingüística, apelativa, expresiva o emotiva, conativa o fática y poética. En cada uno de los elementos que conforman el circuito de comunicación se ubica una de las funciones de la lengua:

Emisor - función emotiva o expresiva. Está estrechamente relacionada con el emisor, cuyos contenidos emotivos transmite.

Mensaje - función poética. Está orientada hacia el mensaje mismo, esto es, hacia la forma concreta de su construcción. Es la presentación del asunto y la ordenación del lenguaje.

Receptor - función apelativa o conativa. Está orientada hacia el lector para actuar sobre él e influir en su comportamiento.

Contexto - función referencial. La realidad a la que hace referencia el texto.

Canal - función fática. Tiene por objeto establecer, prolongar, interrumpir o cerrar la comunicación.

Código - función metalingüística. La lengua utilizada en la comunicación. Emisor y receptor deben utilizar el mismo código.

Las funciones de la lengua que destacan en la novela son la *poética*, la *emotiva* y la *referencial*. Sin embargo, la función de la lengua que predomina es la *poética* porque el mensaje se construye con fines estéticos mediante el uso de licencias poéticas o, incluso, de palabras coloquiales, de manera que llame la atención al lector y produzca placer, así como una idea de verosimilitud. En la literatura se utiliza tanto el lenguaje connotativo como el denotativo porque lo importante no es lo que se dice, sino cómo se dice. Dentro de esta función, el escritor de un texto narrativo puede utilizar los cuatro tipos de discurso literario: narración, descripción, diálogo y monólogo.

Un concepto importante dentro de la literatura es el de *literariedad*, que se entiende como la relación del texto con una realidad supuesta o un como discurso ficticio; lo que significa, que existe una imitación de los actos humanos y de lugares de la realidad. La *literariedad* se define como la esencia de lo literario. Sus rasgos son todas las características narrativas que configuran el texto literario, y se identifica también a través de algunas propiedades y formas de organizar el lenguaje. El texto es el espacio donde se construye la *literariedad*, es decir, el lugar donde se manifiesta lo literario.

Las figuras literarias son las marcas que se reconocen dentro de los textos literarios, como marcas de *literariedad*, a grandes rasgos, se clasifican, en figuras de dicción y en tropos. Las figuras de dicción se subdividen en figuras de construcción y de pensamiento. Dentro de la figuras de construcción están el hipébaton, la elipsis, la

sinonimia, el pleonismo, la aliteración. Entre las figuras de pensamiento están la paradoja, la definición, la descripción, la hipérbole, la prosopopeya. Los tropos son “palabras que se utilizan en sentido distinto del que propiamente les corresponde, pero que tiene con este alguna conexión, correspondencia o semejanza. El tropo comprende, entre otros, la metonimia y la metáfora en todas sus variedades” (RAE, 2010: 394).

La narración está conformada por la historia o diégesis y el discurso. La historia es una sucesión de hechos que en su realidad ocurrieron, pudieron haber ocurrido o podrían ocurrir. Es ficticia, y solo es real en sí misma. Por lo mismo, el efecto de sentido que busca no es la verdad, sino hacerla parecer como real; en otras palabras, que sea verosímil para el lector. La diégesis consta de cinco elementos: *narrador*, *personajes*, *acciones*, *tiempo* y *espacio*.

La historia puede tener dos órdenes de presentación: *fábula* (cronológico), o *intriga* (alterado). El orden de *intriga* se divide a su vez en *in media res* (inicia a la mitad de la historia) y en *extrema res* (inicia por el final de la historia). Esto puede suceder porque es ficción y porque es una invención del autor.

La historia se constituye en tres niveles: funciones, secuencias y acciones. Las funciones son unidades de sentido que tienen la posibilidad de correlacionarse con otras unidades. Esto quiere decir que se combinan, y de acuerdo al sentido que manifiestan se dividen en funciones distributivas e integrativas. Las distributivas que corresponden a la funcionalidad de *hacer*, esto es, lo que hacen los personajes, se refieren, por tanto, a las acciones. Se subdividen en nudos y catálisis. Los nudos son las acciones indispensables, insustituibles y suficientes, que constituyen el argumento de la historia o diégesis. Las catálisis son acciones menores, complementarias, que describen a los personajes o al ambiente, y suspenden o desaceleran la acción. Las funciones integrativas corresponden a

la funcionalidad del *ser*, esto es, al ambiente tanto físico como psicológico, de lugares y de personajes. Se subdividen en indicios e informaciones. Los indicios son las características físicas y psicológicas, de carácter, comportamiento y sentimientos de los personajes, y pueden ser implícitos o explícitos. Las informaciones son los datos que permiten ubicar en el tiempo y en el espacio a los objetos, lugares y gestos, así como autenticar la realidad; y siempre serán presentados de manera explícita.

La secuencia es una sucesión lógica de funciones unidas entre sí; es decir, es un conjunto de *nudos* que guardan una relación entre sí, que puede ser simple o compleja. Se constituyen de un comienzo o situación inicial, la cual se ejecuta, se transforma y se complica; y desemboca en un resultado que recoge todas las acciones ya modificadas para recuperar el equilibrio inicial, de manera que se dé sentido a la acción del relato.

Las acciones son representadas en la *red actancial* e involucra a los *actantes* (personajes), relacionados entre sí por desear, comunicar o luchar. La tipología se conforma de *sujeto - objeto, destinador – destinatario, ayudante – oponente*. El *sujeto* desea algo. El *objeto* es lo buscado o deseado por el *sujeto*. El *destinador* comunica y tiene la capacidad de otorgar el bien deseado por el *sujeto*. El *destinatario* es quien recibe la comunicación o el bien, por voluntad del destinatario. El *ayudante* colabora con el sujeto para obtener el *objeto*. El *oponente* obstaculiza al sujeto. Las acciones que llevan a cabo los *actantes* nunca son lineales, por lo tanto un mismo *actante* puede presentar varias tipologías en un doble proceso de mejoramiento-degradación, es decir, que pueden pasar de un estado a otro, satisfactorio o benéfico o no.

El tercer nivel de análisis le corresponde al *discurso*. Se compone de los elementos que utiliza el autor para dar a conocer la historia al lector, a través de un narrador. Es el manejo del lenguaje o la forma de expresión que utiliza el autor para

comunicar la historia. En el que se toman en cuenta la *temporalidad*, la *espacialidad*, el *narrador* y las estrategias de presentación.

La *temporalidad* tiene que ver con el tiempo o la duración en la que ocurren los sucesos del relato, y es el *narrador* quien ofrece una dimensión temporal. La *temporalidad* se puede revisar en cuatro niveles: a) en la obra, para ubicar el lugar y la fecha en que se escribió el texto; b) en la historia, que indica el lugar y la época en que suceden los hechos; c) en las acciones, que son los espacios escenográficos donde se realizan las acciones y en el tiempo que tardan en transcurrir, es decir, cuánto duran; y, d) en el tiempo y en el espacio psicológicos o irreales, que solo existen en la memoria, imaginación o recuerdos de los personajes.

Cuando la *temporalidad* de la historia no coincide con la del discurso, aparecen desajustes de tiempo entre la historia que se cuenta y el discurso o presentación de los hechos; esto con el fin de obtener efectos estéticos en la obra literaria. Esto se puede relacionar, en primer lugar, con la duración de la historia, que, a su vez, se divide en *pausa*, cuando la historia se suspende y el discurso avanza; la *escena*, cuando el discurso y la historia coinciden; el *resumen*, que refiere a la enunciación breve de lo ocurrido en largos periodos, la *elipsis*, cuando se suprimen una serie de hechos que el lector puede imaginarse. En segundo lugar, con el orden, dividido en *retrospección*, regreso al pasado y *prospección*, anuncio de lo que sucederá; y la *frecuencia*, referida a la narración de la historia, acción o circunstancia que ocurre una sola vez.

La *espacialidad* también se conforma a partir del narrador o de los personajes, quienes se encargan de manipular el espacio en la historia para acercar o alejar al lector del hecho relatado, y dar mayor significado a algunos de los momentos de la historia. La *espacialidad* se logra por medio de la omisión de acciones, las descripciones, la repetición

de palabras y enunciados. El narrador se encarga de omitir, enfatizar y suprimir todas aquellas circunstancias, datos y acciones que pretende que el lector imagine, infiera, advierta o manifieste para mantener su interés y crear efectos de sentido en él. En relación con la distribución del discurso en el espacio se refiere a la espacialidad que se establece en el papel, donde se van a distribuir los elementos del relato para darle un orden y una presentación especial al discurso. Cuando se cuenta más de una historia en el texto, las historias pueden aparecer en el discurso relacionadas u ordenadas en tres formas: a) coordinación o encadenamiento, que se refiere a la combinación de diferentes historias, mediante una relación o encadenamiento cuando se cuenta una historia después de otra; b) la subordinación o intercalación, es la relación que existe entre varias historias, donde unas se incluyen dentro de otras; y, finalmente, c) la alternancia o contrapunto, cuando dos historias se cuentan de manera simultánea interrumpiendo o retomando la narración.

El *narrador* es un elemento fundamental del texto narrativo porque es la voz que hace llegar la historia al lector, esto es, hace la relación de sucesos reales o imaginarios. Según el impacto que desee causar el autor al lector, el *narrador* relata los hechos a través de una perspectiva o punto de vista determinados, desde una ubicación con respecto a la historia y según la relación que tiene con el hecho relatado. La perspectiva del narrador puede desarrollarse en primera persona cuando protagoniza los hechos; en segunda persona, cuando se dirige a otro personaje o a sí mismo; y en tercera persona, cuando se dirige a una segunda persona. En cuanto a su punto de vista, este puede ser objetivo, cuando sabe menos que los personajes o subjetivo, cuando sabe lo mismo o, incluso, más que estos. El narrador puede situarse o no dentro de la historia. Cuando el narrador se ubica dentro de la historia se conoce como *narrador intradiegético*, lo que significa que desempeñan un doble papel: narrador y personaje. Cuando el narrador está fuera de la *diégesis* se conoce como *narrador*

extradiegetico. En relación con el hecho relatado, se clasifica en narrador *protagonista*, *testigo* y *omnisciente*. El *narrador* puede utilizar diversos medios de presentación del discurso con el fin de lograr efectos estéticos, estos son los prototipos textuales o estrategias de presentación del discurso como son: diálogo, monólogo, narración y descripción, como se mencionó anteriormente, y se combinan entre sí para dar efectos de lugar, de distancia, de intensidad, de ambientes.

Los personajes, por el papel que juegan dentro de la historia, se dividen en protagonista, que es el principal porque realiza las acciones básicas; secundarios, que apoyan a al protagonista; incidentales, que aparecen esporádicamente en la historia, y ambientales, que no realizan acciones pero forman parte del ambiente.

3.2.5 Información sobre el contexto externo.

El contexto externo se refiere a la biografía del autor y a la corriente literaria a la que pertenece el texto.

La biografía del autor permite ubicar el momento histórico y los hechos más relevantes en la vida del mismo, y que, por lo tanto, repercutieron en la escritura de la novela. La investigación de la biografía del escritor permite al alumno de bachillerato comprender algunos porqués de la historia, sin embargo la investigación no debe ser exhaustiva, de manera que le dé una interpretación de la obra y que, por lo tanto, influya de manera definitiva en su propia interpretación.

Por otra parte, la corriente literaria es la tendencia artística que establece ciertas características del fondo y la forma, que caracteriza a cierto grupo de escritores que

comparten similitudes en cuanto los temas que abordan, la técnica que emplean, la finalidad que persiguen e incluso la ideología que adoptan; generando de esta manera un estilo literario propio en un lugar y en una época determinados, que se relacionan con las condiciones sociales.

3.2.6 Selección e interpretación de información

La interpretación de la novela “es un proceso de síntesis de los elementos que el análisis a disociado, en búsqueda de las significaciones: se explican los vacíos, las intenciones, las repercusiones, la génesis de las ideas” (Zacahula, 1998: 188). De manera que el alumno descubrirá lo que está implícito en el texto, en otras palabras, interpretará la historia no solo por lo que se cuenta, sino además por lo que no manifiesta abiertamente, es decir, lo que ha quedado abierto y que él interpretará desde su propia experiencia.

3.2.6.1 Elementos de análisis estructural. En esta parte se retoman los elementos de análisis de la novela, bajo el marco teórico del estructuralismo, con el propósito de que los alumnos analicen y comprenda la novela, como se mencionó anteriormente. Este análisis les ayuda a elegir un tema para trabajar en la crítica literaria, y delimitarlo, el planteamiento de la tesis, y sus argumentos. En esta parte ya ha comprendido el argumento de la obra, los conflictos, y las razones que tienen los personajes para actuar de cierta manera, es decir, ya ha analizado cada parte de la trama, por lo que en este punto ya se ha formado una opinión.

3.2.6.2 Argumentos y comentarios. Con la tesis ya planteada, el alumno redactará oraciones relacionadas con los argumentos, para entonces elaborar un

esquema y redactar de manera que cada párrafo tenga un inicio, una exposición y cierre. Los párrafos se unirán de manera que el texto tenga cohesión y coherencia, y de esta manera se convierta en una crítica literaria.

3.2.6.3 La visión del mundo del autor. El autor de la novela deja ver de manera explícita o implícita las influencias que ha recibido, su personalidad, sus valores, su contexto social, las cuales justifican la visión personal que presenta a través del texto.

3.2.6.4 La visión del mundo del lector. A partir de su propia ideología y de su acervo de conocimientos culturales en torno a su propio mundo, el alumno interpreta y valora la novela, de la misma manera que amplía su acervo cultural al contrastar su propia visión del mundo con la del autor.

3.2.6.5 Planteamiento de valores y contravalores. La novela, como toda obra literaria, da cuenta de valores y contravalores éticos que el alumno descubre y pone a su consideración, para contrastar los con los propios y emitir un juicio sobre la ética de las acciones de los personajes.

3.2.7 Los temas motores de la acción

Los temas que movilizan la acción de la novela son, en general, los intereses, los afectos y los valores como el amor, la bondad, la justicia, la responsabilidad; o las virtudes como la honestidad, la inteligencia de cada personaje. Los valores y virtudes de un personaje pueden contrastar con los de otros personajes, con la sociedad, la moral, o incluso con él mismo, y generar, así, un conflicto que desata la trama.

3.2.8 Contenido manifiesto del texto

De manera explícita, el alumno determina el argumento, el asunto, el tono y la secuencia de acciones para construir la crítica literaria, además incluye la interpretación, la explicación y su apreciación de la novela.

3.2.9 Disertación

La disertación se refiere al planteamiento de una tesis o postura, y a los razonamientos y argumentos que el alumno utiliza para defenderla. La tesis es el elemento fundamental de todo texto argumentativo, dado que es la idea que se pretende defender, en torno a la cual se reflexiona; y se manifiesta a través de la expresión de ideas coherentes y válidas. Puede estar relacionada con los contenidos de la obra, como podrían ser su interpretación general; la conexión entre la biografía de la autor y la historia que presenta; los personajes y su actuación en el desarrollo de la historia, las ideas religiosas, morales, sociales; los sentimientos, las patologías, la soberbia, el amor, la libertad, entre otras circunstancias. También pueden entrar a juicio los aspectos formales como son el estilo del autor, las categorías literarias: lo trágico, lo dramático o lo patético. La disertación es lo que le da a la crítica literaria su carácter argumentativo.

El alumno debe reflexionar durante y después de su lectura para elegir libremente un tema que lo invite a juzgar y a tomar una postura. La tesis tiene un tono afirmativo e impositivo y puede ser de dos clases: primero, de confirmación, cuando se basa en la

información que ya conoce y podrá afirmar, segundo, de contradicción, que empieza con una idea común y aceptada, para contradecirla.

Una vez elegido el tema es indispensable que los alumnos lo delimiten y escriban la oración que contiene su tesis o postura, ya que estos no tienen la experiencia para manejar varios temas o profundizar uno solo sin caer en ambigüedades. También es importante que estos seleccionen libremente los temas que relacionarán con sus valores y gustos, en la composición de textos argumentativos, puesto que así desarrollarán y expresarán sus ideas con mayor fluidez y coherencia, y, de esta manera, incrementará su confianza en ellos mismos.

A continuación, los alumnos elaboran un esquema (lista de ideas), incluidos los aspectos relacionados con el tema, y que pueden investigar en diversas fuentes como libros, periódicos, revistas, o la Internet; así como la lectura de una o dos críticas literarias que le sirvan de ejemplo. También tomará en cuenta los datos recabados acerca del contexto externo del texto, como son los datos biográficos del autor que se relacionen directamente con la novela, la corriente literaria a la que pertenece y su influencia en la misma.

Por otra parte, el estudiante requiere del manejo de argumentos para defender sus puntos de vista en una crítica literaria. Cada argumento deberá ir enfocado a sustentar la tesis planteada, de antecedente a consecuente y de causa a efecto. Este ejercicio lo podrá utilizar más adelante, en otras situaciones escolares o de su entorno cotidiano. Mediante los argumentos, los alumnos reflejan el dominio de la tesis o enunciado afirmativo.

La técnica que se utiliza para llegar a la disertación es una guía a manera de cuestionario que abarca todos los aspectos de la novela, como ya se mencionó, de forma que de sus respuestas derivará el tema, la tesis y los mismos argumentos. Las respuestas serán oraciones que ordenará, de acuerdo a la estructura del texto argumentativo, para

redactar la crítica literaria. Las preguntas que se plantean en el cuestionario están enfocadas hacia la estimulación el pensamiento crítico del alumno. Los argumentos que los alumnos pueden utilizar son los siguientes¹:

- a) Ejemplos. Ilustran la argumentación.
- b) Informativos. El referente es una información conocida que servirá de premisa para el planteamiento de una tesis.
- c) Analogías. Se compara un suceso tratando de encontrar las semejanzas y diferencias que permitan hacer generalizaciones.
- d) Deductivos. Se utilizan premisas verdaderas que conllevan a la confirmación de la tesis en la conclusión.

Para la selección y redacción de los argumentos los alumnos deberán tomar en cuenta que estos le permitan explicar el problema y aportar datos que determinen la validez de la tesis.

3.2.10 Aspectos generales de redacción

Escribir es un proceso complejo que requiere de un gran número de habilidades y conocimientos, como por ejemplo reconocer las oraciones, aplicar la ortografía, generar ideas, ordenarlas y relacionarlas, planificar la estructura de acuerdo al tipo de texto, decidir el nivel de lengua, distinguir las ideas relevantes e irrelevantes, y organizar el texto de manera que tenga cohesión, coherencia y adecuación.

¹ Tomado de Dagobert David Runes, 1969. *Diccionario de filosofía*, p. 25.

La adecuación y la coherencia –indica Cassany (2006)– son procesos de mayor complejidad, puesto que se trata de procesos mentales superiores en los que intervienen la “la reflexión, memoria y creatividad; seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear, y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector” (Cassany, 2006: 17).

La coherencia es la conexión de las partes de un todo. Es una propiedad que implica unidad. La cohesión se constituye por el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relación entre los elementos de un texto.

La escritura es el modo de representar los pensamientos con el propósito de transmitirlos. La capacidad para escribir bien depende en gran medida de la madurez intelectual del escritor. La enseñanza de la escritura puede constituir un contexto adecuado en la cual ejercitar la habilidad de pensar, porque al escribir, el individuo coloca gran cantidad de conocimientos en sus composiciones. Lo que hace difícil la escritura es que se deben efectuar varias acciones a la vez, y eso constituye un reto que un principiante no puede resolver con rapidez. Si el estudiante no pone en juego todos sus conocimientos, escribirá del modo más simple, y pronto ya no tendrá nada más que decir. Si no utilizan los conocimientos de que dispone para construir argumentos y redactarlos, su conocimiento se quedará inerte. Enseñarles a escribir es enseñarles a pensar mejor, sin embargo hay que tener claro que es un proceso paulatino, pero que, a la vez, debe ser constante. Para empezar, se pide a los alumnos que escriban una frase principal que arranque el tema elegido. A continuación, se le solicita que se concentren en la oración y después en el párrafo, de manera que sea una unidad con significado.

El comentario crítico se realiza a través del razonamiento verbal del alumno, esto significa que debe comprender el texto leído para poder hacer comentarios críticos sobre la postura del autor y los valores que presenta y que pueden ser o no los mismos del lector:

Las formas más complejas de alfabetización lecto escrita las constituyen la comprensión crítica y reflexiva de textos y la comprensión escrita, como actividades de construcción de significados (Díaz-Barriga, 1989: 273).

El traslado de la lengua oral a la lengua escrita resulta difícil para los alumnos. El aprendizaje del lenguaje debe no concluir en determinada etapa escolar, por el contrario, debe continuar su evolución para desarrollar las habilidades que les permitan expresarse tanto de manera oral como escrita, a través del desarrollo de procesos cognitivos competentes. El alumno debe avanzar en cuanto a su escritura y a su lenguaje en general a la par de los conocimientos generales, puesto que esto lo llevará a una mayor comprensión en todas las áreas de estudio. La evolución de la comprensión lectora, de la expresión oral y del desarrollo de ideas por escrito son aspectos fundamentales para su avance tanto escolar como personal. Estos procesos requieren de orientación por parte del profesor, y de constancia por parte del alumno.

Los alumnos casi nunca toman en cuenta las correcciones que el profesor marca en sus escritos porque el trabajar con su lengua materna les resulta, aparentemente, sencillo, por lo que se estancan y consideran innecesario avanzar, esto es, se quedan en un nivel medio de comunicación, y no practican deliberada y constantemente la lectura ni la redacción de textos, para incrementar así su competencia lingüística.

Por su parte, los profesores deben implementar estrategias que permitan al alumno mejorar la expresión de sus ideas, y las cuestiones de lenguaje. De esta manera se revisan el fondo y la forma de un escrito, dentro de un proceso constante de avance escolar.

Redactar es un proceso cognitivo complejo que va más allá de una simple memorización de reglas de ortografía y de sintaxis, pues solo con la práctica constante y la reflexión sobre su propio lenguaje, los alumnos podrán descubrir los usos correctos de los tiempos y modos verbales, las funciones específicas de las partes de la oración, los problemas que provoca la discordancia de género y número o el desorden sintáctico. Que el alumno redacte con claridad y coherencia no solamente lo beneficia socialmente, sino que además facilita la interpretación de lo que quiere transmitir, es decir, de sus propios pensamientos, sentimientos, necesidades, deseos y fantasías.

3.2.10.1 Ortografía. La ortografía es un conjunto de normas que regulan la escritura. Su práctica es una habilidad básica que permite desarrollar en la mente de los alumnos una competencia en el manejo de la lengua escrita. La ortografía se conforma por los acentos, las grafías y la puntuación.

3.2.10.1.1 Acentos. El acento es la diferencia de pronunciación de una determinada sílaba que establece un contraste entre ella y el resto de las que integran la palabra. A la sílaba sobre la que recae un acento en una palabra se le llama sílaba tónica. A las sílabas pronunciadas sin acento, átonas. La tilde o acento gráfico u ortográfico es un signo (´) que colocado sobre la vocal de una palabra indica que la sílaba a la que pertenece dicha vocal se articula con acento, es decir, con mayor relieve que las demás. La acentuación permite distinguir a unas palabras de otras, por lo que una palabra mal acentuada puede dar lugar a interpretaciones erróneas de la palabra misma, de la oración y

hasta del párrafo. La ventaja de la acentuación en la lengua española es que la mayoría de las veces existe una correspondencia entre el acento gráfico y el acento de intensidad de la palabra. Las reglas generales de acentuación indican que, según el lugar que ocupe la sílaba tónica, se pueden distinguir cuatro clases de palabras: agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.

3.2.10.1.2 Grafías. El uso incorrecto de las grafías se debe a “la falta de correspondencia que se produce en algunos casos entre el sistema gráfico y el sistema fonológico del español, y afecta especialmente a la ortografía de las consonantes” (RAE, 1999: 9). Debido a lo anterior, es importante que el estudiante tenga claridad en cuanto a la correspondencia de los sonidos consonánticos y sus respectivas grafías.

3.2.10.1.3 Puntuación. La puntuación permite una correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos, puesto que organiza el discurso y evita la ambigüedad que podría derivar en diferentes interpretaciones. Los signos de puntuación en español son: punto, coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, signos de interrogación, signos de exclamación, paréntesis, corchetes, raya y comillas.

3.2.10.2 Sintaxis. La sintaxis es una parte de la gramática que estudia la combinación de las piezas léxicas y trata de descubrir qué es lo que hace que una oración sea gramatical o agramatical, es decir, que tenga sentido o no dentro de la lengua. Dentro de la oración, las palabras adquieren un significado preciso y cumplen una función sintáctica determinada.

3.2.10.2.1 Nexos. Un nexo es una palabra cuya función sintáctica es unir unas palabras, sintagmas u oraciones con otras, en un plano de

igualdad, con nexos coordinantes; o bien en un plano de importancia superior o dominio de la primera palabra sobre la siguiente, unida a ella a través de unnexo subordinante. La utilización de los nexos permite que un texto tenga cohesión.

3.2.10.2.2 Marcadores discursivos. Los conectores o marcadores discursivos son expresiones, palabras o frases que conectan las ideas y los argumentos en el texto, y son fundamentales tanto para mantener la lógica como la fluidez. Asimismo permiten la interpretación del mensaje, puesto que el emisor los utiliza con un propósito determinado. Su función es señalar de manera explícita cómo se van encadenando los diferentes fragmentos oracionales del texto para darle coherencia y cohesión. El uso de los marcadores permite guiar al receptor del texto, en el momento de interpretarlo. El significado del marcador es invariable, lo que cambia es su función por el lugar que ocupa dentro del texto, y que determinara el mensaje. El uso de marcadores permite establecer relaciones, dando forma al discurso.

3.2.11 Estructura del comentario crítico

El comentario crítico se divide de la siguiente manera:

a) Introducción. La introducción es la primera parte de la crítica literaria. Es la parte en la que se expone el tema seleccionado y la tesis.

b) Desarrollo. En el desarrollo o cuerpo de la obra se presentan los argumentos que sustentan la tesis, apoyados con citas textuales.

c) Conclusión. Se puede retomar lo más importante del texto, aunque no es un resumen, y la resolución a la que llegó.

3.2.12 Elaboración de bibliografía

Es la descripción de los libros que utiliza el alumno para la elaboración de la crítica literaria.

3.2.13 Redacción de borrador

El borrador es un primer escrito, provisional de la crítica literaria en el que se pueden hacer modificaciones y correcciones. Es indispensable dentro del proceso, ya que le dará al alumno la oportunidad de corregirse a sí mismo y de que sea corregido por el profesor.

3.2.14 Corrección

El borrador se corrige en dos etapas: primero, el fondo del escrito, es decir, la tesis, los argumentos, las ideas y las reflexiones. Segundo, la forma, que es todo lo que refiere a la ortografía y redacción. El alumno debe revisar su escrito en un proceso de autoevaluación. Posteriormente, si lo considera necesario, acudirá con su profesor. La corrección entre alumnos también puede funcionar.

3.2.15 Redacción final

La redacción final se lleva a cabo cuando el alumno ha puesto en orden sus pensamientos, como resultado de todo un proceso que incluye la activación de sus conocimientos previos, la lectura, la reflexión, la revisión de los principales aspectos de ortografía.

3.3 Desarrollo de clases

Semestre: 2011-B

Grupo modelo: 351

Alumnos inscritos: 43

El curso completo de Literatura y Comunicación I se preparó y dosificó previamente al inicio del curso, con el propósito de implementar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y las competencias genéricas y disciplinares pertinentes para que el alumno desarrolle habilidades de lectura, análisis, comprensión y redacción.

Plan de clases

Asignatura: Literatura y Comunicación I

Bloque temático III

Carga horaria: 16 horas

Propósito: El estudiante será capaz de elaborar una crítica literaria a partir de reflexionar sobre una novela, en la que se considere aspectos lingüísticos, artísticos, culturales y sociales; así como la relación que estos tienen con el presente para reconstruir su visión del mundo.

Competencias genéricas:

- Se reconoce y cuida de sí mismo.
- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Piensa y critica reflexivamente. Sustenta una postura personal sobre los temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica reflexiva.
- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Se reconoce y valora a sí mismo.
- Aborda problemas y retos, teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Competencias disciplinares:

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
- Argumenta un punto de vista de manera precisa, coherente y creativa.
- Valora y describe el papel del arte, la literatura en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducción, desarrollo y conclusión.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Núcleos temáticos:

- Crítica literaria:
 - a) Propósito
 - b) Estructura: introducción, desarrollo y conclusiones
 - c) Partes de la crítica
- Descripción de la obra, organización del contenido, tema, subgénero narrativo, manejo del lenguaje literario
- El autor, datos biográficos y contexto de producción
- Valoración como obra de arte, análisis, interpretación y valoración crítica.
- Repaso de los elementos de redacción

Encuadre:

- Reiterar la puntualidad.
- Hacer entrega de productos individuales y por equipo en tiempo y forma establecidos.

- Poner en práctica actitudes y valores positivos como: tolerancia, respeto y trabajo colaborativo, durante el desarrollo del núcleo temático.

Conocimientos conceptuales:

- Características generales de la novela
- Características de la novela inglesa del romanticismo
- Características de la novela de terror
- Características de la novela gótica
- Biografía de la autora
- Estructura del texto argumentativo
- Diferentes tipos de argumentos
- Elementos generales de redacción

Conocimientos procedimentales:

- Habilidades de pensamiento:
 - Identifica las características del contexto histórico-cultural
 - Ubica los elementos del contexto que influyen en la novela
 - Comprende las características de la crítica literaria
 - Analiza la novela
 - Emite un juicio de valor
 - Elabora una crítica literaria
- Habilidades lingüísticas:
 - Comprende la lectura

- Redacta correctamente

Conocimientos actitudinales

- Valores:
 - Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos
 - Actúa de manera positiva
 - Mantiene una actitud respetuosa
 - Establece y mantiene relación con personas cuyos puntos de vista y tradiciones culturales son diferentes a los suyos
 - Identifica sus emociones
- Actitudes
 - Sustenta una postura personal sobre temas de interés
 - Aprende de forma autónoma
 - Elige alternativas y cursos de acción
 - Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos

Propuesta de situación didáctica contextualizada situación (contexto): la población que atiende el Colegio de Bachilleres, plantel 20 Del Valle “Matías Romero” está compuesta de jóvenes cuyas edades varían entre los 16 y los 18 años, ubicados en la clase media baja. Sus intereses se centran en la música, la moda, la tecnología. En cuanto a lo familiar, predominan las familias disfuncionales, donde, en la mayoría de las ocasiones, los padres ya no están al pendiente de las necesidades de sus hijos, por lo que los jóvenes carecen de límites y orientación. Derivado de lo anterior, las actitudes de los alumnos reflejan este descuido al no comprometerse con sus obligaciones.

Problemática situada: en la actualidad, los adolescentes muestran una actitud de rechazo cuando se les solicita que lean textos literarios y escriban para recrear la realidad presentada, y, de este modo, aprender de las diversas culturas en el mundo del arte. Además, rechazan aprender las reglas básicas de la escritura. Por ello es necesario acercar a los jóvenes a la lectura que les produzca placer, que despierte su imaginación, que eleve su acervo cultural, y que los lleve a reflexionar y a opinar.

Estrategia didáctica elegida: Método de proyecto

Producto: Crítica literaria

Meta: Elaborar una crítica literaria de una novela

Instrumento de evaluación: Rúbrica

Cronograma de actividades

Evidencias:	Sesión	Horas	Día	Fecha
1. Evaluación diagnóstica	1	1 de 2	Miércoles	05-10-11
2. Lectura y comentario de los primeros capítulos	2	2 de 2	Miércoles	12-10-11
3. Repaso de los elementos de análisis estructural	3	1 de 1	Lunes	17-10-11
4. Revisión del argumento de la novela: <i>Frankenstein</i>	4	1 de 2	Miércoles	19-10-11
5. Análisis estructural de la novela	6	1 de 1	Lunes	24-10-11
6. Exposición el contexto (biografía del autor y corriente literaria)	7	1 de 2	Miércoles	26-10-11
7. Método para la elaborar la crítica literaria (guía a manera de cuestionario)	7	2 de 2	Miércoles	09-11-11
7.1. Retroalimentación	8			
8. Exposición de los diferentes tipos de argumentos	9	1 de 1	Lunes	14-11-11
9. Aspectos generales de redacción	10	2 de 2	Miércoles	16-11-11
9.1 Retroalimentación	11			
10. Redacción del borrador de la crítica literaria.	12	1 de 1	Lunes	21-11-11
11. Revisión y corrección del borrador	13	2 de 2	Miércoles	23-11-11
12. Retroalimentación y calificaciones	14	1 de 2	Miércoles	30-11-11

3.3.1 **Primera sesión.** Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica se aplicó con el propósito de detectar los gustos y experiencias de los alumnos con respecto a las novelas en general y la novela de terror. También para detectar sus habilidades para argumentar sus respuestas.

Las preguntas se dictaron para que los alumnos las contestaran por escrito, sin dar mucho tiempo para que corrigieran ni que tuvieran la sensación de que seguían una dirección impuesta. Sin embargo, solo las primeras cuatro respuestas se pueden asumir como reales.

Apertura

Técnica: Exposición

Material: Pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor indica a los alumnos que se preparen para responder la evaluación diagnóstica.• Entrega hojas de block.

Desarrollo

Aprendizaje: Identificar los conocimientos previos

Técnica: Cuestionario dirigido

Material: Cuestionario

Hojas de block

Tipo de evaluación: Diagnóstica

Producto: Evaluación resuelta

Trabajo individual

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita a los alumnos que escuchen con atención las preguntas y que, sin anotarlas, las respondan lo antes posible.• Lee las preguntas en voz alta.

Examen diagnóstico

1. ¿Qué novela te gustaría leer?
2. ¿Por qué?
3. ¿Te gustaría leer una novela de terror?
4. ¿Por qué?
5. ¿Consideras que *Frankenstein* es una novela de terror?
6. ¿Por qué?
7. ¿Cuáles son las características de la novela en general?
8. Respecto a *Frankenstein*:
 - a) Si no has leído *Frankenstein*, ¿de qué crees que se trate?
 - b) Si ya viste la película, ¿crees que valga la pena o no leerla?
 - c) Si ya la leíste, ¿recomendarías o no su lectura?
9. ¿Qué novela has leído que te haya gustado?
10. ¿Por qué te gustó?

Cierre

Técnica: Retroalimentación

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita a los alumnos que comenten brevemente sus respuestas.• Aclara dudas.

Técnica: Lluvia de ideas

Material: Hojas de papel para rotafolio (64,3 cm x 78 cm)

Imanes

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor indica a los alumnos que leerán la novela de Mary Shelley, <i>Frankenstein</i>.• Precisa que una vez que terminen la lectura de la novela, elaborarán una crítica literaria de la misma.• Aclara que el desarrollo de la crítica tendrá como base un método diseñado para ayudarlos en el proceso de lectura, reflexión y redacción.• Advierte a los alumnos que el requisito principal debe ser su disposición para tener una participación activa y creativa que los lleve a obtener mejores resultados que los logrados en trabajos anteriores.• Proporciona la bibliografía de lectura y de consulta para elaborar la crítica literaria.

BIBLIOGRAFÍA

Novela

SHELLEY, W. Mary, 1999. *Frankenstein*, [Tr. Manuel Serrat Crespo]. Pról. Ana María Moix. México: Bibliotex. Colección Millenium, 239.

Análisis literario

BERISTÁIN, Helena, 1997. *Guía para la lectura comentada de textos*. Parte 1, México: CBCH.

_____, 1985. *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa.

CBCH, 2006. *Literatura I*. Compendio. México: Limusa.

GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio, 1996. *El texto narrativo. Teoría de la Literatura y Literatura comparada*. Madrid: Síntesis.

LOZANO, Lucero, 2000. *Análisis y comentarios de textos literarios I*. México: Libris.

OSGUERA, Eva Lidia, 2002. *Literatura universal*, México: Cultural.

_____, 1999. *Literatura I. Cuento y Novela*. México: Publicaciones Cultural.

Literatura Universal

CARDONA, Francesc L., 1996. *Mitología griega*. Barcelona: Edicomunicación. Colección Olimpo.

CORREA PÉREZ, Alicia, y Arturo Orozco Torre, 1998. *Introducción al análisis de textos*. México: Pearson Educación.

DE TERESA OCHOA, Adriana, y María Angélica Prieto González. 2004. *Literatura Universal*. México: Mc Graw Hill.

ESCOBEDO, J. C., 2002. *Enciclopedia de la mitología*, Barcelona: De Vecchi.

FUORNIER MARCOS, Celinda, 2002. *Análisis literario*. México: Thomson.

_____, y José Iván González Robles, 2002. *Clásicos de la literatura universal*. México: Thomson.

ORTIZ PERDOMO, Martina, 2002. *Literatura Universal*. México: Nueva imagen.

Lenguaje

ARAYA, Eric, 2010. *ABECÉ de redacción*. España: Océano.

CASSANY, Daniel, 2006. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

GARCÍA-PELAYO, Ramón, y Fernando y Gross Micheline Durand. 1999. *Conjugación*. México: Larousse.

LOZANO, Lucero. 1999. *Todo lo de ortografía en diagramas*. México: Libris.

MATEOS MUÑOZ, Agustín. 1995. *Ejercicios ortográficos*. México: Esfinge.

RIQUER, Martín de, y José María Valverde, 2010. *Historia de la literatura universal*. Madrid: Gredos.

Ciencia

“Grandes errores de la ciencia” en *Muy interesante*, junio, 2007, Año XXIV, núm. 6, 26-32.

Técnica: Exposición

Material: Pizarrón y plumón

Actividades fuera de clase:

- El profesor pide a los alumnos que consigan la novela de Mary Shelley en la biblioteca del plantel o en una librería.
- Indica que se abstengan de empezar a leer la novela.
- Precisa la fecha en que deberán presentar la novela: miércoles 12 de octubre.
- Aclara dudas.

Resultados de la evaluación diagnóstica

El total de alumnos que presentaron la evaluación diagnóstica fueron de 39 de 43 inscritos, esto significa el 90.69%, el resto equivale al 9.30%. Los alumnos que presentaron argumentos fueron de 35 de 39, es decir, un porcentaje de 89.74. Cabe aclarar que los argumentos son, en su mayoría, escasos y sin fundamentos sólidos, como se verá más adelante.

En las primeras dos preguntas, la cantidad de respuestas que mencionan el título de una novela y además la argumentan es de 25 de 39, lo que significa que 64.10% del grupo tiene más o menos claro el concepto de novela, recuerda o ha escuchado algún título, y tiene alguna razón que le permitió argumentar su respuesta. Uno de los títulos más mencionados fue el *Código da Vinci*, debido a dos razones fundamentales: primero, despierta la curiosidad de los alumnos sobre los misterios que presenta la historia, y, en segundo lugar, que la observaron en el cine, y, con la lectura de la novela, quieren conocer más detalles sobre la historia.

La novela del escritor colombiano, Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad* tuvo gran difusión en todos los medios de comunicación a causa de la conmemoración de la edición de 500 mil ejemplares, lo que ocasionó que los alumnos manifestaran que les gustaría leerla, con razones como la siguiente: “porque he oído (sic) a varias personas que comentan mucho de ese libro, además de ser uno de los más vendidos por alguna razón”. Esto indica que, aun sin saber más acerca del texto, el sólo hecho de escuchar el título de la novela en medios masivos de comunicación como la televisión y la radio, despertó su curiosidad. Entre otras respuestas de la misma pregunta, un alumno argumentó, pero sin mencionar el título de ninguna novela: “una de terror porque se me hace más importante y

como que se le pone más atracción (sic)”. Las historias de misterio y terror llaman mucho a la atención de los alumnos, como se verá más adelante en algunas de las respuestas de las preguntas tres y cuatro.

El título de una obra literaria que pertenece al género dramático, y que se mencionó con una frecuencia de 6 de 39 alumnos, o sea del 15.38%, fue *Romeo y Julieta*: “por su enamoramiento”, lo que significa que desconocen, o no tienen clara la clasificación de los géneros literarios, de modo que, frecuentemente, confunden el drama y la tragedia con la novela, debido, principalmente, a las temáticas que presentan y a su extensión. Lo anterior demuestra que los conocimientos previos sobre la novela como subgénero narrativo que tienen los alumnos, es muy escaso.

Dentro del género narrativo, refieren los poemas épicos de la literatura griega clásica: la *Ilíada* y la *Odisea*; sin duda, la mención de estas obras se debe a que estos alumnos no distinguen una clasificación que diferencie la novela del poema épico, dado que presentan características similares porque pertenecen al mismo género.

La mención en tres ocasiones de “Troya” como título de novela en lugar de la *Ilíada*, comprueba una vez más que prefieren conocer las historias a través del cine. Sin embargo, hay ocasiones en que argumentan que en el texto literario “la historia está completa”, o que “conocerán la historia original”, y que por esta razón les gustaría más leer la novela.

Sólo tres alumnos, esto es, 7.69 por ciento, respondieron no conocer ningún título de novela, dando respuestas como: “No me se (sic) ningun (sic) no me acuerdo”, “Nunca e (sic) leído (sic) ninguna”.

En cuanto a las respuestas a las preguntas 3 y 4, la cantidad de alumnos que respondieron afirmativamente y argumentaron su respuesta fue 38 de 39, esto es, el 97.43% del total de respuestas. Lo anterior significa que los alumnos en su mayoría se sienten

atraídos hacia historias de misterio, intriga y terror, mismas que puedan provocar miedo, y mantenerlos en suspenso: “si (sic) por que (sic) leer es imaginarte y trasladarte hacia ese lugar y te deja en suspenso”, “para ver de que (sic) se trata y si me causa miedo”, “Porque creo que para escribir una obra de terror, el autor debe de tener mucha habilidad (sic)”.

Concretamente sobre la novela que van a leer, en las siguientes dos preguntas (5 y 6) se cuestiona a los alumnos sobre si consideran que *Frankenstein* es una novela de terror y por qué. Las respuestas afirmativas y argumentadas conforman el 61.53 por ciento del grupo, es decir, 24 alumnos: “es algo sobrenatural y de suspenso”, “porque la desgracia que narra provoca terror en el lector”. Lo anterior reafirma algunos de los argumentos de las preguntas anteriores. Sin embargo, por otra parte, los alumnos que responden negativamente, pero que argumentaron que no les parece una historia que provoque terror o miedo, conforman el 38.46 por ciento, esto es, 15 alumnos. Lo anterior indica que la mayoría de ellos argumentan no estar de acuerdo con que la novela les provoque algún sentimiento de terror o miedo: “No porque en sus tiempos fue buena y ahora no da miedo”, “Habla más de ciencia y de sentimientos que de miedo, no da terror”, “A mi parecer Frankenstein es mas (sic) como de ciencia ficción que de terror”.

Respecto al cuestionamiento acerca de las características de novela (pregunta siete), distrae un momento la atención de los alumnos de la novela *Frankenstein* para más adelante retomarlo, quedando los resultados de la siguiente manera: primero, 17 alumnos, es decir, el 43.58 por ciento del grupo indicó algunas de estas, como a continuación se muestra: “Que tienen varios personajes y los buenos siempre son atacados por los malos”, “Que tienen muchos personaje (sic), principio decenlase (sic) y fin”. “Son extensas y la mayoría (sic) tiene cosas fantásticas (sic) y existen seres sobrenaturales y se basa en algo real”. En segundo lugar, respondieron: “no las hemos visto [en clase]”, 10 de 39 alumnos, lo que da

como resultado el 25.64 por ciento. Finalmente, diez alumnos (25.64%) contestaron “no me acuerdo” y dos (5.12%) no respondieron.

La pregunta número ocho retoma la temática de la novela propuesta y está dividida en tres incisos. En principio, con respecto al argumento de la novela 38 alumnos, es decir, el 97.43 por ciento demostró conocerlo: “De cómo y porque (sic) lo crearon y las consecuencias”, “De un científico (sic) que dio vida a un monstruo (sic) pero este se le salió de control”, “De cómo crean un monstruo (sic) y lo que hace ser malo (sic)”. Por lo tanto, solo un alumno indicó que no lo conocía (2.56%). Como se mencionó anteriormente, es evidente que los alumnos prefieren conocer las historias a través de películas, por lo que en el segundo inciso de la misma pregunta, directamente se cuestiona al alumno sobre si cree que vale la pena leer la novela a pesar de haber visto la película, a lo cual 25 de 39 alumnos responden afirmativamente y argumentan, lo que significa que el 64.10 por ciento está a favor de retomar la historia a través de la lectura: “Para ver que (sic) diferencias hay en la lectura”, “Por q’ (sic) A (sic) veces en la película vienen cosas mas (sic) agregadas”, “En el libro te dan mas (sic) descripciones y esta (sic) más completa y en la película esta (sic) más resumida”. A pesar de no haber visto la película, dos alumnos (5.12%) argumentaron a favor: “No la he visto pero si (sic) vale la pena leerla ya que siempre las lecturas vienen más completas y las películas les quitan mucho”, “no la he visto pero creo que se puede recomendar porque asi (sic) pasa con otras películas (sic)”. El 25.64% de los alumnos (10 de 39) no argumentan a favor de leer después de haber visto la película: “porque una vez (sic) ya vista pues leer no interesa tanto”, “porque en la película se describe y se muestra bien lo sucedido”, “Por que (sic) ya vi la película y no me gusto (sic) y yo creo que menos el libro”. En la última parte de la pregunta solo 2 de 39 alumnos evaluados (5.12%) argumentaron su respuesta, entre los cuales, solo una alumna respondió

que ya leyó la novela y, por lo tanto, sí recomienda su lectura porque “es una novela buena, pero con el lenguaje que utiliza es difícil de entender, pero si (sic) la recomiendo”. Los dos alumnos restantes (5.12%) dan argumentos en contra de la lectura de la novela, a pesar de no haberla leído: “No porque esta (sic) aburrida”, “La recomendaría solo a la gente que tenga más amplitud (sic) en la palabra”.

Para finalizar la evaluación, las preguntas 9 y 10 tienen como propósito conocer cuántos alumnos han leído una novela y si fue de su agrado, así como conocer con qué tipo de novelas o lecturas han tenido un acercamiento. De las respuestas, doce alumnos de treintainueve refieren que no ha leído ninguna (30.76%). Una respuesta argumentada fue: “Hamlet. Porque (sic) trata de la época de los reyes”, lo que equivale al 2.56%. “Crónica de una muerte anunciada” es la única respuesta que menciona ese título, pero no da argumento alguno (2.56%). La mayoría de las respuestas son afirmativas y argumentadas, esto es, 22 de 39, lo que equivale al 56.41%. Las que más destacan, por el título de novela y por su argumento son tres, esto es, 7.69 por ciento: “El Quijote de la Mancha porque nos cuenta como (sic) era la vida antes y como (sic) atravez (sic) de un escritor navegas por otro mundo”, “Las batallas en el desierto (sic). Es muy interesante, se cuenta de cómo el gobierno hace lo que quiere, y eso se sigue viendo hasta ahora...” y “Maria (sic) me gusto (sic) la trama”.

A manera de conclusión, los resultados indican que los alumnos leen poco. Asimismo que cuando lo hacen, la mayoría de las veces, es por cumplir con una tarea escolar. Cuando leen de manera independiente, seleccionan los textos por la fama del autor y, en pocas ocasiones, por la trama. En cuanto a la argumentación, la mayoría logran dar por lo menos un argumento por respuesta, aunque son, por lo general, superficiales y poco consistentes.

3.3.2 Segunda sesión. Lectura y comentario de los primeros capítulos de la novela

Para esta actividad se implementó una técnica de lectura diferente a la acostumbrada, es decir, la lectura no se distribuyó por párrafos o por capítulos entre los alumnos. En esta ocasión, los primeros capítulos fueron leídos completamente por la profesora, con dos propósitos: primero, reforzar su motivación para leer; segundo, implementar una lectura detallada y comentada.

Apertura

Técnica: Exposición

Material: Pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor pide a los alumnos que no consiguieron la lectura que la escuchen con mucha atención.• Antes de empezar, en concordancia con las estrategias de lectura, indica que en todos los capítulos de la novela llevarán a cabo las siguientes acciones:<ul style="list-style-type: none">a) Subrayar las palabras desconocidas.b) Tratar de descubrir su significado por el contexto.c) En caso de no lograrlo, buscar en el diccionario.d) Si lo consideran necesario, detener la lectura para hacer cualquier tipo de aclaración.e) Tomar notas al margen de los aspectos de la historia que más llamen su atención, utilizando palabras clave.

- | |
|---|
| <p>f) Subrayar lo que consideren importante y que puedan citar.</p> <p>g) Una vez terminado cada capítulo, llevar a cabo predicciones acerca del siguiente.</p> |
|---|

Desarrollo

Aprendizaje: Lectura estratégica de la novela

Técnica: Lectura en voz alta

Retroalimentación

Material: Novela

Tipo de evaluación: Formativa

Producto: Comentarios acerca de la novela

Trabajo grupal

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor lee en voz alta los primeros capítulos de la novela.• Los alumnos leen y escuchan.• Se detiene para comentar brevemente cada capítulo.

Cierre

Técnica: Retroalimentación

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• Una vez terminada la lectura de los primeros capítulos, el profesor lleva a cabo

preguntas detonadoras acerca de la trama, con los siguientes propósitos:

- a) Que la historia vaya adquiriendo significado para los alumnos.
 - b) Que reconozcan los valores literarios del texto.
 - c) Inducirlos a que emitan breves juicios.
 - d) Invitarlos de manera implícita a seguir leyendo.
- Aclara dudas.

Técnica: Exposición

Material: Pizarrón y plumón

Actividades fuera de clase:

- El profesor indica que continúen con la lectura.
- Repasar los elementos del análisis estructural, revisados en las clases anteriores.

3.3.3 Tercera sesión. Repaso del análisis estructural de la novela

Los elementos de análisis estructural se revisaron y aplicaron anteriormente en el cuento, la fábula, la leyenda, el mito, la epopeya. No obstante, es necesario llevar a cabo un repaso de estos, primero, para consolidar su aprendizaje; y, segundo, para que los alumnos los apliquen en la novela.

Apertura

Técnica: Exposición

Material: Pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita a los alumnos que formen equipos de cinco integrantes cada uno.• Anota en el pizarrón los elementos del análisis estructural.• Distribuye los elementos de análisis entre los equipos.

Desarrollo

Aprendizaje: Identificar los elementos del análisis estructural

Técnica: Repaso

Exposición por parte de los alumnos

Material: Pizarrón y plumones

Apuntes

Tipo de evaluación: Formativa

Producto: Esquema de los elementos de análisis estructural del relato

Trabajo grupal

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor indica a los equipos que comenten entre ellos en qué consiste el elemento del análisis estructural que les corresponde.• Monitorea la actividad.• Dibuja cuatro columnas en el pizarrón. A cada columna le asigna un título: Elementos de comunicación, Literariedad, Historia y Discurso.• Pide a cada equipo que pase al frente para explicar en qué consiste el elemento de análisis que trabajaron. A continuación, indica que anoten en el pizarrón la información.

Cierre

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor resuelve dudas.
Actividades fuera de clase:
<ul style="list-style-type: none">• Pide los alumnos continuar con la lectura.• Indica la fecha en que se llevará a cabo el control de lectura: 19 de octubre.

3.3.4 Cuarta sesión. Revisión del argumento de la novela

Apertura

Técnica: Expositiva

Material: Pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor indica a los alumnos que proporcionarán el argumento de la novela de forma oral.• El argumento se dividirá en planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace.• Anota en el pizarrón.

Desarrollo

Aprendizaje: Reconocer el argumento y la estructura de la novela

Técnica: Cuestionario dirigido

Lluvia de ideas

Material: Pizarrón y plumón

Tipo de evaluación: Formativa

Producto: Argumento de la novela

Trabajo grupal

Actividades

- El profesor plantea una pregunta detonadora del argumento de la novela.
- Indica que continúen proporcionando detalladamente la trama de la misma.
- Los alumnos participan de manera espontánea. Sin embargo, cuando es necesario, el profesor solicita directamente la participación de un determinado alumno.
- Cuando es imprescindible, el profesor complementa los detalles del argumento.
- Monitorea la participación de todos los alumnos.

Cierre

Actividades

- El profesor aclara dudas.

3.3.5 Quinta sesión. Análisis estructural de novela: *Frankenstein*

Apertura

Técnica: Exposición

Material: pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor indica a los alumnos que llevarán a cabo el análisis estructural de la novela de forma grupal.

Desarrollo

Aprendizaje: Analizar la novela

Técnica: Lluvia de ideas

Material: Pizarrón y plumones

Tipo de evaluación: Formativa

Producto: Análisis estructural de la novela

Trabajo grupal

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita a los alumnos que dibujen un cuadro en cada pizarrón, con dos columnas cada uno, y que escriban en cada una lo siguiente:<ul style="list-style-type: none">a) Elementos de análisisb) Ejemplo en la novela• Los alumnos anotan en el pizarrón cada parte del análisis de la novela.• El profesor monitorea la actividad.

Elemento de análisis	Ejemplo en el primer capítulo de <i>Frankenstein</i>
<i>Historia</i>	Víctor Frankenstein se encuentra con Walton, a quien le cuenta su vida, desde su infancia. Un día estando con su madre con quien visitaba familias de campesinos, conocieron a Elizabeth Lavenza, una niña huérfana. Elizabeth se muda con la familia de Frankenstein y se vuelve parte de su familia. Víctor juega con ella. Después nacen sus hermanos Ernest y William. Conoce a su amigo Henry Clerval. Cuando muere de su mamá, Víctor viaja a Ingolstadt, Inglaterra para continuar sus estudios de física y química. Ahí conoce al profesor Waldman que le da la pauta para el conocimiento especializado de dichas materias y su aplicación en la ciencia. Víctor decide crear un nuevo <u>ser</u> basado en sus conocimientos y profundas investigaciones. Cuando ve con vida a la <u>criatura</u> , se asusta y la rechaza. Por la impresión recibida se enferma y cuando sana se entera de que muere su padre. Regresa cuando matan a uno de sus hermanos. Descubre que es la <u>criatura</u> ha sobrevivido y que se está vengando de él por su abandono.
Orden de presentación	Intriga. Empieza contando cerca del clímax.
Funciones distribucionales: nudos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Robert Walton escribe cartas a su hermana para contarle sus aventuras. 2. Él y su tripulación ven pasar a un hombre de tamaño descomunal en un carro tirado por perros. 3. Encuentran a un hombre demacrado y muy débil, y deciden cuidarlo. 3. El hombre se identifica como el Dr. Frankenstein. El capitán y su tripulación, cuentan a Frankenstein que vieron pasar a un hombre de gran tamaño. 4. El Dr. Frankenstein cuenta su historia a Walton desde su infancia. 5. Le platica de cuando se fue a estudiar a la Universidad de Ingolstadt creó una <u>criatura</u>. 6. Esa <u>criatura</u> es quien vieron pasar.
Funciones integrativas: Indicios	<ol style="list-style-type: none"> a) Frankenstein: hombre inteligente, estudioso, con curiosidad científica, agotado física y moralmente. b) <i>Criatura</i>: sensible, inteligente, vengativa.
Secuencias	<p>Un hombre describe su viaje a su hermana a través de cartas.</p> <p>Ve pasar un hombre extraño.</p> <p>Conoce a Frankenstein que le cuenta su historia con la <u>criatura</u>.</p>
Acciones: red actancial	<p><u>Sujeto</u>: Frankenstein</p> <p><u>Objeto</u>: dar vida a una <u>criatura</u></p> <p><u>Ayudante</u>: él mismo</p>

<i>Discurso</i>	
Espacialidad	Ingolstadt y Ginebra
Temporalidad	En 17...
Narrador	Hay dos narradores intradieгéticos: 1. Robert Walton, narrador metadieгético, con un punto de vista subjetivo. Detiene su historia para dar paso a la del Dr. Frankenstein. 2. Frankenstein, autodieгético, con punto de vista subjetivo, su historia es la principal y él mismo la cuenta.
Narratario	La hermana de Robert Walton. El mismo Robert Walton cuando escucha la historia de Víctor Frankenstein.
Estrategias de presentación del discurso	Narración, descripción y diálogo.

Segunda parte

Técnica: Modelado

Redacción

Material: Pizarrón y plumón

Cuaderno

Producto: Redacción con los elementos de análisis

Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor indica a los alumnos que mencionen los aspectos del análisis que más llamaron su atención. • Con base en sus respuestas, el profesor elige uno de los temas para modelar una breve redacción, encaminada hacia la crítica literaria. • Solicita que ellos mismos redacten.

- Monitorea la actividad y resuelve dudas.

Cierre

Técnica: Retroalimentación

Lluvia de ideas

Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor pide que saquen conclusiones sobre la pertinencia del análisis estructural de la novela para la comprensión de la misma y, posteriormente, la elaboración de la crítica. • El profesor aclara dudas.
Actividades fuera de clase:
<ul style="list-style-type: none"> • Solicita a los equipos que elijan uno de los siguientes temas relacionados con el contexto de la novela: <ol style="list-style-type: none"> a) Biografía de Mary Shelley b) Origen y características del romanticismo c) Literatura gótica d) Literatura de terror • El profesor indica que los temas se expondrán en la siguiente clase, de manera breve y bajo los siguientes lineamientos: <ol style="list-style-type: none"> a) Consultar la bibliografía proporcionada. b) Para apoyar las exposiciones, utilizar material didáctico como láminas, carteles, hojas para rotafolio, ilustraciones o fotografías. d) Como guía para la exposición, solo podrán utilizar breves anotaciones del tema en fichas de trabajo. • El profesor aclara dudas.

3.3.6 **Sexta sesión.** Exposición del contexto (biografía del autor y corriente literaria)

Apertura

Técnica: Expositiva

Material: Pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita a los equipos que pasen a exponer los temas referentes al contexto de la novela, en el siguiente orden:<ul style="list-style-type: none">a) Biografía de la autora.b) Características del romanticismo.c) Características generales de la literatura gótica.d) Características de la novela de terror.

Desarrollo

Aprendizaje: Identificar el contexto externo de la novela

Técnica: Exposición por parte de los alumnos

Material: Pizarrón y plumones

Hojas de papel para rotafolio (64,3 cm x 78 cm)

Ilustraciones

Cartulinas

Tipo de evaluación: Formativa

Producto: Análisis del contexto de la novela

Trabajo grupal

Actividades

- Cada equipo pasa al frente para exponer el tema correspondiente.
- El profesor indica a los oyentes que tomen notas de cada tema expuesto.
- Monitorea la actividad.

Características del Romanticismo

Surge en Alemania a finales del siglo XVIII, después del Neoclásico.

Jóvenes inconformes postularon el “ Sturm und Drang” (tormenta y pasión) para ir en contra de la rigidez del Neoclásico.

Exalta el “yo” como rechazo a los límites.

Da libertad a la razón, rompe las reglas del orden y la pasión predomina más que la razón.

Se buscó libertad en el arte y en la vida misma.

Se buscaba la libertad auténtica: física, artística, política y religiosa.

Los héroes eran hombres de la vida real que soñaban con imposibles.

Sueñan con retornar al pasado.

Defienden los valores patrióticos y religiosos.

Dentro del romanticismo florece la novela inglesa.

Características generales de la literatura gótica

Nació como género en Inglaterra a mediados del siglo XVIII.

Sus antecedentes están en los cuentos de hadas y la literatura folclórica europea.

Provoca reacciones extremas en los lectores al explorar el terreno del caos psicológico, al observar las emociones de los personajes ante situaciones límite, en cuanto a lo moral o a lo religioso.

Los personajes se enfrentan a lo desconocido e inexplicable.

Se cuestiona la validez de lo establecido.

Se inspira en las atmósferas medievales que simbolizaban lo bárbaro.

Rompe las concepciones literarias con la utilización de símbolos.

Gótico viene de godo (hombre bárbaro).

Las historias transcurren en castillos y monasterios medievales, o en lugares aislados.

En la literatura surge en Inglaterra a finales del siglo XVIII, sus principales características son:

- a) Exagera los personajes y las situaciones.
- b) Se presenta la historia en un ambiente sobrenatural.
- c) Los personajes se desenvuelven en lugares solitarios, macabros y grotescos.
- d) El terror que provocan se relaciona con el placer.
- e) Prevalece la melancolía.
- f) La impulsaron Horace Walpole, Ann Radcliffe, Matthew Lewis, William Beckford, Mary Shelley y Charles Robert Maturin.
- g) La criatura o monstruo es un personaje gótico que puede ser considerado héroe y villano a la vez.

La novela romántica está muy relacionada con la novela gótica porque ambas imaginan cosas sobrenaturales que dirigen el destino de los hombres.

Características de la novela de terror

Su característica principal es el culto al miedo.

Incluye elementos de la ciencia ficción o las novelas fantásticas.

Se incluyen elementos para normales o mitológicos.

Provocan suspenso y temor profundo.

Entre sus autores más importantes están Mary W Shelley, con *Frankenstein*; y Robert L. Stevenson, con *El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde*.

Biografía de Mary Shelley²

Mary Wollstonecraft Shelley nació el 30 de agosto de 1797 en la ciudad de Londres, Inglaterra.

Su padre fue el filósofo británico William Godwin, y su madre fue Mary Wollstonecraft, escritora, quien murió al dar a luz a su hija.

En 1814 abandonó su hogar y su país con el poeta Percy Shelley, que era casado.

En la noche del 16 de junio de 1816, Mary Shelley asistió con su marido a una reunión con Lord Byron y otros escritores y amigos, en una casa en las afueras de Ginebra. Encerrados en la casa debido a una tormenta, para entretenerse leyeron cuentos de terror. Lord Byron propuso que cada uno escribiera una historia de terror como una apuesta; el ganador sería quien produjera la obra más terrorífica. Mary aceptó el reto.

Inspirándose en un sueño, se dedicó a escribir lo que llegaría a ser uno de los clásicos de la literatura de terror, y en el año 1818 se dio a conocer al público su novela *Frankenstein o el Moderno Prometeo*, con sólo 21 años de edad.

Falleció el 1º de febrero de 1851.

La novela contiene referencias a los campos de la literatura, la poesía, la ciencia, la educación, la política, la historia y la mitología.

² Los datos biográficos son escuetos con el propósito de que el alumno conozca solo detalles que no influyan en la elaboración de su crítica literaria.

Cierre

Técnica: Lluvia de ideas

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita a los alumnos que comenten los aspectos del contexto de la novela que llamaron su atención, y cómo los relacionan con la trama de esta.• Aclara dudas.
Actividades fuera de clase:
<ul style="list-style-type: none">• Solicita a los alumnos fichas de trabajo para la siguiente clase.

3.3.7 **Séptima sesión.** Método para elaborar la crítica literaria (guía a manera de cuestionario).

Apertura

Técnica: Exposición

Material: Pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor indica a los alumnos que presentará la guía a manera de cuestionario para elaborar la crítica literaria de la novela leída.• Aclara dudas.

Desarrollo

Aprendizaje: Comprender el impacto de la novela desde su propia perspectiva y emitir un juicio de valor

Técnica: Cuestionario dirigido

Materiales: Pizarrón

Hojas de papel para rotafolio (64,3 cm x 78 cm)

Imanes

Tipo de evaluación: Formativa

Producto: Cuestionario resuelto

Trabajo individual

Actividades

- El profesor solicita a los alumnos que completen, según sus puntos de vista, su sentir y disentir; y sus reflexiones, cada una de las partes de la guía presentada como cuestionario, con respecto a la novela.
- Coloca el cuestionario en los pizarrones.
- Los alumnos resuelven cada una de las partes de la guía en fichas de trabajo.
- El profesor monitorea la actividad.

Cuestionario guía

Citas textuales. Copiar oraciones o párrafos significativos de la novela, en los apartados del cuestionario que más llamen mi atención.

1. Contexto externo

1.1. Biografía del autor. Datos biográficos importantes del autor de la novela, destacando aquellos que se relacionan directamente con la creación de la obra.

1.2. Contexto histórico. Destacar los datos que se relacionan con la obra.

1.3. Corriente Literaria. Características de la corriente que se reflejan en la obra.

2. Interpretación

2.1. Búsqueda de significados, ideologías y el origen de las ideas.

2.1.1 Punto de vista del autor.

2.1.1.1 ¿Cuál es la visión de mundo y cómo la refleja en el texto?

2.1.1.2 ¿Qué hechos selecciona y por qué?

2.1.1.3 ¿Cuál es su ideología, cuáles son sus ideas y cómo las defiende?

2.1.1.4 ¿Qué interpretación crees que busca del lector?

2.1.2 Reflexionar acerca del impacto que tiene la presentación de la

historia: qué emociones me provoca la lectura.

2.1.3 Cuestionar el nivel ético de los personajes desde el contexto del autor y desde mi propio contexto como lector.

2.1.4 Preguntar: ¿cuáles de los personajes actúan éticamente?, ¿se justifican sus reacciones? Si es así, ¿qué las justifica? ¿Cómo reaccionan frente a lo que hacen los demás personajes?, ¿los justifican? ¿Por qué?

2.1.5 Valores morales de los personajes: ¿qué valores destacan en cada uno? ¿Qué antivalores manifiestan en sus actos? ¿Merecen castigo?, ¿quiénes?, ¿por qué?

2.1.6 Responder las posibles preguntas que plantea el texto.

2.1.6.1 Descubrir lo implícito, lo que el texto deja abierto y que yo como lector he comprendido y cómo lo he comprendido.

2.1.6.2 ¿Cómo lo relaciono a mi propia vida?

2.1.6.3 Cuestionar hechos de carácter político, social y científico.

2.1.6.4 ¿Cuál es el conflicto? ¿Cómo surge? ¿Cuáles son las características de los personajes que los hace actuar de cierta manera y que los lleva al conflicto? ¿Cómo reaccionan ante este?

2.1.6.5 Explicación de las influencias que ejerce el contexto del autor en el texto.

2.1.6.6 Apreciación: reunión de los juicios morales, sociales y estéticos que despertó en mí como lector.

3. Temas que son los motores de la acción:

- a) Causas del conflicto
- b) Intereses
- c) Valores
- d) Afectos

4. Contenido manifiesto del texto

4.1 Contenidos temáticos de la obra:

- a) Tema principal. ¿Qué tema consideras que es el principal?, ¿por qué?

- b) Subtemas. ¿Qué otros temas consideras importantes?, ¿por qué?
- c) Contexto interno. Época, religión, sociedad, moral, ideología.
- d) Personajes. Indicios
- e) Aspectos formales de la obra. ¿A qué género y subgénero pertenece?
- f) Categorías literarias. Lo trágico, lo patético o lo dramático.
- g) Aspecto histórico y político (contexto interno).

5. Disertación

5.1 Planteamiento de una tesis interpretativa del texto.

5.2 Argumentos que sostendrán la tesis con el apoyo de citas textuales.

6. Elaboración de esquema

6.1 Introducción:

a) Tema. Se presenta el tema que se considera principal para desarrollar la crítica y cuál es su importancia.

b) Enfoques que abarca la crítica: moral, científico o religioso.

c) Postura. ¿Cuál es la tesis principal que defiende y por qué?

6.2 Desarrollo. Exposición de los argumentos acompañados de citas textuales que los apoyen, y los ejemplos que demuestren su validez. Cada argumento deberá ir enfocado a sustentar la tesis planteada.

6.3 Ideas secundarias. Tesis menores con sus respectivos argumentos.

6.4 Conclusión. Resultado de la disertación que confirma la tesis

Cierre

Material: Cuestionario resuelto

Técnica: Retroalimentación

Lluvia de ideas

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita a los alumnos que comenten las respuestas más significativas de sus guías.• Aclara a los alumnos que sus respuestas y las citas textuales que las acompañan formarán parte de su crítica literaria.• Resuelve dudas.
Actividades fuera de clase:
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita que investiguen la estructura de los textos argumentativos.• Aclara dudas.

3.3.8 Octava sesión. Exposición de los diferentes tipos de argumentos

Apertura

Técnica: Exposición

Material: Pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor indica que la crítica literaria es un texto argumentativo, por lo tanto es importante revisar su estructura, así como los diferentes tipos de argumentos que se pueden utilizar.

Desarrollo

Aprendizaje: Identificar la estructura del texto argumentativo

Técnica: Lluvia de ideas

Material: Pizarrón y plumón

Tipo de evaluación: Formativa

Producto: Identificación de los diferentes tipos de argumentos

Trabajo grupal

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita a los alumnos que dibujen en el pizarrón tres columnas: introducción, desarrollo y conclusión.• Indica que, de acuerdo con su investigación, anoten en el pizarrón las partes del texto argumentativo.

- El profesor monitorea la actividad, corrige los conceptos y la ortografía.

Estructura		
Introducción	Desarrollo	Conclusión
<p>Es la presentación del texto, en ella se informa cuál es el tema elegido, qué postura se asume sobre dicho tema, cuál es la tesis planteada y los contenidos generales que contendrá el desarrollo de la crítica.</p> <p>El tema se debe delimitar y enfocarlo, de forma organizada, de acuerdo con una cierta perspectiva. Al enfocar el tema es posible elaborar la tesis: una frase que consiste en la respuesta a una pregunta de enfoque.</p> <p>La tesis es la idea que se pretende defender. La Real Academia de la Lengua la define como “Opinión de alguien sobre algo” (RAE, 2008: 1471)</p> <p>Nota: El trabajo deberá tener un título diferente al de la novela.</p>	<p>Argumentar consiste en expresar una cadena de razonamientos (también llamados juicios), que afirman o niegan aspectos relacionados con el tema y la tesis planteada. Los argumentos deben consolidar la postura establecida. La argumentación está compuesta por un conjunto de enunciados que guardan una relación temática entre sí. Generalmente se inicia con la idea principal que será desarrollada, posteriormente con ideas secundarias. Se dan los argumentos que sostienen la tesis, con ejemplos y citas textuales.</p> <p>Dependiendo del propósito, el escritor utilizará una u otra estrategia de argumentación, como las siguientes:</p> <p>a) El análisis. Consiste en la descripción de partes o componentes de una entidad. Es una técnica propia del estudio de la literatura. Por lo tanto, el análisis de una novela incluiría los personajes, el argumento, el punto de vista y demás elementos que componen la novela.</p> <p>b) Comparación y contraste. Sirve para señalar semejanzas y diferencias entre dos o más conjuntos o entidades.</p> <p>c) Definición. Aclaración de un término o concepto que el lector puede desconocer.</p> <p>Cada párrafo debe tratar un aspecto nuevo sobre el tema elegido, o bien abordar un mismo aspecto desde una perspectiva diferente.</p>	<p>Consta de las siguientes partes:</p> <p>a) Síntesis. Es enunciar las ideas principales de la crítica en concordancia con la introducción y el desarrollo.</p> <p>b) Enriquecimiento. Es aumentar o mejorar un escrito con la adición de ideas relevantes.</p> <p>c) Redondeo. Es terminar o completar un escrito. Un texto es redondo cuando no deja duda de que ha concluido.</p>

Técnica: Retroalimentación

Lluvia de ideas

Material: Apuntes

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita que lean en silencio lo que acaban de anotar en el pizarrón.• Indica que participen explicando con sus palabras cada una de las partes del texto argumentativo.• El profesor aclara dudas.

Técnica: Exposición

Modelado

Lluvia de ideas

Lectura grupal

Observación directa

Material: Pizarrón y plumón

Hojas de papel para rotafolio (64,3 cm x 78 cm)

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor coloca en el pizarrón las hojas para rotafolio con los diferentes tipos de argumentos.

Argumentos

Ejemplos. Se emplean para comprobar o ilustrar la tesis. Deben ser representativos.

Autoridad. Se ocupan para apoyar la tesis con informaciones y opiniones de personas o instituciones especializadas.

Informativos. Se utilizan con el propósito de sustentar la tesis con información conocida y aceptada.

Apelación. Se emplean para influir directamente en la opinión de los lectores.

Sentido común. Se utilizan para referirse a los conocimientos aceptados por la sociedad.

Confirmación. Se usan para reforzar la información que el lector ya conoce.

Causa y efecto. Estos argumentos se emplean para examinar la situación y buscar sus orígenes y consecuencias.

Actividades

- Los alumnos anotan en su cuaderno los diferentes tipos de argumentos.
- El profesor explica y ejemplifica el uso cada uno de los argumentos.
- Aclara dudas.
- El profesor entrega a cada alumno la copia de un texto argumentativo.
- Leen el texto de manera grupal.
- El profesor modela la localización de los primeros argumentos que se utilizan en el texto.
- Solicita a los alumnos que localicen el resto de los argumentos y que precisen de qué tipo de argumento se trata.
- Pide que reflexionen y proporcionen ejemplos de cómo utilizarían los diferentes tipos de argumentos en la crítica literaria.

Cierre

Técnica: Exposición

Actividades

- El profesor indica que continúen elaborando su crítica literaria, tomando en cuenta los diferentes argumentos que pueden utilizar.
- Aclara dudas.

Actividades fuera de clase:

- Pide que la próxima clase presenten por escrito las reglas de acentuación.
- Indica que deberán un traer diccionario de español y un manual de ortografía.

3.3.9 **Novena sesión.** Aspectos generales de redacción y de ortografía

Apertura

Técnica: Expositiva

Material: Pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor indica a los alumnos que, dada la importancia de presentar sus críticas literarias escritas correctamente, repasarán los aspectos más importantes de ortografía y de redacción.• Solicita su participación activa para el desarrollo del tema, desde su lugar y pasando al pizarrón.

Desarrollo

Aprendizaje: Reconocer los elementos fundamentales de ortografía y de redacción.

Técnica: Exposición

Lluvia de ideas

Redacción

Material: Pizarrón y plumones

Diccionario

Manual de ortografía

Fotocopias

Tipo de evaluación: Formativa

Producto: Corrección de texto

Redacción

Trabajo grupal

Actividades

- El profesor pide a los alumnos que recuerden las reglas de acentuación.
- Anota en el pizarrón.

Reglas de acentuación

Para localizar el acento las palabras se dividen en sílabas, después, se identifica la sílaba tónica, por su posición se determina si es aguda, grave, esdrújula o sobresdrújula, y de acuerdo a la regla de acentuación se lo coloca la tilde o acento gráfico o no.

Acentuación:

a) Agudas. Son las palabras que llevan el acento en la última sílaba. Se acentúa gráficamente solo cuando terminan en N, S o cualquiera de las vocales. Ejemplos con acento: camión, dirección; sin acento: reloj, estudiar.

b) Graves. La sílaba tónica es la penúltima, y se acentúan cuando termina en cualquiera de las consonantes, con excepción de la N, S y (por lógica) de las vocales. Ejemplos con acento: árbol, lápiz; sin acento: alguno, constituye.

c) Esdrújulas. Son las palabras que tienen el acento en la antepenúltima sílaba y siempre se acentúan. Ejemplos: México, gramática.

d) Las palabras sobresdrújulas, se acentúan en la sílaba anterior a la antepenúltima, son compuestas y siempre llevan acento. Ejemplos: Diseñaselos, arguménteselos.

Acento diacrítico y enfático:

a) Acento diacrítico. Los monosílabos son palabras compuestas de una sola sílaba y por lo general no se acentúan, pero cuando existen dos o más monosílabos que tienen igual forma, en cuanto a pronunciación y escritura, pero que cumplen una función

gramatical diferente, se utiliza el acento diacrítico para diferenciarlos. Ejemplo: mi (posesivo), mí (pronombre personal), mi (sustantivo).

b) El acento enfático e interrogativo. Existen pronombres relativos, conjunciones y adverbios que pueden usarse como nexos o como interrogativos o exclamativos, y lo que los diferencia es el acento. Por ejemplo: que / qué, cuando / cuándo, como / cómo.

Actividades

- El profesor pide a los alumnos que mencionen los signos de puntuación más utilizados.
- Anota en el pizarrón.

Signos de puntuación:

a) Coma. Se usa para indicar una breve pausa, para separar oraciones semejantes, vocativos e interjecciones.

b) Punto y coma. Señala una pausa más larga.

c) Dos puntos. Igualmente es una pausa larga pero sirve para anunciar una conclusión o para enumerar.

d) Punto y seguido. Señala la pausa que hay entre un enunciado y otro.

e) Punto final. Indica que se separan dos párrafos o el cierre de un texto.

Actividades

- El profesor expone los errores de grafías más comunes.
- Anota en el pizarrón.

- Solicita que observen las oraciones y que aclaren cuál es la grafía errónea.
- Resuelve dudas.

Grafías

Los errores más comunes son:

a) Confusión de letras de manera incorrecta; por ejemplo:

1. ‘El ejército se reveló al presidente.’ (rebeló).

2. ‘El candidato ha dicho que las elecciones serán desisivas para el país.’
(decisivas).

b) Omitir o agregar letras; por ejemplo:

‘Cuando surgue la vida en el planeta’ (surge).

c) Uso incorrecto de mayúsculas; por ejemplo:

‘Vivo en una Colonia cercana.’ (colonia).

d) Cuando no se dejan espacios entre palabras donde debe haberlos, o bien, los hay donde no son pertinentes; por ejemplo:

‘El gobierno ataca la criminalidad atravez de programas poco efectivos.’
(a través).

‘Hay que respetar los indígenas, por que su cultura no está al tanto de la globalización.’ (porque)

e) Dividir las sílabas de una palabra en forma deficiente³; por ejemplo:

‘Solo estudiando es pos-ible aprobar los exámenes’ (po-si-ble).

³ Este ejercicio se incluye porque se ha detectado que cuando los alumnos entregan un trabajo escrito a mano, en ocasiones, dividen mal las palabras.

f) Cambio y adición de letras, por ejemplo:

‘Algunos estudiantes copian las tareas, aunque saben que hací no aprenden’ (así).

Actividades

- El profesor pide a los alumnos que consulten en el manual de ortografía el uso de los nexos.
- Anota en el pizarrón la definición de los nexos coordinados y subordinados.
- Solicita que pasen al pizarrón a anotar ejemplos de los diferentes tipos de nexos, y una oración que ejemplifique su uso.
- El profesor corrige y aclara dudas.

Sintaxis

1. Nexos

a) Nexos coordinantes. Funcionan como unión entre palabras de la misma categoría o entre oraciones. Pueden pertenecer a varias categorías o clases de palabras, como por ejemplo adverbios o pronombres y sirven para subordinar.

Se dividen en:

Copulativos: y, e, ni, que. Por ejemplo: ‘Él caminó y corrió.’

Disyuntivos: o, u, ya, bien. Por ejemplo: ‘¿Prefieres helado o flan?’

Adversativos: mas, pero, aunque, sin embargo, antes bien, sino, siquiera.

Por ejemplo: ‘Quiero ver la película, mas tengo sueño.’

Causales: pues, porque, ya que, puesto que, por lo tanto. Por ejemplo: ‘No se levantó temprano, por lo tanto no llegó a tiempo a la escuela’.

Consecutivos: luego, con que, por tanto, por consiguiente. Por ejemplo: ‘No leí, por consiguiente saqué una calificación baja’.

Explicativos: o sea, es decir, esto es. Por ejemplo: ‘No podré dejarlo a medias, es decir, tendré que concluirlo’.

Distributivos: o, u, ya, ya bien, sea, ora. Ejemplo: ‘¿Comes peras o manzanas?’

b) Nexos subordinantes. Conectan a la oración principal con la oración subordinada. Se dividen en:

Temporales: cuando, antes que, después que, mientras que, siempre que, tan pronto como, al mismo tiempo que, mientras tanto. Por ejemplo: ‘No pienso jugar antes de acabar la tarea’.

Modales: como, como que, tal como, según, que, como si. Por ejemplo: ‘Corrió con tal de alcanzar el camión.’

De lugar: donde, de donde, en donde, a donde, por donde, desde donde, hasta donde. Por ejemplo: ‘Te vi, desde donde estabas.’

Causales: pues, porque, puesto que, supuesto que, ya que. Por ejemplo: ‘Estudió toda la tarde porque tenía examen al otro día’.

Consecutivas: de tal modo que, de tal manera que, tanto que, tan que, tal que, por lo que. Por ejemplo: ‘Corrió de tal manera que casi se cae’.

Condicionales: si, pero si, sino, con tal que, a condición que. Por ejemplo ‘si lavas los trastes, podrás salir.’

Finales: para que, a fin de que, con objeto de que, con vista a que. Por ejemplo: ‘Hizo un pastel con el fin de celebrar el cumpleaños de su hijo’.

Comparativas: como, más que, menos que, igual que, tal como, mejor que, peor que. Por ejemplo: ‘Bailó como un trompo.’

Concesivas: aunque, por más que, bien que. Por ejemplo: ‘Llegó al último, por más que corrió.’

Actividades

- El profesor presenta ejemplos de marcados discursivos e indica cuál es su función dentro un texto.

Marcadores discursivos	
Función	Marcador discursivo
Introducir el tema	Mi objetivo es Me propongo argumentar que Mi posición es Estoy de acuerdo con
Iniciar un nuevo tema	Por lo que se refiere a Otro punto es En cuanto a El siguiente punto trata de En relación con
Marcar orden	Primero Segundo Primeramente Finalmente De entrada Ante todo Para empezar A continuación Después Además Al final Para terminar Finalmente
Distinguir	Por otro lado Por otra parte Ahora bien No obstante
Remarcar	Es decir En otras palabras Lo más importante Hay que destacar La idea central es Hay que tener en cuenta O sea que
Condición	En caso de que Con tal de Con tal que A menos que A condición de
Incertidumbre	A lo mejor Quizá Al parecer
Concluir	En conclusión Para concluir Para finalizar Finalmente Así pues En definitiva

Para estructuras ideas	
Función	Marcador discursivo

Iniciar causa	Porque A causa de Ya que Por razón de Teniendo en cuenta que Dado que Visto que Debido a
Certeza	Por supuesto Sin duda Obviamente Claro que
Iniciar consecuencia	En consecuencia Por consiguiente Por tanto De modo que Por lo cual Por esto Como resultado Entonces Por eso
Iniciar posición (contra argumentar)	En cambio Por el contrario No obstante Al contrario Sino Sino que Sin embargo

Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor entrega a cada alumno una fotocopia de los marcadores discursivos. • Modela su uso en el pizarrón. • Se solicita que seleccionen cinco marcadores discursivos, y que escriban una oración que ejemplifique su uso. • Pide que proporcionen sus ejemplos de manera oral. Los anota en el pizarrón. • Aclara dudas y corrige.

Cierre

Técnica: Exposición

Material: Pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• Precisa que el vocabulario de la crítica literaria debe ser formal y apropiado con el tema.• Indica que utilicen sinónimos para no repetir las palabras.
Actividades fuera de clase:
<ul style="list-style-type: none">• Entrega las fotocopias de un texto que contiene varios errores de ortografía y de redacción para que lo corrijan.• El profesor indica que para elaborar el borrador de la crítica literaria, deberán acomodar las fichas de trabajo de acuerdo con la estructura del texto argumentativo.• Solicita que presenten las fichas de trabajo en la siguiente clase para empezar a redactar el borrador y corregirlo.• Pide hojas blancas.• Aclara dudas.

3.3.10 **Décima sesión.** Redacción de borrador. Requisitos para entregar el trabajo

Apertura

Técnica. Exposición

Material. Pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita que entreguen la fotocopia del texto que corrigieron.• Indica a los alumnos que elaborarán el borrador de la crítica literaria.

Desarrollo

Aprendizaje: Redactar el borrador de la crítica literaria

Técnica: Exposición

Redacción

Material: Información de las fichas de trabajo

Hojas blancas

Tipo de evaluación: Formativa

Producto: Borrador

Trabajo individual

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor indica que ordenen las fichas de trabajo según la estructura del texto argumentativo: introducción, desarrollo y conclusión.• Pide que empiecen a redactar su borrador en hojas blancas.• De cada aspecto que desarrollarán, precisa que primero escriban una oración

principal y, a continuación, las secundarias, así como las citas textuales que apoyarán sus argumentos.

- Monitorea y regula la actividad.

Cierre

Técnica: Exposición

Material: Pizarrón y plumón

Actividades

- El profesor anota en el pizarrón los requisitos para entregar la crítica literaria.

Requisitos para entregar la crítica literaria

a) Hojas blancas

b) Elaborado en computadora, con letra Times New Roman de 12 puntos, con un interlineado: 2.0.

c) Las citas textuales dentro del párrafo se escriben entre comillas seguidas de el apellido del autor (coma) año de publicación (dos puntos) página del libro (signo ortográfico pertinente). Ejemplo: (Beristáin, 56: 1996).

Si están fuera del párrafo, se le marca dos sangrías a la derecha, se quitan las comillas. La letra debe estar en 10 puntos, con un interlineado de 1.5. Antes del punto final, se abre un paréntesis, se escribe el apellido del autor, coma, dos puntos y la página del libro; como en el ejemplo anterior.

d) El texto deberá estar justificado, es decir, que las palabras topen el margen tanto el izquierdo como el derecho (colocar el cursor en uno de los párrafos del texto: Ctrl + J).

e) Portada:

Colegio de Bachilleres (centrado) Plantel 20 Del Valle “Matías Romero” (centrado)
Título (centrado)
Asignatura: (derecha)
Nombre del alumno: (derecha) Nombre de la profesor(a): (derecha)
Fecha (izquierda)

f) Además del trabajo en limpio, entregar el borrador.

g) Fólder color beige.

h) Registro de bibliografía:

Letra Times New Roman, 10/1.5, sangría francesa.

Los apellidos de los autores deben estar en orden alfabético, como se muestra a continuación:

Apellidos del autor (VERSALES Y VERSALITAS), nombre (s) (Altas y bajas), año. Título (*Altas y bajas, cursivas*). Traductor entre corchetes [altas y bajas, redondas] (si es que el texto fue traducido). Prologuista (altas y bajas, redondas). Lugar de edición: (dos puntos) Editorial. (Altas y bajas). Punto final.

Ejemplos:

CAMPBELL, Joseph, 1999. *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. [Traducción de I. J. Hernández]. México: FCE.

GARCÍA PÉREZ, David, 2006, *Prometeo. El mito del héroe y del progreso*. México: FCE.

TOLKIEN, Jonh Ronald Reuel, 2004. *El señor de los anillos II. Las Dos Torres*. [Traducción de

Matilde Horne y Luis Domenech]. México: Planeta.

En el caso de que el libro tenga dos autores: después del apellido, nombres del primer autor, (coma), se anota la conjunción ‘y’ y se escribe el nombre del otro autor, empezando por el nombre y siguiendo con los apellidos. Los demás datos se anotan de la misma manera que en las otras fichas.

Ejemplo:

CORREA PÉREZ, Alicia, y Arturo Orozco Torre, 1998. *Introducción al análisis de textos*. México: Pearson Educación.

En el caso de que el libro tenga dos autores: se anota solo el nombre del primer autor (apellidos, nombre), a continuación una coma (,) y se escribe la abreviatura latina *et al.*, que significa ‘y otros’. A continuación se escriben los demás datos del libro.

Ejemplo:

CASSIGOLI, Armando et al., 1982. *La ideología en los textos*. México: Marcha editores.

i) Registro de una fuente hemerográfica.

Ficha hemerográfica general:

Logotipo y lema (cursivo). Nombre del director general de la publicación, (seguido de) director general (redondas), periodicidad, lugar de publicación.

Ejemplo:

La Jornada, Carmen Lira Saade, directora general, Diario, México, D.F.

Ficha hemerográfica particular:

Apellidos del autor de la nota (ALTAS), título de la nota (redondas, entre comillas), *Logotipo y lema* (cursivas), número, año, tomo y volumen, lugar y fecha (entre paréntesis), página (se abrevia pág.) número.

Ejemplo:

BELINGHAUSEN, Hermann, “Aún no hay transformación real en América Latina: *Marcos*.” en *La Jornada*, Año veintidós, número 7798, (México, D.F., 11 de mayo de 2006), pág. 16.

Registro de página electrónica.

Apellidos, nombres (redondas). Título del documento, artículo o capítulo (entre comillas), título de la página o publicación (cursivas), volumen, número, versión o número de archivo, editorial, lugar, fecha, páginas o alguna otra indicación sobre la extensión del documento en caso de que exista (redondas), ruta de acceso <sitio de la World Wide Web> (entre picos), fecha de recuperación (entre paréntesis).

Ejemplo:

Castañeda, Marina.

“La homofobia en México”, Project Syndicate, <<http://www.project-syndicate.org/Commentary/castanedam2/spanish>> (26 de enero de 2010).

Técnica: Expositiva

Material: Lista de cotejo

Actividades
<ul style="list-style-type: none">El profesor entrega a los alumnos una lista de cotejo con los aspectos de la crítica literaria que se tomarán en cuenta para su evaluación.
Actividades fuera de clase:
<ul style="list-style-type: none">El profesor solicita a los alumnos que lean en voz alta sus borradores para que identifiquen y marquen los errores.

3.3.11 Undécima sesión. Revisión y corrección del borrador

Apertura

Técnica: Exposición

Material: Pizarrón y plumón

Lista de cotejo

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• Se indica que la revisión de la crítica literaria consta de dos pasos fundamentales:<ul style="list-style-type: none">a) El contenido, es decir, las ideas y la organización de estas en la crítica literaria. La cohesión entre las partes del texto, su organización y su presentación. Citas textuales que apoyen los argumentos.b) Los aspectos gramaticales: signos de puntuación, acentuación, concordancia entre género y número, y el uso correcto de grafías.

Desarrollo

Aprendizaje: Identificar y corregir los errores de fondo y forma de la crítica literaria

Técnica: Revisión directa

Retroalimentación

Material: Pizarrón y plumones

Borradores

Tipo de evaluación: Formativa

Producto: Borrador corregido

Trabajo individual y en binas

Actividades

- El profesor pide que revisen que sus críticas literarias cumplan con los requisitos señalados en la lista de cotejo.
- Indica que si creen que alguna parte de su redacción no está clara, soliciten la ayuda de uno de sus compañeros.
- Señala que si lo consideran pertinente, pueden intercambiar su crítica literaria con la de otro compañero para que, con base en la lista de cotejo, las evalúen.
- Precisa que en cualquier momento pueden solicitar la ayuda del profesor.
- Monitorea la actividad.
- Retroalimenta y regula el trabajo de cada alumno.

Cierre

Técnica. Exposición

Material. Pizarrón y plumón

Actividades

- El profesor aclara dudas.
- Recuerda a los alumnos que deberán entregar la crítica literaria la próxima clase:
lunes 28 de noviembre.

3.3.12 **Duodécima sesión.** Retroalimentación y calificaciones de la crítica literaria

Apertura

Técnica: Exposición

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor precisa que nombrará a cada alumno para llevar a cabo la retroalimentación y la entrega de su trabajo evaluado.

Desarrollo

Aprendizaje: Reconocer aciertos y errores de la crítica literaria de novela

Técnica: Retroalimentación

Material: Crítica literaria

Tipo de evaluación: Sumativa

Producto: Crítica literaria evaluada

Trabajo individual

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• Con base en la rúbrica, el profesor indica a cada alumno los errores y los aciertos de sus críticas literarias.• Retroalimenta los resultados.• Proporciona a cada alumno su calificación.

Cierre

Técnica. Retroalimentación

Lluvia de ideas

Material. Pizarrón y plumón

Actividades
<ul style="list-style-type: none">• El profesor solicita a los alumnos que hagan comentarios con respecto al proceso de elaboración de la crítica literaria, con base en las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron sus aprendizajes? ¿Qué se les dificultó más?, ¿por qué? ¿Qué diferencias encontraron en la elaboración de este trabajo con respecto a trabajos anteriores?

3.4 Resultados

De los 39 alumnos que presentaron la evaluación diagnóstica, seis (15.38%) desertaron del curso, quedando un total de 33 estudiantes, esto es 84.61 por ciento. En cuanto a los alumnos evaluados, 30 leyeron la novela completa y entregaron la crítica literaria, lo que significa que el 90.90%, y el 9.09% no la entregó. De acuerdo a la rúbrica los resultados fueron los siguientes:

1. Ortografía.

a) Acentuación. La acentuación correcta aumentó significativamente, lo que se atribuye a tres aspectos: primero, la recomendación de cuidar la acentuación y revisarla solo después de la exposición de sus reflexiones; segundo, el repaso que se hizo en una de las clases; y tercero, por la ayuda que les presta el programa de computadora. Los resultados quedaron de la siguiente manera: En el rubro Excelente (0 a 10 acentos omitidos o mal colocados), no lo alcanzó ningún alumno. Bien (11 a 15 acentos omitidos o mal colocados), lo alcanzaron 22 alumnos, es decir, 73.33%; cuatro alumnos obtuvieron: Regular, de 9 a 30 acentos omitidos o mal colocados, lo que equivale al 13.33%; y cuatro alumnos: Mal (30 o más acentos omitidos o mal colocados), es decir, el 13.33% restante.

b) Grafías. Presentaron pocos errores de grafías debido a sus conocimientos previos y a que se auxilian del programa de computadora. Excelente (0 - 2): 6 alumnos (20%). Bien (3 - 5): 15, 50%; Regular (6 - 9): 7, esto es, 23.33%; y Mal (10 o más): dos, lo que significa 6.66 por ciento.

c) Puntuación. En este aspecto los alumnos mostraron poco avance, sobre todo en el uso de la coma y el punto y coma. Excelente (0 - 2), ningún alumno. Diez obtuvieron:

Bien (3 -5), esto es, 33 por ciento; 10: Regular (6 - 9), lo que equivale al 33.33%. Diez alumnos estuvieron en el nivel Mal (10 o más), 33.33 por ciento.

d) Palabras mal divididas. En este rubro todos los alumnos alcanzaron el nivel de Excelente (0 - 2) porque elaboraron su trabajo en computadora.

2. Sintaxis

a) Nexos. Los utilizaron de manera más correcta. Sin embargo, el avance es medianamente significativo. Excelente (0 - 2): ningún alumno lo alcanzó. Ocho alumnos obtuvieron: Bien (3 - 5), esto es 26.66%; diez alumnos: Regular (6 - 9), 33.33% y doce: Mal (10 o más), lo que equivale al 40 por ciento.

b) Errores de concordancia. No cometieron un número muy alto de este tipo de errores. Excelente (0): ningún alumno. Trece alumnos: Bien (1), 43.33%; nueve: Regular (2 - 3), que equivale al 30 por ciento y ocho: Mal (4 o más errores), esto significa el 26.66%.

c) Oraciones incompletas. La incidencia fue bastante baja, sobre todo por la corrección del borrador. Excelente: ningún alumno. Quince: Bien (1), es decir, 50%; trece alumnos: Regular (2), esto es, 43.33%; y dos: Mal (3 o más), lo que equivale al 6.66%.

De los 30 alumnos que entregaron la crítica, 25 le pusieron un título a su trabajo, lo que equivale 83.33%, como por ejemplo “La inteligencia que destruye”, “crítica (sic) literaria: la curiosidad que nos lleva a crímenes (sic) inhumanos”, “Crítica literaria de Frankenstein: ¿por qué un invento fallido?”, “Nunca como dios”. Los cinco restantes equivalen a 16.66 por ciento.

Con respecto al planteamiento de una tesis, de 30 trabajos, en 26 trabajos se expuso, dando así un resultado de 86.66 por ciento; como ejemplos están los siguientes: “Me propongo argumentar que la autora quiso dar a entender que si quieres igualarte a dios

sufrirás un castigo”, “El mensaje de la novela es que si haces cosas fuera de lo normal puede ser peligroso para ti y para los demás”, “Mi objetivo principal es demostrar que por más que avance la ciencia tenemos que tener límites (sic)”, “Mi objetivo principal es remarcar la importancia de sentimientos como la venganza, el amor y el rechazo social en Frankenstein y en nuestra sociedad”, “En lo personal creo que Frankenstein quiso ser dios y eso no es correcto”. Los cuatro restantes equivalen al 13.33 por ciento.

Por lo que se refiere a los argumentos, el 66.66 por ciento, lo que significa que 20 alumnos lograron argumentar su tesis, apoyándose con citas textuales y comentarios, como lo demuestran los siguientes ejemplos: “El monstruo se volvió malo porque cuando nos abandonan o maltratan nos volvemos malos y a él lo abandonó Frankenstein, por eso le dio mucho coraje y sintió mucho rencor hacia él”, “En cuanto al personaje protagonista creo conveniente aclarar que él empezó todo por una curiosidad insaciable y quiso explicar el origen del humano y de todo ser vivo, por eso desafía a la misma naturaleza y da vida a un ser hecho de partes humanas. Todo lo hace porque los seres humanos nunca estamos conformes con lo que tenemos y sabemos y queremos más como lo dice: ‘... quien no haya experimentado la irresistible atracción por la ciencia no podrá comprender su tiranía’ (Shelley: 50) (sic)”, “Es importante pensar en las consecuencias de nuestros actos, esa es la lección más importante de la novela porque como se presenta con Víctor Frankenstein que creó un monstruo, lo que desde mi punto de vista es sólo un intento fallido por complacerse a si (sic) mismo no pensó en el futuro que le podía dar a aquella monstruosidad y lo vuelve infeliz y con terribles desgracias para él también”, “Uno de mis objetivos principales es argumentar que no solo en la época de la novela se hacían experimentos, sino ahora también se hace estos experimentos como con la clonación, es decir, en otras palabras, los seres humanos no dejamos de ser curiosos. En la novelas se presenta esta situación a pesar

de que en esa época no había un avance científico como el actual, no obstante el Doctor Víctor Frankenstein se propuso dar vida y dedicándose en cuerpo y alma lo logró. Ahora no solo han clonado a una oveja (Dolly) sino que aparte han pensado en clonar a un ser humano, órganos humanos, etc. La ciencia avanza y la curiosidad no termina (sic)”. El diez por ciento restante equivale al 33.33 por ciento.

En la conclusión de la crítica literaria de los alumnos, los resultados fueron los siguientes: 20 alumnos (66.66) redactaron una conclusión, sin embargo las más sólidas fueron 12 (40%), puesto que confirmaron su tesis y enriquecieron sus ideas. Ejemplos de conclusiones: “Para finalizar creo que todos los sentimientos pueden pasar de ser positivos a negativos, dependiendo de que (sic) tanto nos dejemos y como (sic) los canalicemos. Al monstruo no le quedó otra opción que la generar rencor contra su creador porque él lo abandonó sin importarle las consecuencias ni lo que sufriría. La ciencia es importante pero debemos de tener mucho cuidado, aunque de todas maneras siga avanzando no debemos de hacer todo los experimentos porque no sabemos en que resulten.”, “Debemos ser conscientes de nuestros acto (sic) y no cuando ya pasó lo malo como en el caso de Víctor F. (sic) que reflexionó solo al final cuando le había hecho daños (sic) a su familia, al monstruo y asta (sic) a él mismo. Nadie puede actuar como dios”, “La novela Frankenstein es muy interesante porque cuenta una situación de suspenso y terror. La autora MARY SHELLEY (sic) nos lleva poco a poco a descubrir la historia de dos personas que son infelices una con la otra. Sobre pasar los límites de la naturaleza (sic) es muy peligroso pero desafiante a la vez. Por lo que yo recomiendo que lean esta obra narrativa.”, “En relación con la lectura de esta novela me hace reflexionar que el hombre todavía no está tan apto para poseer un secreto tan grande que es el poder de dar vida a un ser, ya que juega con la vida y la muerte y esto a su vez alteraría el ciclo natural del ser humano; considero que a medida que el

hombre busca que la raza humana no desaparezca realiza una serie de investigaciones en las que inclusive experimenta con los seres humanos, sin embargo produce tales efectos que son tan horribles como en el caso del monstruo que crea Frankenstein, sin medir las consecuencias de su acto. Por ultimo (sic), este libro me deja una enseñanza de que juzgamos a las personas por su apariencia y no por los sentimientos o virtudes que posee. Actualmente las personas carecemos de sensibilidad y nos dejamos llevar por lo material. Creo que es una lectura excelente y está adecuada para fomentar la aceptación de todos los seres con los que convivimos. Además te entretiene porque da miedo y tristeza”, “En conclusión, esta novela es muy importante porque habla de cosas que pueden suceder actualmente como es la clonación o los trasplantes de órganos. Ha sido un éxito tanto como novela, como en el cine porque es una historia que cuenta lo que le pasa a un científico que va más allá (sic) de lo permitido. Ahora bien, sabemos que lo hizo por curiosidad pero no lo justifica porque fue en contra de sus principios y provocó odio y rencor. Recomiendo que lean la novela y si pueden vean la película después porque ambas te dan miedo, aunque es más importante leerla primero para que tú te imagines todo lo que pasa.”

El resultado final de las críticas se tradujo en las siguientes calificaciones: De 30 alumnos que entregaron el trabajo, 30 lo aprobó, lo que equivale al cien por ciento. De los alumnos aprobados, 12 obtuvieron siete de calificación, equivalente al 40 por ciento; 15 estudiantes alcanzaron el ocho, lo que da un porcentaje del 50 por ciento; y tres lograron el diez de calificación, siendo el porcentaje restante, esto es, el 10 por ciento.

Capítulo IV. Evaluación de la crítica literaria

Nacimos para evaluar, evaluamos para crecer.

CENEVAL

4.1 Constructivismo y evaluación

La evaluación del aprendizaje, según el enfoque constructivista, es una fase dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, cuya función consiste en valorar de manera permanente los resultados obtenidos por los alumnos en los diferentes momentos de su formación, con la finalidad de regular y orientar ambos procesos, es decir, de adecuar la enseñanza al proceso efectivo de aprendizaje de los estudiantes para emitir un juicio de valor.

La evaluación es una actividad compleja por los diferentes aspectos que incluye, sin embargo es necesaria y esencial para la labor docente, puesto que no se puede concebir la enseñanza sin la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, no es una actividad aislada que se lleve a cabo solo al final del curso, por el contrario, se encuentra integrada a la actividad diaria en el aula y fundamenta la acreditación de los alumnos. En otras palabras, es un mecanismo en el que se recaba información para tomar decisiones respecto a si son o no aceptables los productos que entregan los alumnos. Para asignar una calificación parcial o final, los productos se valoran tanto cualitativa como cuantitativamente. Como ya se mencionó, la evaluación es el resultado de la planeación estratégica de la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto es un proceso “continuo, sistemático y conciente, ya que se debe dar como resultado una sucesión de actividades interdependientes que reporten el

aprendizaje logrado por el estudiante a lo largo del curso, de manera que sus resultados realimenten directamente el trabajo del profesor y el de los estudiantes” (CBCH, 1997: 40).

La evaluación del aprendizaje desempeña las siguientes funciones:

1. Retroalimentar los aprendizajes.
2. Reconocer las deficiencias del aprendizaje.
3. Motivar el estudio.
4. Asignar una calificación.

La enseñanza –señala Díaz-Barriga (2003)–, debe ser ajustada de acuerdo con los procesos de construcción que realizan los alumnos sobre los contenidos. Por lo tanto, la evaluación continua propicia la toma de decisiones que beneficien las actividades constructivas de los alumnos, por lo que se debe aplicar en diferentes situaciones de acuerdo al desarrollo de la clase, ya sea como autoevaluación, evaluación entre pares, esto es, entre alumnos, o evaluación experta, cuando docente lo hace directamente.

El profesor debe evaluar los aprendizajes para reconocer el grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda de las estrategias de intervención pedagógica y a sus propios recursos cognitivos, conceptos significativos sobre los contenidos revisados, así como el valor funcional atribuido.

Los objetivos de la asignatura, de la unidad y los objetivos temáticos, según la modalidad en la cual se aplique, deben ser la guía para la evaluación. Por lo tanto, esta debe estar dentro de un proceso congruente no solo con el programa de la asignatura y los contenidos de este, sino con su aplicación real en el aula, con base en las estrategias de

enseñanza-aprendizaje, puesto que el profesor no podrá evaluar un contenido que no se haya desarrollado en la clase.

La evaluación se compone de dos aspectos importantes: el ‘qué’ y el ‘cómo’. El primero, el ‘qué’, se refiere a la identificación concreta de los contenidos que se evaluarán en cada unidad. El segundo aspecto, el ‘cómo’, corresponde a la manera mediante la cual se propiciará que el alumno genere las evidencias de aprendizaje y las formas en que constarán objetivamente las mismas, ya sea por desempeño o por exámenes.

Los instrumentos de evaluación, así como los de aprendizaje, se constituyen con base en los siguientes aspectos: primero, los contenidos que se evaluarán; segundo, la implementación de técnicas que podrán generar las evidencias del aprendizaje; tercero, las evidencias mismas; cuarto, los instrumentos que registrarán las evidencias, y, quinto, el enfoque del programa.

Por otra parte, la autoevaluación que lleven a cabo los alumnos es una meta que se debe cumplir –según lo plantea el enfoque constructivista–, puesto que desarrolla la capacidad de autorregulación y de autoevaluación; asimismo, de aprender de forma significativa y de aprender a aprender.

La crítica literaria se evalúa a través de una prueba de desempeño o de ejecución, puesto que los alumnos demostrarán las habilidades adquiridas, el grado de comprensión y significatividad de los aprendizajes logrados.

4.1.1 Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica se aplica para valorar los distintos aspectos que van a incidir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se puede aplicar al inicio del curso, al inicio de

un objetivo del programa o de un tema. Esta modalidad tiene un carácter descriptivo-cualitativo y de ajuste al contexto real, que permite tanto al profesor como al alumno identificar el conocimiento previo formal e informal referido a experiencias, ideas preconcebidas, nociones, aprendizajes de contenidos y antecedentes. También le permite construir puentes cognitivos para asimilar nuevos contenidos. En esta evaluación el ‘qué’ se refiere a los conocimientos, habilidades, actitudes y nociones previas identificadas con respecto a los contenidos del objetivo programático. El ‘cómo’ es un medio para estimular la curiosidad de los alumnos, a través de preguntas dirigidas para el reconocimiento de los temas involucrados en el objetivo, como por ejemplo las características de la novela en general, de la novela de terror, de la crítica literaria y de la argumentación. Por otro lado, provoca la participación de los alumnos para descubrir cuánto saben sobre el tema. La función principal de la evaluación diagnóstica es identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos al inicio de un curso, de un tema, de una clase o de una unidad, o siempre que se considere necesario. Las técnicas para llevarla a cabo pueden ser informales o formales. Las técnicas informales pueden ser la observación de entrevistas, debates o exposición de ideas. Entre las técnicas formales están las pruebas objetivas, los cuestionarios abiertos y cerrados, los mapas conceptuales, las pruebas de desempeño.

La aplicación de la evaluación diagnóstica antes de iniciar la crítica literaria permitió valorar si los alumnos contaban con los conocimientos necesarios para abordarla, cuáles eran sus experiencias como lectores, si les agradaban las historias de terror, y si contaban con habilidades para argumentar y para redactar. Por lo tanto, las preguntas fueron dirigidas de tal manera que permitieron valorar la competencia del alumno y al mismo tiempo concientizarlo sobre sus conocimientos y limitaciones, así como de sus posibilidades de mejorar con respecto al proceso de elaboración de una crítica literaria.

4.1.2 Evaluación formativa

La evaluación formativa es fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje porque se lleva a cabo de manera constante para orientar al alumno en su aprendizaje y propiciar su autoevaluación:

Esta forma de evaluación es aquella que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso (Díaz-Barriga, 2003: 357).

La finalidad de la evaluación formativa es regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, adaptar las estrategias y actividades al desarrollo de la clase, para comprender, supervisar y corregir el proceso, por lo que es estrictamente formativa. En este tipo de evaluación el ‘qué’ se refiere a los conocimientos, destrezas y habilidades, así como a las actitudes identificadas con respecto a su relación con los contenidos del objetivo. El ‘cómo’ indica la forma de la evidencia en correspondencia con las actividades de aprendizaje ya establecidas en la estrategia didáctica.

Desde la perspectiva constructivista –explica Díaz-Barriga (2003)–, la evaluación formativa exige un mínimo de análisis realizado sobre los procesos de interactividad entre profesor, alumnos y contenidos que ocurren durante la enseñanza. De la misma manera, puede proporcionarle al profesor datos valiosos con relación a la orientación didáctica y a su autoevaluación, en función de los objetivos del programa. Esta evaluación se realiza en todo momento, y de forma periódica para ir regulando los procesos de construcción realizados por los alumnos sobre los contenidos escolares, y sobre las estrategias de enseñanza. Algunos ejemplos de este tipo de evaluación son las preguntas, la observación

intuitiva o dirigida a través de listas de cotejo o bitácoras; o, bien, trabajos más estructurados como los mapas conceptuales. La evaluación formativa debe ser un proceso constante de regulación, por lo que es preciso que “el profesor [...] procure focalizar la actividad evaluativa durante todo el proceso de construcción que desarrollan los alumnos” (Díaz-Barriga, 2003: 406).

4.1.3 Evaluación sumativa

La evaluación sumativa proporciona los resultados finales del proceso, da lugar a asignar una calificación que valora el logro de los estudiantes, y se puede asignar un peso porcentual, según el grado de complejidad de cada objetivo.

El que la evaluación sea efectiva depende de una planeación cuidadosa en concordancia con los planes de la unidad y con cada una de las clases. De esta manera se obtienen los resultados que se pretenden lograr con relación a las habilidades del pensamiento. El tipo de evaluaciones que se consideran más adecuadas para valorar el desempeño del alumno en la elaboración de la crítica literaria son la lista de cotejo o la rúbrica, como se verá más adelante.

4.2 Competencias y evaluación

La educación por competencias tiene sus bases en la teoría constructivista del conocimiento, como ya se mencionó, por lo mismo incluye la evaluación de los aprendizajes como una de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es preciso aclarar cuáles son las modalidades específicas para la evaluación de las competencias.

La evaluación de las competencias se establece más como formativa que como sumativa, pues se determina que los errores y carencias se deben remediar antes de asentar una calificación final. Por otra parte, la evaluación escolar debe volver a ser semejante a la evaluación de la vida cotidiana, por lo que se busca es que los alumnos aprendan a conocer, a tomar decisiones correctas, y a hacer frente y evitar las situaciones que carecen de valor. Por lo anterior, la evaluación de las competencias debe ser un proceso continuo que valore los resultados durante el aprendizaje para mejorar los procesos educativos. La evaluación por competencias, al igual que en el constructivismo, se divide en tres modalidades: inicial o diagnóstica, formativa o de proceso, y final o sumativa.

La evaluación inicial o diagnóstica se aplica al inicio del ciclo escolar o al inicio de cualquier tema para recabar información acerca de los conocimientos previos del alumno, así como para ajustar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

La evaluación formativa o de proceso analiza los procesos de interactividad entre el profesor, el alumno y los contenidos, con la finalidad de retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje para orientarlos y remediarlos.

La evaluación final o sumativa identifica el logro de una competencia, según los contenidos, el núcleo básico declarativo (saber), el núcleo procedimental (saber hacer) y el núcleo actitudinal (saber ser y saber convivir).

La evaluación de las competencias debe ir más allá de la sola acumulación de evidencias, y dar información útil y necesaria que dé cuenta de la comprensión y la asimilación de los aprendizajes. El desarrollo de una competencia solo puede ser calificado a través del desempeño de los alumnos, y reuniendo suficientes evidencias durante el proceso de construcción del aprendizaje significativo. Esta actividad progresiva se califica principalmente de manera cualitativa.

La evaluación basada en competencias se enfoca en el crecimiento del individuo y destaca el grado de integración y desarrollo de las competencias o desempeños, el desarrollo humano y los conocimientos previos. Asimismo deja atrás la evaluación por exámenes tradicionales, porque estos no generan toda la información requerida para identificar qué se logró y qué falta por hacer. La evaluación de las competencias es parte de un proceso educativo y no una meta, y debe abarcar los procesos cognitivos, afectivos y psicológicos, así como las habilidades para actuar dentro del medio ambiente que rodea al alumno.

Entre los propósitos de la evaluación de las competencias están los siguientes:

1. Determinar las necesidades de los estudiantes.
2. Motivarlos.
3. Proveerles retroalimentación acerca del tipo de respuesta o ejecución que esperan.
5. Promoverlos de grado de acuerdo a sus logros.

Los niveles de desempeño que se proponen para el nivel bachillerato se dividen en: excelente, bueno, suficiente e insuficiente. En el punto 4.3.3 de este capítulo se presenta un cuadro con los niveles de desempeño con respecto a la crítica literaria.

4.3 Instrumentos de evaluación de la crítica literaria

4.3.1 Lista de cotejo

La lista de cotejo es un instrumento de verificación, es decir, actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo. La evaluación con este tipo de instrumento debe incluir criterios con los cuales se juzga si el producto reúne las condiciones requeridas. La evaluación puede ser cualitativa o cuantitativa, según la dirección hacia donde vaya. También se puede evaluar con mayor o menor grado de precisión o de profundidad, y puede reportar los avances de una tarea específica.

Las listas de cotejo se pueden adaptar para cualquier tipo de evaluación o reporte. A continuación se presenta un ejemplo de este tipo instrumento de evaluación, con respecto a la crítica literaria.

Lista de cotejo para evaluar la crítica literaria

Ortografía	2	1	0.5	0	Total
Acentos					
Puntuación					
Grafías					
Vocabulario					
Repetición de palabras					
Locuciones coloquiales					
Palabras imprecisas					
Coherencia					
Sintaxis					
Nexos					
Concordancia					
Oraciones incompletas					

Valor: 20 puntos.

Disertación	10	6	2	0	Total
Planteamiento de tesis					
Argumentos					
Citas textuales					
Estructura					
Introducción					
Desarrollo					
Conclusión					

Valor: 60 puntos.

Marcadores discursivos

Uso	4	3	2	1	0
Introducir un tema					
Iniciar un nuevo tema					
Distinguir					
Indicar consecuencia					
Concluir					

Valor: 20 puntos.
Valor total: 100 puntos.

4.3.2 Rúbrica

La rúbrica es una guía de puntaje que permite describir el grado en el cual los alumnos están ejecutando un proceso o un producto. Este instrumento de evaluación reúne criterios que permiten evaluar el nivel de desempeño que marca un objetivo programático. Además describe claramente todo lo que el docente evaluará, y le proporciona argumentos para la evaluación, debido a que cuentan con criterios y niveles de desempeño claros, y provee descripciones del desempeño de cada alumno. Por lo anterior, la rúbrica coadyuva a eliminar la subjetividad en la evaluación. Por lo anterior, la evaluación con base en este instrumento simplifica este proceso, además permite la autoevaluación, la reflexión y la revisión por binas.

Por otra parte, la rúbrica ayuda a los alumnos a puntualizar lo que es importante en un proceso o en un producto, también favorece la autorregulación de sus aprendizajes, los motiva a la autoevaluación de sus desempeños y favorece la evaluación mutua.

Díaz-Barriga (2003) cita a Airasian (2001: 264) para establecer los requisitos de una rúbrica:

1. Seleccionar el proceso o producto de enseñanza.
2. Identificar los criterios de desempeño para el proceso o producto. Los criterios a considerar para evaluar las respuestas son:
 - a) respuestas completas y adecuadas,
 - b) respuestas apoyadas con información de otras lecturas,
 - c) respuestas que incluyen citas directas,
 - d) uso correcto de mayúsculas y acentuación apropiada.

3. Decidir el número de niveles de clasificación para la rúbrica, que, por lo general, son de tres a cinco.

4. Formular criterios de ejecución:

a) Excelente. Para respuestas completas y adecuadas. La estructura de los enunciados es completa. Los aspectos de la escritura son apropiados.

5. Formulación de los criterios en los niveles restantes:

b) Bueno. Las respuestas son regularmente completas y adecuadas. La estructura de los enunciados es regular. Los aspectos de escritura son generalmente correctos.

c) Necesita mejorar. Las respuestas son parcialmente adecuadas. La estructura de los enunciados es incorrecta. Los aspectos de la escritura precisan mejoras.

d) Pobre. Las respuestas son inadecuadas o escasas. La estructura de los enunciados con frecuencia es incompleta. Los aspectos de escritura requieren de una mejora significativa.

6. Comparar la ejecución de cada alumno con los cuatro niveles de ejecución.

7. Seleccionar el nivel de ejecución que describe mejor el desempeño de cada estudiante.

8. Asignar a cada alumno un nivel de ejecución.

En la rúbrica se definen los niveles de desempeño pertinentes, de acuerdo con criterios ya establecidos, y a partir de estos se implementan los modos graduales de evaluación, de un estado inferior hasta un estado superior.

A continuación se muestra un ejemplo de rúbrica que se ajusta a la evaluación de la crítica literaria.

Ortografía

Puntaje	(3.5 puntos)	(2.5 puntos)	(1.5 puntos)	(0.5 de punto)
	0 – 5	6 – 10	11 – 15	16 o más
1. Número de acentos omitidos o mal colocados	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	0 - 2	3 - 5	6 - 9	10 o más
2. Número de grafías omitidas o mal colocadas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	0 - 2	3 - 5	6 - 9	10 o más
3. Signos de puntuación omitidos o mal colocados	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	0 - 2	3 - 5	6 - 9	10 o más
4. Palabras mal divididas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Valor: 14 puntos.

Sintaxis

Puntaje	(7 puntos)	(6 puntos)	(4 puntos)	(3 puntos)
	0 – 2	3 – 5	6 – 9	10 o más
4. Número de nexos omitidos o mal empleados	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	0	1	2 - 3	4 o más
5. Número de errores de concordancia detectados	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	0	1	2	3 o más
6. Número de oraciones incompletas que aparecen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Valor: 21 puntos.

Estructura de la crítica

Puntaje	(13 puntos)	(10 puntos)	(5 puntos)
	Elige el tema, toma postura de interpretación y enuncia los temas que desarrollará	Presenta dos de los elementos de la introducción	Presenta un solo elemento
7. Presenta una introducción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Plantea una tesis interpretativa clara	Plantea una tesis que no es suficientemente consistente	No plantea una tesis
8. Tesis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Presenta tres o más argumentos	Presenta un solo argumento	No presenta argumentos
9. Argumentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	La conclusión contiene las siguientes condiciones: a) Presenta una síntesis b) Redondea las ideas principales c) Elabora una deducción	La conclusión solo presenta dos de las condiciones	No presenta una conclusión
10. Conclusión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Valor: 52 puntos.

Marcadores discursivos

Puntaje	(13 puntos)	(10 puntos)	(5 puntos)
	Se utilizan adecuadamente	Se utilizan inadecuadamente	No se utilizan
11. Marcadores discursivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Valor: 13 puntos.
Valor total: 100 puntos.

4.3.3 Niveles de desempeño

Los niveles de desempeño son instrumentos que indican la tarea, trabajo u objetivo que los alumnos deberán alcanzar. Una de sus características es que antes de llevar a cabo la evaluación se establecen los elementos que se van a evaluar y el nivel de desempeño o la calidad que pueden alcanzar, y, por lo tanto el resultado correspondiente a ese nivel. De esta manera, los alumnos pueden conocer los elementos que serán evaluados y los niveles de desempeño que pueden lograr. El nivel de desempeño, de acuerdo de las competencias, es aquel que alcanza un alumno en el uso del conocimiento.

Niveles de desempeño para evaluar la crítica literaria.

Excelente	<p>Establece relaciones lógicas en la estructura interna del texto con el uso de nexos y la aplicación de las reglas de ortografía. Identifica los elementos que componen el texto argumentativo: la crítica literaria.</p> <p>La estructura del texto está completa:</p> <ul style="list-style-type: none">Introducción. Incluye una tesis.Desarrollo. Presenta argumentos que sustentan la tesis.Conclusión. Retoma los elementos vistos y reafirma su postura. <p>El trabajo está presentado de acuerdo a los requisitos establecidos.</p> <p>Presenta el borrador de la crítica literaria.</p>
Bueno	<p>Redacta con algunos elementos de la estructura de la crítica literaria. Establece relaciones lógicas en la estructura interna del texto. Su postura no es clara.</p> <p>Utiliza correctamente las reglas básicas de ortografía. Su escrito está organizado de manera lógica y coherentemente.</p>
Suficiente	<p>Confunde los elementos de la estructura de la crítica. Sus argumentos no son claros. El texto presenta numerosos errores de ortografía y de redacción.</p>
	<p>Desconoce los componentes de la estructura del texto. No plantea una tesis. No</p>

Insuficiente	presenta argumentos. No hace uso de nexos, por lo tanto el texto no tiene cohesión ni es coherente. La redacción es deficiente. No aplica las reglas de ortografía. El trabajo está incompleto.
--------------	---

Escala	
Excelente	10
Bueno	9 - 8
Suficiente	7 - 6
Insuficiente	5

Conclusiones

La crítica literaria siempre ha sido el complemento de las lecturas literarias porque todas y cada una de estas son obras de arte, y como tales generan una respuesta emotiva en el lector, misma que le es necesario expresar, incluso de la manera más ingenua. Por lo tanto, en el nivel bachillerato es imprescindible que después de leer una obra literaria, sin que afecte el género en el que esta se ubica, el alumno lleve a cabo la crítica, ya sea a través de una lluvia de ideas, una sencilla redacción o un trabajo formal, pues es lo que le dará sentido a la obra leída. Lo anterior quiere decir que el paso siguiente después de concluir la lectura de un texto literario debe ser siempre la elaboración de su crítica, pues sin esta una lectura está incompleta; y es al docente a quien le corresponde no solo propiciar que se lleve a cabo, sino además dirigirla y nunca permitir que se omita.

La redacción de una crítica literaria es una actividad fundamental en la construcción del conocimiento, porque obliga al alumno a buscar entre sus estructuras cognoscitivas aquellos elementos que tengan relación con los nuevos conceptos literarios que se le ofrecen; por lo mismo, lo lleva a integrar sus conocimientos previos con los nuevos conceptos, y a aplicarlos en la creación de un texto original y valioso que dé cuenta de su sentir y de su reflexión, es decir, de sus pensamientos, sensaciones, emociones y experiencias. Indudablemente, los conocimientos adquiridos durante este proceso formarán parte de su acervo cultural. Por lo anterior, y por los resultados obtenidos durante este proceso, con toda certeza afirmo que la crítica literaria es un ejercicio que el alumno de bachillerato sí puede realizar durante un curso de literatura porque posee los conocimientos previos necesarios y puede adquirir nuevos conocimientos durante su elaboración.

Por lo que respecta a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el profesor debe ser un mediador entre estas y los alumnos, es decir, le corresponde seleccionarlas de manera que funcionen como guías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, basadas en el andamiaje de los conocimientos previos junto con los nuevos. Esto se logra con la utilización de técnicas como el modelado, el aprendizaje cooperativo, la ejercitación, entre otras. También las estrategias deben ser seleccionadas de manera que el alumno aprenda a regular su uso, y que el proceso metacognitivo sea consciente para que sepa cuándo, cómo y por qué las utiliza. Los alumnos deben tener claro que todas las actividades que se implementen para el logro de los aprendizajes fueron planeadas, y se aplican y se ajustan en función de ellos mismos, de sus conocimientos previos, de su nivel académico y del desarrollo mismo de la clase.

La enseñanza para redactar un texto argumentativo, como lo es la crítica literaria, va más allá de la revisión de los aspectos de redacción; es un ejercicio intelectual que abarca desde la teoría de la literaria hasta la redacción de las ideas, producto de la reflexión del alumno durante y después de la lectura de un texto literario, puesto que tendrá que interpretarlo y analizarlo para encontrar sus propias razones del porqué del texto y qué hay, desde su punto de vista, detrás del mensaje. Su principal herramienta en este ejercicio de redacción será el lenguaje escrito.

También es fundamental que el alumno practique la escritura o redacción de forma constante, porque de esta manera expresa y complementa los pensamientos. El mejor taller de escritura es la lectura, y, después, la práctica. Es básico también que las lecturas sean seleccionadas de acuerdo a los intereses e inquietudes de los alumnos, así como que se acompañen de actividades que requieran que estos recreen en un escrito lo que han leído, puesto que su experiencia como lectores se reflejará en su escritura y será un instrumento

para organizar sensaciones, ideas y hechos, y, por lo tanto, conocer y entender otras posturas, y la propia. Debido a lo anterior, es importante que el alumno reconozca el uso adecuado del lenguaje escrito, y además, lo valore como instrumento de comunicación.

Para que el proceso de lectura y redacción esté completo, es primordial que los docentes activen la curiosidad y el interés del alumno por el contenido de la enseñanza con información nueva, que en algún momento los pueda sorprender; que planteen los problemas con expectativas positivas y varíen los elementos didácticos; que muestren que la tarea es relevante porque su cumplimiento incrementará las habilidades y competencias, mismas que el alumno podrá relacionar y aplicar en su vida cotidiana.

Por otra parte, es fundamental retomar la aportación de las competencias en la educación, esto es, la integración de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y la capacidad de pensar, para la resolución de problemas reales, como podrían ser responder ante una obra literaria, o cualquier obra de arte, y, por lo tanto, apreciarla, así como argumentar consistentemente cualquier planteamiento.

En la actualidad el avance de la tecnología se ha convertido en un obstáculo para que los alumnos lean y redacten, debido a que esta ofrece una gran cantidad de distracciones, lo que ha traído como consecuencia un alejamiento mayor de la lectura, de modo especial, porque ‘proporciona’ las tareas escolares como resúmenes, críticas y ensayos de diversas obras literarias, dando así la oportunidad de eludir la lectura y la redacción. Lo anterior resulta, aparentemente, idóneo, puesto que para los jóvenes es más fácil llevar a cabo sus tareas escolares de esta manera. No obstante, lo anterior no solo es el resultado de la aparente facilidad que le proporciona la Internet, es también la consecuencia de que el alumno se considere incapaz de llevar a cabo sus tareas escolares por sí mismo, lo cual es, sin duda, impedimento para su desarrollo escolar y personal. Sin embargo, no

significa que el profesor intente despreciar los avances tecnológicos: sería incongruente con la realidad del alumno y con la de él mismo; por el contrario, los tiene que integrar al ámbito escolar de la mejor forma, es decir, de manera que le haga saber al alumno que la Internet es un auxiliar para la construcción del conocimiento cuando se utiliza como herramienta para obtener información, en determinadas ocasiones, y que nunca la debe utilizar para sustituir sus pensamientos, ideas, reflexiones, análisis y conclusiones.

Cuando el alumno lee de forma habitual, ordena sus ideas y toma postura para después realizar la redacción de una crítica literaria, igualmente fomenta la expresión de ideas surgidas por la lectura, y desarrolla la habilidad de interrogar y reflexionar acerca de los temas elegidos, a partir de sus propios conocimientos y de su visión del mundo. La crítica literaria pone en juego el pensamiento crítico del alumno y establece criterios derivados de su reflexión y de su creatividad, para dar respuesta al texto. El hábito de la lectura es fundamental para el progreso tanto individual como social de cualquier individuo, y se debe inculcar desde la infancia, empezando en el ámbito familiar, y siguiendo por todos y cada uno de los diferentes niveles educativos.

Asimismo, se debe eliminar el pensamiento erróneo de que solo a los profesores que imparten las materias de Español, Taller de Lectura y Redacción y Literatura compete el modelado, seguimiento, corrección y revisión del avance en los procesos de lectura y redacción del alumno, ya que, en primer lugar, la lengua forma parte de la cultura de todo individuo, y, por lo tanto, de todos los profesionistas, y enfáticamente de los que se dedican a la docencia, en cualquier área y de cualquier nivel, puesto que, aunque no lo trabajen de manera directa y exhaustiva, como en las clases de literatura o español, sí utilizan la lengua como herramienta de comunicación.

Ejercer la docencia a nivel medio superior es una labor que requiere de conocimientos disciplinares específicos, que se adquieren con los estudios de licenciatura, así como de bases teóricas de la enseñanza, que se pueden obtener a través del estudio y de la participación en cursos de didáctica, de tal manera que el docente planee y desarrolle las técnicas y estrategias de intervención pedagógica que facilitarán su práctica educativa. De esta manera se podrá cumplir con el objetivo principal de la enseñanza escolarizada: que el alumno tenga las herramientas necesarias para que continúe creciendo, tanto escolar como personalmente, y que aplique sus conocimientos en todos los ámbitos en los que se desarrolle.

Por otra parte, todas las actividades dirigidas para el logro del aprendizaje deben ser evaluadas. En el caso de Literatura I, la evaluación debe ser un proceso continuo, es decir, se debe iniciar con una evaluación diagnóstica antes de cada tema o subtema, seguir con la evaluación formativa durante todo el proceso y finalizar con la evaluación sumativa que refleje la totalidad del trabajo. De esta manera se puedan emitir juicios de valor, tanto cualitativos como cuantitativos, sobre los logros del estudiante durante su proceso de construcción del conocimiento. La evaluación es necesaria para asignar una calificación, pero también para que el docente y el mismo alumno reconozcan su avance, aunque para este, muchas veces, su prioridad única y real es obtener una calificación aprobatoria, en principio, y satisfactoria, después.

De acuerdo con los resultados obtenidos con la aplicación del método presentado para la elaboración de una crítica literaria de novela a nivel de bachillerato, los alumnos del tercer semestre del Colegio de Bachilleres, en Literatura I, Bloque temático III, lograron un avance significativo en los siguientes aspectos:

a) Se acercaron a la tarea con mayor disposición porque tenían presente que podían llevarla a cabo y que serían orientados.

b) Reconocieron sus conocimientos previos, y los utilizaron para leer estratégicamente y comprender con mayor profundidad la lectura de la novela, misma que disfrutaron ampliamente porque les generó placer y les despertó un sentido crítico, y, a la vez, la valoraron como un producto artístico y social.

c) Comprendieron mejor la historia y su estructura gracias al análisis estructural de que aplicaron.

d) Con base en la guía a manera de cuestionario para redactar la crítica literaria, lograron seleccionar los temas que más les llamaron la atención, tomar una postura, presentar argumentos que la sustentaron y concluir.

e) Reforzaron los aspectos de ortografía y redacción, y tomaron consciencia de la importancia de presentar sus escritos correctamente.

El verdadero reto del docente de Literatura a nivel Bachillerato es lograr que los alumnos, en su mayoría adolescentes, se interesen por la lectura en general y, específicamente, por la de textos literarios, así como por redactar, porque ambos procesos forman parte de su evolución personal y escolar. El ejercicio de lectura y redacción que se planteó en este trabajo generó en los alumnos, sin duda alguna, mayor interés por seguir leyendo, puesto que reconocieron sus habilidades tanto de lectura como de escritura, y el placer de realizar ambas actividades.

Por otra parte, en los alumnos debe erradicar la idea de que Literatura es una materia ‘fácil de pasar’, lo cual que es por demás erróneo en todas sus dimensiones, puesto que, en primer lugar, el acercamiento a la literatura es fundamental para la formación académica y personal del individuo, como ya se mencionó; en segundo, porque

se requiere de un método de trabajo que tenga principalmente sus bases teóricas en la misma teoría de la literatura, y como una materia de estudio y de enseñanza con características propias, puesto que es una especialidad.

Bibliografía

- ALATORRE, Antonio, 1993. *Ensayos sobre crítica literaria*. México: CONACULTA.
- ÁLVAREZ, Miriam, 1993. *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid: Arco/Libros.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude, 1988. *La argumentación en la lengua*. Pról. Marta Tordesillas. [Traductores: Julia Sevilla y Marta Tordesillas]. Madrid: Gredos.
- ARAYA, Eric, 2010. *ABECÉ de redacción*. España: Océano.
- ARGUDÍN, Yolanda, 2005. *Aprende a pensar escribiendo bien: desarrollo de habilidades para escribir*. México: Trillas.
- ARISTÓTELES, 2004. *Poética*. [Traducción de Alfredo Llanos]. Buenos Aires: Leviatán.
- BARTHES, Ronald, 2002. “Nuevos caminos de la crítica literaria en Francia” en *Variaciones sobre la escritura*. [Traducción de Enrique Folch González]. Barcelona, México: Paidós.
- _____, 1996. “Introducción al análisis estructural del relato” en *Análisis estructural del relato*. [Traductora: Beatriz Dorriots del texto de Umberto Eco y Ana Nicole Vaisse del Dossier]. México: Coyoacán.
- BELTRÁN LLERA, Jesús, 1995. “Estrategias de aprendizaje” en *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- BENSE, Max, *Sobre el ensayo y su prosa*. [Traducción de Marta Piña]. (Fuente: <http://www.eu.microsoft.com/germany/homeoffice/encarta/enzy>). Condensado por: Thomas Köster.
- BERISTÁIN, Helena, 1997. *Guía para la lectura comentada de textos*. México: Colegio de Bachilleres.
- _____, 1985. *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa.
- _____, 1984. *Análisis Estructural del Relato Literario*. México: UNAM.
- BERNARDO CARRASCO, José, 1995. *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizajes*. Madrid: Rialp.
- BOWRA CECIL, Maurice, 2001. *Historia de la literatura griega*. [Traducción de Alfonso Reyes]. México: FCE.

- BRADBURY, Malcolm, 1974. "Introducción: estado actual de la crítica" en *Crítica contemporánea* de Malcon Brandury y David Palmer. [Traducción de Manuel de la Escalera]. España: Cátedra.
- BUENO ÁLVAREZ, José Antonio, 1995. "Motivación y aprendizaje" en *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- CASSANY, Daniel, 2006. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASSIGOLI, Armando et al., 1982. *La ideología en los textos*. México: Marcha editores.
- CASTAÑEDA, Sandra, y López, Miguel, 1989. "Psicología del aprendizaje escolar" en *La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender*. México: UNAM.
- CHEYMOL, Marc, 1988-1990. "La crítica: ¿apoyo o limitaciones para la enseñanza de la literatura? En *Anuario de Letras Modernas*. Vol. 4. Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto Francés de América Latina.
- CBCH, 2010. *Programa de la asignatura de Literatura I*. México: Colegio de Bachilleres.
- _____, 2006. *Literatura I*. México: Limusa.
- _____, 2003. *Material de apoyo para el Proyecto de Integración: Réplica de Estrategias de Intervención Pedagógica para Literatura I*. México: Colegio de Bachilleres.
- _____, 1998. *Material de apoyo del Taller: Uso estratégico de materiales instruccionales para el aprendizaje significativo*. México: Colegio de Bachilleres.
- _____, 1998. *Modelo educativo del Colegio de Bachilleres*. México: Colegio de Bachilleres.
- _____, 1998. *Orientaciones para la elaboración y presentación del proyecto de integración: Estrategias de Intervención Pedagógica*. México: Colegio de Bachilleres.
- _____, 1994. "Aprendizaje y Enseñanza" en *Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*. México: Colegio de Bachilleres.
- _____, 1993. *Programa de la asignatura de Literatura I*. México: Colegio de Bachilleres.
- _____, 1990. *Apuntes para el taller: Habilidades y actitudes en la docencia*. México: Colegio de Bachilleres.
- COLL, César, 1991. *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- _____, 1990. *Aprendizaje escolar construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- DALLAI, Alberto, 1988. *Tipos de textos y géneros periodísticos*, Cuaderno No. 1. México: Colegio de Letras.

- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida, 2003. *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 19 de septiembre de 2012 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- _____, y Gerardo Hernández Rojas, 2003. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- _____, 1989. *El proceso de comprensión de lectura de textos académicos*. Programa de publicaciones de material didáctico. México: UNAM.
- FRADE RUBIO, Laura, 2008. *Desarrollo de competencias en la educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Calidad educativa.
- _____, 2008. *La evaluación por competencias*. México: Calidad educativa.
- GARCÍA CABERO, Manuel, 1995. “Desarrollo del lenguaje” en *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- GARCÍA-PELAYO, Ramón y Fernando, y Gross Micheline Durand, 1999. *Conjugación*. México: Larousse.
- GARCÍA PÉREZ, David, 2006. *Prometeo. El mito del héroe y del progreso*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas/UNAM.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio, 1996. *El texto narrativo. Teoría de la Literatura y Literatura comparada*. Madrid: Síntesis.
- GARZA, Alejandro, DE LA, 2010. *Espejo de agua. Ensayos de Literatura Mexicana*. México: Cal y arena.
- GIMENO SACRISTÁN, José, y Ángel I. Pérez Gómez, 2009. “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias” en *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- _____, 1992. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Sonia, y María Patricia Camacho Ayala, 2009. *Expresión oral y escrita II. Basado en competencias. Modelo educativo centrado en el aprendizaje*. México: Éxodo.
- GRACIDA JUÁREZ, Ysabel, et al., 1999. *La argumentación. Acto persuasivo, convencimiento o demostración*. México: Édere.
- HALL, Vernon Jr., 1982. *Breve historia de la crítica literaria*. [Traducción de Federico Patán López]. México: Fondo de Cultura Económica.
- HOUGH, Graham, 1974. “La crítica literaria como disciplina humanística” en *Crítica contemporánea*. [Traducción de Manuel de la Escalera]. España: Cátedra.
- HUICI URMENTA, Vicente, 2006. *Aproximaciones a la razón narrativa*. España: Basarai.

- INSBURG, H., y S. Opper, 1997. *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Madrid: Prentice Hall.
- JAKOBSON, Román, 1976. *Nuevos ensayos de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- KOHAN, Silvia Adela, 1999. *Disfrutar de la Lectura*. España: Plaza & Janés.
- LAZO, Norma, 2004. *El horror en el cine y en la literatura*. México: Paidós.
- LÓPEZ CASANOVA, Martina, y Adriana Fernández, 2005. *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Argentina: Manantial.
- LOZANO, Lucero, 2003. *Didáctica de la lengua Española y de la Literatura*. México: Libris editores.
- _____, 1997. *Análisis y comentarios de textos literarios*. México: Libris.
- LÓPEZ ORTEGA, Francisco Erasmo, y Omar Pérez Olvera, 2011. *Literatura I*. México: Fernández Editores.
- MACHEREY, Pierre, 1972. “El análisis literario, tumba de las estructuras” en *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- MAQUEO, Ana María, y Juan Coronado, 1998. *Lengua y Literatura. Literaturas hispánicas*. México: Limusa.
- MARTÍN VIVALDI, Gonzalo, 2000. *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*, Madrid: Paraninfo.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Maribel, et al., 2007. *Literatura II. Un enfoque constructivista*. México: Pearson Educación de México.
- MATEOS MUÑOZ, Agustín, 1995. *Ejercicios ortográficos*. México: Esfinge.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio, 1998. *Tú, lector. Aspectos de la interpretación texto-lector en el proceso de la lectura*. España: Octaedro.
- MENDOZA, Francisco, 2007. *Curso de redacción integral para tesistas*. México: UNAM.
- MEDRANO MIR, María Gloria, 1995. “Desarrollo cognitivo” en *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- MIRANDA ARCE, María de Lourdes, 2010. “Estrategia didáctica” en *Taller de planeación de estrategias didácticas de la RIEMS*. México: Colegio de Bachilleres.
- MORSON, Gary Saúl, 1993. *Bajtín. Ensayos y diálogos sobre su obra*. [Traducción de Claudia Lucotti y Ángel Miquel]. México: UNAM.
- MORALES, Antonio, 1985. “Entrenamiento para el uso de estrategias para comprender la lectura” en *Educación: Revista interamericana de Desarrollo Educativo*. Número. 30.

- MORALES OROZCO, Fernando, 2007. *Curso de metodología. Programa de titulación para el Colegio de Bachilleres*. México: UNAM.
- MUNGUÍA ZATARAIN, Irma, et al., 2000. *Gramática*, México: Laousse.
- Muy interesante*, 2007, junio, Año XXIV, núm. 6. Germán Arellano, director general, “Grandes errores de la ciencia”, pp.26-32.
- ORLICH, Donald C., et al., 1994. *Técnicas de enseñanza: modernización del aprendizaje*. [Traducción de María Teresa García Arroyo]. México: Limusa.
- OSEGUERA, Eva Lidia, 1999. *Literatura 1. Cuento y Novela*. México: Publicaciones Cultural.
- OVIDO, José Miguel, 1990. *Breve historia del ensayo hispanoamericano*. Madrid: Alianza Editorial.
- PERELMAN Chaïm, y L. Olbrechts-Tyteca, 1989. *Tratado de la argumentación*. Prólogo de Jesús González Bedoya. [Traducción de Julia Sevilla Muñoz]. Madrid: Gredos.
- PINGAUD, Bernard, 1987. “Novela y realidad” en *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. México: UNAM.
- PIÑEIRO CARBALLEDA, Aurora, 2001. *Tiene la noche una Venus oscura: la cuentística de Ángela Carter y Guadalupe Dueñas desde la perspectiva de la literatura gótica*. México: UNAM.
- PLATÓN, 2012. *La república o el estado*. [Traducción de Anna Stellino]. México: Gernika.
- PORTOLES, José, 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- POZO, Juan Ignacio, 1989. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- PUIG, Luisa, 1991. *Discurso y argumentación: un análisis semántico y pragmático*. México: UNAM.
- QUESADA CASTILLO, Rocío, 1993. *Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico*. México: Limusa.
- _____, 1988. “Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje” en *Perfiles Educativos*. México: Limusa.
- QUINTANA FERNÁNDEZ, Guillermo, 1995. “Creatividad y solución de problemas” en *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- QUIRARTE, Vicente, 2005. *Del monstruo considerado como una de las bellas artes*. México: Paidós.
- RANGEL HINOJOSA, Mónica, 1997. *El debate y la argumentación. Teoría, técnicas y estrategias*. México: Trillas.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2012. *Ortografía básica de la lengua española*. México: Espasa.
- _____, 1999. *Ortografía de la lengua española*. México: Espasa.
- REYES CORIA, Bulmaro, 2009. *Arte de convencer. Lecciones ciceronianas de oratoria*. México: UNAM.
- _____, 2005. *Del poeta humanista Rubén Bonifaz Nuño*. México: UNAM.
- RIQUER, Martín de, y José María Valverde, 2010. *Historia de la literatura universal*. Madrid: Gredos.
- RODRÍGUEZ ESTRADA, Mauro, 1989. *Manual de creatividad: los procesos psíquicos del desarrollo*. México: Trillas.
- ROSS, Ronald, et al., 2000. *Frankenstein, otros relatos inéditos sobre el mito de Mary Shelley*. [Traducción de María José Antón]. España: Celeste.
- RUNES, Dagobert David, 1969. *Diccionario de filosofía*. España: Grijalbo.
- SÁNCHEZ ESPINOSA, Martha, y F. Carlos Reyna Martínez, 2007. *Literatura II. Un enfoque constructivista*. México: Pearson Educación de México.
- SERAFINI, María Teresa, 1997. *Como redactar un tema*. México: Paidós.
- SHELLEY, Mary W., 1999. *Frankenstein*, [Tracción de Manuel Serrat Crespo]. Pról. Ana María Moix. México: Bibliotex. Colección Millenium, 239.
- SOLÉ, Isabel, y César Coll, 1993. “Los profesores y la concepción constructivista” en *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- SOUTO, Arturo, 1973. *El ensayo*. México: ANUIES.
- TODOROV, Tzvetan, 1974. “Las categorías del relato literario” en *Análisis estructural del relato de Roland Barthes*. Tiempo Contemporáneo. Buenos aires.
- VERDERBER, Rudolph F., y Kathleen S. Verderber, 2005. *¡Comunícate!* [Traductor: Carlos Arenas Monreal]. México: Thomsom.
- VIÑAS PIQUER, David, 2002. *Historia de la crítica literaria*. España: Ariel.
- WELLEK, René, 1968. *Conceptos de crítica literaria*. [Traducción de Edgar Rodríguez Leal]. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- ZACAHULA, Frida, et al., 1998. *Lectura y Redacción de Textos*. México: Santillana.