



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL
TEXTO LITERARIO MEDIEVAL EN EL BACHILLERATO**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR, CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL**

P R E S E N T A

ALINA MORA PERALTA

TUTORA PRINCIPAL:

**DRA. BEATRIZ ARIAS ÁLVAREZ
IIFL_UNAM**

MEXICO, D.F. ABRIL de 2015.



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.

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Dedicatoria	5
Introducción	6
Capítulo I. Identificación, contextualización, análisis y explicación del problema de la comprensión lectora en el bachillerato mexicano.	10
I. I. Problema.	10
I.II. La contextualización del texto literario medieval.	17
Capítulo II. Marco teórico- metodológico	22
II. I. La lectura del texto medieval a la luz del constructivismo (Trabajo cooperativo y aprendizaje significativo).	23
II.II Una mirada hacia el aprendizaje significativo.	29
II.III. Una evaluación constructivista.	33
II. IV. El papel del alumno (lector adolescente) bajo el cobijo del constructivismo y de la estética de la recepción.	37
II.V. La educación literaria. Un asidero para el estudio del texto literario medieval.	41
II. V.I. Horizontes de expectativas.	43
II. V. II. Ficciones cercanas a la experiencia cultural del alumno (conocimientos previos).	43
II. V. III. Creación de un itinerario lector a través de conexiones intertextuales.	45
II. V. IV. Ambientes lectores.	46
II. V. V. Experiencias estéticas/ lectura completa, graduada y directa de los textos. Lectura dramatizada y la lectura colectiva.	47
II. V. VI. Producción escrita.	48
II.V.VII. Estudio interdisciplinar/transversalidad	49
II.V. VIII. La intertextualidad. Conexiones temáticas.	50
Capítulo III. La importancia del texto literario medieval en el bachillerato y la secuencia didáctica	53

III. I. Pertinencia de la cantiga galaico- portuguesa <i>Am'eu tan muito mia senhor</i> de Nuno Fernandez Torneol.	58
III. II. Pertinencia de los relatos breves: <i>El Decamerón</i> de Giovanni Boccaccio (III, 8), y el <i>fabliau</i> titulado <i>Los cuatro deseos de San Martín</i> .	59
III.IV. Estrategia didáctica. Cuadernillo de trabajo.	63
Capítulo IV. Informe de intervención. Resultados y valoración de la propuesta	64
Conclusiones finales.	93
Apéndice.	96
Bibliografía.	101

Agradecimientos

Ala Dra. Beatriz Arias Álvarez por creer en mí, por ser la columna vertebral que sostuvo mi paso por la maestría y por colmar este proyecto de observaciones asiduas que la llenaron de la esencia misma del saber.

Ala Dra. Marcela Palma Basualdo por sus enseñanzas, por sus gentiles comentarios y por su entusiasmo al leer cada página de este trabajo.

Ala Dra. María Guadalupe García Casanova por brindarme esa mirada crítica, constructiva y reflexiva que fue enriqueciendo el rostro de este proyecto.

Ala Dra. Elizabeth Luna Traill por su amabilidad y porque, pese a ese universo arduo y exhaustivo que se vive en la investigación, le dedicó tiempo a la lectura de este trabajo y bajo la lupa de sus observaciones alentadoras, pude darle punto final a este peregrinaje intelectual.

Al Mtro. René Cuellar Serrano por su incondicional apoyo y por sus acertadas sugerencias y comentarios que le dieron nuevos bríos al proyecto.

Alas mis compañeras y amigas Raque, Lupita y Elena por compartir conmigo momentos entrañables y porque cada momento junto a ellas fue un aprendizaje constante.

Ala DGAPE, específicamente, al Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPU-MADEMS) por apoyar mi estadía y formación en esta casa de estudios.

Dedicatoria

Q Dios porque en mi gran peregrinaje por la vida ha acompañado con sigilo mis sueños, mis pasos y mis pensamientos que, a través del tiempo, se congregan en un acto de colmadas remembranzas.

Q mi madre Yolanda Peralta Meléndez por ser esa brisa suave que acaricia mis anhelos y reconforta mi alma con sus tiernos abrazos.

Q mi padre Jesús Mora Bautista por acrisolar las sendas de mi vida, por ser mi paradigma y porque tomado de la mano de mi madre, a través de sus enseñanzas fortuitas, me han labrado con el cincel del amor, el respeto y la responsabilidad.

Q mi hermana Idanely Mora Peralta por ser mi amiga, mi compañera de viajes y travesías, por impulsarme a conseguir mis proyectos en este mundo que llamamos vida y por siempre estar dispuesta a tenderme la mano.

Q mi hermano Isai Mora Peralta porque con él es un continuo aprendizaje en el cual la paciencia y la tolerancia son valores que en la praxis nos vuelven humanos.

Q mi alma gemela José Manuel Villa Vargas por alentarme cada día a conseguir mis sueños, por brindarme incondicionalmente su hombro y sus brazos en mis horas de frustración, por enseñarme que la vida se compone de infinitas sonrisas, de alegrías, de quimeras vividas y por formar parte de este proyecto que hoy culmina.

Introducción.

Disimiles aportaciones se han cocinado a lo largo de la historia bajo el fuego lento de pedagogos, docentes y especialistas en la materia dentro del campo didáctico de la literatura¹. Todas ellas con miras a lograr un cambio significativo en la enseñanza de la mencionada disciplina. Actualmente, se ha volcado la atención en enseñar a entender el texto, pues a juicio de Teresa Colomer esto “ha ido convirtiéndose en el objetivo real de las prácticas escolares y ha permitido experimentar y articular nuevas prácticas para conseguirlo”.² Aunado a este interés porque el alumno comprenda el texto, en este caso el literario, también está latente, en palabras de Guadalupe Jover, el “enseñar a leer, crear hábitos de lectura, transmitir un imaginario colectivo [...]”³. Estos intereses que han develado las mencionadas especialistas tienen ondas repercusiones en la actual labor del docente, puesto que éste debe romper con sus estructuras determinadas, dicho de otra manera, con la enseñanza que por mucho tiempo asumió en sus prácticas y que hoy en día no están en armonía con las exigencias del siglo XXI, por ende, debe integrarse a este nuevo proyecto que hoy por hoy su realidad le demanda.

Es así, con este telón de fondo, que estas transformaciones en la enseñanza que se han venido gestando por las diversas demandas que derivan de las sociedades actuales, muestran en primera instancia, un cambio de paradigma y, por lo tanto, la necesidad, según Gustavo Bombini, de “[...] buscar nuevas herramientas de abordaje, nuevos horizontes para la lectura y nuevas experiencias en busca de construir una didáctica sistemática que dé cuenta de las prácticas de enseñanza literaria”⁴.

Es precisamente en esta búsqueda y en este peregrinar que el presente trabajo constituye una propuesta didáctica que por una parte, promueve la revaloración del texto literario del Medioevo dentro de las aulas del bachillerato mexicano y, por otra, estriba en que el joven estudiante, a partir de la obra artística medieval, desarrolle una educación

¹ Las teorías psicológicas sobre el aprendizaje que se han gestado son las teorías asocianistas, conocidas como conductistas, las teorías mediacionales, la psicología genético-cognitiva (Piaget, Bruner, Ausubel e Inhelder) y la genético-dialéctica (Vigostky), por mencionar algunas. Para ampliar más esta información véase Guadalupe Teodora Martínez Montes *et al.* *Del texto y sus contextos*, México: Edere, 2002. p. 51.

² Teresa Colomer. “La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora .en Signos. Teoría y práctica de la educación, No. 20, 1997, p. 4.

³ Guadalupe Jover. “Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras)” en *Textos literarios y contextos escolares*, Barcelona: Graó, 2008. p. 156.

⁴ Gustavo Bombini. “La literatura en la escuela” en *Entre líneas*, Buenos Aires: FIACSO Manantial, 2009. p. 72.

literaria, entendida ésta como “[...] el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria”⁵. Bajo dicha concepción, la propuesta, además, brinda pequeños atisbos casi centellantes de la formación de lectores competentes esto es “capaces de elegir qué leer, cuándo y cómo hacerlo, formar lectores capaces de vencer las resistencias de distancia cultural, de estructura, de lenguaje que las buenas obras [...] ofrecen”⁶. Es decir, este trabajo, además de propiciar el desarrollo de la competencia literaria, se aproxima a formar hábitos lectores en los jóvenes estudiantes del bachillerato mexicano y por ende, a acrecentar su visión de mundo y bagaje cultural.

Con base en lo dicho, la presente propuesta didáctica se divide en cuatro capítulos. En el primero, se encontrará la identificación, contextualización, análisis y explicación del problema de la comprensión lectora en el bachillerato mexicano; asimismo, se conocerá que dicha propuesta nace, en primera instancia, de los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria (bachillerato de la UNAM); no obstante, se vislumbrará, a la postre, que por el carácter flexible que posee, se puede adaptar a cualquier sistema de bachillerato que ofrezca el estudio de la literatura en su sentido universal.

En el segundo capítulo, considerado la columna vertebral que sostiene este trabajo, se ubica el marco teórico-metodológico, el cual se apoya, en primera instancia, de una didáctica general que hace referencia al conocimiento pedagógico que fundamenta y delinea los enfoques teórico y práctico de la actividad docente. Bajo este tenor, se ocupa el constructivismo de la enseñanza y del aprendizaje de Coll puesto que le “[...] confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo cooperativo”⁷; asimismo, el papel del alumno es cardinal al ser el constructor del conocimiento. Sumado a ello, se acoge una didáctica especializada la cual lleva por nombre Educación literaria, ya que ésta propicia el aprendizaje en el contexto escolar, puesto que estriba en “[...] la preparación [del alumno] para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario

⁵ Teresa Colomer, “De la enseñanza de la literatura a la Educación literaria” en *Comunicación, lenguaje y educación*, No. 9, 1991, p.26.

⁶ Guadalupe Jover. “Presentación” en *Constelaciones literarias*, Málaga: Bibliotecas escolares de la provincia de Málaga, 2009. p. 10.

⁷César Coll (Coord.) *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó, 2000. p.52

[...]”⁸. Conjunto a ello, en este peregrinaje de lo macro a lo micro, aparece la teoría literaria llamada *La estética de la recepción*, la cual “[...] se inscribe dentro de aquellas teorías orientadas hacia el análisis de las funciones que cumple el lector [...] en la concretización de los textos literarios”⁹. En este sentido, el foco central en el proceso de lectura no es el texto mismo, sino el lector y su participación activa en la construcción de significados y en el diálogo continuo con la obra literaria.

Por último, se inserta la teoría de la intertextualidad como un elemento metodológico para que el alumno establezca vasos comunicantes entre las obras literarias leídas, las relacione con otras que conforman su acervo literario y, al mismo tiempo, las enlace con otras producción artísticas que forman parte de un conglomerado cultural, pues en palabras de Juan Mata “La literatura tiene vínculos con otras manifestaciones artísticas: arquitectura, música, pintura, cine...[...] de manera que aprender los elementos comunes a todo ello acrecienta el entendimiento de un texto literario”¹⁰. Bajo dicha premisa, el hecho de que el alumno identifique las conexiones intertextuales acrecienta su educación literaria.

Dicho marco teórico-metodológico, como se ha podido vislumbrar, está integrado por una didáctica general (el constructivismo de la enseña y del aprendizaje de Coll), una didáctica especializada (Educación literaria) y dos teorías literarias (La estética de la recepción y la intertextualidad) que dotan a la estrategia didáctica de un soporte y una validez dentro del paradigma educativo que hoy día impera en una sociedad tan demandante como la nuestra.

En el tercer capítulo, se encontrará, en primer lugar, la justificación de los textos literarios que la secuencia cobija. Dicha justificación es una reflexión exhaustiva, argumentada y sustentada que demuestra la pertinencia del uso de las cantigas de amor galaico-portuguesas y de los relatos breves medievales en esta propuesta para los propósitos que se delinean al interior de ésta.

Asimismo, en segundo lugar, se hallará el diseño de la secuencia didáctica, a modo de un cuadernillo de trabajo, que se puede traducir en una secuencia formativa. En ella

⁸ Antonio Mendoza Fillola. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga: Aljibe, 2004. p. 16.

⁹ Dietrich Rall. “Introducción” en *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, México: UNAM, 1993. p. 5.

¹⁰ Juan Mata y Andrea Villarrubia, “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria” en *textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, 2010, p.55.

subyace un afán de brindarle un abanico de experiencias al joven estudiante de bachillerato a través del contacto entre distintos géneros literarios, de vincular el pasado con su presente y de hacerle evidente que la escritura temática de la obra artística antigua continúa vigente en nuestros días, no sólo en la literatura, sino en las distintas expresiones artísticas que van desde la música, la pintura hasta el cine; por ello, en dicha secuencia se reúne un *corpus* literario integrado por poesía (cantigas de amor galaico-portuguesas) y narrativa (relatos breves de la literatura italiana y francesa). Dicho *corpus* se traduce en un itinerario de lecturas en el que conviven autores y personajes de mundos y cosmovisiones diversos y en el que se entretejen conexiones intertextuales a través de redes de lectura. Aunado a ello, se desarrollan diversas actividades que promueven, antes que nada, la competencia literaria, así como la metacognición, la autorregulación, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje significativo, la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación. Asimismo, estas actividades tienden puentes hacia la música, es decir, a las canciones, esas ficciones que le son más próximas a la experiencia del estudiante.

Finalmente, en el cuarto capítulo, se encontrará el informe de intervención que el docente llevó a cabo sobre la secuencia didáctica, los resultados que se obtuvieron de ella, la valoración de la propuesta en su conjunto y las consideraciones finales.

Con base en lo dicho, esta propuesta didáctica, fruto de un arduo trabajo, se ofrece al lego y a los especialistas sumergidos en el universo de la docencia como un camino hacedero que contribuye a mirar la literatura medieval de un modo distinto, a tender puentes entre el texto del Medioevo y el lector actual para que exista un encuentro significativo a partir de los referentes culturales del alumno, a resarcir y acrisolar el problema de la comprensión lectora para darle paso al desarrollo de la competencia literaria, a acrecentar la visión del mundo del alumno, a que este se asuma como un individuo reflexivo y crítico perteneciente a una sociedad, a que valore y aprecie este tipo de literatura. En síntesis a que desarrolle una educación literaria.

Capítulo I. Identificación, contextualización, análisis y explicación del problema de la comprensión lectora en el bachillerato mexicano.

I.I. Problema.

Tinta y papel han ocupado los estudiosos en la materia para acrisolar el problema de la comprensión lectora del texto literario, pues como bien sabemos “el discurso literario se ha considerado la expresión más alta de destreza lingüística”¹¹ que al leerlo implica “un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector”.¹² Dicho proceso cognitivo se desvela como una empresa que resulta por demás compleja para el joven estudiante, pero, al mismo tiempo, cardinal para el desarrollo integral de sus saberes.

Este entramado complejo que se entretreje las más de las veces en el proceso de lectura representa un reto para que el alumno logre comprender el texto literario en su totalidad; sin embargo, en la mayoría de los casos este no cuenta con una formación que le permita establecer un diálogo continuo con la obra, suscitando la no comprensión de esta. Por lo tanto, se puede señalar que dicho acontecimiento se ha presentado como una constante en el aula de clase del bachillerato dando como resultado que, en palabras de Díaz Plaja, “los adolescentes experimenten una crisis de lectura”¹³. En este sentido, prevalece un acucioso interés de los especialistas en abrir un abanico de posibilidades en el terreno de la Educación literaria. Esto es, generar la comprensión del texto literario, formar lectores asiduos que adopten en su modo de vida la lectura de disímiles obras literarias que partan de diversos contextos culturales y, al mismo tiempo, subsanar las carencias que presentan las prácticas educativas del docente.

Bajo este tenor, dedicados estudiosos¹⁴ han tomado a la literatura juvenil por su temática, sus argumentos, sus personajes, sus registros lingüísticos y su proximidad con el

¹¹ Silvia Méndez Anchí, “La mediación docente en la comprensión de lectura de textos literarios” en *Revista Educación*, No. 24, 2000 p. 89.

¹² Teresa Colomer, “La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora” en *Signos Revista de Teoría y práctica de la educación*, No. 20, 1997, p. 4.

¹³ Ana Díaz Plaja. “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia” en *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009. P. 122.

¹⁴ Los investigadores que han dedicado páginas a dicha propuesta son Guadalupe Jover, Teresa Colomer, Carlos Lomas, Juan Mata, por mencionar algunos.

lector actual como un sendero plausible para construir una educación literaria en la que el lector desarrolle “habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria”¹⁵; bajo esta premisa, pocas miradas han volcado su interés en el texto literario medieval para lograr dicha educación¹⁶, pues no se debe olvidar que, como bien lo afirma Díaz Plaja “la institución escolar acercará a los alumnos a la alta cultura, la cultura canónica [...] formada por los clásicos o los autores representativos de una cultura académica establecida”¹⁷. En este sentido, las obras literarias inscritas en el Medioevo forman y representan un conglomerado cultural canónico en el cual el adolescente puede encontrar una oferta lectora atrayente y divertida que lo lleven a consolidarse como un lector inserto en una educación literaria. No obstante, es importante subrayar que cuando el docente impone una lectura jerarquizada, obligatoria del texto medieval sin tomar en cuenta las características cognitivas del joven estudiante, su horizonte de expectativas y sus gustos fracasará en el intento, pues no es secreto que en este tipo de literatura el joven estudiante se enfrenta a la complejidad que presenta la estructura de dicho texto, así como a las discrepancias existentes entre el contexto histórico, social y lingüístico en el que se enmarca tanto la obra como el joven lector, pues como lo afirma Durkheim “nosotros no nos representamos al hombre, la naturaleza, las causas, el espacio mismo como se los representaban en la Edad Media [...] nuestros conocimientos y nuestros métodos científicos no son ya los mismos”¹⁸. Estas discrepancias existentes alejan al joven lector, el cual puede enarbolar su hastío por estos textos dando como resultado su irrefutable abandono de la materia para de esta manera sumarse a las estadísticas de deserción que imperan, desafortunadamente, en el ambiente áulico. Asimismo, puede darse un ruptura entre el binomio que conjuga el lector y el texto, pues, a juicio de Teresa Colomer “un alumno

¹⁵ Teresa Colomer, “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria” en *Comunicación, lenguaje y educación*, Barcelona: Graó, 1991. p. 26.

¹⁶ La Escuela Nacional Preparatoria, en su carácter humanista incorpora en su plan de estudios la lectura asidua de diversos textos pertenecientes a los movimientos y corrientes literarias que abarcan desde la cultura antigua oriental y de occidente, hasta la contemporánea. Es por ello que el estudio de la Edad Media, se incorpora en el curso de Literatura Universal, específicamente dentro de la tercera unidad, que corresponde al quinto año escolar, intrínseco al núcleo básico del área de formación: Lenguaje, Comunicación y Cultura. Para una revisión detenida, véase los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria.

¹⁷ Ana Díaz Plaja. “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia” en *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009. p. 124.

¹⁸ Émile Durkheim. *Educación y sociología*, México: Colofón, 2009. p. 52.

enfrentado a un texto demasiado difícil para él, muestra un divorcio entre las variables texto/lector”.¹⁹

Aunado a lo anterior, según Durkheim, “una época no se parece a la precedente; cada tiempo tiene su fisonomía [...]”²⁰. En este sentido, estas discrepancias conllevan a la ardua tarea de construir no sólo el contexto histórico de una época de antaño, sino que, al mismo tiempo, reconstruir los cánones imperantes del Medioevo ya sea a nivel simbólico, social o lingüístico, pues a juicio del citado autor:

¿Cómo puede un niño atribuir [...] un sentido preciso cuando la representación de un pasado, aún cercano le es tan difícil?. Hace falta un trabajo especial, cuyas etapas podrían ser las siguientes: dar idea de un siglo, [...]. Construir así un primer esbozo, del cual se irá llenando poco a poco la trama”²¹.

Ese trabajo especial del cual habla Durkheim se sintetiza en la labor de construcción y recreación de un referente histórico, de una atmósfera creada a través de estrategias didácticas que propicien la contextualización del alumno para insertarlo dentro del rico manantial que ofrece ante sus ojos atónitos el Medioevo, ya que, a consideración de este mismo estudioso:

La historia no puede tener sentido para un espíritu que no posea una cierta representación de esa duración histórica; un buen espíritu es particularmente, un espíritu que la posee [...] El niño no puede por sí solo construir una representación cuyos elementos no le son facilitados por la sensación, ni por la memoria individual. Hace falta, pues, ayudarle a construirla [...]. Hace falta un trabajo especial cuyas etapas [...] permitan construir así un primer esbozo, del cual se irá poco a poco llenando la trama”²².

Es precisamente, la construcción de ese referente, de esa representación como la llama Durkheim que se atestigua la presencia inminente del docente como intermediario, facilitador y guía del proceso de lectura, pues gracias a él y al diseño de sus estrategias, el

¹⁹ Teresa Colomer, “La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, No. 20, 1997 p. 5.

²⁰ Emile Durkheim. *Educación y sociología*, México: Colofón, 2000. p. 76.

²¹ *Ibid.*, p. 31.

²² *Loc.cit.*.

alumno paulatinamente, irá descubriendo y construyendo los contextos para proyectarlos en su mente, pues en palabras de Wolfgang Iser “para que madure el texto literario es imprescindible la imaginación del lector, pues ésta da forma al mundo presentado en la obra”²³.

Esta premisa tan atinada del citado estudioso se puede ejemplificar con un pasaje de *Don Quijote de la Mancha*, en el que el narrador advierte que el caballero de la Triste Figura “se enfrascó tanto en su lectura que [...] llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad todo aquello que leía”²⁴. A la luz de la cita, la imaginación que provoca el texto literario por su desfile de personajes y acontecimientos, cobra un papel relevante para el lector virtual encajado en la novela. En este sentido, el alumno a través de la imaginación vive y padece junto con los personajes esa realidad que le es ajena y que se dibuja en las páginas del libro. De este modo, hay un encuentro vivencial entre texto y lector por lo que adquiere un sentido significativo para él la lectura y me atrevería a decir que es este sentido el que le otorga y le ayuda a construir parte del referente, pues para lograr su totalidad hace falta echar mano de otros mecanismos cognoscitivos que tienen que ver con todo el conglomerado que yace de manera intrínseca en la competencia literaria.

Conjunto a lo anterior, la falta de estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje significativo, y la existencia de problemas metodológicos contribuyen a la comprensión fallida del texto literario medieval, pues como lo apunta Félix Vodicka:

[A]parecen problemas metodológicos cuando seguimos la recepción de una obra en un medio literario extraño, pues el eco que encuentra una obra en los lectores y críticos de un medio ajeno es, con frecuencia, muy diferente del eco que consigue en su medio natural, porque también la norma es diferente²⁵.

²³ Wolfgang Iser. “El proceso de lectura: enfoque fenomenológico” en *Estética de la recepción*, Madrid: Arco Libros, 1987. pp. 215-243.

²⁴ Miguel de Cervantes Saavedra. *Don quijote de la Mancha*, Madrid: Cátedra, 2001. p. 100.

²⁵ Félix Vodicka. “La estética de la recepción de las obras literarias” en *Estética de la recepción*, Madrid: Visor, 1987. p. 61.

Estos problemas metodológicos, aludidos en la cita, pueden propiciar en gran medida, disímiles interpretaciones vagas o incluso infundadas y constituir huecos en la recepción del texto antiguo originando extravíos en los lectores menos adiestrados.

Asimismo, otro aspecto que abona al problema planteado versa sobre el docente, pues este puede enarbolar desinterés por dichos textos de antaño, ya sea por su formación universitaria o académica, por su poca instrucción en estos menesteres o simplemente por la subjetividad de sus gustos literarios que se hacen valer a través de la libertad de cátedra, ya que a juicio de Frank Loveland:

[...] el deseo [...] de enseñar literatura surge de la singular experiencia estética de cada quien sabe qué textos, qué autores entrañables porque nos cambiaron el modo de ver, o porque nos robaron el temor infantil para instaurar un terror existencial, o porque nos golpearon con “golpes como la ira de Dios”, o simplemente nos enseñaron a reír ya sin respeto alguno a los rostros serios e iracundos. Y la literatura de cada quien no es la literatura total, ni corresponde jamás a los textos que los programas escolares exigen²⁶.

Sin duda alguna, esta libertad que se congrega en la selección de textos al no integrar en sus filas de elección la obra artística del Medievo, generará que los jóvenes estudiantes tengan poco o nulo contacto con este tipo de literatura y por ende, se gestará la existencia de una barrera entre ellos y entre el enriquecimiento que, desde su génesis, el texto medieval le proporciona al lector, pues estas obras “permiten a los lectores aventurarse por el pasado histórico y literario como si de un viaje en el tiempo se tratara”²⁷, además de que le proporciona conocer una visión de mundo ajena y, por ende, un imaginario colectivo salpicado del folklor de la época.

Sumado a lo anterior, en dicha selección de obras artísticas, muchas veces se toma al texto literario como mero pretexto para abocarse a aprendizajes que se alejan del verdadero sentido de la obra literaria, pues en palabras de Teresa Colomer “la mayor parte de las propuestas toman el texto como mera provisión de palabras o frases para tratar contenidos léxico-semánticos o de producción escrita con escasa relación con los aspectos

²⁶ Frank Loveland, “A fin de cuentas, ¿qué enseña la literatura?” en *Líneas imaginarias* No. 41, 2001, p. 63.

²⁷ Rogero Nieves Martín, “Ficción literaria y educación. Lo fantástico medieval en la narrativa juvenil” en *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 59, 2010, p. 307.

literarios”²⁸. Esto constituye para el alumno la imposibilidad de inmiscuirse en el diálogo que se establece en el proceso de la lectura ya que, en primera instancia, dichas actividades no están encaminadas a la comprensión lectora del texto literario y, por ende, no propician la relación activa entre lector- texto, la apreciación y valorización estética de este.

Además de lo ya mencionado, se puede señalar que el uso fragmentario de las obras literarias del Medioevo, no ayudan a la comprensión cabal de esta, pues solamente se le ofrece al estudiante una mirada parcial que impide verdaderamente que se dé una relación dialógica entre el lector y el texto. En este sentido no sólo el docente es el responsable de esta elección, sino las instituciones educativas del bachillerato, ya que, según Silvia Méndez “los programas de estudio presentan la literatura por pedacitos, por lo que los muchachos no pueden involucrarse y les toca hacer un análisis fragmentario”²⁹. Dicho análisis no reúne toda la riqueza cultural, lingüística y artística que se desprende del texto literario, antes bien coarta la construcción de sus significados y, por lo tanto, su comprensión. En este sentido, se aleja la posibilidad de que el joven estudiante desarrolle una competencia literaria.

Por otra parte, otro aspecto que contribuye al problema planteado es la enseñanza de la literatura medieval que puede caer en el tradicionalismo, es decir, en el estudio historicista donde los grandes protagonistas son la enumeración de géneros, tópicos, fechas, datos ligados a la memoria que no le dan un sentido significativo al estudio de este tipo de literatura, antes bien provoca que no haya una trascendencia en el lector y que solamente dichos conocimientos se queden en el tintero y arrinconado en el exilio. Este problema esbozado lo constata Gustavo Bombini cuando advierte que:

En el caso de la tradición de la enseñanza de la literatura en la escuela, donde el peso del saber estaba puesto en el conocimiento enciclopédico de la historia de la literatura, en desmedro de la lectura de los propios textos, las tareas de aula se basaban en la memorización y repetición de información como prácticas habituales. Lo requerido a los alumnos era la memorización de fechas, datos biográficos y contextuales, acaso poesía. En el caso que se incluyeran lecturas de textos literarios, se solicitaba a los alumnos la

²⁸ Teresa Colomer, “De la enseñanza de la literatura a la Educación Literaria” en *Comunicación, lenguaje y educación*, No. 9, 21-23, 1991, p. 22.

²⁹ Silvia Méndez Anchí, “La mediación docente en la comprensión de lectura de textos literarios” en *Revista Educación*, No. 24, 2000 p.96.

producción de resúmenes del argumento de las obras leídas como estrategias para el control del cumplimiento de las lecturas requeridas.³⁰

Dicho panorama poco alentador, continúa vigente en nuestros días, socava el mundo literario y por ende, el encuentro significativo entre lector-texto es nulo, ya que se estigmatiza la lectura, en gran medida, por lo que es menester, parafraseando a Teresa Colomer abandonar la trasmisión memorística de la información sobre el patrimonio literario para sustituirlo por el acceso directo del lector al texto.

Con base en lo expuesto, se puede añadir que en la mayoría de los casos los docentes no enseñan a leer o mejor dicho, no saben cómo enseñar a leer un texto literario que data de siglos atrás y, por consiguiente, los alumnos no llegan a comprenderlo. Bajo este tenor, Guadalupe Jover menciona que:

La escuela no acierta ni a enseñar a leer con toda la complejidad que este verbo ha adquirido en los últimos años, tanto por la cantidad de habilidades que ahora sabemos que entran en juego en los procesos lectores como por la multiplicación de textos, soportes y formatos con los que hemos de vérnoslas en nuestra vida cotidiana, ni acierta tampoco a consolidar (o a forjar) hábitos lectores.³¹

Con base en esta cita, se puede dilucidar que no sólo el docente tiene el gran reto de acertar en la enseñanza de la lectura, en el caso que me ocupa, de una obra literaria de antaño, sino que también la escuela como institución educativa debe garantizar, bajo los enfoques o teorías pedagógicas que cobije, el acceso directo y no fragmentario de las obras literarias donde el alumno conjugue sus conocimientos y habilidades no sólo al interior del aula, sino en el exterior en sus propios procesos de lectura por elección.

Aunado a lo anterior, un error que suele cometerse en los procesos de lectura es lo que Díaz Plaja menciona como lectura vertical, jerarquizada, la cual “va de arriba (el profesor), a bajo (el alumno) vinculada a la institución escolar. Se lee por un procedimiento

³⁰ Gustavo Bombini. “La literatura en la escuela” en *Entre líneas*, Buenos Aires: FIACSO MANANTIAL, 2009. p. 66.

³¹ Guadalupe Jover. “Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras)” en *Textos literarios y contextos escolares*, Barcelona: Graó, 2008. p. 150.

dirigido a partir de la recomendación o la obligación del profesor”³². Bajo esta cita, se puede advertir que este mecanismo de lectura no centra su mirada en el alumno como eje central o protagónico del proceso de enseñanza- aprendizaje, antes bien responde a las necesidades e intereses del docente que giran sobre la obligatoriedad de la lectura sin construir una verdadera afectividad y valoración del texto literario.

Finalmente, cabe señalar que este exordio y las dificultades develadas en él, originan, antes que nada, la revaloración de la enseñanza de este tipo de literatura en el bachillerato, así como la necesidad de emprender una odisea heroica y un diseño exhaustivo de estrategias que den soluciones exitosas y verosímiles para que el alumno desarrolle su competencia literaria a partir de la literatura del Medioevo.

I.II. La contextualización del texto literario medieval.

Hurgando con sigilo y regresando a las raíces del universo que representa los planes y programas de estudio circunscritos a la Educación Media Superior en México, encontré que los únicos sistemas de bachillerato que contemplan el estudio de la literatura y, por ende, promueven el desarrollo de la comprensión lectora de este tipo de discurso son la Dirección General de Bachillerato (DGB), los dos bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México (Colegio de Ciencias y Humanidades CCH y la Escuela Nacional Preparatoria ENP) y el Bachillerato Tecnológico Bivalente del Instituto Politécnico Nacional (CECYT). En algunos más que en otros existe un interés acuciante por el estudio de dicha disciplina³³. El mencionado interés se cobija bajo la lupa de un enfoque didáctico o corriente pedagógica distinta³⁴. Bajo este tenor, se puede entrever, a juicio de Guadalupe Martínez, que la lectura del texto literario:

³² Ana Díaz Plaja. “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia” en *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009. p. 125.

³³ A diferencia de los otros bachilleratos mencionados, el bachillerato del Instituto Político Nacional (CECYT) incorpora únicamente en el segundo semestre, dentro de la asignatura titulada “Expresión oral y escrita II, el texto literario como pretexto para elaborar mensajes escritos a través de la lectura y el análisis de éste.

³⁴ La DGB y el CECYT contemplan sus programas de estudio bajo el enfoque en competencias, el CCH se circunscribe al enfoque comunicativo y la ENP al constructivismo.

[...] sigue y seguirá siendo, aún en el siglo XXI, un instrumento necesario e indispensable para que los lectores se incorporen a su cultura, para que tengan un diálogo permanente con ella, para que aún desde las formas más estimulantes, más vertiginosas de la informática [...] se incorporen a la reflexión de lo que la lectura supone en un mundo que ha dado por terminada [...] la relación con los libros³⁵.

Con base en la cita, se puede afirmar que la lectura del texto literario hoy por hoy se incorpora en la vida del bachiller como parte de su formación educativa y ello contribuye, entre otras cosas, a que este, mediante la comprensión lectora, amplíe sus visiones de mundo y se acerque, a juicio de José Iván Parra, “[...] a los grandes temas que determinan y justifican al ser humano, tales como el bien y el mal, eros y tánatos, el humor y el juego, el juicio y la locura y en síntesis la vida y la muerte”³⁶. Gracias a lo citado, se puede advertir que los nombrados tópicos, sin duda alguna son una suerte de reescritura temática, es decir, son en muchos sentidos una preocupación constante que de manera cronológica han visto la luz hasta nuestros días y, por ende, no es gratuito que los escritores, llámeseles poetas, novelistas o cuentistas los han traído a colación un sinnúmero de veces, adoptándolos en sus obras artísticas y a la ideología imperante en su época.

Dadas estas cavilaciones, en las que he sido testigo de la relevancia que tiene la lectura del texto literario en los ambientes escolares del bachillerato, toca el turno de hablar de la lectura o mejor dicho del estudio de la literatura medieval, pues no es secreto que esta se incorpora en los programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria, específicamente en el curso de Literatura Universal, dentro de la tercera unidad que corresponde al quinto año, intrínseco al núcleo básico del área de formación: Lenguaje, Comunicación y Cultura.

Esta asignatura tiene como propósito general que el alumno descubra la riqueza que encierra la lectura de obras literarias universales y, a través de ellas, amplíe su léxico; al mismo tiempo, que este se integre a la cultura universal al distinguir los valores artísticos y humanos de otras épocas y de otros países. Asimismo, se promueve el desarrollo del sentido humanístico y de la identidad cultural del estudiante. Conjuntamente a ello, se

³⁵Guadalupe Teodora Martínez Montes, *et. al.*, *Del texto y sus contextos*, México: Edere, 2002. p. 88.

³⁶José Iván Parra, “El papel de la literatura en la educación y su función en la integración de los saberes” en *Nodos y nudos*, No. 23, Vol. 3, 2007, p. 90.

pretende generar en él la capacidad analítica y la facultad crítica para proyectar los valores que derivan de los paradigmas brindados por el texto literario universal y que se consolidan en la experiencia personal del estudiante.

Así pues, dicho panorama sirve como telón de fondo para señalar que la tercera unidad de la mencionada asignatura, embriagada por la producción artística del Medioevo, tiene como contenidos temáticos: los géneros literarios de la Edad Media en Europa, conceptos importantes de esta etapa, el contexto cultural de dicho periodo artístico y, por último, los grandes autores de la transición de la Edad Media al Renacimiento. Además, el propósito que persigue arduamente dicha unidad es que el bachiller reflexione y adquiera un sentido crítico de la producción literaria de dicha época arcaica y, al mismo tiempo, acreciente su bagaje cultural y lingüístico³⁷. Evidentemente, dicha finalidad y travesía temática no son una empresa fácil de lograr, pues, como se puede vislumbrar, este proceso de aprendizaje conlleva el reto no sólo de desarrollar la habilidad lectora de este tipo de texto, sino que conjuntamente, propiciar en el alumno la comprensión de la obra literaria donde construya un pensamiento, crítico, valorativo y reflexivo dentro de un ámbito extranjero.

A la luz de lo expuesto, es precisamente de este programa de estudio, de esta asignatura y de esta unidad que el diseño de esta propuesta didáctica tiene su génesis y su razón de ser. Es decir, a partir de mi inmersión por la literatura universal, sobretodo, en la unidad de la cual he apuntado surge el interés por resarcir el problema de la comprensión lectora de la obra medieval y, al mismo tiempo, la inspiración para que sea revalorada en otros espacios escolares. Es así que con base en esta moción, me di a la tarea de buscar en otros sistemas de bachillerato su inmersión pertinente; por ello, puedo aventurarme a advertir que por el carácter flexible que posee el diseño de la presente propuesta didáctica puede adecuarse a otros programas de estudio que tengan entre sus contenidos temáticos el estudio de la literatura universal, como pueden ser el Colegio de Ciencias y Humanidades dentro del programa de Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación

³⁷ Para ahondar más en los contenidos temáticos, objetivos generales y específicos, consúltese los programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria en la página <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto.html>

documental I, II y IV³⁸, en la Dirección General de Bachillerato dentro de la asignatura llamada Literatura y comunicación, así como en Literatura y comunicación integral.³⁹ De igual forma se puede incluir en el bachillerato del Instituto Politécnico Nacional, CECYT en la asignatura Expresión escrita II⁴⁰.

Esta apertura evidencia que el estudio de la literatura del Medioevo y, por lo tanto, el desarrollo de su comprensión lectora traducida en una educación literaria no es exclusivo de la Escuela Nacional Preparatoria, antes bien se puede incorporar a los programas de estudio de las instituciones mencionadas a través de sus contenidos temáticos y sus aprendizajes o competencias a lograr, pues no se puede dejar de lado reiterar que la lectura de estos textos literarios permite al alumno acrecentar sus cosmovisiones, introducirse a culturas lejas, extrañas y, en este sentido, romper las resistencias de adentrarse a una dimensión intercultural que le ofrece “ponerse en contacto con el modo en que hombres y mujeres han dado forma a lo largo de los siglos, a sus miedos y anhelos, temores y sueños, angustias y esperanzas [...]”⁴¹.

Finalmente, después de haber develado la contextualización del estudio de la literatura del Medioevo, varias preguntas se aglomeran en este instante, las cuales estriban en saber ¿cómo acercar al alumno o aprendiz al texto medieval?, ¿cómo hacer que él desarrolle una apreciación estética que le origine valorar el texto?, ¿cómo conseguir que vislumbre las cosmovisiones ajenas a su entorno y llegué a reflexionar sobre ellas?, ¿cómo hacer que, a partir de múltiples reflexiones, pueda construir una mirada crítica objetiva? y,

³⁸ La estrategia didáctica puede adecuarse, según los programas del CCH a l Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I dentro de la IV unidad: Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia). Asimismo, en la asignatura Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental II en la unidad IV: lectura de novelas y poemas: conflictos humanos, así como también en el Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental IV en la primera unidad: círculo de lectores de textos literarios. Para ampliar la información, consúltese los programas de estudios del CCH en la página <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>

³⁹ La estrategia didáctica se puede insertar en la asignatura llamada Literatura y comunicación, específicamente en el bloque temático I: Érase que se era (género narrativo, asimismo se puede insertar en literatura y comunicación integral en el bloque temático II: De músico, poeta y loco todos tenemos un poco (aproximación al género lírico) y bloque III: Cazando historias (literatura y sociedad). Para ampliar la información puede consultar la siguiente página: <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/178>

⁴⁰ La estrategia didáctica se puede aplicar en la asignatura llamada Expresión escrita. Para ampliar la información puede consultar <http://www.ipn.mx/mediasuperior/Paginas/inicio.aspx>

⁴¹ Guadalupe Jover. “Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras)” en *Textos literarios y contextos sociales*, Barcelona: Graó, 2008. p.158.

en definitiva, ¿cómo lograr que desarrolle una educación literaria a partir de las obras artísticas de la Edad Media?

Sin duda alguna, me queda un camino largo por recorrer, así que no lanzaré palabras al viento y comenzaré el trazado de mi peregrinaje por el marco metodológico en el que se sustenta esta propuesta didáctica.

Capítulo II. Marco teórico - metodológico.

En nuestro mundo globalizado resuenan los ecos de los misceláneos discursos y propuestas que han generado los especialistas en la didáctica de la literatura sobre la necesidad de cambiar el modo de enseñanza. Dicha postura se trasluce en las palabras de Mendoza cuando apunta “el hecho literario necesita un especial tratamiento en las aulas; y para ello es preciso dejar de estudiar la literatura tal como se ha venido haciendo”⁴²

Es con este convite que la presente secuencia didáctica deja en el olvido el conductismo, el enfoque historicista y el concepto de enseñanza de la literatura, para centrar su mirada en el constructivismo de la enseñanza y del aprendizaje de Coll, en la Educación literaria, en la teoría de la estética de la recepción y en la intertextualidad.

Por lo referido, es bajo el cobijo de estas posturas teóricas que se inscribe la presente secuencia didáctica, en la que el papel del lector cobra relevancia al ser la piedra angular en el proceso de comprensión del texto literario medieval, pues será él quien participará activamente en la lectura de los relatos breves y de los poemas ya mencionados en la introducción, llenando los vacíos a través de las áreas de indeterminación que apunta Iser Wolfgang.

Bajo la sombra de lo antes dicho, a título personal es imprescindible advertir que la secuencia didáctica se divide en tres segmentos o apartados que van entrelazados a través de conexiones intertextuales. El primero está dedicado al tópico del amor, a la figura de la dama y el caballero, así como de manera intrínseca aparece el honor. En dicho segmento se desarrolla un trabajo comparativo entre las ficciones cercanas al alumno (canciones) y la poesía medieval. Sumado a ello, el segundo segmento versa sobre la efigie femenina y la concepción que se tenía de ella. En dicho apartado existe un arduo trabajo de investigación sobre algunas visiones o concepciones de ella que deambulan en el contexto socio-cultural del alumno y, al mismo tiempo, se ofrece una visión del mundo particular que el hombre medieval construyó sobre la figura femenina de su tiempo y que imprimió en su literatura.

Finalmente, el tercero centra la atención en el tema de la religión; por ende, se propicia que a partir de la verosimilitud de nuestra sociedad que se vislumbra no sólo a

⁴² Antonio Mendoza Fillola, *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora-literaria*, España: Aljibe, 2004, p. 210.

partir de la mirada del alumno y de sus conocimientos, sino a través de algunos discursos periodísticos, pueda, en una especie de engranaje, concatenar la visión particular que le brinda su contexto sobre el tema expuesto y el Medioevo gracias a la lectura de los relatos breves, pues de esta manera se muestra esa paradójica cercanía temática entre dos culturas distintas que se alejan espacio-temporalmente, pero que se acercan en el tratamiento temático de la religión.

Con base en lo expuesto, esta triada de bloques o apartados se conjunta al final, a través de un trabajo de reflexión y valoración para enlazar el presente con el pasado y de este modo ampliar la visión de mundo del joven estudiante, pues, a juicio de Juan Mata “la educación literaria debe enseñar a los alumnos a conectar el presente con el pasado”⁴³; además de que, parafraseando a Nieves Rogero en una sociedad globalizada, propensa a una visión fragmentaria y fugaz de la realidad, interesa, precisamente, conectar ambas temporalidades.

Gracias a lo expuesto, es menester dibujar en este momento la ruta metodológica, ese peregrinaje fantástico y lúdico que deja ver entre líneas las andanzas del joven estudiante.

II.1 La lectura del texto medieval a la luz del constructivismo (Trabajo cooperativo y aprendizaje significativo).

Como en todo lo que pasa en la historia de la humanidad, hay un principio y un fin, un alfa y un omega, así estos principios se muestran en las diversas corrientes pedagógicas que se han gestado en nuestra sociedad, es decir, surgen, se nutren unas a otras y se apagan dando frutos y con ello nuevos bríos a la educación. Dicho lo anterior, mi mirada se constriñe en este punto a la génesis del constructivismo, el cual florece, según Frida Díaz Barriga “como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano”⁴⁴ Este desasosiego del cual habla la estudiosa hoy por hoy ha sido el asidero para que los especialistas en la materia acojan el

⁴³ Juan Mata y Andrea Villarrubia, “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria” en *textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, 2010, p. 56.

⁴⁴ La postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural Vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. Para ampliar más la información, véase Frida Díaz Barriga Arceo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003.

constructivismo como columna vertebral de sus múltiples tareas docentes. Pero, ¿qué es el constructivismo? En palabras de la especialista ya mencionada es:

[L]a idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. [...] el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano⁴⁵.

Bajo dicho concepto, el constructivismo es el escenario perfecto para que el alumno sea el propio constructor de su conocimiento y, de esta forma, desarrolle una educación literaria que lo lleve a explorar nuevos horizontes lectores con un juicio reflexivo, crítico y valorativo.

Aunado a lo anterior, es preponderante subrayar que hay una pluralidad de constructivismos⁴⁶, por lo que en este trabajo se cobija la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza de la cual es pionero César Coll, puesto que dicha concepción:

parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo, la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también

⁴⁵ *Ibid.*, p. 27.

⁴⁶ No hay un solo constructivismo, sino muchos constructivismos, tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspirado en, o compatible con, los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano. cabría distinguir, al menos, entre el constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra: el constructivismo que hunde sus raíces en la teoría del aprendizaje verbal significativo la teoría de los organizadores previos y la teoría de la asimilación iniciando con los trabajos pioneros de Ausubel en los años cincuenta y sesenta y desarrollado posteriormente por otros autores como Novak o Gowin el constructivismo inspirado en la psicología cognitiva y más concretamente en las teorías de los esquemas surgidas al amparo de los enfoques del procesamiento humano de la información y por último el constructivismo que se deriva de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje enunciada por primera vez por Vygotski y sus colaboradores en los ya lejanos años treinta y difundida, revitalizada y enriquecida de forma espectacular por numerosos autores a partir de los años setenta. Para ampliar la información, consúltese César Coll. *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica* en http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Coll_Unid1.PDF. Recuperado el 4 de agosto de 2014.

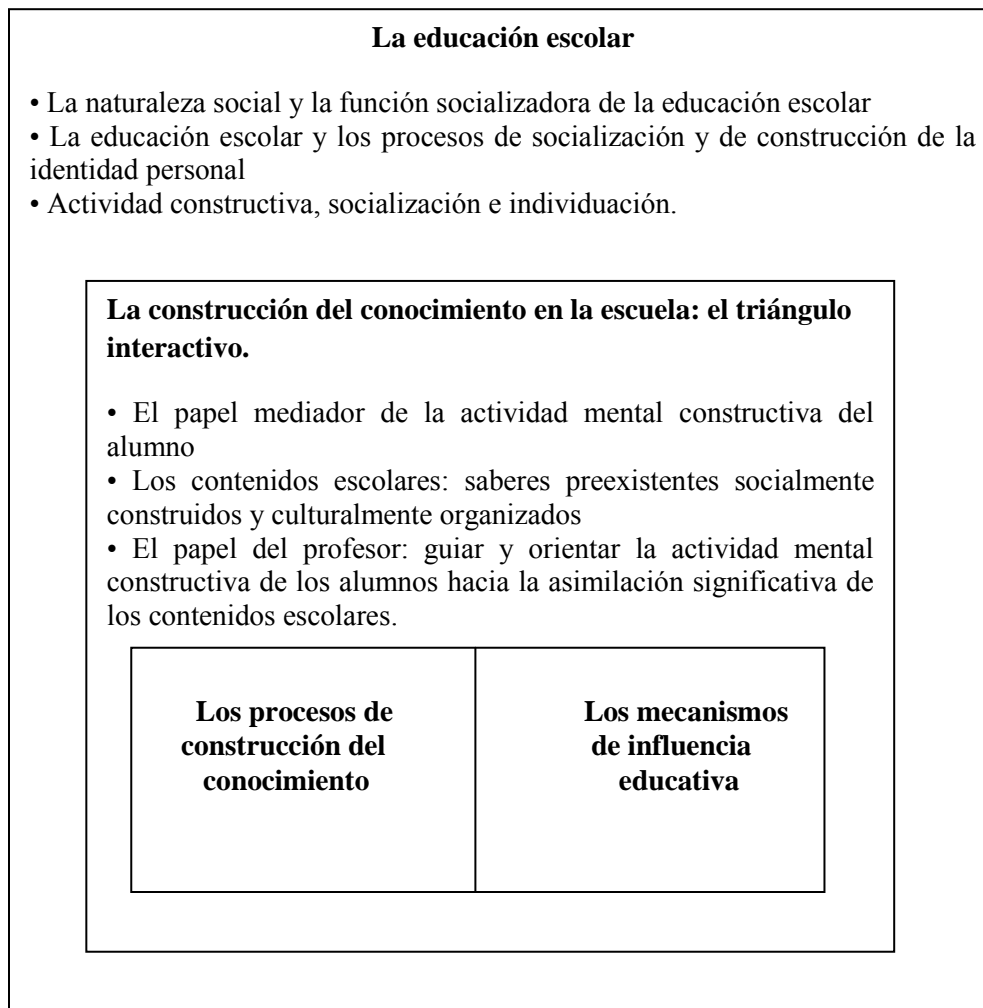
las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices.⁴⁷

Gracias a lo antes dicho, se puede aseverar que la educación es una práctica social y socializadora. En este sentido, el alumno establece conexiones entre su desarrollo individual y el contexto cultural en el que habita. En otras palabras, el desarrollo personal (práctica social) se entiende como la construcción de la identidad personal del alumno y el contexto cultural (práctica socializadora) la inserción de este a una matriz social y cultura que le permite formar parte de un grupo humano y compartir con los otros miembros del mismo un conjunto de saberes y formas culturales. Por lo que la construcción del conocimiento individual no se opone a la interacción social, antes bien ambas alimentan el proceso de aprendizaje del alumno.

A la luz de lo expuesto, *grosso modo*, cabría introducir la estructura jerárquica⁴⁸ donde se inscriben los principios explicativos de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje que César Coll elabora:

⁴⁷ César Coll. *El constructivismo en el aula*. España: Grao, 2000. p.15.

⁴⁸ Extraído de César Coll. *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica* en http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Coll_Unid1.PDF. p.12. Recuperado el 4 de agosto de 2014.



Con base en el cuadro, se puede aseverar que en el primer nivel se vislumbra a la educación escolar como una práctica social y socializadora, en el segundo nivel aparece el triángulo interactivo, cuyos vértices están ocupados respectivamente por el alumno, el contenido y el profesor. Esta triada aparece así como el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela. Y, finalmente, en el tercer nivel, aparecen los procesos de construcción del conocimiento y los mecanismos de influencia educativa. Por lo tanto, se puede afirmar que la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje que diseña Coll está construida por niveles jerárquicos, los cuales interactúan de manera constante a lo largo de un complejo proceso de intercambios funcionales que se establecen entre tres elementos: el alumno que aprende, el contenido que es objeto de aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende. Pero, ¿cómo lograrlo en el escenario áulico? Como punto

de partida, para dar respuesta a la pregunta planteada, se tomó en la secuencia didáctica la estrategia de los grupos cooperativos heterogéneos, específicamente, “Aprendiendo juntos” (*learning together*) de Johnson y colaboradores en donde las fases generales para el trabajo en equipo son:

- a) Selección de la actividad. Involucra aprendizaje conceptual significativo, pensamiento divergente o creatividad.
- b) Toma de decisiones respecto al tamaño del grupo, asignación, provisión de materiales, etc.
- c) Realización del trabajo en grupo.
- d) Supervisión de los grupos⁴⁹.

Sin embargo, para nutrir el modelo, se tomaron pasos de otros investigadores, los cuales son:

- a) Diseño de experiencias iniciales y discusiones en clase para estimular la curiosidad. (Co-op Co-op de Kagan)
- b) Conformación de grupos heterogéneos (Co-op Co-op de Kagan)
- c) Presentación de los productos finales (Investigación en grupo de Sharan y colaboradores)
- d) Evaluación (Investigación en grupo de Sharan y colaboradores)

Gracias al modelo seleccionado de grupos cooperativos heterogéneos, en primera instancia el alumno con la ayuda de los otros, construye y conoce la concepción de la efigie femenina, del amor, la funcionalidad del trovador y del caballero y la crítica mordaz hacia la religión que yace en el texto medieval, pero también en su contexto. Por otra parte, el alumno se forma bajo la consciencia de la diversidad, la solidaridad y el apoyo ante la diferencia; asimismo, al interior del salón de clases, dicha dinámica le permite compartir un diálogo con los otros, organizarse, asumir una responsabilidad, intercambiar reflexiones, posturas ideológicas, concepciones del mundo que el alumno posee de su contexto y, al mismo tiempo, construir juntos el nuevo conocimiento que trae consigo la obra literaria del Medioevo, pues es bien sabido, parafraseando a la especialista Frida Díaz Barriga que el alumno no aprende en solitario, puesto que la construcción del conocimiento de este, está

⁴⁹ El modelo fue tomado de Frida Díaz Barriga Arceo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. pp.124-125.

mediada por la influencia de los otros y por ello, el aprendizaje es en realidad una actividad de reconstrucción y co-construcción de los saberes de una cultura. Por lo tanto, es bajo esta premisa que en la presente secuencia didáctica la dinámica que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno está basada en los grupos cooperativos, pero sin dejar en el olvido lo que Díaz Barriga denomina como la enseñanza de individualizarse, es decir, existen escuetos momentos en los cuales cada alumno trabaja con independencia y a su propio ritmo, pero sin duda alguna toma mayor relevancia el trabajo grupal. En este sentido, la enseñanza de individualizarse y el trabajo cooperativo se relacionan y, a mi juicio, se nutren para dar cabida a un aprendizaje significativo que más adelante se estudiará.

Siguiendo la línea trazada, considero pertinente traer a colación el significado de cooperar, pues a mi juicio se puede entender el entramado complejo que yace inscrito en dicha dinámica y a la postre, se puede advertir el proceso cognitivo que implica su praxis en el espacio áulico y fuera de él. Por lo tanto,

Cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo [...], el equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo hayan entendido y completado la actividad con éxito, de tal forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea son compartidos.⁵⁰

Esa interdependencia positiva que se da entre los miembros del equipo, de la cual habla la cita se lleva a cabo en lo que Vigotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entendido como “el espacio en que gracias a la interacción y ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente”⁵¹

Por ende, hay que remarcar que el trabajo cooperativo abona beneficios en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, ya que a juicio de Díaz Barriga hay:

- a) interdependencia positiva.
- b) valoración individual

⁵⁰ Frida Díaz Barriga Arceo. “Constructivismo y aprendizaje significativo” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. p. 107.

⁵¹ César Coll. *El constructivismo en el aula*. España: Grao, 2000. p.105.

- c) miembros heterogéneos
- d) liderazgo compartido
- e) responsabilidad por los demás
- f) aulas más inclusivas y democráticas.
- g) Pensamiento reflexivo
- h) Aumento en la adopción de perspectivas diversas y en la necesidad de fundamentar o argumentar las respuestas.

Asimismo,

- i) hace posible el aprendizaje de actitudes, valores y habilidades.
- j) el profesor observa e interviene⁵².

Dicho trabajo cooperativo denominado “aprendiendo juntos” (Johnson), en la secuencia didáctica se apoya de roles rotativos, es decir, cada integrante del grupo asume un papel al interior de éste y en distintas actividades o momentos lo cambia. Cabe decir que los roles establecidos por el docente propician un acercamiento con paso firme a la creación de una atmósfera medieval, es decir, a la contextualización del alumno dentro del Medioevo, pues los nombres que se atribuyen a los roles provienen de personajes cuyos orígenes están anclados en el contexto socio-cultural de la mencionada época (el rey, el magistrado, el escribano, el secretario y el paje). En este sentido, se establece una primera aproximación entre el alumno y el contexto social de la época artística que me ocupa.

II.II Una mirada hacia el aprendizaje significativo.

Es bien sabido que en la escuela el alumno aprende y se desarrolla, por lo que en palabras de César Coll esto se lleva a cabo “en la medida que puede construir significados adecuados entorno a los contenidos que configuran el *currículum* escolar”⁵³; por lo tanto, podemos afirmar que bajo la concepción del constructivismo de la enseñanza y del aprendizaje existe en la construcción del conocimiento un aprendizaje significativo. Dicha concepción es una aportación preponderante que realiza Ausubel a la docencia, pues para él, el aprendizaje escolar lo define como “un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos

⁵² Frida Díaz Barriga Arceo. “Constructivismo y aprendizaje significativo” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. p. 115.

⁵³ César Coll, *El constructivismo en el aula*, España: Grao, 2000, p.19.

organizadores de material significativo”⁵⁴. En este sentido, se puede afirmar que el alumno desarrolla o construye el mencionado aprendizaje a través de su estructura cognitiva, la cual a juicio de Díaz Barriga:

está integrada por esquemas de conocimiento, los cuales son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos (y de las interrelaciones que se dan entre éstos) que se organizan jerárquicamente. Lo anterior quiere decir que procesamos la información que es menos exclusiva (hechos y proposiciones subordinados) de manera que llegue a ser subsumida o integrada por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones supraordinadas)⁵⁵.

Gracias a lo antes dicho y aunado a la utilización de los grupos cooperativos, la secuencia didáctica propicia en el alumno el desarrollo de aprendizajes significativos, los cuales en palabras de Díaz Barriga “conducen a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes”⁵⁶.

Asimismo, en otras palabras, Guadalupe Martínez Montes y otros advierten que el aprendizaje significativo es aquel que logra establecer un vínculo sustantivo entre los nuevos conceptos, principios o teorías con el bagaje cognitivo del sujeto”⁵⁷ A la luz de las citas, ambas posturas comulgan con la idea de que el conocimiento se construye a través de la unión que se establece de manera intrínseca entre los conocimientos previos y nuevos, pues tal como señala Coll:

Cuando un alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte que informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. Así pues, gracias a lo que el

⁵⁴ Guadalupe Teodora Martínez Montes *et. al. Del texto y sus contexto*. México: Edere, 2002. p.51.

⁵⁵ Frida Díaz Barriga Arceo. “Constructivismo y aprendizaje significativo” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. p. 39.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 39.

⁵⁷ Guadalupe Teodora Martínez Montes *et. al. Del texto y sus contexto*. México: Edere, 2002. p.51.

alumno ya sabe, puede hacer una primera lectura del nuevo contenido, atribuirle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo⁵⁸.

Con base en lo dicho, se puede aseverar que el alumno al desarrollar un aprendizaje significativo, su estructura cognitiva sufre una transformación en una suerte de ajuste, reestructura o aumento de conocimientos, pues a juicio de Díaz Barriga:

[C]onstruir significados nuevos, implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional⁵⁹.

Por otra parte, ya se ha visto con base en los especialistas citados que el alumno le atribuye significado a su aprendizaje en la medida en que es capaz de relacionar lo nuevo con lo ya existente, pero no hay que dejar en el olvido que para lograr ese vínculo tiene suma importancia el diseño de actividades y la selección pertinente del material didáctico, puesto que contribuye a ello; por ende, Martínez Montes y otros, establecen que para lograr que un material resulte significativo, debe poseer dos cualidades:

1. Significatividad lógica: se produce gracias a la coherencia estructural del material propuesto, a que los procesos se inscriban en una secuencia lógica, y a las relaciones de consecuencia que se establezcan entre los elementos del material.
2. Significatividad psicológica: exige que los contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva del estudiante⁶⁰.

Gracias a la convivencia de las dos cualidades citadas, el docente y los encargados de la elaboración de los programas de estudio construyen el camino o los primeros peldaños para que el alumno cuente con elementos propicios que le permitan construir aprendizajes

⁵⁸ César Coll, *El constructivismo en el aula*, España: Grao, 2000, p. 50

⁵⁹ Frida Díaz Barriga Arceo. “Constructivismo y aprendizaje significativo” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. p. 32.

⁶⁰ Guadalupe Teodora Martínez Montes *et. al.* *Del texto y sus contexto*. México: Edere, 2002. p.51

significativos que enriquecerán su conocimiento del mundo físico y social, potenciando su crecimiento personal.

Conjunto a lo anterior, cabe decir que el aprendizaje, entendido como construcción de conocimientos constituye en sí mismo una estructura y dinámica compleja, pues en palabras de Díaz Barriga este:

- implica un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto es social y cooperativo.
- es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
- implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- requiere contextualización
- parte de los conocimientos y experiencias previas
- se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.⁶¹

Con base en los dos últimos puntos y parafraseando a Díaz Barriga el aprendizaje significativo se facilita por puentes cognitivos como por ejemplo analogías, mapas conceptuales, organizadores previos u otras estrategias. En este sentido, el primer punto de partida que traza esta secuencia didáctica para activar en distintos momentos los conocimientos previos que trae consigo el joven estudiante, es la aplicación diseminada de pruebas diagnósticas, en las que el alumno podrá cifrar sus cosmovisiones previas, sus limitaciones y sus intereses, estos dos últimos, con respecto a las obras narrativas medievales, pues, dentro del constructivismo, en palabras de César Coll es necesario “[...] conocer los elementos que forman parte de los esquemas de conocimiento de nuestros alumnos, como las relaciones que tienen (o no tienen) entre sí [...]”⁶². Esta exploración le permite al alumno ser consciente de su propio conocimiento y aprender los nuevos contenidos a través de ello.

⁶¹Frida Díaz Barriga Arceo. “Constructivismo y aprendizaje significativo” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. pp.36-37.

⁶² César Coll, *El constructivismo en el aula*, España: Grao, 2000, p. 59.

Las respuestas ofrecidas a partir de las pruebas diagnósticas por parte del alumno se retoman en distintos momentos de la secuencia para lograr que este sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, ya que a juicio de nuestro anterior versado “[...] el volver a considerar en determinados momentos sus respuestas iniciales puede ser una ayuda para tomar conciencia de los cambios que se han producido al respecto”⁶³.

Aunado a las pruebas diagnósticas, gradualmente el alumno va construyendo un panorama global de lo que va a aprender para lo cual, según Díaz Barriga, “usa su conocimiento esquemático, establece analogías para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etc”⁶⁴. Con base en lo dicho, para fortalecer la activación de los conocimientos previos, se introduce en los tres bloques temáticos de la secuencia didáctica, una actividad focal introductoria⁶⁵ formulada a través de una pregunta en plenaria, de situaciones cercanas a las experiencias del alumno y de la construcción conceptual que posee, gracias a su sociedad, de los distintos tópicos que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje se abordarán. En este sentido, en un primer momento, el docente crea un foco de atención para capturar el interés y la disposición del estudiante y en un segundo, rompe con las prácticas de enseñanza tradicionales, ya que el alumno se instala en su presente y en el conocimiento que tiene sobre él para después dirigirse al estudio de las obras literarias del Medievo.

II.III. Una evaluación constructivista.

Desde una mirada constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, la evaluación cobra relevancia al ser una actividad que debe tomar en cuenta, según Díaz Barriga, no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes. En este sentido, la mencionada estudiosa señala que la evaluación de los aprendizajes tiene dos funciones: la pedagógica y la social.

Bajo el cobijo de lo antes dicho se puede señalar que:

⁶³ *Ibid.*, p. 62.

⁶⁴ Frida Díaz Barriga Arceo. “Constructivismo y aprendizaje significativo” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. p.50.

⁶⁵ Por actividad focal introductoria entendemos el conjunto de aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, crear una apropiada situación motivacional de inicio. Los tipos de actividad focal introductoria más efectivos que pueden utilizarse son aquellos que presentan situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con los conocimientos previos. Sirven como foco de atención o como referente para discusiones posteriores. Influyen de manera poderosa en la atención y motivación de los alumnos.

[L]a función pedagógica tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje. Se evalúa para obtener información que permita, en un momento determinado, saber qué pasó con las estrategias de enseñanza y como es que están ocurriendo los aprendizajes de los alumnos, para que en ambos casos sea posible realizar las mejoras y ajustes necesarios. Por otro lado, la evaluación cumple su función social al acreditar o certificar ante la sociedad y comunidad cultural, si los educandos han conseguido determinados logros académicos o si poseen determinadas capacidades para acceder a la cultura, ejercer determinadas funciones sociales o asumir ciertos roles en la misma⁶⁶.

Por lo antes dicho, se puede subrayar que la función pedagógica tiene la finalidad de mejorar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los objetivos establecidos; asimismo, la información que se recoge estriba en la evolución, si así se me permite decirlo, del proceso de aprendizaje donde hay una regulación constante por parte del alumno. Mientras que en la función social se evidencia al final del curso a través de una evaluación sumativa, es decir, una calificación global de los logros obtenidos.

A la luz de lo expuesto, la secuencia didáctica que se inserta en este trabajo presenta estas dos funciones en la evaluación de los aprendizajes, ya que con base en la función pedagógica en la génesis o mejor dicho en la fase inicial se sientan las bases del proceso formativo del alumno, pues se lleva a cabo una evaluación diagnóstica, es decir, una detección temprana de los conocimientos previos para facilitar que se relacionen con los nuevos y, al mismo tiempo, permite diagnosticar el punto de partida del proceso de aprendizaje y pronosticar qué es posible plantear a partir de la situación inicial.

Posteriormente, en la fase de desarrollo de la secuencia didáctica desfilan actividades para el aprendizaje y para la evaluación las cuales fomentan la interrelación social (grupos cooperativos de trabajo), la inserción social a la crítica (actividades de análisis y juicio crítico) y el desarrollo de la capacidad de autonomía del alumno (actividades de decisión y autorregulación). En este último punto, se puede dilucidar que la toma de decisiones permite regular el propio aprendizaje del alumno para que éste se

⁶⁶ Frida Díaz Barriga Arceo. “Constructivismo y evaluación psicoeducativa” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. p.356.

aproxime a una meta; por lo antes dicho, según la RAE regular es medir, ajustar o reajustar, computar, determinar las reglas, normas o funcionamiento de algo con relación a determinados fines. Bajo este tenor, Eulalia París apunta:

[E]l término regulación queda íntimamente relacionado con el de evaluación. Una evaluación reguladora pretende perfeccionar, ayudar a mejorar y (re)orientar. Por lo tanto, tiene absoluto sentido hacer explícita la regulación en la fase de desarrollo de la secuencia formativa, poniendo hincapié en la regulación como la evaluación permanente y progresiva que sólo se pone en marcha en el desarrollo secuenciado de las actividades de aprendizaje⁶⁷.

Por otra parte, parafraseando a la estudiosa, líneas arriba mencionada, hablar de regulación obliga a hablar de autonomía del alumno para implicarlo en una práctica responsable y comprometida consigo mismo, con los demás y con el entorno.

Con base en lo expuesto, en la secuencia didáctica el alumno se autorregula cuando emprende tareas cognitivas, esto es ejerce su autonomía en diversos momentos de la secuencia didáctica a través de las siguientes preguntas ¿qué voy hacer?, ¿cómo lo voy hacer?, ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? y ¿qué tan bien o mal lo estoy haciendo? Dichas interrogantes que implican decisiones, a guisa de ejemplo, propician que el alumno vaya creando consciencia de su propio proceso de aprendizaje; puesto que “el objetivo de una evaluación regulativa es conseguir que el estudiante haga consciente su proceso y progreso educativo para que pueda tomar sus propias decisiones de mejora mientras construye su aprendizaje”⁶⁸

En este sentido, la metacognición está presente en su proceso de aprendizaje, puesto que esta se entiende como “el conocimiento sobre nuestros procesos y productos de conocimiento”⁶⁹ o en otras palabras “es la competencia que nos permite a los humanos ser conscientes de parte de nuestra cognición, es decir, de algunos de los procesos y productos

⁶⁷ Eulalia París. “La regulación en la fase de desarrollo de la secuencia formativa” en *La secuencia formativa, fase de desarrollo y de síntesis*. Barcelona: Graó, 2006. p. 16.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 16.

⁶⁹ Frida Díaz Barriga Arceo. “Estrategias para el aprendizaje significativo” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. p. 244.

que elaboramos en nuestra mente”⁷⁰. En ambas definiciones está latente la idea de la autonomía del alumno y la consciencia que este ejerce en sus procesos de aprendizaje.

Conjunto a lo anterior, en esta fase de desarrollo la secuencia didáctica cobija las prácticas de autoevaluación, ya que en palabras de Díaz Barriga:

[U]na de las metas que debe tenerse presente en todo momento y hacia la cual tendría que aspirar toda situación de enseñanza que se precie de ser constructiva, es el desarrollo de la capacidad de autorregulación y autoevaluación de los alumnos. Asimismo, el aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran metas valiosas en la educación; la actividad de aprender a autoevaluarse debería ser considerada igualmente relevante, ya que sin ésta aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirían en situaciones de aprendizaje autorregulado⁷¹

A la luz de la cita, con la ayuda de rúbricas, en la secuencia didáctica el alumno realiza un reconocimiento de sus fortalezas, pero también de sus áreas de oportunidad y, al mismo tiempo, de sus actitudes hacia el proceso de aprendizaje. Todo ello se lleva a cabo en aras de desarrollar una evaluación formativa. En este sentido, también se inserta la coevaluación, esa evaluación mutua entre compañeros que le permiten al alumno asumir una postura objetiva y crítica frente al trabajo de otros y, al mismo tiempo, de compartir sus observaciones en un sentido pertinente.

Finalmente, la función social del aprendizaje se vislumbra en la fase de cierre, en ella, la evaluación sumativa permite conocer el progreso y el estado en que se encuentra cada uno de los alumnos y el grupo en su conjunto. Esto se vislumbra en la heteroevaluación a través de rúbricas. Por lo tanto, el cierre de la unidad didáctica es el momento oportuno para una evaluación del final del proceso. Bajo este tenor, según “la fase de cierre tiene que servir para: evaluar el proceso seguido y los resultados obtenidos, para recapitular y relacionar los contenidos trabajados a lo largo de la secuencia para que

⁷⁰ Eulalia París. “La regulación en la fase de desarrollo de la secuencia formativa” en *La secuencia formativa, fase de desarrollo y de síntesis*. Barcelona: Graó, 2006. p.12.

⁷¹ Frida Díaz Barriga Arceo. “Constructivismo y evaluación psicoeducativa” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. p.365.

educandos y educandas puedan ser conscientes de su proceso de aprendizaje y orientarse sobre cómo enfocar nuevas secuencias formativas”⁷².

Con base en lo dicho, en esta secuencia didáctica, la carta ayuda a recapitular y a relacionar los distintos contenidos trabajados a lo largo de la secuencia, de manera que el alumno también en ese momento se hace consciente de su propio proceso de aprendizaje.

II. IV. El papel del alumno (lector adolescente) bajo el cobijo del constructivismo y de la estética de la recepción.

Hoy por hoy en nuestra sociedad mexicana los nuevos enfoques didácticos y pedagógicos en la educación proponen dejar de entender la enseñanza como una mera transmisión del conocimiento por parte del profesorado para poner el acento en la construcción del conocimiento por parte del alumno. En este sentido, el paradigma educativo que impera toma la efigie del alumno como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que él es el único actor protagónico que relaciona conocimientos, descubre y reconstruye de manera activa; a la luz de lo dicho, parafraseando a Coll, el alumno es considerado constructor activo y no un ser reactivo.

Por lo antes dicho, en el caso del proceso de lectura de las obras literarias del Medioevo, es menester establecer el rol que juega el alumno en la secuencia didáctica, es decir, el lector adolescente, ya que desde el momento de la publicación de los textos literarios, estos se encuentran a merced del lector, quien es, finalmente, el que fija su significado. A la luz de lo expuesto, Martínez Montes puntualiza que:

[E]l alumno tiene un papel activo, aporta al texto sus conocimientos, sus experiencias, sus hipótesis, sus inferencias, se vuelve centro y varía en sus funcionamientos y actitudes dependiendo del tipo de texto. A veces explora a partir de ciertas palabras clave, otras, formula hipótesis sobre algunos fenómenos o entran, más adelante, las decodificaciones, la identificación con el texto, la familiaridad con determinadas estructuras, las posibilidades

⁷² Carlos Monereo. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó, 2001, p17.

de argumentar, en fin, las respuestas que los lectores pueden dar a los planteamientos del texto⁷³.

Con base en la cita, se puede constatar el hecho de que en el proceso de lectura, el lector adolescente pone a funcionar conocimientos implícitos, contextos, sentidos, prácticas sociales y culturales, reconocimientos del mundo, en otras palabras, esquemas de conocimiento. Esto quiere decir que:

[E]l alumno va conformando su propio conocimiento por diferentes medios: por su participación en experiencias diversas, por la exploración sistemática del medio físico o social, al escuchar atentamente un relato o una exposición que alguien ha hecho sobre un determinado tema, atender un programa de la televisión, leer un libro, al observar a los demás y a los objetos con cierta curiosidad y al aprender contenidos escolares a propuesta de su maestro en la escuela, etc.⁷⁴

De esta manera, el estudiante va construyendo su andamiaje cognitivo y este se encuentra almacenado en la mente organizado en unidades que Coll llama esquemas de conocimiento y que mantienen conexiones entre sí. Bajo este tenor, en el proceso de lectura se establece una dinámica activa entre el texto y los esquemas mencionados que posee el alumno, sin dejar de subrayar que este último adquiere el protagonismo en el contexto áulico.

Gracias a lo antes dicho, la dinámica establecida refiere que el rol del alumno estriba en la parte activa, protagónica, central, principal, *etc.* y el papel del docente se ciñe en la mediación, es decir, es el mediador, el guía, el puente intermediario entre el texto y el alumno. Con base en lo dicho, según Coll, en la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje: “el alumno, con la ayuda que recibe del profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos en la puesta en práctica de determinadas actitudes y en numerosas cuestiones⁷⁵”. En otras palabras, el docente en este entramado complejo que se vislumbra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el proceso lector, provee al alumno de

⁷³ Guadalupe Teodora Martínez Montes *et. al. Del texto y sus contextos*. México: Edere, 2002. p. 87.

⁷⁴ César Coll, *El constructivismo en el aula*, España: Grao, 2000, p.78.

⁷⁵ *Loc. cit.*

herramientas para que pueda constituirse como un lector activo, reflexivo y crítico. Y en dicha misión el profesor:

trata de mostrar que hay diferentes niveles de interpretación de la obra y que no todas valen; de imponer progresivamente una cierta autonomía simbólica del texto, junto con la idea de que una percepción más distanciada puede ser más clara y ajustada que la primera impresión; de intentar dotar de esquemas aptos para apropiarse de textos variados y complejos y de organizar el propio horizonte de lecturas en función de los intereses culturales y profesionales futuros⁷⁶

Por lo antes dicho, el docente en su papel de guía hace eco de las palabras de Iser Wolfgang , pues este advierte “para que la comunicación entre texto y lector tenga éxito, de algún modo la actividad del lector, debe ser controlada claramente por el texto”⁷⁷. En este sentido es que se puede advertir que efectivamente no todas las interpretaciones son asertivas, puesto que la obra literaria:

se considera como unidad semiótica y como unidad significativa que incluye en sí componentes procedentes de varios sistemas (lingüístico, literario, cultural), de diversas referencias (ideología, saber enciclopédico, vivencial...).Es una producción única con valores propios”⁷⁸

Con base en la cita, se puede señalar que son estos sistemas y estas referencias las que se encargan de regular la interpretación que hace el lector adolescente de una determinada obra literaria, en el caso que me ocupa, de la literatura medieval. Y es a través de un abanico de actividades que estriban en analogías, pospreguntas, organizadores gráficos, preguntas intercaladas y discusiones guiadas que el alumno interpreta apegado al contexto los relatos breves y la poesía medieval que se inscribe en la secuencia didáctica.

Aunado a lo anterior, no sólo el constructivismo ha mirado con buenos ojos el protagonismo que posee el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que

⁷⁶ Teresa Colomer. *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009. p. 54.

⁷⁷ Wolfgang Iser, “La interacción texto lector: algunos ejemplos hispánicos” en *En busca del texto*, México: UNAM, 1993, p.354

⁷⁸ Antonio Mendoza Fillola. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. España: Aljibe, 2004. p.

también dentro de las llamadas teorías literarias ha alzado la voz la estética de la recepción para unirse a la mencionada postura que versa, más bien, en el proceso de lectura. Con base en lo dicho, Fillola advierte:

[L]a teoría de la estética de la recepción ha destacado la relevancia de la actividad del lector como clave para la comprensión, para la interpretación de las producciones literarias y ha potenciado la formación lectora y la consideración de las aportaciones del receptor como procedimientos formativos que facilitan el personal acceso al contenido del texto”⁷⁹

A la luz de la cita, se puede subrayar que la mencionada teoría literaria, dentro de sus diversas aristas, atiende la actividad del lector, el cual se enfrenta con una participación activa bajo la forma de un diálogo interactivo con el texto a través de la lectura. Es precisamente este diálogo que se establece el que propicia un encuentro del alumno “con el texto escrito a través de su mente individual con su particular historia de experiencias, su propia perspectiva”.⁸⁰ Es decir, el lector armado de sus conocimientos previos, su visión del mundo y demás elementos cognitivos, se enfrenta al texto literario que de igual forma posee todo un sistema cultural y lingüístico que puede o no discrepar del lector adolescente. En el caso del texto literario medieval, las diferencias son notorias; por ende, el uso de analogías en la secuencia didáctica así como situar al alumno en su presentes y a la postre, insertarlo en el pasado, con la ayuda del conocimiento que tiene del mundo y de las ficciones cercanas a su realidad, es como se logra ese enlace y la aproximación a una literatura lejana geográfica e históricamente.

Por otra parte, a juicio de Iser Wolfgang en la recepción del texto literario existe un goce estético y en este sentido, se puede señalar que esto aparece cuando el lector es capaz de establecer identificaciones y relaciones sobre el contenido, sobre la forma del discurso o sobre las peculiaridades de estilo entre otros aspectos. Con base en lo dicho, en la secuencia didáctica los tópicos seleccionados forman parte del imaginario del adolescente, así como los personajes son cercanos a su realidad; por ende, desarrolla vasos comunicantes en una suerte de identificaciones y relaciones de su sociedad con el mundo que se dibuja en la obra

⁷⁹ Antonio Mendoza Fillola. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora literaria*. Barcelona: Aljibe, 2004. p. 44.

⁸⁰ Iser Wolfgang, “El proceso de lectura: enfoque fenomenológico” en *Estética de la recepción*, Madrid: Arco/libros, 1987, p.228.

literaria medieval. Asimismo, la identificación de los recursos estilísticos a través de organizadores gráficos comparativos acrecienta su bagaje cultural.

Bajo la sombra de lo expuesto, se puede afirmar que para el constructivismo de la enseñanza y del aprendizaje y para la estética de la recepción el papel del alumno es cardinal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el proceso de lectura, pues en ambos el papel del alumno es eminentemente activo tratando de indagar, explorar y, sobre todo, establecer conexiones internas y externas, siempre guiado o supervisado en lo general por el docente quien proporciona diversas formas de ayuda. Por lo antes dicho, el rol que asume el alumno y el docente está delineado al interior del aula y es esta dinámica la que se dibuja o se calca en el trazado de la secuencia didáctica que acoge este trabajo.

Finalmente, se puede advertir que el rol activo que asume el alumno abona a su formación como lector-receptor autónomo, como individuo capacitado para la recepción personal, valorativa, crítica de las producciones literarias.

II.V. La educación literaria. Un asidero para el estudio del texto literario medieval.

La nueva mirada que hoy por hoy dentro de la didáctica de la literatura se ofrece a los interesados como una vía plausible para la comprensión del texto literario es la Educación literaria. Esta nueva arista, a juicio de Guadalupe Jover muestra la necesidad de “remplazar la enseñanza de la literatura [...] por la Educación literaria concebida como el desarrollo de aquellos conocimientos, estrategias y actitudes necesarias para el devenir lector competente y autónomo de (buena) literatura a lo largo de toda la vida”⁸¹.

Esta necesidad de la cual nos habla la estudiosa, da cuenta del cambio de paradigma que se está gestando en las aulas de nuestros centros escolares y, por ende, de una renovación en las prácticas docentes; por lo que, con base en lo dicho, en la secuencia didáctica se deja en el olvido la enseñanza de la literatura para abrir un camino fructífero hacia la educación literaria.

Por otra parte, para Teresa Colomer la Educación literaria es “la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada

⁸¹ Guadalupe Jover, “Presentación” en *Constelaciones literarias*, España: Bibliotecas Escolares de la provincia de Málaga, 2009, p. 10.

conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura”⁸².

Con base en las citas, se puede advertir que en ambas está presente la idea de que en la educación literaria se desarrollan habilidades y competencias necesarias para comprender el texto literario y así formar lectores autónomos y críticos. Por lo antes dicho, es menester subrayar que en este trabajo, no se habla del enfoque por competencias, sino más bien se acoge el nombre de competencia literaria para hacer alusión a:

un conjunto de saberes culturales, discursivos, textuales y pragmáticos que permiten a los alumnos: leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar su imaginación y creatividad y despertar su sensibilidad estética a través del conocimiento de textos y los contextos culturales en los que éstos se han producido⁸³.

Bajo estas precisiones que resultan cardinales para el desarrollo de este trabajo, es imprescindible puntualizar que en la secuencia didáctica existe ese cambio de paradigma del que se habló líneas arriba, pues el alumno no estudia el texto literario medieval bajo una práctica tradicional, es decir, con una mirada estructural, historicista y diacrónica, ya que este parte de su contexto, de sus experiencias previas para voltear al pasado y en ese tiempo remoto se adentra al análisis literario, es decir, establece una comunicación dialógica con el texto mismo a través de distintas actividades que lo llevan a vislumbrar las señales, pistas, signos que el texto posee. En este sentido, son pertinentes las palabras de Teresa Colomer cuando advierte que “se debe abandonar la transmisión memorística de la información sobre el patrimonio literario y debe sustituirse por el acceso directo del lector al texto”⁸⁴

Por lo antes dicho, a mi juicio, es menester resaltar en negritas cada elemento que compone a la Educación literaria, para a la postre, evidenciar que dicha teoría didáctica está presente en la secuencia didáctica; por lo tanto, demos comienzo a dicha arenga.

⁸² Teresa Colomer. “De la enseñanza de la literatura a la Educación literaria” en *Comunicación, lenguaje y Educación*. 1991, No.9, p. 22.

⁸³ José Romera Castillo, *Didáctica de la literatura y educación literaria*, Madrid: Playor, 1979, p. 337.

⁸⁴ Teresa Colomer. *Op. Cit.*; p. 24.

II. V.I. Horizontes de expectativas.

Para la Educación literaria es preponderante conocer el horizonte de expectativas que posee el alumno al aproximarse a un texto literario determinado, pues de esta manera el docente conocerá su disposición, su sentido anímico, lo que desea o espera aprender, sus motivaciones que le despierta el texto literario, *etc.* En otras palabras “el concepto de horizonte de expectativas remite precisamente al grado de aceptabilidad de un texto literario o de cualquier otra manifestación artística en función de la época o las características culturales del grupo al que pertenecen los lectores”⁸⁵

En este sentido, la activación del horizonte de expectativas de los textos literarios medievales de esta secuencia didáctica, le muestra al alumno, no sólo lo antes dicho, sino también la importancia que cobra su papel en su proceso de aprendizaje, pues se toma en cuenta su postura frente al texto literario. Con base en lo dicho, en palabras de Fillola se debe “considerar los horizontes de expectativas creados en los lectores, para conocer cuál es su sentir respecto al texto objeto de lectura”⁸⁶. Esto se logra en la secuencia didáctica a través de preguntas lanzadas en plenaria por parte del profesor. Dichas preguntas parten de los títulos que poseen las obras literarias, de los nombres de los autores y de la corriente literaria que me ocupa. Por lo tanto, paulatinamente implicamos al alumno en el interés o probablemente en la curiosidad por la lectura del texto literario medieval puesto que “una de las formas en que se manifiesta la implicación del lector es a través de la formulación de expectativas”⁸⁷. Dichas expectativas, obviamente, parte de su experiencia lectora.

II. V. II. Ficciones cercanas a la experiencia cultural del alumno (conocimientos previos).

Como es bien sabido, parafraseando a Díaz- Plaja, los jóvenes dedican horas y horas a escuchar literatura, en forma de canciones, que es, no lo olvidemos, la genuina forma del género lírico. Con letras y música de desigual calidad, la música pop recorre la escalera sociológica y sitúa a los oyentes en diferentes compartimentos estéticos: hay una música

⁸⁵ Juan Sánchez- Enciso “Otra manera de decir “te quiero”. Una secuencia didáctica para introducir la línea contemporánea en la educación secundaria” en *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, 2011, p. 56.

⁸⁶ Antonio Mendoza, Fillola, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ ICE/ Horsori, Universitat de Barcelona, 1998, p. 173.

⁸⁷ *Ibid.*, p.48.

pop basura, pero la hay también de una calidad poética incuestionable. Es precisamente este bagaje musical que posee el alumno el que se traduce en ficciones, y estas le son cercanas a su experiencia cultural; por lo tanto, la educación literaria aboga por utilizarlas como un puente plausible para aproximar al estudiante al texto literario. A la luz de lo expuesto, acogemos las palabras de Carlos Lomas, pues a su juicio “hay que tender puentes entre los textos literarios consagrados por la tradición académica y otras ficciones más cercanas a la experiencia cultural de adolescentes y jóvenes: [...], cine, series televisivas, publicidad, canciones [...]”⁸⁸. Bajo esta propuesta, se puede señalar que son esas ficciones las que, por su proximidad, le ofrecen al alumno la posibilidad de adentrarse a su propia cultura y, por ende, a sus concepciones trazadas sobre el tópico del amor y el rol de los amantes que en esta secuencia se hacen presentes en la primera parte, pues no se debe olvidar que es el tema habitual en la mayoría de las canciones, con toda la gama de lenguajes, desde el más endulzante al más duro y con toda clase de imágenes.

Por lo tanto, se puede señalar que esas ficciones se congregan en los conocimientos previos del alumno y es a partir de ellos que va construyendo ante sus ojos una visión particular que su sociedad le ofrece para, a la postre, conectarla con el texto literario medieval y vislumbrar sus semejanzas, sus diferencias y, por ende, las visiones del mundo que dos épocas distintas le ofrecen.

Aunado a lo anterior, para Teresa Colomer “[...] el incorporar los modos audiovisuales de la ficción a los contenidos docentes es una forma de enlace significativo hacia la literatura”⁸⁹. Bajo esta premisa, a mi juicio, este enlace y esta experiencia se enriquece, en la secuencia didáctica, al sumarle organizadores gráficos (cuadro sinóptico), organizadores gráficos comparativos (cuadros de semejanzas y diferencias), discusiones guiadas, desarrollo de analogías, preguntas intercaladas, pospreguntas y redes de lectura que lleven al alumno a construir la concepción de los tópicos mencionados líneas arriba.

A la luz de lo expuesto, es a partir de la inclusión de una diversidad de actividades que el alumno construye y conoce, de manera lúdica y significativa el conocimiento.

⁸⁸ Carlos Lomas, “Criterios para la educación literaria” en *textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, 2010, p.23.

⁸⁹ Teresa Colomer, “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación” en *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, España: ICE/HORSORI, Universitat de Barcelona, 1996, p. 140.

II. V. III. Creación de un itinerario lector a través de conexiones intertextuales.

En palabras de Juan Mata y Andrea Villarrubia “los itinerarios intertextuales permiten captar el mundo en su extraordinaria complejidad y apreciar los diversos modos literarios con que los seres humanos manifiestan sus problemas esenciales”⁹⁰. Es decir, los itinerarios que están contruidos por vasos comunicantes, evidencian las reescrituras temáticas que a lo largo de los años han preocupado al hombre en su gran peregrinaje por la vida y, pese a la similitud en el nombre, cada tópico, en cada época constituye un modo distinto de ver el mundo y por ende establece un significado distinto.

Por lo antes dicho, la cantiga galaico-portuguesa, la *nouvelle* y el *fabliau* (relatos breves) se congregan en un itinerario de lecturas que, en una suerte de intertextualidad, se conectan a través de tópicos (amor, efigie femenina y religión) y personajes, pues en palabras de Juan Mata “hay textos que están presentes de un modo explícito en otros textos, que actúan más o menos reconocibles. Reconocerlos acrecienta la Educación literaria”⁹¹. Esta red intertextual que se genera al interior del itinerario, le permite al alumno, establecer conexiones entre los textos, contrastar y conocer la visión del amor, de la efigie femenina y de la religión que cada autor desarrolla en su obra; asimismo, le permite identificar semejanzas y, por ende, diferencias, construir y conocer el imaginario colectivo de una época histórica a partir de diferentes culturas (Italiana, francesa y española), y acrecentar la visión de mundo del joven estudiante, pues “[...]la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideologías, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción de un imaginario colectivo”⁹². Esto lo logra el alumno a través del registro de información en cuadros comparativos (organizadores gráficos comparativos), en la elaboración de esquemas (organizador gráfico), en el desarrollo de analogías, en las respuestas a las pospreguntas y en un producto escrito que tienden a la reflexión, a la valoración y a la crítica.

Bajo este reconocimiento de las reescrituras temáticas a través del itinerario de lecturas y del análisis pertinente que deriva de ellas, el joven estudiante se forma en la

⁹⁰ Juan Mata y Andrea Villarrubia. “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria” en *textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. No. 58, 2011, p. 56.

⁹¹ *Loc. cit.*

⁹² Teresa Colomer, “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación” en *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, en *Comunicación, lenguaje y educación*, 1991, p. 123.

educación literaria, pues reconoce dicha intertextualidad que lo prepara para ser un lector competente que activa y relaciona sus conocimientos, para a la postre, elegir sus propias lecturas literarias de calidad, pues hay que puntualizar que en palabras de Fillola “ a la educación literaria le corresponde formar al aprendiz para que sepa establecer sus lecturas personales”⁹³

En este sentido, las redes intertextuales de lectura o constelaciones literarias, como lo llamaría Guadalupe Jover, que se proponen al alumno a lo largo de toda la secuencia didáctica, incentivan a éste para que de manera autónoma se acerque a la lectura de otros textos literarios y pueda dialogar con ellos en un proceso dinámico y significativo.

II. V. IV. Ambientes lectores.

Es cardinal que el alumno se inserte dentro del rico universo que representa la Educación Literaria, por ende, es imprescindible, en primera instancia, crear ambientes lectores donde el alumno sienta la confianza de hablar de libros y disfrute de la experiencia que le ofrece este acto comunicativo. Es decir, a juicio de Guadalupe Jover, “hay que ofrecer oportunidades para que sean ellos los que hablen de libros, para que expliquen qué títulos (y por qué) les han emocionado y cuales han aborrecido”⁹⁴. En este sentido, en la secuencia didáctica se abre un espacio de diálogo entre el alumnado para que sean ellos los que, como protagonistas, disfruten de ese intercambio de experiencias lectoras que el texto literario les ha ofrecido a cada uno y para que se sumerjan en ese imaginario colectivo que la literatura les ha proveído. Dicha actividad tiene una relación lógica en la secuencia, pues al indagar sus gustos literarios, a partir de ellos, en plenaria, el docente lanzará preguntas sobre su disposición, interés, motivación para leer poesía y relatos breves medievales (horizonte de expectativas), pues no se debe dejar de lado que “parte también de su educación literaria [corresponde a] conocer los libros canónicos de otros países u otros grupos sociales, conversar y contrastar pareceres con otros lectores”⁹⁵

⁹³ Antonio Mendoza, Fillola, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/ Horsori, Universitat de Barcelona, 1998, p.31.

⁹⁴ Guadalupe Jover, “se está haciendo cada vez más tarde. (Por una literatura sin fronteras)”, en *Textos literarios y contextos escolares*, España: Grao, 2008, p. 161.

⁹⁵ Juan Mata y Andrea Villarrubia. “La literatura en las aulas” en *textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. No. 58, 2011, p.58.

II. V. V. Experiencias estéticas/ lectura completa, graduada y directa de los textos. Lectura dramatizada y la lectura colectiva.

Para brindarle al alumno diversas experiencias estéticas del texto literario la secuencia didáctica le propone, primero el acceso a dos géneros literarios (el poético y el narrativo), segundo, la lectura directa, completa y graduada (de lo sencillo a lo complejo) de textos literarios, pues en palabras de Guadalupe Jover “por educación literaria entendemos tener acceso a la lectura de libros cada vez más complejos o a lecturas cada vez más complejas que los libros”⁹⁶. Por ende, la secuencia didáctica está graduada, pues el alumno se acerca a la cantiga, después al *fabliau* y, por último, a la *nouvelle* del Medioevo, ya que “el enfoque significativo del aprendizaje literario requiere que la experiencia lectora se construya en gran medida a partir de la recepción de la diversidad de las obras literarias de los distintos géneros y de variedad de estilos. De este amplio conocimiento surge la posibilidad de relacionar e inferir valoraciones en cada acto de lectura”⁹⁷ puesto que a juicio de Fillola “los objetivos de la educación literaria se orientan a enseñar a valorar con matices diversos las producciones de cada época”⁹⁸ Esta experiencia y valorización se logran cuando el alumno identifica, con la guía del profesor, las peculiaridades o sus rasgos estilísticos que trae consigo cada género literario, cuando identifica el tratamiento que cada autor le da al personaje femenino⁹⁹, al amor, a la religión, cuando identifica la ideología de la época salpicada en la obra literaria, pues no hay que olvidar que a juicio de Fillola

[L]a literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estéticos-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural. [Asimismo] las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos

⁹⁶ Guadalupe Jover. “Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras)” en *Textos literarios y contextos escolares*. Barcelona: Graó, 2008. p. 152.

⁹⁷ Antonio Mendoza, Fillola, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ ICE/ Horsori, Universitat de Barcelona, 1998, p.49.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 26..

⁹⁹ Según Luz Aurora Pimentel, se debe distinguir entre el ser y el hacer del personaje, entre calificación y función; y entre enunciados narrativos y enunciados descriptivos. También esto se puede llevar a cabo a través de la acción del discurso directo y de la apariencia externa de los personajes, pero también a través de su entorno. Véase a Luz Aurora Pimentel, *El relato en perspectiva*, México: Siglo XXI, 2002, p.69.

de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros¹⁰⁰.

Aunado a lo anterior, considero que el alumno disfruta y se interesa por la lectura cuando realiza lecturas dramatizadas, pues, parafraseando a Teresa Colomer, las actividades de dramatización adquieren el sentido de expresión personal y, a mi juicio, esta acción dinamiza el encuentro entre el texto y el lector, rompe con la lectura estática en silencio y motiva a la lectura general de las obras completas de *El Decamerón*, *Les Fabliaux* y *las cantigas galaico-portuguesas*. Asimismo, “la lectura colectiva de una o varias obras proporciona el referente común necesario para ejercitar la competencia literaria”¹⁰¹

II. V. VI. Producción escrita.

En palabras de Guadalupe Jover “[...] una educación literaria o formación literaria sin escritura es una educación trunca, incompleta”¹⁰². Cabe puntualizar que esta producción escrita se presenta en distintos momentos de la secuencia en donde el alumno, principalmente se asume como un individuo crítico y reflexivo. En este momento, el joven estudiante logra dicho proceso cognitivo cuando integra en un solo escrito la visión de la efigie femenina que le muestran las ficciones de su experiencia cultural, es decir, las canciones y sumado a ello la información diseminada y reflexionada que obtiene de su realidad a través de las entrevistas, así como las conclusiones que derivan de ellas. Esta integración de saberes, también le permite en gran medida conocer las diversas imágenes de la mujer que permean en su contexto y por ende, ampliar su visión de mundo.

Por lo tanto, podemos afirmar que “en función del contexto en que se desarrollan y viven, de su experiencia directa y de las informaciones que van recibiendo, los alumnos pueden tener una cantidad mayor o menor de esquemas de conocimiento, es decir, pueden tener representaciones sobre un número variable de aspectos de su realidad”¹⁰³ y dichas

¹⁰⁰ Antonio Mendoza Fillola. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. España: Aljibe, 2004. p.16.

¹⁰¹ Teresa Colomer. “De la enseñanza de la literatura a la Educación literaria” en *Comunicación, lenguaje y Educación*. 1991, No. 9, p. 24.

¹⁰² Guadalupe Jover, “se está haciendo cada vez más tarde. (Por una literatura sin fronteras)”, en *Textos literarios y contextos escolares*, España: Grao, 2008, p. 189.

¹⁰³ César Coll, *El constructivismo en el aula*, España: Grao, 2000, p.52.

representaciones ayudan a que con paso firme desarrolle una postura crítica y reflexiva sobre las concepciones que su mundo le muestra.

II.V.VII. Estudio interdisciplinar/transversalidad

Conjunto a ello, la secuencia didáctica propone, por un lado, el estudio interdisciplinar, ya que en algún momento de la secuencia el alumno realiza una investigación sociológica que le permite indagar sobre las diversas concepciones de la efígie femenina que se gesta en su sociedad. Dicha investigación sociológica estriba en la planeación, elaboración y realización de una entrevista en donde el alumno, a través de la elaboración de una planificación y borradores, reconoce la estructura y el objetivo de este acto comunicativo. Asimismo, se vuelve consciente de su propio proceso de aprendizaje cuando elabora en conjunto la planeación de la entrevista, pues “tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo [...]”¹⁰⁴.

Conjunto a lo anterior, gracias a este acto comunicativo se asume como un individuo perteneciente a una sociedad. Este asumirse, lo logra cuando se enfrenta a su contexto y recopila posturas reales sobre la visión que se tiene de la figura femenina. Este trabajo de campo, además, le permite salir del aula de clase, explorar su realidad y empezar a construir una postura reflexiva sobre la concepción de la mujer y, por lo tanto, de su sociedad.

Por otro lado, se acerca a contextos históricos (documentales) que le amplían la concepción del amor, los roles de los amantes, la figura femenina de la Edad Media y contribuye a reafirmar o refutar su postura crítica y reflexiva a través de la identificación de ideas que contribuyen a ello.

Aunado a lo anterior, para que el alumno desarrolle no sólo su capacidad reflexiva, sino argumentativa, así como su imaginación, este con todos los esquemas de conocimiento que ha construido a lo largo de su proceso de aprendizaje, elabora una carta dirigida a los autores de las obras narrativas del *Decamerón*, *Les Fabliaux* y *La cantiga galaico-portuguesa* en la que desarrolla argumentos manifestando su postura sobre el tratamiento del tópico que cada autor construye (producción escrita).

¹⁰⁴*Ibid.*, p. 30.

II.V. VIII. La intertextualidad. Conexiones temáticas.

Es bien sabido que la literatura recrea temas cuya médula apenas se altera a lo largo del tiempo, aunque cabe destacar que varía, sin lugar a duda, la forma de expresarlos y pensarlos de acuerdo con la visión del mundo que posee el autor; por lo cual se habla de reescrituras temáticas donde se evidencia que el hombre en sus andanzas por la vida, ha recogido tópicos que han ocupado su mirada y, por ende, su pluma. En este sentido, se puede hablar de intertextualidad.

En palabras de José Enrique Martínez Fernández la intertextualidad es “la relación de un texto con otros textos, la producción de un texto desde otro u otros precedentes”¹⁰⁵ Es decir, un texto literario en ocasiones presenta conexiones con otros textos, coincidencias, imitaciones, alusiones, citas o antecedentes; por lo que a juicio de Andrea Villarrubia:

La intertextualidad enseña a leer a los estudiantes, los hace más atentos a las complejidades del texto, más conscientes de los mundos del autor. La lectura se amplifica y se hace compleja, aparece como una actividad que requiere de un esfuerzo de descubrimiento de lo desconocido y relación con lo que ya se sabe¹⁰⁶.

Con base en lo dicho, el reconocimiento de la intertextualidad literaria por parte del alumno le permite establecer puntos de encuentro no sólo entre diversos textos, sino también en disímiles expresiones artísticas características de una sociedad o de una cultura. En este sentido, el texto literario puede comunicarse con otras artes, a través de la reescritura temática, pues como lo señala Wellek y Warren:

Las diversas artes [...] tienen cada una su evolución particular [...]. Es indudable que guardan relación mutua constante, pero estas relaciones no son influencias que parten de un punto y determinan la evolución de las demás artes: han de entenderse más bien como complejo esquema de relaciones dialécticas que actúan en ambos sentidos, de un arte a otro y viceversa, y que pueden transformarse completamente dentro del arte en que han entrado. [...]¹⁰⁷

¹⁰⁵ José Enrique Martínez Fernández. *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra, 2001. p. 37.

¹⁰⁶ Andrea Villarrubia. “La intertextualidad como formación literaria” en *Textos didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 62, 2013, p. 34

¹⁰⁷ Rene Wellek y Austin Warren, *Teoría literaria*, Madrid: Gredos, 2000, p. 23

Esta reescritura de temas, entendiendo tema como “no todo el contenido,[...] sino aquello con lo cual o desde lo cual se dice”¹⁰⁸ promueve la formación en el reconocimiento de lo intertextual, la cual es una actividad esencial en la educación y en la formación del estudiante, fundamentalmente “en el ámbito de la lengua y la literatura, y de las humanidades en general, por cuanto le permite el conocimiento y la integración más efectiva en la recepción y conocimiento de la transmisión de múltiples valores culturales que comparten en su contexto social”¹⁰⁹.

A la luz de lo expuesto, en la secuencia didáctica se construye un itinerario de lectura que contiene dos géneros literarios distintos (poesía y narrativa) que responden a las necesidades de los contenidos temáticos que se circunscriben en la tercera unidad del programa de literatura Universal de la ENP. Dichos géneros contienen textos completos que se concatenan, principalmente, a través de la efigie femenina concebida desde dos ángulos opuestos, la negativa o antifeminista¹¹⁰ (relatos breves) y la idealista¹¹¹ (cantigas de amor galaico-portuguesas), pues a juicio de Eileen Power hubo “ideas contradictorias con respecto a la mujer que se formularon en la Edad Media y se entregaron como legado a las generaciones futuras. Por un lado estaba la sujeción, por el otro la adoración”¹¹²; asimismo, cabe decir que también existen otros hilos conductores que los unen como el concepto del amor y los roles que asumen los amantes al interior del texto poético y narrativo que se dejan dibujar entre las líneas de los textos artísticos que esta secuencia acoge entre sus páginas. Sin embargo, es importante advertir que este entramado intertextual versa sobre la parodia o elementos contrarios, ya que en palabras de Andrea Villarrubia las relaciones intertextuales “adquieren las más diversas formas: citas, homenajes, parodias, réplicas,

¹⁰⁸ Claudio Guillén, *Entre lo uno y lo diverso*, Marginales Tus Quets, España, 2005, p. 231.

¹⁰⁹ Andrea Villarrubia. “La intertextualidad como formación literaria” en *Textos didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 62, 2013, p. 36

¹¹⁰ Los ejemplos de los engaños que se recogen en las colecciones son viva muestra de la concepción negativa que se tenía en la época, tanto de la moral de las mujeres, como de la índole de su inteligencia. Véase Graciela Cándano “Los móviles de los engaños femeninos en algunos *exemplas*” en *Discursos y representaciones en la Edad Media*, México: UNAM, 1999.

¹¹¹ En el contexto medieval del mundo trovadoresco y cortés la dama es una mujer sólo idealizada y con esto quiero decir que es alcanzable por el caballero. Se trata entonces de un ser que por yacer con su amante, con toda la discreción del caso no pierde su condición de dama. Véase a Aurelio González “La imagen de la Dama cortés” en *Voces de la Edad Media (Actas de las terceras jornadas Medievales)*, México: UNAM, 1993, p. 140.

¹¹² Eileen Power. *Mujeres Medievales*, Madrid: Encuentro ediciones, 1999.p. 37.

[...]”¹¹³ Gracias a lo referido, puedo advertir que en ambos géneros artísticos existen vasos comunicantes, es decir, conexiones intertextuales que perfilan al alumno a desarrollar una educación literaria y adentrarse no sólo a disímiles géneros literarios, sino a distintas visiones de mundo, así como a misceláneos discursos, pues “la literatura es el espacio que transporta y posibilita todos los discursos y todos los conocimientos religiosos, políticos, morales, históricos, sociológicos, estéticos, filosóficos, etcétera”¹¹⁴ y la escuela crea el espacio literario que hace posible que el alumno se conciba como lector dentro de un marco cultural.

Por otro lado, dentro de los relatos breves también existen conexiones intertextuales que los conjuntan en el itinerario. Este enlace se origina a través de la comicidad, la efigie femenina, la carga sexual, el engaño, la astucia, la aparición de seres sobrenaturales, la doble moral y la crítica religiosa. Estos elementos originan, en gran medida, que el alumno entreteja vínculos entre dichas producciones artísticas, ya que todas estas conexiones perfilan al alumno a descubrir elementos intertextuales a lo largo del proceso de lectura, dando como resultado ondas repercusiones en la educación literaria¹¹⁵, pues parafraseando a Juan Mata este reconocimiento intertextual acrecienta dicha educación.

Asimismo, este itinerario, le proporciona al alumno aventurarse a un pasado remoto y literario como si de un viaje en el tiempo se tratara y, al mismo tiempo, lo invita a acercarse con goce lúdico y de manera autónoma a la lectura conjunta de las cantigas de amor galaico-portuguesas y a la lectura de los relatos breves que se congregan en el *Decamerón* y los *Fabliaux*.

Con base en lo dicho, el profesor tiene que hacerle ver al alumno que nada es inocente, que en las frases pueden haber ecos de textos o ideas anteriores y de este modo, el conocimiento de esos nexos puede llevarlo a entender mejor el entramado complejo de resonancias y reflejos que tiene la literatura.

¹¹³ Andrea Villarrubia. “La intertextualidad como formación literaria” en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 62, 2013, p. 41.

¹¹⁴ José Iván Parra, “El papel de la literatura en la educación y su función en la integración de los saberes” en *Nodos y nudos*, No. 23, Vol. 3, 2007, p. 90.

¹¹⁵ En palabras de Teresa Colomer la educación literaria debe concebirse como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria.

Capítulo III. La importancia del texto literario medieval en el bachillerato y la secuencia didáctica.

La Edad Media ha proveído al lector de todos los tiempos de un acervo literario invaluable que ha inundado y enriquecido su imaginación. Bajo esta premisa, y enfatizando la lejanía espacio-temporal que se sitúa entre la obra literaria del Medievo y el bachiller actual, cabría cuestionarse lo que el estudioso Juan Mata se preguntaba “¿cuáles son las obras de la Edad Media adecuadas a la edad de los alumnos?”¹¹⁶. Bajo esta interrogante, me parecen acertadas las palabras de Graciela Cándano, cuando advierte que “siempre ha sido atrayente para los seres humanos de todas las culturas el verse envueltos en la magia de los cuentos, las historias o las anécdotas instructivas o simplemente divertidas [...]”¹¹⁷. En este sentido, a mi parecer, todas ellas hacen florecer un gusto por la inmersión a la lectura, pues el efecto que provoca este tipo de texto literario en el lector se aloja en el gusto personal de éste y, sobretodo, en su memoria que, a la postre, retornará para dar cabida a ese goce lúdico que dichas lecturas le provocan y gracias a ello, la lectura le resultará atrayente.

Asimismo, cabe señalar que además de esas historias, anécdotas o cuentos, el lector se adentra con gusto al universo literario a través de aquellas expresiones líricas que hacen recordar al ser humano su fragilidad ante la vida, sus emociones, sus miedos o sus sentimientos, por ejemplo el amor, pues como lo afirma Lillian Von Der Walde “por amor se vive, se enloquece o se muere, cifra en buena medida los movimientos del ser”¹¹⁸. Es este sentimiento amoroso el que ha embriagado el espíritu del hombre en su gran peregrinaje por la vida y han sido motivo y discurso de disímiles expresiones líricas y poéticas que emergen sigilosamente de entre los bríos de las culturas arcaicas pasando a nuestros días a través de la escritura, una escritura que, vale la pena señalarlo, revela la pureza del sentimiento humano y, por ende, la sensibilidad que permea entorno a la naturaleza del hombre.

¹¹⁶Juan Mata y Andrea Villarrubia, “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria” en textos de *didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, 2010, p. 51.

¹¹⁷ Graciela Cándano. *La seriedad y la risa. La comicidad en la literatura ejemplar de la Baja Edad Media*, México: UNAM, 2000. p. 7.

¹¹⁸ Lillian Von Der Walde Moheno. “El amor” en *Introducción a la cultura medieval*, México: UNAM, 2006. p. 67.

Con base en estas lacónicas cavilaciones y regresando a la pregunta que formula el estudioso Juan Mata, citado al inicio de este capítulo, me aventuro, como lo dice Guadalupe Jover, a ir más allá de los cánones nacionales y apostar por una literatura sin fronteras, pues “¿por qué privar a los jóvenes de obras extraordinarias alumbradas más allá de nuestras fronteras nacionales?”¹¹⁹. Bajo esta postura, en esta secuencia didáctica considero pertinente, para la formación de lectores y el desarrollo de la competencia literaria, en primera instancia, el estudio de poemas amorosos pertenecientes al Medioevo peninsular, traducidos, que expresen la pena amorosa, tan cercana a los adolescentes por sus experiencias amatorias, que evidencien a viva luz un pacto ficticio de amor entre los amantes y, al mismo tiempo, que propicien en el joven estudiante la inmersión a un género que provoca en gran medida el desarrollo de su sentimentalismo, ya que a juicio de Juan Sánchez Enciso “el alumno debe explorar otras posibilidades de uso y disfrute del lenguaje y desarrollar así su sensibilidad”¹²⁰. A mi parecer, este tipo de poesía le ofrece al joven estudiante la oportunidad de acercarse a un universo lingüístico o discurso literario distinto al narrativo que “es alusivo, sugerido, que rompe con una lengua literaria de corte racional y realista”¹²¹ y que en cuanto a su temática le es muy significativa porque se inscribe en su contexto en diversas manifestaciones artísticas. Un claro ejemplo es la música, pues en palabras de Díaz Plaja:

El conjunto de canciones constituye un *corpus* literario que recupera los temas eternos de la poesía amorosa, de la experiencia vital o del conflicto cívico. Estos son los temas eternos de la poesía, el *topoi* literario que también han cultivado los poetas canónicos que los adolescentes pueden encontrar en la clase de literatura, y que habrán de reconocer en sus comentarios de texto de la poesía homologada¹²²

Bajo la sombra de este tenor, no es secreto que el joven estudiante está en estrecha relación con el tópico amoroso, por ende, es el asidero ideal para que le permitamos

¹¹⁹Guadalupe Jover. “Se está haciendo cada vez más tarde. (Por una literatura sin fronteras)” en *Textos literarios y contextos escolares*, Barcelona: Graó, 2008. p. 163.

¹²⁰ Juan Sánchez- Enciso. “Otra manera de decir <<te quiero>>. Una secuencia didáctica para introducir la lírica contemporánea en la secundaria” en *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó, Vol. 3, 2011. p. 51.

¹²¹ *Ibid.*, p. 54.

¹²² Ana Díaz Plaja. “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia” en *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009. p. 145.

“dialogar con el texto desde sus sensaciones, sentimientos, intuiciones suscitadas por el lenguaje del poema para ir así cambiando su horizonte de expectativas ante el género lírico”¹²³. Con base en lo dicho, esta secuencia didáctica apuesta por la poesía amorosa medieval, ya que, a título personal, provee al estudiante no sólo de las experiencias mencionadas, sino también de descubrir ese universo amatorio que le es propio a esta época artística, pues, parafraseando al especialista Agustín López, el amor, su representación, su imaginario y su ideología se encuentra con mayor frecuencia en la literatura medieval, ya que toda ella es un gran arte de amar, es decir, una enseñanza del amor.

Conjunto a lo anterior, abogo por el estudio de aquellos relatos breves traducidos o en lengua original que traen a la memoria colectiva e individual, situaciones, temas, imágenes, personajes que permean en el contexto del estudiante, es decir, un abanico de posibilidades donde vislumbre “un saber literario que motive la lectura y contribuya a reconocer en la literatura la posibilidad de entender un poco mejor la propia vida y el mundo que habitamos”¹²⁴; asimismo, relatos que incluyan en sus historias creencias o incluso sucesos mágicos que hacen despertar la imaginación del lector sin dejar en el olvido esa visión de mundo particular que trae consigo la obra artística y que se dibuja en su marco histórico-social, puesto que “dentro de la cultura de un país, la literatura es el reflejo por excelencia de su lengua, costumbres sociales y forma de ver el mundo”¹²⁵. Dadas estas cavilaciones, según Nieves Martín Rogero “la Edad Media constituye una época en que las referencias históricas se mezclan con las ficticias para constituir un tipo especial de imaginario configurado, refrendado y difundido a través de los siglos por medio de la escritura”¹²⁶.

Aunado a lo anterior, es relevante acoger, para esta propuesta didáctica, relatos breves, canónicos y atrayentes que verdaderamente gusten al lector por el tono festivo, burlesco y satírico que yace oculto entre sus líneas y que permanezcan en su memoria por un largo tiempo, pues como bien lo afirma la estudiosa Graciela Cándano:

¹²³ Juan Sánchez- Enciso. “Otra manera de decir <<te quiero>>. Una secuencia didáctica para introducir la lírica contemporánea en la secundaria” en *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó, Vol. 3, 2011.p. 55.

¹²⁴ Juan Mata y Andrea Villarrubia. “La literatura en las aulas” en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, 2011, p.50.

¹²⁵ Leticia Martineck, “El lector en la narrativa” en *Estudios de lingüística aplicada*, No.9, 1995, p.94.

¹²⁶ Rogero Nieves Martin, “Ficción literaria y educación. Lo fantástico medieval en la narrativa juvenil” en *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 59, 2010, p. 192.

Los hombres han sido cautivados por un sinfín de relatos breves a lo largo de su historia y, aunque la mayoría de ellos ya se han olvidado, existe una gran parte de los que todavía disfrutamos, tales como *Caperucita Roja* o la *Cenicienta* que tienen sus orígenes en un remoto pasado y en las más lejanas tierras.¹²⁷

Es precisamente ese gusto con el que aún se recuerdan esos relatos que es indispensable para esta propuesta proporcionar textos narrativos breves que hagan de la lectura un placer y que a partir de ello, los jóvenes estudiantes desarrollen una competencia literaria, pues en palabras de Juan Mata y Andrea Villarrubia es importante:

hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores, comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos, aproximarse al conocimiento que dé muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales¹²⁸.

Con base en lo dicho, los relatos breves seleccionados exigen la participación reflexiva y crítica del lector y en este sentido este puede dilucidar, decodificar el entramado complejo que se inserta en ellos. En este sentido, la literatura medieval tiene todo un legado de crítica y de denuncia, que hace que el lector esté en un constante diálogo con el texto. Bajo esta premisa, aparece en el Medioevo una literatura de ataque que a juicio de Kenneth Scholberg “se concentra en tres zonas: la misoginia, el anticlericalismo y la crítica de debilidades de la sociedad”¹²⁹. Estos tres grandes temas universales que posee la literatura medieval moviliza en gran medida, los conocimientos previos del lector adolescente, su

¹²⁷ Graciela Cándano. *La seriedad y la risa. La comicidad en la literatura ejemplar de la Baja Edad Media*, México:UNAM, 2000. p. 7.

¹²⁸ Juan Mata y Andrea Villarrubia. “La literatura en las aulas” en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, 2011, p. 51.

¹²⁹ Kenneth R. Scholberg. *Sátira e inventiva en la España medieval*, Madrid: Gredos, 1971.p. 190.

horizonte de expectativas y “ofrece [al alumno] la oportunidad de pensar sobre su realidad inmediata”¹³⁰ y de este modo se volverá un individuo crítico de su sociedad.

Es con base en lo dicho, que la presente secuencia didáctica reúne un *corpus* a modo de redes de lectura, integrado por una cantiga de amor galaico-portuguesa¹³¹ titulada *Am’eu tan muito mia senhor* de Nuno Fernandez Torneol (poema), un relato breve que pertenece al género de la nouvelle¹³², esto es *El Decamerón* de Giovanni Boccaccio (III, 8), y un cuento francés llamado *Fabliau*¹³³ titulado *Los cuatro deseos de San Martín* de autoría anónima

Esta diseminación de obras literarias responde a la preocupación de proveer al alumno de disímiles tópicos que se hermanan entre ellos, así como de experiencias estéticas a través de diferentes autores, contextos históricos-sociales y estilos o géneros literarios, también diversos. Dicho itinerario tiene la encomienda de “[...] propiciar la lectura compartida de unas cuantas obras en las aulas, pues sólo así se podrá intervenir en el proceso lector desarrollando las habilidades específicas que cada lectura requiera, y sólo así será posible dar cabida a la construcción compartida de la interpretación [...]”¹³⁴. Esta participación colectiva que genera el itinerario de lectura al interior del aula, representa la oportunidad para el alumno de enriquecer su experiencia lectora, así como de intercambiar entre iguales sus propias interpretaciones, de construir productos escritos que den cuenta de sus juicios reflexivos y valorativos.

¹³⁰ Juan Mata y Andrea Villarrubia. “La literatura en las aulas” en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, 2011, p.52.

¹³¹ Las cantigas de amor galaico-portuguesas pertenecen a la corriente poética que canta al amor dentro de la península Ibérica, hecha por trovadores. Éstos conocían la frialdad de su dama y lejos de esperar la recompensa (galardón) se resigna a amar por amar, a servir por el placer de servir. Esta amargura la destila en las cantigas. Para un estudio detenido, véase Elvira Fidalgo, *De amor y de burlas. Antología de la poesía medieval gallego-portuguesa*, Madrid: Nigratrea, 2009.

¹³² La nouvelle es un relato breve, de tono, personajes y escenarios más bien urbanos, que comparte con los fabliaux temas, intrigas e intención cómica, aunque su elaboración narrativa difiera por ser de una complejidad mayor, tanto en lo que respecta al tratamiento de los personajes y su psicología, como al desarrollo y ritmo de las intrigas. Véase María Cristina Azuela Bernal. *Del Decamerón a las Cent Nouvelles Nouvelles*, México: UNAM, 2006.

¹³³ Los Fabliaux son cuentos de los siglos XIII-XIV principalmente, y nos muestra en cierta medida un cambio importante en la mentalidad. Son el preludio del fin del noble medieval, la antítesis de la cortesía. Se trata de un género literario derivado de la fábula como lo muestra su esquema estructural (presentación, ejemplo, moraleja). Véase Josefa López Alcaráz (ed.), *Los fabliaux II*, Servicios de publicaciones, Murcia, 1996.

¹³⁴ Guadalupe Jover, “Se está haciendo cada vez más tarde (por una lectura sin fronteras)” en *Textos literarios y contextos escolares*, Grao, Español, 2008, p. 168.

III. I. Pertinencia de la cantiga galaico- portuguesa *Am´eu tan muito mia senhor* de Nuno Fernandez Torneol.

Considero acertada la selección de la poesía galaico-portuguesa porque el tópic que yace labrado en ellos (la pena amorosa) se inserta en el contexto del joven estudiante, pues seguramente alguno de ellos ha atravesado, en alguna etapa de su vida, por estadios amorosos que conllevan una pena y más de uno, quizá, se ha refugiado en la letra de alguna canción o en un poema que retrata su estado anímico e incluso sus probables discursos lastimeros. En este sentido, estas producciones líricas le son significativas al acercarse a su experiencia humana; por lo tanto, el docente debe hacer uso de esta proximidad para que el joven estudiante se inserte en una línea dialógica con el texto poético, ya que en palabras del especialista Juan Sánchez “debemos permitirles dialogar con el texto desde sus sensaciones, sentimientos, intuiciones suscitadas por el lenguaje del poema [...]”¹³⁵ Con base en lo dicho, sólo así el alumno entrará al mundo poético medieval sin hastío.

Aunado a lo anterior, la aparición de la figura femenina llama la atención, al ser el eje central de la obra poética. Con base en esta efigie el alumno podrá adentrarse al mundo cortesano de la Edad Media y conocer que ésta, según Aurelio González, es “un ideal de la época [...] que al menos como imagen, se caracterizará como un dechado de perfección, pero fría e insensible a las solicitudes del galán”¹³⁶. Evidentemente, esta idealización de la mujer con comportamientos humanos, le permite al alumno conocer el imaginario medieval y, al mismo tiempo, descubrir una concepción de ésta que, posteriormente, contrastará con la de los relatos breves medievales.

Asimismo, un aspecto más que abona a la pertinencia de esta poesía es el binomio que se establece entre la amada y el amante, esta relación que se establece no forma parte de un secreto para el alumno, antes bien, es un escenario conocido por éste a través de su experiencia de vida que, probablemente, traerá a colación algún recuerdo vivido que lo acercará más a los sentimientos que, como caudal de agua viva, se desbordan en esa relación amorosa no correspondida. Bajo este tenor, es con base en su historial de vida, en sus emociones, en el despertar de su sensibilidad, en su probable identificación con la voz

¹³⁵ Juan Sánchez- Enciso, “Otra manera de decir <<te quiero>>. Una secuencia didáctica para introducir la lírica contemporánea en la secundaria” en *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Graó, España, Vol. 3, 2011, p. 52.

¹³⁶ Aurelio González, “La imagen de la Dama Cortés” en *Voces de la Edad Media (Actas de las terceras jornadas medievales)*, UNAM, México, 1993, p. 139.

lirica que el joven estudiante, impregnado de su cultura no vasallática, podrá introducirse a este hermoso, pero complejo género lírico que le mostrará los caminos más espinosos del amor.

III. II. Pertinencia de los relatos breves: *El Decamerón* de Giovanni Boccaccio (III, 8), y el *fabliau* titulado *Los cuatro deseos de San Martín*

Por otra parte, a mi juicio, la selección de los relatos breves son pertinentes en esta secuencia porque en este *corpus* hallamos, en primera instancia, el humor, ese tono jocoso que invade la lectura y que provoca risas indiscretas en el lector, pues como lo afirma Josefa López Alcaraz “son cuentos para reír [...] y [...] para enseñar divirtiéndose”.¹³⁷ Es precisamente este acto lúdico provocado por la lectura el que permite la complicidad del lector en la historia concediéndole ser partícipe de ella como si de algo muy cercano a él se tratara pues, a juicio de Teresa Colomer, “el lector debe tener la experiencia, debe vivir a través de lo que está siendo creado durante la lectura”¹³⁸; en este sentido, son precisamente estos relatos los que le permiten al estudiante externar sus emociones, sus sentimientos y mezclarlos.

Aunado a lo anterior, la presencia de la efigie femenina que se dibuja en estos relatos es un tópico recurrente que muestra al lector la concepción negativa que se tenía de la mujer en el Medioevo, pues a juicio de Cándano en estos relatos “[...] la mujer es, con frecuencia, denostada. Las imputaciones que tácita o explícitamente se le hacen son, en esencia, tres: a) su insaciable sexualidad, b) su ingenio para engañara, particularmente, al hombre [...]”¹³⁹. La carga eminente de misoginia que destilan las páginas de estos relatos son claros ejemplos del antifeminismo que se vivía en la época y, para el joven lector actual, resulta interesante el contraste de estas concepciones con las del amor cortés inscritas en las cantigas y con el conocimiento de su propio mundo. En otras palabras, la lectura de estas obras literarias le permite al joven estudiante conocer el pensamiento paradójico del hombre medieval sobre la efigie femenina para, a la postre, construir una postura reflexiva sobre estas concepciones. Asimismo, los aspectos morales y

¹³⁷ Josefa López Alcaraz (ed.), *Los fabliaux II*, Murcia: Servicios de publicaciones, 1996, p. 14.

¹³⁸ Teresa Colomer, *Andar entre libros*, México: Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 31.

¹³⁹ Graciela Cándano, *La seriedad y la risa. La comicidad en la literatura ejemplar de la Baja Edad Media*, México: UNAM, 2000, p. 427.

antirreligiosos impregnados en los textos muestran al lector que existe una literatura de ataque o de crítica contra los malos religiosos que según Scholberg “forman parte de las sátiras o quejas de la ética general del país”¹⁴⁰. En este sentido el relato de Ferondo sustraído de *El Decamerón* para esta secuencia didáctica muestra la corrupción del clero, ya que “de los hombres de la iglesia lo que realmente ataca el autor es, sobre todo, la avaricia y la hipocresía con violentísimas inventivas, de paso ataca también a los necios que se dejan engañar por esos clérigos avariciosos, necios que muy a menudo son campesinos [...]”¹⁴¹.

Sumado a lo anterior, tanto en el *fabliau* y en el relato breve de *El Decamerón* (III, 8) se dibuja un mundo caricaturizado donde el anticlericalismo está muy presente a modo de sátira, la cual “tiene como propósito el curar o destruir los vicios y corrupciones que se pintan”¹⁴². Gracias a lo mencionado, el alumno puede advertir que la literatura en gran medida sirvió como un medio de denuncia, un medio donde el autor evidencia su postura crítica frente a lo inaceptable que son las acciones humanas contradictorias y, al mismo tiempo, que dichas acciones son un eco en su sociedad y que por lo tanto, el siglo XXI comparte con el Medieval.

Asimismo, la pertinencia de estos textos radica en la presencia de aparecidos y diablos, así como el uso del disfraz y la sustitución o intercambio de identidad, pues son un *leit motiv* atractivo para el joven estudiante, ya que se genera el gusto por la lectura, el desarrollo de su imaginación y la participación activa de sus conocimientos previos que posee del mundo, pues no olvidemos que en dichos relatos permean las creencias y los temores del hombre medieval acerca de los difuntos y demonios que volvían del Más Allá y, al mismo tiempo, nos presentan la vida de estos mismos en su aspecto más humano, pues en palabras de María Cristina Azuela:

[...] en esta época proliferan numerosos relatos de visiones y de difuntos, sobre todo, para confirmar la veracidad de los suplicios de los pecados, y muy especialmente para exhortar a

¹⁴⁰ Kenneth R. Scholberg. *Sátira e inventiva en la España medieval*, Madrid: Gredos, 1971.p 270.

¹⁴¹ María Hernández Esteban (ed.) *El Decamerón*, Madrid: Cátedra, 2001. p. 57.

¹⁴² Kenneth R. Scholberg. *Op. Cit.*, p. 134.

los vivos a que recen y digan misas por el perdón de sus faltas, para ayudarlos a cumplir las diversas penitencias que los mantienen en constante sufrimiento en el Más Allá.¹⁴³

Es precisamente en este imaginario colectivo que se da cita en estos relatos y, por ende, en la época, donde se evidencia una mezcla entre el miedo y la risa, es decir “hay un cruce de fronteras entre lo serio y lo cómico [...] en donde habitantes del Más allá traspasan los confines entre su universo y este mundo”¹⁴⁴; por ello, podemos afirmar que el alumno al acercarse a estos relatos breves podrá dilucidar que el miedo ha acompañado al hombre en todos los tiempos y que pese a los siglos existen analogías ideológicas entre el hombre actual y el de antaño. En este sentido, se acercará a la lectura de dichos textos y, sobretodo, al imaginario medieval para ser testigo de ese natural enlace que se produce entre el plano de lo real y el de lo sobrenatural, así como podrá “conectar el presente con el pasado o, dicho de otro modo, detectar el pasado que perdura en el presente”¹⁴⁵.

Por otra parte, otro aspecto que abona a la pertinencia de la lectura de estos textos es que los personajes no son seres idealizados, sino que parten de la vida cotidiana, es decir, son efigies terrenales que muestran al extremo los vicios humanos (la lujuria, la cobardía, la hipocresía y la doble moral) y sus miedos (fantasmas); por ende, más de las veces aparecen ridiculizados a través de la caricatura que se hace de ellos y del engaño. Bajo estas aseveraciones podemos advertir que “el hombre ha encontrado maneras muy diversas de enfrentar los temores más acendrados que le acosan. Una de tales estrategias [...] ha sido el convertir sus miedos y lo que los ocasiona en objeto de burlas y risas”¹⁴⁶; por lo tanto, estos relatos breves más que provocar miedo en el lector, lo que induce es a una suma inconmensurable de risas y, al mismo tiempo “permite entrar a los lectores en formación a un universo paralelo similar al de otras ficciones que gozan de popularidad en nuestros días [...]”¹⁴⁷, un caso específico son los *bestseller*.

¹⁴³ María Cristina Azuela Bernal, *Del Decamerón a las Cent Nouvelles Nouvelles*, México: UNAM, 2006, p. 64.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 80.

¹⁴⁵ Juan Mata y Andrea Villarrubia, “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria” en textos de *didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, 2010, p. 51.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 56.

¹⁴⁶ María Cristina Azuela Bernal, “Del espanto a la hilaridad en el relato cómico medieval” en *Acta poética*, 30-1, 2009, p. 66.

¹⁴⁷ Rogero Nieves Martín, “Ficción literaria y educación. Lo fantástico medieval en la narrativa juvenil” en *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 59, 2010, p. 193.

Finalmente, cabe mencionar que en este itinerario donde se ha visto que conviven las cantigas y los relatos breves a través de vasos comunicantes, se utilizan las traducciones, pues es gracias a ellas que “leemos la mayoría de las obras filosóficas, científicas, religiosas y literarias de toda la historia de la cultura. La traducción, [...], ha sido y seguirá siendo cada vez más, una mediación inevitable en los procesos de interpretación y de trasmisión de una cultura”¹⁴⁸ ; por lo antes dicho, las traducciones que utilizamos en esta secuencia son un puente valioso entre el texto y el joven estudiante para ayudar en la formación de lectores y en el desarrollo de la competencia literaria, ya que el lenguaje le es más próximo y no constituye una barrera en este proceso cognitivo que implica la lectura.

Gracias a todo lo expuesto, el alumno al adentrarse a este universo literario construido para él, no se quedará sólo con los clichés que el cine ha impuesto sobre la Edad Media, sino que enriquecerá su bagaje cultural, pues en palabras de Agustín López y María Tabuyo:

La Edad Media se cristaliza en nuestra memoria colectiva entorno a algunas imágenes convencionales. Para resumirlo bastan dos o tres clichés cultivados todavía por los libros y películas actuales: el caballero en el torneo, llevando la manga de su amiga para dedicarle sus hazañas; una dama en su ventana, la mirada perdida en la lejanía esperando el retorno de un compañero que libera los santos lugares [...]¹⁴⁹.

Bajo este tenor, estas imágenes que la sociedad le ha proporcionado y en gran medida le ha impuesto al estudiante, invaden sus conocimientos previos, así como su imaginario; por ende, la inmersión consciente al acervo lector de la lírica galaico-portuguesa y al mundo narrativo de los relatos breves francés e italianos enriquecerá esa pobreza cultural. Por lo tanto, demos comienzo a la aventura trazada para el joven estudiante que se enmarca en la secuencia didáctica que a continuación se presenta.

¹⁴⁸ José Antonio Hernández Guerrero (Introd.) La traducción: una mediación inevitable” en *Reflexiones sobre la traducción*, España: Universidad de Cádiz, 1994, p. 14.

¹⁴⁹ Agustín López y María Tabuyo (Trad.). *El arte de amar en la Edad Media*, Barcelona: Medievalia, 2000, p. 93.

III.IV. Estrategia didáctica. Cuadernillo de trabajo.

Literatura Universal

Amor, caballería, mujer y religión. La Edad Media en Europa

Cuadernillo de trabajo

Alina Mora Peralta



5

Secuencia didáctica. La Edad Media en Europa.

Institución	Escuela Nacional Preparatoria, No. 4 “Vidal Castañeda y Nájera”	
Población a la que va dirigida	Alumnos de quinto año que fluctúan entre los 16 y 17 años de edad, pertenecientes al bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México.	
Unidad	Tercera. La Edad Media en Europa	
Objetivo general	En el curso de Literatura Universal se pretende que el alumno adquiera los elementos básicos para descubrir en sus lecturas, sin ajeno auxilio, las disciplinas de la investigación y del análisis; se propicia en el transcurso del año escolar, el desarrollo de actitudes y habilidades que permitan al estudiante adentrarse fundamentalmente en el conocimiento de las obras literarias de la cultura universal, así como el desenvolvimiento de su criterio selectivo ante la lectura y de que su interés se proyecte como permanente, ante la posibilidad de que sea ésta la última ocasión que se le presente de entrar en contacto con autores y obras de las que –especialmente en la juventud- responden a sus interrogantes, lo aproximan a profundos valores, le inspiran fe en la gente y determinación para superar todos los obstáculos o por lo menos, le proporcionan el siempre factible placer del mundo escrito.	
Objetivo específico	Que el alumno conozca, reflexione y adquiera un sentido crítico de la producción literaria de la Edad Media para acrecentar su cultura.	
Carga horaria	10 hrs.	
Número de sesiones	10 sesiones de 50 minutos cada una	
	Contenidos	Descripción del contenido
	Los textos medievales	Es imprescindible la lectura atenta y meditada de los textos seleccionados para su estudio y análisis de la forma y fondo. I. Épica medieval II. Lírica medieval. III. Narrativa medieval

<p>Contexto cultural del texto medieval</p>	<p>Debido a los siglos que abarca la Edad Media y al feudalismo imperante, se requiere que se localice al texto en tiempo y espacio, así como el conocimiento de datos para establecer el contexto cultural.</p>
<p>Análisis del texto leído</p>	<p>El enriquecimiento cultural sólo se realiza a través del análisis profundo de los textos elegidos para su comprensión y asimilación.</p>
<p>Redacción</p>	<p>Las ideas, comentarios, opiniones en la clase, el análisis y las conclusiones propias, así como la investigación documental son importantes para poder elaborar un trabajo que debe tener valor universitario.</p>

*“Una manera muy medieval de
decir te amo”*

*El amor es como un jardín
envenenado de dolor,
donde el dolor no tiene fin.
Francisco Villaespesa.*

Sesión I. Duración 50 minutos.



Los síntomas del enamorado

En esta tercera unidad titulada la Edad Media en Europa vas a acercarte a obras representativas de la cultura universal de dicho periodo y, por ende, a un universo literario que te mostrará la visión del mundo que yace inscrita en él. En este sentido, a través de un itinerario de lecturas literarias, conocerás, reflexionarás y desarrollarás un sentido crítico sobre el tema del amor que se inserta en la poesía y en la narrativa, asimismo, hallarás aspectos morales y religiosos significativos para la época que te conducirán, no sólo a la visión del mundo de la época, sino hacia la construcción de la figura femenina que imperaba en ciertos discursos literarios de la narrativa medieval. Todo ello con miras a lograr que conozcas esta vasta cultura literaria, y que te asumas como un individuo crítico y reflexivo de ese mundo ajeno, maravilloso y arcaico que es el Medioevo. Bajo este tenor, desarrollarás una educación literaria que te permitirá, a la postre, seleccionar tus lecturas y disfrutar de ellas.

Por tanto, para este proceso de aprendizaje se ha construido para ti un itinerario de lecturas literarias que temáticamente se entrelazan. En dicho itinerario leerás un poema galaico-portugués de amor, así como algunos relatos de la literatura italiana y francesa. A continuación se nombran:

Cantiga de amor galaico-portuguesa:

- *Am'eu tan muito mia senhor* de Nuno Fernandez Torneol.

Relatos breves:

- “Los cuatro deseos de San Martín” (*fabliaux*). Anónimo.
- “Ferondo, al tomar unos polvos, es enterrado por muerto; y el abad, que se goza a su mujer, sacándole de la sepultura, le mete en prisión y le hace creer que está en el purgatorio y luego, al resucitar, cría como suyo a un hijo que el abad había engendrado en su mujer” (Nouvelle: III, 8). Giovanni Boccaccio.

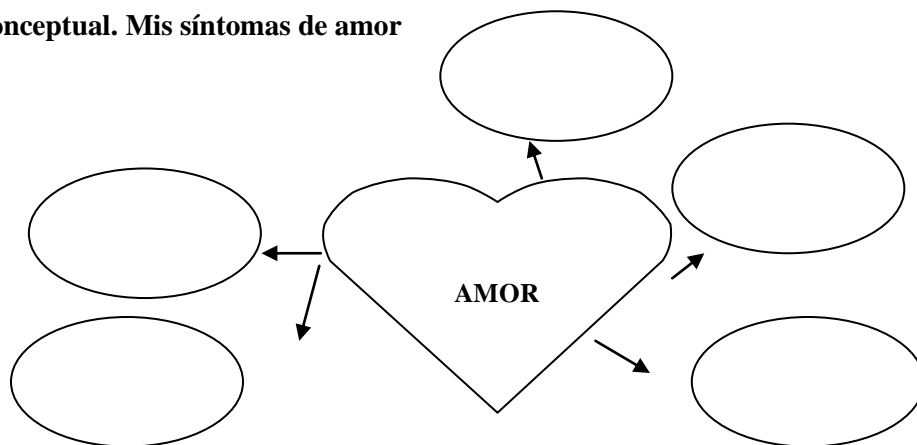
Con base en lo dicho, demos paso a esta nueva aventura y, como primera actividad, te invito a reflexionar sobre el concepto del amor que tu experiencia amorosa te ha brindado.

Bajo esta tónica, como una introducción al tema, enlista en tu cuaderno los síntomas que has tenido cuando te enamoras, qué le sucede a tu cuerpo tanto físicamente como mentalmente para llegar a ese estado. Al término de dicha dinámica, participa en plenaria enunciando tus síntomas.

¡Muy bien! Hasta este momento, participaste y escuchaste a tus compañeros; por lo que pudiste advertir que al estar enamorado tu cuerpo y tu mente manifiestan señales que evidencian que estás enamorado de una persona especial. Con base en ello, es importante abrir un paréntesis cultural y mencionarte que en la Edad Media los amantes o enamorados tenían ciertos síntomas cuando se enamoraban. A juicio de Elvira Fidalgo “el enamorado muestra los *signa amoris* que le caracterizan: palidez, delgadez, el insomnio y la inquietud nocturna, los suspiros, las quejas, la pérdida del apetito, de la risa y alteraciones en la vista o el oído”¹⁵⁰ En este sentido, como te diste cuenta alguno de estos síntomas han estado presentes en tu proceso amoroso y otros no. Gracias a lo mencionado, puedes advertir que compartes emociones y sensaciones con los enamorados medievales.

Por lo tanto, te invito a que pienses en las emociones¹⁵¹, sentimientos y sensaciones¹⁵² que se presentan cuando te enamoras. Para ello, te propongo que pienses en esos amores correspondidos que han marcado tu vida de alguna manera y, en el siguiente mapa conceptual, específicamente en los óvalos en blanco, describas como te han hecho sentir.

Cuadro conceptual. Mis síntomas de amor



¹⁵⁰ Elvira Fidalgo. *De amor y de burlas. Antología de la poesía medieval gallego-portuguesa*. España: Nigratrea, 2009, p.33.

¹⁵¹ Según el diccionario de la Real Academia de la lengua Española la emoción es la alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.

¹⁵² A juicio de la RAE la sensación es la impresión que las cosas producen por medio de los sentidos. Efecto de sorpresa, generalmente agradable, producido por algo en un grupo de personas. Corazonada o presentimiento de que algo va a suceder.

Ahora que has descrito esas emociones, sentimientos y sensaciones que te ha despertado el amor, es momento de que con la guía del profesor, en plenaria, las enuncies y de manera paralela vacíes esa información en el siguiente cuadro comparativo, específicamente, en la columna titulada “Amor correspondido”.

Cuadro comparativo. Amor correspondido VS amor no correspondido.

AMOR CORRESPONDIDO	AMOR NO CORRESPONDIDO

Hasta este instante has descubierto lo que el amor correspondido causa en ti y en tus compañeros, pero seguramente en alguna etapa de tu vida encontraste un amor que no fue correspondido, ante esa situación ¿qué emociones y sentimientos experimentaste a partir de tu papel como amante?. Bajo estas reflexiones, te propongo que participes en plenaria y compartas con tus compañeros estos estados anímicos y los enlistes en el cuadro comparativo anterior, específicamente en la columna titulada “Amor no correspondido”. El profesor lo escribirá en el pizarrón.

Después de haber enlistado ese caudal anímico que te provoca el desamor y con base en el cuadro, a través de una comparación, puedes advertir que hay sentimientos, emociones y sensaciones diferentes e incluso, probablemente, coincidentes. Gracias a lo antes dicho, es necesario resaltar las cuitas de amor también llamadas penas amorosas, por lo que marca con color rojo las penas que causa el amor.

Hasta este momento, has revelado todo ese universo de sentimientos que se congrega en el acto de amar a partir de tu experiencia personal, por lo que toca el turno de ir hacia las ficciones más cercanas que permean o existen en tu realidad y sociedad, por lo tanto, piensa en todas esas canciones que hablan de las penas amorosas, probablemente las has coreado o en sigilo las has cantando. En este sentido, participa en plenaria enunciando

dichas melodías en donde ahogaste tus penas amorosas o te identificaste con la letra de alguna de ellas.

Con base en dicha actividad, te diste cuenta que existe un amplio abanico de canciones que tocan este tema; sin embargo, es imposible centrar nuestra atención en todas ellas, por lo que se ha escogido para ti una balada pop mexicana titulada “Rayando el sol” del grupo Maná con la intención de que identifiques las sensaciones, sentimientos y emociones que causa la pena amorosa y que embarga al individuo en dicha melodía, así como que identifiques los roles que juegan los amantes al interior de ésta y, sobretodo, que descubras el concepto del amor que se desarrolla en esa representación musical. Para ello, es indispensable que, en primera instancia, reflexiones sobre las siguientes preguntas y que en plenaria expongas tus respuestas: ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? y ¿qué tan bien o mal lo estoy haciendo?. Una vez terminada la reflexión, te invito a que escuches, a través de tu celular, la canción mencionada y que te apoyes con la letra de la misma.

A continuación se inserta la letra de la canción:

Rayando el sol

Rayando el sol.

Rayando por ti.

Esta pena me duele, me quema sin tu amor

No me has llamado estoy desesperado.

Son muchas lunas las que te he llorado.

Rayando el sol, desesperación

Es más fácil llegar al sol, que a tu corazón.

Me muero por ti, viviendo sin ti y no aguanto, me duele tanto estar así, rayando el sol.

A tu casa yo fui y no te encontré, en el parque, en la plaza, en el cine yo te busqué.

Te tengo atrapada entre mi piel y mi alma

Más ya no puedo tanto y quiero estar junto a ti.

Rayando el sol, desesperación

Es más fácil llegar al sol, que a tu corazón.

Me muero por ti, viviendo sin ti y no aguanto, me duele tanto estar así, rayando el sol.

(Guitarra)

Rayando el sol, desesperación.

Es más fácil llegar al sol que a tu corazón.

Rayando por ti, rayando,

¡uuuh rayando, rayando el sol!

Rayando, ¡ay ay ay ay rayando el sol!

Rayando...

¡Muy bien! Has terminado de escuchar la canción, por lo que es momento de dar respuesta, en tu cuaderno, a las siguientes interrogantes. Para ello, puedes ayudarte de la letra de la balada.

Cuestionario. Análisis de la balada *Rayando el sol*.

- 1.- Con base en la canción, ¿cuál es el género, es decir masculino o femenino, de la voz que canta en la balada? Transcribe la frase o palabra que sustenta tu respuesta.
- 2.- ¿A quién va dirigida la canción? Transcribe la frase o palabra que sustenta tu respuesta.
- 3.- Describe el estado anímico del amante y transcribe las oraciones donde observaste dicho estado.
- 4.- ¿Qué significa “son muchas lunas las que te he llorado”?
- 5.- ¿Por qué sufre el amante? Argumenta tu respuesta.
- 6.- En la actitud del amante se evidencia que éste está dispuesto a amar a la amada y a morir por ella. Si consideras que esto es una afirmación, en qué partes de la canción esto se evidencia. Trascríbelos.
- 7.- ¿Cuál es el tema de la canción? Ofrece dos argumentos.
- 8.- ¿Qué tipo de amor se desarrolla en la canción? Ofrece dos argumentos.
- 9.- ¿La amada aparece descrita en la canción? Si tu respuesta es negativa, ¿cómo tenemos noticia de ella? Ofrece un argumento.
- 10.- En cuanto a la actitud de la amada, ésta ¿corresponde en amores al amante? Ofrece cuatro argumentos a partir de la canción.
- 11.- ¿Qué sentimientos provoca el amor en el amante? Transcribe un ejemplo que sustente tu respuesta.
- 12.- ¿Cuál es la dificultad a la que se enfrenta el amante para obtener el amor de la amada? Transcribe un ejemplo que sustente tu respuesta.
- 13.- ¿Qué quiere decir la frase “es más fácil llegar al sol que a tu corazón”?

¡Muy bien! Has terminado de contestar las preguntas, por lo tanto es momento de sintetizar tus hallazgos o tus respuestas en el siguiente cuadro, específicamente en la columna titulada

“Balada”, pues a lo largo de esta sesión irás de manera paulatina, llenando los demás recuadros.

Cuadro comparativo. Balada pop vs Cantiga.

Indicadores	Balada	Cantiga	Semejanzas
Género del amante			
Destinatario			
Estado anímico del amante			
Actitud del amante			
Actitud de la amada			
Descripciones de la amada			
Concepto de amor			
Tipología amorosa			

Gracias a las respuestas que diste a las interrogantes y a la selección de éstas que reuniste en el cuadro de arriba, con la guía del profesor participa en plenaria descubriendo tus hallazgos. El profesor las anotará en el pizarrón y juntos revisarán el cuestionario.

Para finalizar esta sesión, es importante subrayar que con base en las actividades realizadas pudiste observar que el desamor y la pena que conlleva es algo muy actual que se inserta en tu contexto, en la vida del hombre, del adolescente y, además, que la música ha capturado ese estado humano para reflejar comportamientos, sensaciones y sentimientos que se presentan a través del tiempo. En este sentido, toca el turno de ver como todo lo visto en la

canción y en tu vida amorosa se presenta desde la antigüedad en la literatura, específicamente, en la poesía amorosa galaico-portuguesa del Medioevo peninsular.

Para ello, te invito a que contestes en tu cuaderno, como actividad extraclase, el siguiente cuestionario que tiene el objetivo de explorar tus conocimientos sobre poesía, tu gusto o disgusto por ésta, tu acercamiento a la cantiga de amor y las expectativas que tienes al leer este subgénero poético.

Cuestionario. Mi horizonte de expectativas y mis conocimientos previos.

- 1.- ¿Qué entiendes por poesía?
- 2.- ¿Te gusta la poesía? Ofrece dos argumentos.
- 3.- ¿Qué poetas has leído?
- 4.- ¿Existe algún poema que te haya marcado, es decir, que haya significado algo para ti? ¿Cuál es?
- 5.- ¿Qué viene a tu mente cuando escuchas la palabra cantiga?
- 6.- Al hablar de cantigas galaico-portuguesas de amor, ¿cuál crees que será el tema que abordarán?
- 7.¿Cuál crees que haya sido el concepto del amor que se desarrolló en las cantigas?
- 8.- Cuando escuchas la palabra trovador, ¿qué viene a tu mente?
- 9.- ¿Has escuchado o has leído a algún trovador?
- 10.- ¿Qué entiendes por amor cortés?
- 11.- ¿Te agradaría leer poesía medieval específicamente las cantigas de amor galaico-portuguesas? Ofrece tres argumentos que sustenten tu respuesta.
- 12.- ¿Qué esperas aprender y conocer con la lectura de este tipo de poesía?

Sesión II. Duración 50 minutos.



Mis técnicas de seducción en el arte de amar

La sesión anterior exploraste las emociones, sentimientos y sensaciones que provoca el amor correspondido y el desamor con base en tus experiencias amorosas, escuchaste una canción titulada *Rayando el sol* del grupo Maná, contestaste unas preguntas de análisis que derivaron de la melodía mencionada, se revisaron en clase y, posteriormente, a través de la selección de tus respuestas completaste el cuadro, específicamente, la primera columna titulada “balada”. Conjunto a lo anterior, como actividad extraclase, contestaste el cuestionario **Mi horizonte de expectativas** que tiene la encomienda de explorar tus conocimientos sobre poesía, tu gusto o disgusto por ésta, tu acercamiento a la cantiga de amor, al concepto de trovador y del amor cortés, así como las expectativas que tienes al leer este subgénero poético. Por lo tanto, como introducción, es momento de que participes en plenaria enunciando tus respuestas. No olvides que al término de tu participación este cuestionario lo guardarás porque al finalizar nuestra actividad regresarás a él.

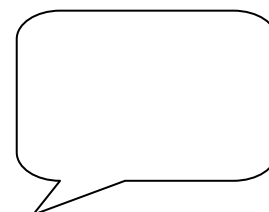
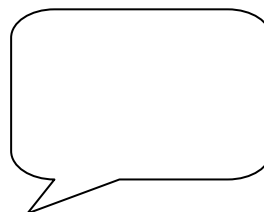
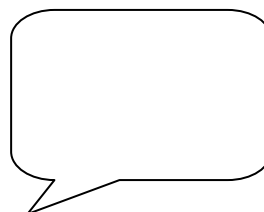
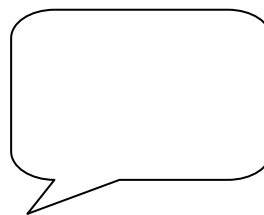
¡Muy bien! Hasta este instante, terminaste de participar en plenaria; por lo que toca el turno de que, de manera individual, reflexiones sobre ¿qué vas hacer?, ¿cómo lo vas hacer? y, posteriormente, diseñes en tu cuaderno tus estrategias para conquistar a una mujer o a un hombre, te puedes ayudar de un mapa conceptual, un mapa mental, un listado de ideas, etc. para evidenciar los procesos amorosos que hoy en día los amantes de tu edad o como tú utilizan. Con base en la actividad anterior, es momento de que en plenaria enuncies tus estrategias de seducción que se desarrollan en esos complejos procesos amorosos de tu vida. El profesor lo anotará en el pizarrón.

Ahora, una vez finalizada la actividad anterior, es tiempo de voltear la mirada hacia la Edad Media y centrarnos en el espacio cortesano donde tuvo origen la cantiga de amor galaico-portuguesa que estuvo a cargo de los trovadores. Para ello, te invito a que veas el siguiente video en youtube <http://www.youtube.com/watch?v=ZvIPxI0Iqds> titulado: *Goliardos, Trovadores y juglares* y que completes el siguiente mapa conceptual colocando sobre los

óvalos palabras claves que deriven de las siguientes interrogantes: qué es un trovador, qué hacían, qué temas trataban en sus composiciones, con qué acompañaban su voz y qué periodos abarca su producción o auge. Conjunto a lo anterior, recuerda escuchar la cantiga que al final del video se anexa, pues con base en ello, responderás en tu cuaderno la siguiente interrogante: ¿Las cantigas, como expresión poética, se cantaban y se hacían acompañar de música? Ofrece dos argumentos que sustente tu respuesta.

Mapa conceptual. El trovador y las cantigas.

TROVADOR



Gracias al video, aprendiste lo que es un trovador, sus composiciones poéticas y escuchaste una cantiga, por lo que es necesario que sepas que estos personajes medievales pertenecían a la corte, construyeron el arte de trovar y éste “fue una ocupación exclusiva de nobles y grandes señores que incluían la composición de cantigas entre sus deportes favoritos. Gracias a la educación propia de su clase social, conocerían bien la norma retórica y las leyes de la composición poética, así como buenos ejemplos de poesía latina”¹⁵³. Para que conozcas más sobre estos poetas, las cantigas de amor; así como las estrategias amorosas que realizaban los caballeros y trovadores, te animo a que veas en youtube el siguiente documental titulado *La Edad Media: Amor cortés, caballeros y torneos*.

¹⁵³ Elvira Fidalgo. *De amor y de burlas. Antología de la poesía medieval gallego-portuguesa*. España: Nigratrea, 2009, pp. 14-15.

<http://www.youtube.com/watch?v=JiOJaHBCciA> y que, con base en ello, respondas en tu cuaderno las siguientes interrogantes:

Cuestionario. El trovador y su mundo.

- 1.- ¿Qué se difunde en las cortes de la Francia meridional durante el siglo XI?
- 2.- ¿En qué movimiento surge el ideal del amor cortés?
- 3.- ¿En qué consiste el amor cortés?
- 4.- ¿Qué reflejan los poetas cortesanos en sus versos?
- 5.- ¿En qué consiste el ideal de amor?
- 6.- ¿Cómo se crea o se origina el amor?
- 7.- ¿Quiénes son los que cantan el amor cortés en sus canciones?
- 8.- ¿Cómo se honra al amor o a la amada?
- 9.- ¿Cómo se muestra el caballero en el amor cortés?
- 10.- Según el documental, ¿qué sentimientos o estados anímicos produce el amor?
- 11.- ¿Qué debe hacer el caballero en el amor cortés?
- 12.- ¿Cómo recompensa la dama al caballero?
- 13.- ¿Cómo se ve a la mujer en el amor cortés?
- 14.- ¿Con quién se compara a la mujer?
- 15.- En el minuto 25:55 ¿qué declara el caballero a la dama?
- 16.- ¿Qué provoca el amor loco?
- 17.- En el minuto 37: 34 ¿qué cualidades físicas resalta el poeta de la mujer?
- 18.- Esta descripción poética de la belleza de la mujer que se hace en el minuto 37: 34 ¿qué le provoca al amante?
- 19.- ¿A qué ha ido el amante?
- 20.- ¿Con quién compara el amante la belleza de su dama?
- 21.- Menciona, cuáles son las estrategias que utiliza el amante para enamorar a la dama.

¡Muy bien! después de haber contestado de manera individual a las interrogantes planteadas, participa en plenaria y enuncia tus respuestas. El profesor lo registrará en el pizarrón. Asimismo, piensa en ¿qué estás haciendo?, ¿cómo lo estás haciendo? y ¿qué tan bien o mal lo estás haciendo?

Hasta este momento has finalizado la participación en plenaria, por ende, toca el turno de reflexionar sobre cómo ha cambiado tu sistema de seducción con respecto a la de los caballeros y trovadores de la Edad Media. Para ello, te ofrezco el siguiente cuadro, en el

cual deberás colocar en la columna de la derecha tus técnicas de conquista que desarrollaste previamente y en la izquierda la del caballero y trovador medieval. Al final, en tu cuaderno, advierte cuales son las semejanzas y las diferencias halladas.

Cuadro. Estrategias de seducción.

Mis estrategias de seducción	Las estrategias de seducción del caballero y del trovador

Hasta este instante, terminaste de diseñar tus y las estrategias de seducción de nuestros personajes medievales; por lo que es importante que en plenaria enuncies las semejanzas y diferencias halladas para que puedas reflexionar sobre el valor que se le ha dado al amor tanto en nuestra sociedad como en la estudiada, pues sin duda alguna te habrás dado cuenta que el cortejo amoroso dista mucho de las prácticas actuales, así como la concepción del amor.

Finalmente, armarás, como actividad extraclase, un tríptico donde integrarás los conocimientos hallados que estableciste en el cuadro conceptual sobre el trovador junto con las respuestas que diste al cuestionario desarrollado líneas arriba. Recuerda que dicho tríptico es un folleto¹⁵⁴ informativo que invita a conocer de manera atractiva un tema, una

¹⁵⁴ Los folletos son piezas gráficas compuestas por dos o más hojas. Se presentan con distintas medidas, técnicas, calidades de impresión y de papel. Se utilizan para publicidad comercial e institucional, para promoción y propaganda. Pueden incluir varios colores para hacerlos más atractivos. Para ampliar la información véase Mabel Martínez Valle. *Medios gráficos y técnicas periodísticas*. Córdoba: Ediciones Macchi, 2015.

actividad o un evento difundiendo de manera breve y significativa su contenido. No olvides que el tríptico está doblado en tres partes y contiene:

- a) Carátula
- b) Desarrollo
- c) Contraportada
- d) Diseño

Para que identifiques claramente los componentes que integran al tríptico, observa el siguiente cuadro e identifica los criterios de evaluación que se considerarán:

Cuadro. Criterios de evaluación para evaluar el tríptico.

Instrucciones. Lee la siguiente rúbrica y con base en ella, elabora tu tríptico.

Indicadores	Descripción
Carátula o portada.	En la carátula está presente el logo o insignia de la institución, así como el nombre de la institución educativa. Aunado a ello, se inserta un título atractivo y una imagen de la portada aludiendo al tema tratado.
Desarrollo. Interior del tríptico.	En la primera hoja interior hay una presentación del tema a tratar. Asimismo, conforme se va desplegando, se va difundiendo la información en orden secuencial de modo que vaya creciendo el interés del lector. Sumado a lo anterior, se incluyen fotografías o gráficos llamativos e impactantes.
Contraportada	Se incluye una recomendación final que deriva en una invitación para acercarse a la literatura medieval. Conjunto a ello, se agregan créditos, agradecimientos y algunas direcciones electrónicas.
Diseño	Hoja dividida en tres partes. Hay una armonía de colores, hay equilibrio en el espaciado,. Contiene sangrías, márgenes adecuados, viñetas, imágenes, elementos creativos, tipografía adecuada y el tamaño de la fuente es de 9 puntos.
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación (signos, letras mayúsculas, etc.) • Nexos (marcadores textuales, conjunciones)
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Ideas claras. • Orden lógico. • Estructura del texto (Portada, desarrollo, contraportada).
Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> • Selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo).
Destinatario	<ul style="list-style-type: none"> • Toma en cuenta la persona para quien se escribe el texto.
Finalidad o propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Es consciente de la intención comunicativa de su producto escrito.

Sesión III. Duración 50 minutos.



Por amor se vive, se enloquece, se muere.

En la sesión anterior, al inicio de ésta, participaste en plenaria advirtiendo cuales eran tus conocimientos sobre poesía, sobre la figura del trovador, sobre el subgénero poético de las cantigas, el amor cortés y tu disposición para adentrarte a estos textos literarios; asimismo, descubriste ante tus compañeros tus tácticas o estrategias de seducción que utilizas en los procesos amorios. Por otra parte, acrecentaste tu bagaje cultural al ver dos documentales, los cuales hablan sobre el trovador, las producciones artísticas de estos poetas, el amor cortés y la participación del caballero y la dama en las composiciones poéticas de los trovadores, asimismo, comparaste las técnicas de conquista que usa el caballero y las tuyas. Todo lo visto en los documentales, lo sintetizaste en un tríptico como actividad extraclase. Por lo que es momento de que intercambies tu producto escrito con un compañero que el profesor te seleccionará. Una vez realizado el intercambio, observa la siguiente rúbrica de coevaluación, pues, te ayudará a calificar el trabajo de tu compañero. Es importante señalarte que en la evaluación debes ser objetivo y que la intención es que enriquezcas el trabajo de tus compañeros advirtiendo las fortalezas y debilidades de su producto para la mejora de éste.

Cuadro. Rúbrica de coevaluación del tríptico

Instrucciones. Con base en la rúbrica de criterios de evaluación, contesta la siguiente rúbrica. Tacha con una X cada columna, según tu criterio de evaluación, y anota tus observaciones. No olvides ser objetivo y crítico.

Indicadores	Si	Regular	Nunca	observaciones
En la portada está presente el logo y el nombre de la institución educativa; así como aparece un título atractivo para el lector y una imagen que es coherente con el contenido del tríptico.				
En el desarrollo, específicamente en la primera hoja, hay una presentación del tema a tratar.				
En el desarrollo, conforme se va desplegando, se va difundiendo la información en orden secuencial de modo que vaya creciendo el interés del lector				
En el desarrollo, se incluyen fotografías o gráficos llamativos e impactantes.				

En la contraportada Se incluye una recomendación final que deriva en una invitación para acercarse a la literatura medieval.				
En la contraportada se agregan créditos, agradecimientos y algunas direcciones electrónicas donde se obtuvo la información				
En el diseño Hay una armonía de colores, hay equilibrio en el espaciado,. Contiene sangrías, márgenes adecuados, viñetas, imágenes, elementos creativos, tipografía adecuada y el tamaño de la fuente es de 9 puntos.				
Hay coherencia, cohesión y adecuación.				
Los autores, toman en cuenta la persona para quien escriben el texto.				
El autor es consciente de la intención comunicativa de su producto escrito				

Una vez terminada la evaluación que realizaste, devuelve el trabajo a tu compañero junto con la rúbrica de coevaluación. Toma en cuenta los comentarios, los aciertos y errores que te señaló y, como actividad extraclase, ajusta o perfecciona tu trabajo.

Ahora sí, es momento de adentrarnos al género poético, específicamente a la cantiga de amor galaico-portuguesa, ésta “nació como imitación de un modelo que le venía impuesto (la cansó¹⁵⁵) por la tradición”¹⁵⁶ . Con base en lo dicho, se te anexa la cantiga titulada *Am’eu tan muito mia senhor* de Nuno Fernandez Torneol que en una traducción cercana a nuestra época sería “Amo tanto a mi señora”. Con base en el título, de qué crees que tratará el poema. Participa en plenaria enunciando tus hipótesis o inferencias. El profesor las registrará en el pizarrón.

En este instante es momento comprobar tus inferencias, por lo que el profesor dará una primera lectura de esta obra poética y, posteriormente, elegirá a dos alumnos para que realicen una lectura dramatizada que expresará el dolor del amante, la confusión, la locura y la desesperación que provoca el amor.

¹⁵⁵ La cansó cantaba una relación amorosa desigual, tanto por la disparidad social existente entre los amantes como por la calidad del amor que emanaba de cada parte. Amante y amada se movían en los mismos parámetros en los que se desarrollaban sus vidas reales. Para ampliar la información véase Elvira Fidalgo, *De amor y de burlas. Antología de la poesía medieval gallego-portuguesa*. Nigratrea: España, 2009, pp. 23-26.

¹⁵⁶ Lillian Von Der Walde Moheno, “El amor” en *Introducción a la cultura medieval*. UNAM: México, 2006, p. 26.

Cantiga galaico-portuguesa.

Am'eu tan muito mia senhor
Nuno Fernandez Torneol

Amo yo tanto a mi señora
que no sé qué resolución tomar
Y ella no quiere acordarse
de mí ... ¡y me muero de amor!
Y así moriré por quien
Ni quiere mi mal ni quiere mi bien!

Y cuando yo quiero decirle
el gran mal que amor me causa,
ni le pesa, ni le place
ni quiere pararse a pensar en mí.
¡Y así moriré por quien
Ni quiere mi mal ni quiere mi bien!

¿Qué ventura Dios me dio,
que me hizo amar a tal mujer
que mi servicio no quiere!
¡Y muero y no me acepta como suyo!
¡Y así moriré por quien
Ni quiere mi mal ni quiere mi bien!

¡Y ya veis que tamaña pena,
que yo siempre tendré que servir
a una mujer que no me lo quiere agradecer
ni me lo toma a bien ni a mal!
¡Y así moriré por quien
Ni quiere mi mal ni quiere mi bien!

Aplaudamos a tus compañeros por el esfuerzo de realizar la lectura dramatizada, pues no es una tarea fácil como te habrás dado cuenta, ya que implica conectarse con el sentimiento que proyecta el sujeto lírico en la obra poética y expresarlo ante un auditorio tan heterogéneo como el tuyo.

Ahora, después de la lectura dramatizada es momento de que regresemos a las inferencias que planteaste antes de la lectura del poema y que observes si alguna de ellas se comprobó. Participa en plenaria emitiendo tus puntos de vista.

Ahora, después de tu participación, es tiempo de analizar el poema y encontrar correspondencias o enlaces con la balada pop titulada *Rayando el sol* del grupo maná que en sesiones anteriores escuchaste y descubrir las características que le son propias a la lírica amorosa de las cantigas galaico-portuguesas, así como el concepto del amor que se gestó en una buena parte del Medioevo peninsular y la relación que se establece entre amada y amante. Por lo tanto, es momento de agruparte en equipos de cinco integrantes. El equipo deberá ser heterogéneo. Una vez que lo has hecho, cada integrante escogerá y, por ende, asumirá un rol específico para que, de este modo, pueda coordinarse y asumir una responsabilidad. Es importante señalar que al término de cada apartado temático, intercambiarás tu rol con tus compañeros de trabajo.

Los roles son:

- a) **El rey:** su función será, con la ayuda de los integrantes del equipo, realizar los trabajos de integración, participar en plenaria, enunciando los hallazgos, las reflexiones y las posturas críticas que el equipo construyó.
- b) **El magistrado:** su función será coordinar los turnos de habla al interior del equipo, elaborar, con ayuda de los integrantes, la planificación de los trabajos.
- c) **El escribano:** Su función será anotar las reflexiones que se generen al interior del equipo, así como las posturas críticas que se vayan gestando en un cuaderno dedicado a ello.
- d) **El secretario:** su función es anotar los pendientes, las tareas, las fechas de entrega y externar las dudas al profesor.
- e) **El paje:** Su función será crear un portafolio de evidencias para guardar en él todos los productos que se gesten al interior del equipo y de organizarlos por fechas y número de sesión, así como de anotar los roles asignados y recordárselo a sus compañeros de equipo.

En este momento has elegido o por azares del destino te ha tocado un rol específico; por lo tanto, es importante que desempeñes tu papel con responsabilidad y entusiasmo para que tu equipo salga triunfante en este proceso de aprendizaje. Así que, ¡comencemos!

Debes contestar en tu cuaderno las siguientes interrogantes:

Cuestionario. Análisis de la cantiga de amor galaico-portuguesa.

- 1.- Con base en la cantiga, ¿qué género (masculino o femenino) asume la voz lírica del poema? Transcribe la frase que sustente tu respuesta.
- 2.- ¿A quién va dirigida la cantiga? Transcribe la frase que sustente tu respuesta.
- 3.- El amante, ¿qué declara en el primer verso? Transcribe la frase que sustenta tu respuesta.
- 4.- Describe el estado anímico del amante y transcribe las oraciones o frases donde observaste dicho estado.
- 5.- ¿Cuál es la actitud que asume la amada al saber del amor que el amante siente por ella? Transcribe dos frases que sustenten tu respuesta.
- 6.- ¿Qué significa *por quien/ Ni quiere mi mal ni quiere mi bien!*?
- 7.- ¿Qué sentimientos o sensaciones le provoca el amor al amante? Transcribe 4 palabras o frases que sustente tu respuesta.
- 8.- ¿Por qué sufre el amante? Argumenta tu respuesta.
- 9.- ¿Podemos decir que se desarrolla el amor cortés en la cantiga? Transcribe tres frases que sustente tu respuesta.
- 10.- ¿En la cantiga se describe a la amada? Si tu respuesta es negativa, ¿cómo tenemos noticia de ella? Ofrece un argumento.
- 11.- Según el amante, ¿qué rasgos psicológicos presenta la amada? Transcribe tres frases que den cuenta de tu respuesta.
- 12.- Al no ser correspondido, ¿qué camino le queda al amante? Transcribe una frase que sustente tu respuesta.
- 13.- ¿Qué significado tienen los siguientes versos ni le pesa, ni le place/ ni quiere pararse a pensar en mí?
- 14.- ¿Cuál es el tema de la cantiga? Ofrece dos argumentos.
- 15.- ¿Cuál es la dificultad a la que se enfrenta el amante para obtener el amor de la amada? Transcribe un ejemplo que sustente tu respuesta.
- 16.- ¿Cuál es el concepto del amor que se desarrolla en la cantiga?

Muy bien! Has terminado de contestar las preguntas, por lo tanto es momento de sintetizar tus hallazgos o tus respuestas en el **cuadro comparativo. Balada pop vs cantiga** que trabajaste la primera sesión, específicamente en la columna titulada cantiga, así que regresa a dicho cuadro.

Una vez realizada la actividad, en equipos observa las semejanzas que se establecen en tu cuadro y coloca una X en la última columna con la finalidad de identificar el parecido que se establece entre la balada pop y la cantiga. Redacta en tu cuaderno, brevemente los vasos comunicantes, es decir, las semejanzas que hallaste entre las producciones artísticas señaladas. Finalmente reflexiona sobre ¿qué estás haciendo?, ¿cómo lo estás haciendo? y ¿qué tan bien o mal lo estás haciendo?.

En este momento, has terminado, junto con tu equipo de completar tu cuadro comparativo y de hallar las semejanzas, por lo que es tiempo de que el rey asuma su rol y le dé voz a sus hallazgos. El profesor los anotará en el pizarrón.

Has terminado la anterior actividad con éxito, por lo que ahora debes descubrir las características que contiene la poesía amorosa galaico-portuguesa y el concepto del amor que se desarrolla en esa representación poética. Así que en equipo regresa a tu cuadro comparativo y a través de la información identifica las características que le son propias a este tipo de cantiga, define qué es el amor, según la obra lírica leída y cuál es la participación que se establece entre la amada y el amante.

Ahora, el rey enunciará las respuestas, así como las reflexiones a las que llegaste. El profesor las anotará en el pizarrón.

Finalmente, te invito a que regreses a tu cuestionario **Mi horizonte de expectativas** para recordar cuales fueron tus primeras respuestas que estableciste al inicio de la sesión anterior con respecto a los trovadores, a las cantigas, al amor cortés y al concepto del amor que se desarrolló en el Medioevo. Reflexiona si lo que esperabas aprender se cumplió y, por último, enuncia en plenaria si te gustaría seguir leyendo poesía de este tipo y de este contexto histórico. No olvides argumentar tu respuesta.

Ahora que has revisado tus primeras respuestas, te darás cuenta que con las actividades realizadas, tu conocimiento se ha enriquecido; por lo tanto, es momento de que centres tu atención en la concepción del amor que se desarrolla en este discurso poético y, al mismo tiempo, sobre la construcción que el trovador hace de la figura femenina pues te ayudará, en las próximas sesiones, a comprender las diversas concepciones que también de ella se gestaron en el Medioevo peninsular.

Así que como actividad extraclase en tu cuaderno, transcribe la definición del amor que el trovador construye en la cantiga y desarrolla, con base en toda la información que posees,

el concepto que tiene sobre la mujer medieval. Asimismo, con ayuda del siguiente cuadro, de manera objetiva realiza una autoevaluación sobre tus valores y actitudes que has mostrado a lo largo de estas sesiones. Es importante señalar que esta autoevaluación tiene la encomienda de que reflexiones sobre tu proceso de aprendizaje, identificando tus fortalezas y debilidades para que, a la postre, trabajes en tus áreas de oportunidad.

Cuadro de autoevaluación de actitudes y valores.

Instrucciones. Con base en el siguiente cuadro, evalúa tus logros respecto a tus actitudes y valores; por lo tanto, con una X señala el desarrollo que realizaste a lo largo de tu proceso de enseñanza-aprendizaje.

Indicadores	Si	Algunas veces	No	Observaciones
Participé espontáneamente en clase				
Mostré respeto a las diversas ideologías de mis compañeros, evitando cualquier conflicto o enfrentamiento.				
Respeté el turno de habla de mis compañeros.				
Mostré disposición e interés en realizar las actividades señaladas por el profesor.				
Utilicé mis conocimientos previos en situaciones nuevas.				
Traje a clase todos los productos solicitados por el profesor.				
De manera objetiva y con responsabilidad evaluaste el trabajo de tus compañeros.				
Reflexioné sobre los comentarios que tus compañeros realizaron de tu tríptico.				
Cumplí con seriedad y compromiso el rol asignado dentro de mi equipo.				
Trabajé con tolerancia y de buen grado en el equipo colaborativo.				
Intercambié con respeto las ideas que se derivaron de las actividades grupales.				
Mostré interés por aprender de mis compañeros.				
Aporté ideas al interior del equipo.				
Ordené las mesas y limpié el espacio donde trabajé				
Depositó la basura en los contenedores correspondientes por iniciativa propia.				
Asistí con puntualidad a las sesiones de la asignatura.				
Cumplí con las actividades extraclase en tiempo y forma.				

Redes de lectura

Finalmente, cabe destacar que para ampliar tu experiencia lectora sobre el tópico del amor que equivale a la pena te invito a que, en un primer momento, leas más cantigas y, posteriormente, te adentres a la poesía amorosa de

- a) Cantigas de amor galaicoportuguesas¹⁵⁷ de diversos autores
- b) *El collar de la paloma* de Ibn Hazm
- c) *Jarchas mozárabes*

Pues en ellos encontrarás conexiones intertextuales que al reconocerlos acrecentará no sólo tu educación literaria, sino tus análisis literarios y tus posturas críticas.

¹⁵⁷ Para leer más cantigas de amor consúltese Elvira Fidalgo. *De amor y de burlas. Antología de la poesía medieval gallego-portuguesa*. España: Nigratrea, 2009

La mujer medieval, ¿ángel o demonio?

*¿Qué es la mujer? Confundimiento del hombre, bestia que nunca se
harta, cuidado que no tiene fin, guerra que nunca queda, peligro del
hombre que no tiene en sí medida
Alfonso X el sabio.*

Sesión IV. Duración 50 minutos.



Una mirada transparente sobre la mujer

En la clase anterior evaluaste el tríptico de un compañero de manera objetiva y revisaste los comentarios o indicaciones que realizaron sobre tu trabajo para la mejora de éste (al finalizar la clase se revisarán las correcciones). Sumado a ello, asumiste un rol al interior de tu equipo para asumir responsabilidades en las diversas actividades que se llevarán a cabo a lo largo de estas sesiones. Conjunto a lo anterior, escuchaste la lectura dramatizada de una cantiga de amor, analizaste la obra poética, hallaste vasos comunicantes con las canciones actuales, descubriste las características que posee, así como la definición del amor que se desarrolla y los roles que juegan los amantes al interior de ésta. Finalmente, regresaste al cuestionario **Mi horizonte de expectativas** para relacionar tus primeras respuestas con el vasto conocimiento que desarrollaste en la sesión anterior. De este modo, pudiste advertir la diferencia entre tus primeros conocimientos y los últimos, así como lo que esperabas aprender; asimismo, realizaste una autoevaluación sobre tu proceso de aprendizaje para hallar fortaleza y debilidades.

Con base en lo dicho, como actividad extraclase, en tu cuaderno desarrollaste de manera más completa el concepto que el trovador tiene del amor y la construcción que hace de la figura femenina, es decir, la definición que desarrolla sobre ella a través de la cantiga; por lo tanto, toca el turno de que en plenaria enuncies el concepto de amor y mujer que posee el trovador en esta representación poética. El profesor anotará tus hallazgos en el pizarrón.

En este momento, ha terminado tu participación en plenaria por lo que es importante advertir que hay una concepción negativa del amor porque éste provoca dolor, por ende la ecuación sería amor igual a pena o sufrimiento. Por otro lado, como ya lo advertiste la mujer no se describe en la cantiga y esto responde a que “los trovadores solían contar sus propias relaciones personales, pero siempre utilizando un seudónimo para no desvelar la identidad de la amada”¹⁵⁸. Asimismo, aparece idealizada, puesto que “la idealización de la

¹⁵⁸ Susana Jordi Ferrera, *Historia de la literatura universal*. Óptima: España, 2002, p.63.

mujer hacía que fuera tratada como un ser superior y el amante fuera tan solo un vasallo, aunque en la realidad el autor del poema fuera un rey”¹⁵⁹. Por lo antes dicho, puedes advertir que ante los ojos del trovador está enaltecida, exaltada por su belleza, la cual tiene hipnotizado al amante; asimismo, aparece inalcanzable, indiferente, es la tirana que causa dolor al amante que yace al borde de la muerte. Conjunto a lo anterior, se puede concluir que, en palabras de Fidalgo Elvira:

la cantiga de amor nació como imitación que venía impuesto por la tradición [...] aparecen en ella dos motivos que se repiten constantemente, casi obsesivamente, en los cancioneros la *senhor*, altiva es perfecta, por lo que el poeta se ve en la obligación de amarla por encima de todas las cosas, y el desdén de esta dama hacia el trovador provoca en éste un dolor infinito, la coita de amor que lo lleva, con demasiada frecuencia a la locura o a la muerte¹⁶⁰

En este sentido, una vez que descubriste que, ajuicio del trovador, la mujer está exaltada, es superior a él, es indiferente, inalcanzable, tirana, provoca el dolor del amante, que es bella e inigualable es importante explorar cuál es la definición que tú conoces sobre ella.

Por lo referido, veamos esa visión particular que tu sociedad y tú tienen de ella. Por lo tanto, te propongo que, de manera individual, contestes el siguiente test. Así que marca con una X tu respuesta. No puedes tachar dos. Al finalizar el test, subraya con rojo la respuesta que te dio la prueba.

Cuestionario. Mi concepto de mujer.

En tu contexto:

1.- ¿la mujer representa el sexo débil?

a) Sí b) No c) Tal vez

2.- ¿la mujer es un símbolo sexual?

a) Sí b) No c) Tal vez

3.- ¿la mujer es un ser inferior al hombre?

a) Sí b) No c) Tal vez

¹⁵⁹ Susana Jordi Ferrera, *Historia de la literatura universal*. Óptima: España, 2002, p. 63.

¹⁶⁰ Elvira Fidalgo. *De amor y de burlas. Antología de la poesía medieval gallego-portuguesa*. España: Nigratrea, 2009, p-26.

4.- ¿la mujer provoca o seduce al hombre?

a) Sí b) No c) Tal vez

5.- ¿la mujer es traicionera e infiel por naturaleza?

a) Sí b) No c) Tal vez

6.- ¿la mujer es ingenua?

a) Sí b) No c) Tal vez

7.- ¿la mujer debe estar en la cocina?

a) Sí b) No c) Tal vez

8.- ¿la mujer es símbolo de pecado?

a) Sí b) No c) Tal vez

9.- ¿Consideras falso el dicho que dice: detrás de un gran hombre hay una gran mujer?

a) Sí b) No c) Tal vez

Respuestas:

a) Si contestaste más de tres veces **Sí**, la visión que conoces de la figura femenina se centra en que ésta es un objeto que no tiene validez en la sociedad y, por ende, tu postura es antifeminista.

b) Si contestaste más de dos veces **Tal vez**, la visión que conoces de la efigie femenina no está aún definida, más bien te encuentras en la disyuntiva de descubrirlo.

c) Si contestaste más de dos veces **No**, la visión que conoces de la figura femenina se centra en que ésta es igual de importante y necesaria que el hombre y, por lo tanto, la aceptas como parte integral de tu sociedad.

¡Muy bien!, ahora que ya contestaste el test y que subrayaste la respuesta que evidencia el concepto que conoces sobre la mujer, guárdalo en un lugar seguro y ponle tres candados porque regresaremos a él en otro momento y es muy importante que lo tengas a la mano cuando se te solicite.

Ahora, dirígete a tu realidad e investiga cuál es la visión que los individuos de tu sociedad tienen sobre la efigie femenina. Para ello, te propongo que, como actividad extraclase, realices dos entrevistas a hombres de tu edad. En este sentido, cada integrante del equipo

realizará dos y al final obtendrán un total de 10. Dicha actividad se llevará a cabo de manera individual.

Sin embargo, antes de lanzarte a la aventura de ser un entrevistador, es importante que activemos tus conocimientos previos sobre la entrevista. Por lo tanto, contesta, de manera individual en tu cuaderno, las siguientes preguntas:

Cuestionario. Mis conocimientos sobre la entrevista.

1. ¿Qué es una entrevista?
2. ¿Cuál es el propósito de la entrevista?
3. ¿Quiénes participan en la entrevista?
4. ¿Qué temas se abordan en la entrevista?
5. ¿Quiénes pueden realizar entrevistas?

Ahora que has terminado de contestar el breve cuestionario, participa en plenaria enunciando tus respuestas, el profesor las anotará en el pizarrón. No olvides guardar tu diagnóstico, ya que lo necesitarás más tarde.

¡Muy bien!, nos vamos acercando a la construcción de la entrevista, así que es necesario que planifiques y elabores un guión de ésta, que conozcas o recuerdes sus características, sus propósito etc. Para ello, es imprescindible mencionarte que:

La entrevista¹⁶¹, como género oral, es un acto de comunicación que se establece entre dos o más personas.

- a) hay dos tipos de entrevista: la libre y la formal.
- b) uno de sus objetivos es dar a conocer posturas ante determinados hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc.
- c) El entrevistador prepara sus preguntas con base en la investigación realizada y delimita el tema.

Esta breve introducción te permitirá regresar a tu diagnóstico que contestaste al inicio de esta actividad y reescribir tus respuestas o incluso reafirmarlas. Así que ¡manos a la obra!.

Una vez que has terminado la actividad anterior, reúnete con tu equipo y juntos vayan planificando sus entrevistas. Así que, a continuación te muestro un punteo para elaborar un guión:

¹⁶¹La información de la entrevista fue extraída de Tatiana Sule Fernández, (Coord.). *Conocimientos fundamentales de español*. Mc Graw Hill: México, 2009, p. 176.

1. Delimita el tema a abordar en tu entrevista.
2. Define el objetivo de la entrevista.
3. Elabora preguntas relacionadas con el tema de interés general y con los objetivos que se persiguen. Procura que dichas preguntas sean directas, sencillas, coherentes (lógicas), adecuadas, claras y concisas (breves).
4. Planea el tiempo que necesitas.

Dicho esquema te permite comenzar a escribir tu primer borrador. Por ende, a continuación se te presenta un recuadro para que empieces con la redacción grupal.

Cuadro. Esquema de la entrevista.

Instrucciones. Con base en el siguiente esquema, planea tus entrevistas. Elige el tema que abordarás; asimismo, desarrolla el objetivo que persigues y planea de 10 a 15 preguntas. Recuerda que debe haber coherencia en los elementos que integran tu entrevista. No olvides indicar el tiempo que te tomará este trabajo.

G U I Ó N D E L A E N T R E V I S T A	Tema	
	Objetivo	
	Preguntas	
	Tiempo	

¡Llegó el momento!, después de planear en equipo tus entrevistas y de construir tu primer borrador, toca el turno de que reflexiones sobre ¿qué estás haciendo?, ¿cómo lo estás haciendo? y ¿qué tan bien o mal lo estás haciendo?.

Posteriormente, es momento de que el trabajo lo evalúen tus compañeros de aula, ya que de esta forma sabrás si está listo para que lo transcriban y pasen al siguiente nivel. Así que, intercambia el borrador de tu equipo con los compañeros que el profesor te asignara y una vez hecho el intercambio, evalúa el trabajo de tus compañeros con la ayuda del siguiente cuadro. No olvides ser objetivo y crítico en la evaluación, pues esto les ayudará a tus compañeros e incluso a ti mismo para enriquecer su trabajo.

Cuadro de coevaluación para la entrevista.

Instrucciones. Con base en el cuadro guía para elaborar la entrevista, contesta la siguiente rúbrica. Tacha con una X cada columna, según tu criterio de evaluación, y anota tus observaciones. No olvides ser objetivo y crítico.

Indicadores	Si	Regular	Nunca	Observaciones
El tema es claro.				
El objetivo tiene relación con el tema y es claro.				
Las preguntas son coherentes con el tema y con el objetivo				
Las preguntas son directas, sencillas, coherentes, concisas y claras.				
Está presente la planificación del tiempo.				
Existen errores ortográficos.				

¡Muy bien! Ahora que terminaste, regresa el trabajo junto con la evaluación que realizaste a los dueños originales del borrador. Una vez que tengas en tu poder la evaluación que tus compañeros realizaron sobre tu trabajo, discute en equipo las observaciones y sugerencias que te anotaron y corrige el trabajo. Recuerda que todo ello es para enriquecer tus entrevistas.

Se ha terminado el tiempo por lo que es momento de guardar tu trabajo y, como actividad extraclase, deberás corregirlo y, por lo tanto transcribirlo a computadora. Una vez hecho lo anterior, es momento de que asumas tu papel de entrevistador y realices tus entrevistas.

Sesión V. Duración 50 minutos.



Mi mujer, tu mujer, nuestra mujer.

¡Bienvenido a esta sesión!, como siempre, recapitemos lo que hiciste la clase anterior. Así que recuerda que en ella participaste en plenaria enunciando el concepto del amor y de la mujer que se desarrolla en la cantiga; asimismo, contestaste un test que te llevó hacia la definición que tienes sobre la mujer actual; Seguido de lo anterior, diste respuesta a una serie de preguntas que activaron tus conocimientos previos sobre la entrevista, su concepto, funcionalidad y características. Con base en ello, participaste en plenaria enunciando tus conocimientos. Posteriormente, el profesor te proporcionó información sobre la entrevista, por lo que regresaste al cuestionario inicial y completaste o incluso reafirmaste tus primeras respuestas. Aunado a lo anterior, construiste, junto con tu equipo, un guión para elaborar la entrevista, éste se convirtió en tu primer borrador. A la postre, evaluaste el borrador de tus compañeros de aula y viceversa. Esto te llevó a la corrección de tu trabajo inicial. Como actividad extraclase te aventuraste a realizar tus entrevistas y, por ende, en esta sesión vienes empapado de ellas. Por lo que te invito a que con la ayuda de tus entrevistas de manera individual, desarrolles en tu cuaderno cuál es el concepto de mujer que tus entrevistados tuvieron. Al finalizar dicha actividad, comparte con tu equipo dichos conceptos y en tu cuaderno escribe en conjunto uno o dos conceptos generales que sus entrevistados emitieron.

Con base en sus hallazgos, en plenaria enuncia los conceptos que obtuviste sobre la mujer, el profesor lo escribirá en el pizarrón y los invitará a regresar al test que realizaron la sesión anterior para que observen las similitudes o diferencias sobre dicho concepto que en su círculo social más cercano se gesta.

Con base en lo dicho, podrás ser testigo que existen diversas concepciones sobre ésta y que algunas ideologías o conceptos son más constantes que otros. Esto mismo sucedió en el Medioevo, ya que hubo, específicamente, dos alas ideológicas fuertes, las cuales se

encargaron de construir la visión de la mujer que se tenía en la época. Así que en las sesiones siguientes, analizarás y reflexionarás sobre dichas concepciones.

Sesión VI. Duración 50 minutos.



*Soy un lector por gusto y no por obligación.
(Receso).*

Bienvenido(a) a la sexta sesión de esta tercera unidad. Recuerda que en la clase anterior identificaste en tus entrevistas las diversas concepciones que tu sociedad y tú tienen de la efigie femenina. Ello te sirvió para comenzar a identificar dichas visiones; por lo tanto, es momento de insertarte al ámbito literario y, por ende, abrir un espacio para que sigas siendo el protagonista de la historia. Así que te invito a que en plenaria compartas con tus compañeros y con tu profesor los títulos de los libros que más te han gustado, aquellos que lees y vuelves a leer sin aburrirte y con el mismo entusiasmo de la primera vez. Aquellos que te hicieron llorar, reír, compartir la desventura con un personaje. Aquellos que te alejaron de tu casa y te instalaron o acogieron en lugares lejanos, pero maravillosos. En fin, aquellos que no olvidarás y que están instalados no sólo en tu librero, sino en tu mente, llenándola de imaginación.

Para ello te propongo la siguiente dinámica. De manera individual, solicita la participación y menciona primero, el nombre del libro, quién es el autor, no cuentes toda la historia, sólo dale una probadita a tus compañeros para que se animen a leerlo. Posteriormente, argumenta por qué te ha gustado tanto ese libro y si lo recomiendas. Al finalizar tu participación escucha atentamente la de los demás y si consideras necesario, anota en tu cuaderno aquellas obras literarias que te han llamado la atención por lo que tus compañeros han contado de ellas.

Bueno, la charla ha sido muy amena, pero ahora toca el turno de hablar de esas obras que no te han gustado, aquellas que has aborrecido, que no volverías a leer salvo si te obligaran. Así que seguirás la misma dinámica que la anterior. Recuerda que al finalizar tu participación es importante que escuches con atención a tus compañeros de aula.

El tiempo se agota, por lo que es preponderante que contestes un diagnóstico sobre tu disposición para leer relatos breves medievales, puesto que en esta clase has expresado tu gusto y disgusto por algunos textos, ahora toca el turno de saber si te interesaría adentrarte al imaginario colectivo de los relatos breves de la Edad Media y lo que esperas encontrar en ellos. Así que para ello, contesta las siguientes preguntas en tu cuaderno.

Cuestionario. Mi horizonte de expectativas sobre la narrativa medieval.

1. ¿Has oído hablar de las obras literarias de la Edad Media?
2. ¿Qué has oído?
3. ¿Menciona un libro que conozcas que pertenezca a la literatura medieval?
4. ¿Lo leíste, lo viste en el cine, te lo contaron o sólo conoces el título?
5. ¿Qué te atrae de la literatura medieval?
6. ¿Por qué? Ofrece dos argumentos.
7. Si pudieras elegir entre leer *Crepúsculo* y alguna obra medieval, ¿qué elegirías?
8. ¿Por qué? Ofrece dos argumentos.
9. ¿Alguna vez escuchaste hablar a alguien de *El Decamerón* y *Les Fabliaux*?
10. ¿A quién?
11. ¿Qué sabes de esas obras literarias?
12. ¿Estarías dispuesto a leer dichas obras literarias?
13. ¿por qué? Ofrece dos argumentos.
14. ¿Consideras que en estos textos hay formas de pensar distintas a las nuestras?
15. ¿Por qué? Ofrece dos argumentos.
16. ¿De qué crees que tratarán estas obras? Ofrece dos argumentos.
- 17.- ¿Qué crees que aprenderás al leer estas obras literarias?

Haz terminado, por lo que es momento de enunciar en plenaria tus respuestas. Es importante que al término de esta sesión, guardes tu trabajo ya que lo ocuparás de nuevo.

Sesión VII. Duración 50 minutos.



Navegante de océanos narrativos medievales

Por fin en esta sesión has llegado a la lectura de los relatos breves de la literatura medieval. Por lo tanto se puede decir que estás comenzando una aventura más que te va acercar a mundos lejanos, pero divertidos. La primera obra literaria que conocerás es un *fabliau* titulado *Los cuatro deseos de San Martín*. Es importante mencionarte que se desconoce el nombre de su autor y hoy en día se consideran como relatos breves que comparten con la fábula el sentido aleccionador al final del relato. En otras palabras, se trata de un subgénero literario derivado de la fábula como lo muestra su esquema estructural (presentación, ejemplo, moraleja).

Por lo anterior, te propongo que con base en el título del texto, enuncies en plenaria lo que esperas encontrar en el texto. El profesor se encargará de registrarlo en el pizarrón. No olvides respetar las participaciones de tus compañeros de aula.

En este momento ya has enunciado tus inferencias sobre el *fabliau* por lo que toca el turno de que imagines una situación en la cual si encontraras al genio maravilloso de la lámpara mágica o al mismísimo San Martín qué deseo pedirías, solo tienes derecho a uno. Te invito a que en plenaria lo enuncies y de igual modo, que escuches con respeto las participaciones de tus compañeros.

En este instante, has terminado de descubrir tu deseo, por ello, es momento de comenzar con la lectura. Así que como primera instrucción, debes escuchar atentamente la lectura que realizará el profesor del *fabliau* y, a la par de ello, con color negro subrayarás la voz del narrador, con verde la voz de San Martín, con azul la voz del campesino y con rojo la voz de la mujer. Esto servirá para que, posteriormente, en grupo se lleve a cabo una lectura dramatizada del relato breve.

Fabliau medieval. Lectura.

Los cuatro deseos de San Martín

Había un campesino en Normandía, del que tengo que contaros un fabliau maravilloso y agradable. Tenía en gran estima a San Martín, al que siempre nombraba en cualquier cosa que hiciera; por muy contento o triste que estuviera nunca dejaba de nombrar a San Martín.

Iba una mañana a su labor, así como solía y no olvidó a San Martín: “¡San Martín, dijo, adelante!” y San Martín se le presentó delante: “Campesino, le dijo, me tienes en gran estima, nunca empiezas algo sin nombrarme primero y quiero agradecértelo. Deja tu trabajo y tu rastrillo, y regresa feliz a tu casa; te aseguro que si expresas cuatro deseos, los conseguirás. ¡Pero ten cuidado con lo que pides, porque no podrás conseguir otros!”.

El campesino le dio las gracias de rodillas y volvió a su casa.

Hacia allí se fue muy contento sin saber lo que le esperaba. Su mujer, que llevaba los pantalones, le dijo: ¡Villano, mal día tengas! ¿Dejas el trabajo porque se está nublando un poco? Falta mucho para que sean vísperas. ¿Es que quieres holgar aún más? Ten cuidado, no vayas a quedarte sin forraje. Nunca te gustó el trabajo. ¡Siempre estás dispuesto a hacer fiesta! ¡En mala hora tienes bestias si no las utilizas! Acabas de irte, ¡pronto has hecho la jornada!- ¡Calla, mujer, no te enfades!, dijo el campesino, somos ricos; desde ahora se acabarán nuestros desvelos y nuestro trabajo, según adivino. He encontrado a San Martín y me ha concedido cuatro deseos, aún no los he pedido, quería hablar contigo antes. Después de escucharte pediré tierra, riqueza, oro y plata”. Cuando lo oyó, lo abrazó y le dijo humildemente: “Señor, ¿es cierto eso?”- “Sí, ya lo verás”- “Ay, querido marido, en amarte y en servirte he puesto todo mi corazón, ahora debes recompensarme. Te pido, por favor, que me dejes un deseo, tuyos serán los otros tres y te habrás portado bien conmigo” – “Cállate, compañera, dijo él, no lo haré de ningún modo porque las mujeres tienen ideas locas; no tardarías en pedir tres madejas de cáñamo, de lana o de hilo. Recuerdo bien lo que dijo San Martín, que tuviese cuidado y pidiese aquello que pudiéramos necesitar. Quiero pedirlos yo todos porque si te diese uno de los deseos, temería que pidieses algo que nos empeorase. No estoy muy seguro de tu amor, si pidieras que me transformase en oso, o en burro, o en cabra o en jumento, lo sería de inmediato. Por eso temo dártelo” - “Señor, te aseguro con toda mi alma que no dejarás de ser un campesino. Nunca tendrás otra forma si de mí depende porque te quiero más que a ningún otro hombre” – “Querida esposa, te lo doy pero, por Dios, pide algo en lo que tú y yo tengamos provecho” – “Pido, dijo, ella, que en nombre de Dios quedes cargado de penes, que no te quede lugar en la cara, la cabeza, los brazos, los pies o las costillas en el que no haya uno plantado y que siempre estén duros, y así parecerás un villano cornudo ”.

En cuanto lo hubo deseado y dicho, el campesino se llenó de penes. Los tenía junto a la nariz y la boca; los había de todas clases: largos, cuadrados, gordos, cortos, redondos, ganchudos y afilados. No había hueso en el campesino, por duro que fuese, donde no apareciera uno increíble. Le salían de las rodillas y, escuchad qué maravilla, le salían de las orejas y desde uno en medio de la frente, muy grande, le iban bajando otros muchos hasta los pies. El campesino quedó bien recubierto, cornudo por todos lados.

Cuando se vio de esa guisa exclamó: “Mujer, qué deseo tan malo, ¿por qué me has dejado así? Preferiría no haber nacido, nunca hubo otro hombre igual” – “Señor, uno solo no me servía para nada; siempre estaba blando como lana. Pero ahora tengo un verdadero tesoro. Además, ahora tienes una ventaja: en cualquier sitio que estés podrás dar satisfacción. Ha sido un buen deseo, no te enfades: estás lleno de cosas hermosas”. Dijo el buen hombre: “Esto no me gusta, ahora pediré yo. Deseo que tengas tantos coños encima como penes tengo yo”. Entonces quedó bien encoñada porque le salieron dos en los ojos, cuatro en la frente, uno junto a otro, y por delante y por los costados; los tenía de muchas maneras, unos por delante y otros por detrás, torcidos, derechos, canosos, sin pelo y velludos, vírgenes y forzados, unos estrechos, otros bien hechos, pequeños y anchos, hundidos y abultados, en la cabeza y en los pies. El campesino se llenó de alegría: “Señor, dijo ella, ¿qué has hecho? ¿Por qué has deseado esto para mí?” – “Te lo diré, dijo el buen hombre. De poco me servía uno solo con tantos penes como me has dado. No te desesperes, querida mía, porque por doquiera que vayas, todos te reconocerán” – “Señor, ya está hecho y hemos perdido dos deseos: desea que tú y yo nos veamos libres y no discutamos más. Te queda uno todavía y con él seremos ricos”. El campesino deseó, y dijo que no tuviera coños su mujer ni él penes. Ella se quedó entristecida cuando vio que no le quedaba ni uno y el campesino se enfadó cuando miró y vio que a él tampoco le quedaba nada. “Señor, pide el cuarto deseo que nos queda: que tengas tú uno y yo otro; así estaremos como antes y no habremos perdido nada”. El campesino expresó el deseo y no perdió ni ganó nada porque su pene volvió y los deseos desaprovechó.

Por este *fabliau* podéis aprender que actúa como un insensato el que confía más en su mujer que en sí mismo: con frecuencia se verá avergonzado y tendrá problemas.

Hasta ahora, empiezas a introducirte en la comicidad medieval, pues ya ha terminado la lectura el profesor, por lo tanto es hora de regresar unos pasos atrás y reflexionar si se cumplieron tus expectativas del relato breve y si éstas se modificaron. Para ello, el profesor recordará esas expectativas que se originaron al principio de la clase a través del **cuestionario. Mi horizonte de expectativas de la narrativa medieval** y que se encuentran

grabados en el pizarrón, para contrastarlo con lo que ahora te ha parecido el texto porque seguro fue una historia inesperada que más de una vez te ha sacado una risa, aunque sea discreta. Con base en ello, en plenaria, emite un comentario sobre si te gustó el texto, ¿por qué?, ¿habías leído alguna obra semejante a ésta?, ¿cuál?. ¿Te ha divertido?. ¿las inferencias o deducciones planteadas a través del título de la obra fueron asertivas?

Después de enunciar tus opiniones en plenaria, el profesor te invitará para que tú y tus compañeros, asuman la voz del narrador o de los personajes y le den vida a través de la dramatización; ésta será espontánea.

Ahora que ya terminaste de leer el *fabliau*, es momento de guardar tus cosas. No olvides traer para la próxima sesión el relato, pues trabajaremos en él.

Sesión VIII. Duración 50 minutos.



La mujer del campesino normando

Bienvenido a esta nueva sesión. En la clase anterior, imaginaste a un genio maravilloso, al cual le pediste un deseo, conjunto a ello, leíste *Los cuatro deseos de San Martín*, te implicaste en la lectura a través de la dramatización que se hizo de ella e identificaste las voces de los personajes que participan en el relato. Por lo tanto, es momento de que contestes las siguientes interrogantes en tu cuaderno y que compartas tus respuestas con tu equipo:

Cuestionario. Análisis del *fabliau* *Los cuatro deseos de San Martín*.

- 1.- Según el narrador, ¿cuál es el rol que juega la mujer en el matrimonio? Ofrece un argumento y transcribe una frase que lo sostenga.
- 2.- ¿Cuál es la actitud de la mujer del campesino normando al ver que éste ha regresado del trabajo muy temprano? Ofrece un argumento y transcribe una frase que sostenga tu respuesta.
- 3.- ¿Qué le reclama la mujer al campesino normando cuando éste llega del trabajo muy temprano? Ofrece un argumento.
- 4.- ¿Qué significa “siempre estás dispuesto a hacer fiesta? Ofrece un argumento.
- 5.- ¿Qué significa quieres holgar aún más? Ofrece un argumento.
- 6.- ¿Por qué consideras que el hombre antes de pedir los deseos quiere hablar con su mujer? Ofrece dos argumentos.
- 7.- ¿Cómo actúa la mujer después de saber sobre los 4 deseos otorgados por San Martín? Ofrece dos argumentos y transcribe una frase que los sostenga.
- 8.- ¿Por qué el campesino no le quiere otorgar un deseo a su mujer? Ofrece dos argumentos y transcribe una frase que lo sostenga.
- 9.- ¿Qué quiere decir el campesino normando cuando enuncia “temería que pidieses algo que nos empeorase? Ofrece dos argumentos.
- 10.- ¿Por qué el campesino teme cederle un deseo a su esposa? Ofrece tres argumentos y transcribe tres frases que lo sostenga.
- 11.- ¿Por qué consideras que la mujer desea que su esposo se vea cargado de penes? Ofrece dos argumentos.

- 12.- ¿Consideras que la mujer ridiculiza al hombre? Ofrece dos argumentos y transcribe una frase que los sostenga.
- 13.- ¿A qué clase social pertenece la mujer del campesino normando? Ofrece un argumento y transcribe una frase que lo sostenga.
- 14.- ¿Cuál es la labor de la mujer del campesino normando? Ofrece un argumento.
- 15.- En este *fabliau*, ¿quién tiene la decisión y la última palabra? Ofrece dos argumentos.
- 16.- ¿Consideras que el *fabliau* tiene un sentido didáctico, es decir, aleccionador? Ofrece un argumento.
- 17.- ¿Consideras que hay misoginia¹⁶² en el *fabliau*? Ofrece dos argumentos y transcribe dos frases que lo sostengan.
- 18.- ¿Qué quiere decir la frase “con frecuencia el hombre se verá avergonzado y tendrá problemas”?
- 19.- ¿Qué elementos ridiculizan y hacen ver a la mujer como lo peor? Ofrece dos argumentos.
- 20.- Con base en tus respuestas, ¿cuál es la definición que el *fabliau* presenta sobre la mujer medieval?

Muy bien, has terminado de responder a las interrogantes planteadas e intercambiaste con tu equipo tus respuestas, por lo que es tiempo de que el rey participe en plenaria enunciado los hallazgos. El profesor lo registrará en el pizarrón. Asimismo, reflexiona sobre las siguientes preguntas ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? y ¿qué tan bien o mal lo estoy haciendo?

Con base en la actividad anterior, es momento de abrir un breviario cultural acerca de los *fabliaux* y por ello, es preponderante que sepas que, a juicio de Jordi Ferrer y Susana Cañuelo:

Estas narraciones breves contaban anécdotas de la época con la única finalidad de hacer reír a los nobles, quienes se burlaban de las preocupaciones de la burguesía y de los más pobres. En los *fabliaux* todos los estamentos sociales eran caricaturizados. Por ejemplo, las mujeres podían ser hábiles desvergonzadas o ser ridiculizadas de forma muy cruel, [...]. En este mundo caricaturizado, la astucia y las malas artes siempre salían vencedoras frente a la inocencia y la estupidez¹⁶³.

¹⁶² Según el diccionario de la Real Academia de la lengua Española misoginia significa aversión u odio a las mujeres.

¹⁶³ Jordi Ferrer *et. al.* *Historia de la literatura universal*, España: Óptima, 2002, p. 62.

Como habrás notado, en el *fabliau Los cuatro deseos de San Martín*, la mujer aparece ridiculizada, así como la preocupación del pobre y se evidencia la estupidez de los personajes, por lo que provoca risas en el lector. Esto se debe a que el autor hace uso de la comicidad como recurso y para construir esa comicidad se vale de otros recursos estilísticos para lograrlo. En este sentido, te invito a que identifiques en la lectura *Los cuatro deseos de San Martín* los recursos estilísticos que ridiculizan o dejan en mal a la mujer. Las sentencias, las exageraciones corpóreas, los discursos sexistas son un claro ejemplo. Por ende, marca en el relato breve dichos recursos con color verde.

Coloca especial atención en los elementos que te provocan risa y en los que atacan a la mujer.

Para ayudarte en esta labor, a continuación se te presenta un cuadro guía. Observa con atención los rubros que contiene y comienza a identificar lo que te pide. No olvides, como se te dijo líneas arriba, que debes marcar, dentro del texto, con color verde dichos recursos y, posteriormente, registrarlos en el cuadro.

Cuadro. Recursos estilísticos que ridiculizan a la mujer.

Instrucciones. Con base en la lectura del *fabliau*, completa el siguiente cuadro.

Acontecimientos	Paráfrasis de los acontecimientos	Palabras que descalifican a la mujer.	Actitudes de la mujer
El campesino llega a su casa después de encontrarse a San Martín y su esposa lo recibe:			
El campesino le cuenta sobre los deseos concedidos por San Martín, la mujer al enterarse reacciona:			
El campesino no le quiere dar ningún deseo a su mujer porque:			
El campesino quiere pedir todos los deseos porque:			
La mujer del campesino pide:			
Opinión de la mujer del campesino al verlo cubierto de penes:			
El primer deseo del campesino es:			
Segundo deseo del campesino.			

Con base en el cuadro, advierte, junto con tu equipo, ¿cuál es la figura retórica que el escritor utiliza para ridiculizar al personaje femenino?

Una vez que ya identificaste los recursos estilísticos (imagen o retrato, palabras descalificadoras, figuras retóricas, las actitudes de la mujer y la sentencia), deduzcan cuál es la concepción de la mujer que se delinea en el relato breve medieval. Registra junto con tu equipo las deducciones y expóngalas en plenaria, así como todo lo que arrojó tu cuadro. El profesor las registrará en el pizarrón y hablará sobre ellas.

Para finalizar esta sesión, es momento de que, como actividad extraclase, para enriquecer tu bagaje cultural sobre el concepto que se tenía de la mujer no en la literatura, sino en la vida diaria, vuelve a mirar el documental titulado *La Edad Media: Amor cortés, caballeros y torneos*. <http://www.youtube.com/watch?v=JiOJaHBCciA> y con base en ello, responde en tu cuaderno las siguientes interrogantes:

Cuestionario. La mujer del Medioevo en la cotidianeidad.

- 1.- ¿Cuál es el poder de la mujer y su posición en la sociedad Medieval?
- 2.- ¿Cuál es la consideración que tiene el hombre sobre la mujer?
- 3.- ¿Qué rasgos físicos de la mujer atraen al hombre?
- 4.- Para la iglesia ¿cuál es el concepto que tiene sobre la mujer?
- 5.- ¿Qué provoca el cabello de la mujer en el hombre?
- 6.- ¿Cuál es el concepto que se tiene de la mujer?
- 7.- ¿Cuáles son las tareas de la mujer en la Edad Media?

Al terminar de responder dicho cuestionario, regresa a las primeras sesiones, y con ayuda de la información que descubriste sobre el trovador, la dama, la cantiga y el concepto de amor, realiza una iconografía (retrato), en tu cuaderno, que dé cuenta de la relación amorosa que se establece entre la dama y el amante, así como el concepto que se desarrolla de ella; asimismo, con los datos obtenidos sobre los *fabliaux*, sus personajes (El campesino normando y su mujer) y el concepto de mujer que aparece construye su caricatura y, al mismo tiempo, identifica las semejanzas y diferencias que se presentan entre ambas mujeres.

Redes de lectura.

Con base en lo dicho, para ampliar tus redes de lectura te propongo y te invito a que primero vayas a leer toda la obra narrativa de los *Fabliaux* y, posteriormente te dirijas a la lectura de:

- a) *Las mil y una noches* de autoría anónima
- b) *Sendebâr, el libro de los engaños de las mujeres*. Anónimo.
- c) *El decámeron* de Giovanni Boccaccio.

¿Pecado o santidad? La religión medieval

*La humanidad tiene una moral doble: una que predica y no practica, y
otra que practica y no predica.*

Bertrand Russell

Sesión IX. Duración 50 minutos



Monjes y santos, ¿dignos representantes de la iglesia?

Bienvenido a la novena sesión, es importante que recuerdes que la clase anterior, contestaste un cuestionario sobre *Los cuatro deseos de San Martín* e intercambiaste con tu equipo tus respuestas en una actividad colaborativa. El rey participó en plenaria enunciado los hallazgos de tu equipo. Asimismo, el profesor los registró en el pizarrón. Con base en ello, conociste y analizaste la construcción que el autor hace de la figura femenina, es decir, del concepto que desarrolla sobre ésta.

Por otra parte, a través de un breviario cultural, aprendiste la intencionalidad que tienen los *fabliaux* y reforzaste la definición de la mujer que el autor desarrolla en la ya mencionada narración breve. Conjunto a lo anterior, descubriste, con la ayuda de pistas tipográficas y un cuadro, los recursos estilísticos que la ridiculizan. Finalmente, en plenaria evidenciaste tus hallazgos y el profesor los registró en el pizarrón.

Conjunto a lo anterior, contestaste, como actividad extraclase, una serie de preguntas sobre el documental *La Edad Media: Amor cortés, caballeros y torneos* para enriquecer tu bagaje cultural sobre la concepción que se tenía de la mujer, no solo en la literatura, sino en la cotidianidad del Medioevo. Por lo tanto, es momento de que en plenaria participes enunciando tus respuestas. El profesor realizará comentarios sobre ello.

En este momento has terminado tu participación, por ende, es de suma importancia que te dirijas a la iconografía que construiste, como actividad extraclase, de los elementos que componen a la cantiga y al *fabliau* leído. Una vez que te instalaste en dicha actividad, en equipo discute las semejanzas y diferencias que encontraste sobre los personajes y, especialmente, sobre la mujer en tu iconografía.

En este momento, ha terminado el tiempo, por lo que el rey participará en plenaria, enunciado el análisis y los acuerdos a los que llegó tu equipo. El profesor lo anotará en el pizarrón.

Con base en las ideas que tú y tus compañeros han expuesto en plenaria, se puede concluir con las palabras de Eileen Power, pues dicha estudiosa advierte que hubieron “ideas contradictorias con respecto a la mujer que se formularon en la Edad Media y se entregaron

como legado a las generaciones futuras. Por un lado estaba la sujeción, por el otro la adoración”¹⁶⁴ En este sentido, la mujer de la cantiga aparece enaltecida, posee muchos atributos y permea el amor cortés dentro de la relación vasallática que se establece entre la dama y el trovador; por el contrario, la mujer del campesino es terrenal, es la lujuriosa, la que orilla al hombre a la perdición y se ridiculiza. Por ende, podemos aseverar que en la Edad Media existieron dos ideologías contrarias que se desarrollaron sobre la mujer. Entonces, es momento de preguntarte: tú con cuál ideología te quedas y cuál de estas ideologías consideras que se encuentra hoy en pleno siglo XXI. Participa en plenaria y argumenta tus respuestas. No olvides las concepciones de la mujer que tus entrevistados y tú poseen sobre ella.

Por lo antes dicho, es momento de regresar al *fabliau* y reflexionar sobre el título que conlleva *Los cuatro deseos de San Martín*. En este sentido, en plenaria argumenta ¿quién es el personaje que otorga los deseos al campesino normando y a su mujer? ¿Qué oficio tiene dicho personaje? ¿En dónde vemos a las santos?, ¿A tu juicio, qué significa ser santo? ¿Consideras que con el significado que tiene un santo es lógico o coherente que haya otorgado deseos sexuales? Si la respuesta es no, ¿cuál crees que fue la intención del autor al haber determinado que un santo y no un genio concediera dichos deseos?

Con base en lo dicho, estamos ciertos que el contexto que permea en la narración breve es religioso y que el autor no sólo ridiculiza a la mujer, sino que también ridiculiza a la iglesia haciendo que un representante digno de ella, conceda deseos carnales y no espirituales. Hay elementos contradictorios, es decir, antitéticos (carnal vs espiritual). Bajo estas reflexiones, en la próxima sesión, conocerás a otro autor que inserta el contexto religioso y a los representantes de la iglesia; asimismo, consigue también un tono festivo, burlesco que, como has visto, se encuentra en los *fabliaux* medievales

Por lo tanto, te invito a que, de manera individual, en plenaria, enuncies si alguna vez has escuchado una noticia que hable de algún escándalo sexual en la iglesia católica. Comparte la historia con el grupo.

En este momento has terminado de participar, por lo que a modo de reflexión qué puedes concluir sobre lo dicho.

¹⁶⁴ Eileen Power. *Mujeres medievales*, Madrid: Encuentro ediciones, 1999, p. 37.

Una vez terminada la participación, como actividad extraclase, te propongo que consultes en internet el siguiente link <http://www.elnuevodiario.com.ni/imprimir.php/47456> que habla sobre los escándalos sexuales en la iglesia católica. Lee el artículo, imprime el texto y subraya con azul la hipótesis que aborda, con amarillo a los protagonistas de la historia, con negro los hechos, con rojo los argumentos que critican fuertemente y que evidencia una postura valorativa por parte del especialista y, finalmente, con verde la conclusión a la que llega el periodista. Transcribe dicha información a tu cuaderno.

Sesión X Duración 50 minutos.



Monjes y clérigos medievales. ¿Presuntos inocentes?

No está por demás darte la bienvenida a esta décima y última sesión de la unidad III titulada *La Edad Media en Europa*. Antes de comenzar, es importante que recuerdes que la clase anterior participaste en plenaria enunciando tus hallazgos sobre el papel que asume la mujer en el Medioevo gracias al documental llamado *La Edad Media: Amor cortés, caballeros y torneos*. Posteriormente, a través de la iconografía que realizaste sobre la figura femenina de la cantiga y del *fabliau*, en comunión con tus compañeros, señalaste las diferencias y las semejanzas que se ubican entre ambas. Gracias a lo antes dicho, pudiste observar las ideologías que imperaban sobre ésta en una época que ha sido mal llamada oscurantista.

Por otra parte, reflexionaste sobre dichas ideologías y las trajiste a tu contexto con la finalidad de encontrar correspondencias o discrepancias entre dos épocas distintas. Asimismo, se te ofrecieron varias interrogantes que derivaron del título del *fabliau* leído en clase. Con esta dinámica o actividad, descubriste que *En los cuatro deseos de San Martín* hay un contexto religioso y se ridiculiza a la iglesia al grado de colocar elementos contrarios (carnal vs espiritual). Bajo dichas reflexiones y hallazgos, como actividad extraclase, leíste una noticia que habla sobre los escándalos sexuales en la iglesia católica y con pistas tipográficas identificaste el problema, a los protagonistas, los sucesos, los argumentos que evidencian una postura crítica por parte del articulista y, finalmente, la conclusión. Todo ello lo transcribiste a tu cuaderno.

Por lo tanto, es momento de que te agrupes e intercambies tus hallazgos con tus compañeros sobre la noticia que leyeron.

Hasta este momento, has terminado de intercambiar tus hallazgos e ideas con tu equipo, por lo que toca el turno de que el rey los enuncie. El profesor lo anotará en el pizarrón.

¡Muy bien! Como pudiste observar el tema que aparece es un escándalo vigente que, desgraciadamente, afecta a la sociedad y, sobretodo, a sus creencias religiosas. Por lo tanto, es momento de que te dirijas hacia la narrativa medieval y para ello, leerás el cuento titulado “Ferondo, al tomar unos polvos, es enterrado por muerto; y el abad, que se goza a

su mujer, sacándole de la sepultura, le mete en prisión y le hace creer que está en el purgatorio y luego, al resucitar, cría como suyo a un hijo que el abad había engendrado en su mujer” Dicho cuento pertenece al *Decameron* jornada III, cuento 8 de Giovanni Boccaccio¹⁶⁵.

Antes de comenzar la lectura, de qué crees que tratará el cuento, qué sabes sobre Giovanni Boccaccio, ¿habías escuchado hablar del *Decameron*? Participa en plenaria enunciado tus respuestas.

Con base en tus respuestas me parece pertinente abrir un paréntesis cultural y contarte que Giovanni Boccaccio fue un escritor florentino del Medioevo italiano. Entre sus obras importantes se encuentran *El filocolo*, la *fiammetta* y el *Decamerón*. Esta última obra consta de 100 cuentos divididos en 10 jornadas que a su vez inserta 10 narraciones breves contadas a través de 10 jóvenes narradores. La temática que aborda es variada.

Después del paréntesis cultural, ¡ahora sí!, comencemos la lectura de manera grupal.

¡Muy bien! Has terminado de leer el cuento de Giovanni Bocaccio y, seguramente, reíste al ver a Ferondo pagando su mayor pecado (los celos) en el purgatorio y ver como cría a un hijo ajeno como suyo. Por lo tanto, es momento de que hagas un análisis, reflexiones sobre lo que nos muestra Boccaccio y tomes una postura crítica frente a ello. Así que te invito a que en equipo contestes las siguientes preguntas:

Cuestionario. Análisis del relato breve.

- 1.- ¿Qué denuncia el periodista en su artículo que leíste como actividad extraclase?
- 2.- ¿Consideras que con base en el cuento que leíste, Giovanni Boccaccio también denuncia algo que sucede en su tiempo? Argumenta tu respuesta.
- 3.- Con base en el cuento, menciona las cinco características psicológicas que posee el Abad.
- 4.- ¿Cuál es la única virtud que el pueblo le atribuye al Abad?
- 5.- ¿Con base en la pregunta 3 y 4, puedes afirmar que el Abad posee una doble moral, es decir, que se contradice en lo que es y en lo que hace? Ofrece dos argumentos.
- 6.- A lo largo del cuento, el Abad convence con argumentos religiosos a la mujer de Ferondo para curarlo de los celos. Menciona 3 argumentos.
- 7.- Menciona 7 argumentos que el Abad utiliza para convencer a la esposa de Ferondo sobre sus encuentros carnales (tener relaciones sexuales).

¹⁶⁵ Dicha lectura se encuentra en Giovanni Boccaccio. *Decameron*, Madrid: Cátedra, 2001, pp. 440-452.

- 8.- ¿Con base en la pregunta 6 y 7, consideras que el Abad desarrolla un doble discurso que contradice su estatus de representante de la iglesia? Ofrece dos argumentos.
- 9.- ¿Qué acontecimientos parodian los pasajes bíblicos? Menciona dos.
- 10.- Con base en la pregunta 9, ¿consideras que el autor ridiculiza a la iglesia? ¿Por qué? Ofrece dos argumentos.

En este instante has terminado de responder a las interrogantes planteadas, por lo que es momento de que el rey participe en plenaria y descubra ante tus compañeros las respuestas que se generaron al interior del equipo. El profesor las anotará en el pizarrón. Posteriormente, reflexiona sobre ¿qué voy hacer? y ¿cómo lo voy hacer?.

Gracias a tu análisis, te habrás dado cuenta que el discurso argumentativo dentro del cuento leído está muy presente en Boccaccio y, al igual que el periodista ambos denuncian la decadencia moral que están sufriendo algunos representantes de la iglesia no sólo del Medioevo, sino también de tu contexto; es decir, que hay sucesos que no se alejan de tu realidad, siguen vigentes; por lo tanto, toca el turno de que te asumas como reportero de la época de Boccaccio y que imagines que la historia que acabaste de leer sucedió en tu sociedad o comunidad y tu eres el encargado de darle voz a esa situación y exponerlo al ámbito público emitiendo tus argumentos y tus puntos de vista; así que para ello, en equipo, planea el título que llevará tu noticia, recuerda que éste debe ser atractivo y, sobretodo, debe resumir el contenido; asimismo, debe estar escrito en tiempo presente.

Con base en lo dicho, se te anexa, a continuación, el siguiente cuadro para que veas los criterios de evaluación de este producto escrito¹⁶⁶.

¹⁶⁶ En el apartado de anexos, el **número dos** contiene la rúbrica de evaluación del mencionado producto diseñada para el profesor

Cuadro. Criterios de evaluación para la noticia.

Instrucciones. Lee atentamente la siguiente rúbrica y con base en ella, elabora tu noticia.

Indicadores	Descripción.
Título	Título atractivo, breve, escrito en tiempo presente y lógico con el contenido del escrito.
Introducción	Comienza por desarrollar una hipótesis que está ligada al hecho sucedido; asimismo, responde a las preguntas qué acontecimiento pasó, quienes participaron, dónde, cuándo por qué y cómo.
Cuerpo del trabajo	Desarrolla tus argumentos que sostienen la hipótesis planteada. En este sentido, puedes utilizar las respuestas que diste al cuestionario que desarrollaste anteriormente. También puedes incluir argumentos de algún especialista o autoridad en la materia que refuercen tus argumentos o que los contradigan.
Postura crítica	Asume una postura crítica-reflexiva con respecto al los hechos planteados.
Conclusiones	Con base en todo lo dicho, realiza una conclusión donde conjuntes la hipótesis, tus argumentos y tus reflexiones.
Cohesión	<ul style="list-style-type: none">• Puntuación (signos, letras mayúsculas, etc.)• Nexos (marcadores textuales, conjunciones)
Coherencia	<ul style="list-style-type: none">• Ideas claras.• Orden lógico.• Estructura del texto (introducción, partes, conclusión).
Adecuación	Selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo).
Destinatario	Toma en cuenta la persona para quien se escribe el texto.
Finalidad o propósito.	Es consciente de la intención comunicativa de su producto escrito.
Papel del autor (a)	Determina el nivel de presencia del que escribe en el texto: en primera persona (qué piensas, qué opinas), en tercera (registro formal-objetivo-: qué dice la crítica, qué dice determinado autor, etcétera) o primera del plural.

Asimismo, dirígete al apartado de anexos y en el **número 1** encontrarás una tabla de conectores que te ayudarán en la redacción.

Por otra parte, en el cuerpo o desarrollo, sigue la estructura de la noticia que leíste, por ende, considera lo siguiente:

- 1) En el primer párrafo que es la introducción de tu trabajo, comienza por desarrollar una hipótesis que está ligada al hecho sucedido; asimismo, responde a las preguntas qué acontecimiento pasó, quienes participaron, dónde, cuándo por qué y cómo.
- 2) En los dos siguientes párrafos como máximo, desarrolla tus argumentos que sostienen la hipótesis planteada. En este sentido, puedes utilizar las respuestas que diste al cuestionario que desarrollaste anteriormente. También puedes incluir

argumentos de algún especialista o autoridad en la materia que refuercen tus argumentos o que los contradigan.

- 3) En los dos siguientes párrafos como máximos, desarrolla tus reflexiones y, por ende, tu postura crítica.
- 4) En el último párrafo desarrolla tus conclusiones.

Una vez que hayas desarrollado el primer borrador de tu noticia, reléela con tu equipo y corrijan la ortografía. Al término de ello, el rey de tu equipo leerá para todos su producto escrito. Finalmente, transcríbelo como actividad extraclase, a computadora respetando los siguientes parámetros:

- a) Letra Arial, número 12
- b) Interlineado 1.5
- c) Texto justificado
- d) Sangría
- e) Carátula.

Al término del trabajo reflexiona junto con tu equipo sobre ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? y ¿qué tan bien o mal lo estoy haciendo?.

Con base en el análisis que realizaste, podemos decir que la mayor aportación y la mayor innovación literaria que lleva a cabo Boccaccio es su poética de lo cómico y la concepción lúdica que posee de la literatura. Asimismo, en palabras de María Hernández Esteban “la temática erótica [...] y el ataque a la corrupción del clero son algunos de los temas que el autor defiende”¹⁶⁷ Evidentemente, está más que claro que Boccaccio hace uso de estos temas para provocar risas en sus lectores y, de este modo, hace de su literatura algo divertido y poco convencional.

¡Enhorabuena! Ahora es momento de que regreses al cuestionario que realizaste en la sesión VI titulada *Soy un lector por gusto y no por obligación* para que recuerdes las primeras respuestas que diste sobre tus conocimientos previos y tus expectativas de los relatos breves medievales. Al mismo tiempo, centra tu mirada en aquellas que cuestionan tu conocimiento previo y completa o corrige, según sea el caso.

¹⁶⁷ María Hernández Esteban (ed.), *Decamerón*. Cátedra: Madrid, 2001, pp. 56-57.

El tiempo se agota, por lo que es de suma importancia que para cerrar con broche de oro estas sesiones dedicadas a la Eda Media hables de estos relatos breves y de la poesía trovadoresca. Por lo tanto, de las lecturas que realizaste, tal vez te agradó mucho Nuno Fernandez de Tornoel con el tópico del amor y el servicio amoroso que lleva a cabo el trovador, o probablemente te encantó la misoginia o el concepto que se tenía de la mujer en el *fabliau*, quizás, por otra parte, simpatizaste con el pobre campesino que se quedó sin deseos o, tal vez, amaste a Boccaccio por criticar sin censura a los representantes de la iglesia.

Sea cual sea tu criterio para enunciar tu gusto o disgusto por este tipo de literatura, participa en plenaria y comenta qué fue lo que te agradó, desagradó, motivó, desmotivó o lo que te alentó a seguir leyendo este tipo de literatura. Menciona si tus expectativas que al inicio te planteaste se cumplieron, si se vieron frustradas o en cambio fueron superadas.

Podemos incluso armar una votación para saber qué escritor tuvo más éxito en el grupo.

Bajo esta dinámica, te invito a que en equipo elijan a uno de los tres escritores que leímos en clase, escríbele una carta a computadora donde rescates la importancia que tuvo y ha tenido su obra literaria (apóyate de los análisis que realizaste), rescata uno de los temas que desarrolla y emite tu postura crítica y reflexiva sobre ello. Mira la carta como un medio de comunicación entre tú y el escritor.

No olvides que tu carta, además de colocarse en un sobre con timbre, debe poseer:

- a) Membrete
- b) Línea de localidad (fecha)
- c) Referencia
- d) Destinatario
- e) Vocativo
- f) Cuerpo o desarrollo
- g) Despedida
- h) Remitente
- i) Escrito a computadora
- j) Letra Arial número 12
- k) Interlineado sencillo
- l) Texto justificado.

Para identificar los criterios de evaluación de este producto escrito¹⁶⁸, a continuación se te anexan:

Cuadro. Criterios de evaluación para la elaboración de la carta.

Instrucciones. Lee atentamente la siguiente rúbrica y con base en ella, realiza tu carta.

Indicadores	Descripción.
Membrete	Es el nombre de la institución o persona que envía la carta, su dirección, teléfono y ciudad. La mayoría de las veces se ubica fuera del margen izquierdo, aunque igual puede ir centralizado.
Fecha	Corresponde a la ciudad, al mes, al día y al año en que se escribe la carta.
Referencia	Corresponde al asunto o tema que va a tratar la carta.
Destinatario	Es la persona a la que va dirigida la carta. Incluye nombre y cargo laboral. Después de dichos datos se coloca la palabra presente.
Vocativo	Es la forma en que nos dirigimos al lector, y siempre va seguido de los dos puntos.
Cuerpo o desarrollo	Analizas el tópico visto en clase, reflexionas sobre ello, rescatas la importancia que ha tenido su obra literaria. Muestras tu gusto o disgusto por ella argumentando tu respuesta.
Despedida	Es el párrafo final en el cual emites una despedida formal.
Remitente	Es la persona responsable del contenido de la carta, se coloca el nombre, seguido de los dos apellidos, en la línea siguiente el cargo, en la subsiguiente la profesión (sólo si se tiene un cargo diferente de la profesión).
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación (signos y letras mayúsculas) • Nexos (marcadores textuales, conjunciones)
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Ideas claras. • Orden lógico.
Adecuación	Selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo).
Finalidad o propósito.	Toma en cuenta la persona para quien se escribe el texto (autor)

Por último, espero que, pese a todo el trabajo, hayas disfrutado de la lectura de estos relatos medievales y de la poseía trovadoresca; asimismo, que hayas ampliado tu visión de mundo y tu experiencia lectora. Que no te hayas quedado con la simple idea de que sólo en la Edad Media hay caballeros, princesas y dragones, sino que hayas avanzado tres peldaños más para ser testigo de la riqueza literaria que el Medioevo le ofrece a todos sus lectores y con base en ello, asumir una postura analítica, reflexiva y crítica que te lleve a valorar este tipo de obras literarias.

¹⁶⁸ En el apartado de anexos, el **número tres** contiene la rúbrica de evaluación de este producto diseñada para el profesor.

Finalmente, contesta la siguiente autoevaluación para que seas consciente de los aciertos, las fallas, el interés que mostraste en las diversas actividades, el compromiso que desarrollaste en las disímiles etapas de tu proceso de aprendizaje.

Cuadro. Autoevaluación.

Instrucciones. Con base en tu proceso de enseñanza-aprendizaje autoevalúa tus habilidades comunicativas. Marca con una x una columna, según sea el caso y, posteriormente, reflexiona sobre tus áreas de oportunidad (debilidades) y escribe tus comentarios.

Habilidad comunicativa	Indicadores	Si	Algunas veces	No	Comentarios
Comprensión de lectura	Identificas la anécdota, es decir reconoces de qué trata el texto.				
	Inferes datos a partir de la lectura.				
	Analizas el texto narrativo a partir de la interpretación del texto mismo.				
Expresión escrita	Desarrollas juicios valorativos, reflexivos y críticos a partir del análisis.				
	Elaboras textos con una intención comunicativa, aplicas los niveles de comprensión lectora (anécdota, efecto de sentido, interpretación-análisis y juicios valorativos).				
	Redactas textos con coherencia, cohesión y adecuación.				
	Construyes borradores con una estructura determinada a partir de jerarquizar y relacionar la información relevante.				
	Argumentas tus opiniones y juicios de valor en tus productos escritos.				
Expresión oral	Expresas de forma coherente un mensaje conforme a las cualidades de la expresión oral: dicción, volumen, fluidez, intensión, contacto con el público y lenguaje corporal.				
Comprensión auditiva	Escuchas con respeto las ideas emitidas y comprendes la intencionalidad del expositor.				
	Identificas el tema del cual se habla en el salón.				
	Muestras disposición para escuchar y anotar datos relevantes.				

Ahora que terminaste de autoevaluarte, es momento de que evalúes el trabajo cooperativo que desarrollaron tú y tus compañeros a lo largo de tu proceso de estas sesiones. Recuerda ser objetivo y honesto en tu postura crítica, ya que es importante para promover actitudes, responsabilidades, valores, etc. al interior de la dinámica cooperativa. A continuación se te anexa el formato:

Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a las sesiones de trabajo en grupo¹⁶⁹.

<p>Instrucciones. Marca el punto de la escala que representa tu juicio más honesto respecto a cómo se realizó la sesión de trabajo en equipo. Agrega libremente los comentarios y sugerencias que quieras hacer. No es necesario que escribas tu nombre.</p>		
<p>1.- Qué tan claros te parecieron los objetivos o metas del trabajo a realizar?</p>		
Muy claros ()	Algo vagos ()	Confusos ()
<p>2.- La atmósfera de trabajo fue:</p>		
Cooperativa y cohesiva ()	Apática ()	Competitiva ()
<p>3.- ¿Qué tan organizada de pareció la discusión o la realización del trabajo de parte del equipo?</p>		
Desordenada ()	Apropiada ()	Demasiado rígida ()
<p>4.- ¿Qué tan efectivo como líder resultó el compañero que coordinó el equipo?</p>		
Demasiado autoritario ()	Democrático ()	Débil ()
<p>5.- Respecto al nivel de participación, responsabilidad y compromiso de los integrantes del grupo:</p>		
<p>Todos trabajaron al parejo () Sólo algunos colaboraron () Casi nadie se involucró()</p>		
<p>6.- ¿Te encontraste a ti mismo deseoso de participar cuando tenías la oportunidad de hacerlo?</p>		
Casi nunca ()	Ocasionalmente ()	Frecuentemente ()
<p>7.- ¿Qué tan satisfecho te sientes con los resultados de la discusión o del trabajo realizado?</p>		
Muy satisfecho ()	Moderadamente satisfecho ()	Insatisfecho ()
<p>8.- ¿Te gustaría volver a trabajar con el mismo equipo?</p>		
Me encantaría ()	Si es necesario ()	De ninguna manera ()
<p>Comentarios y sugerencias:</p>		

¹⁶⁹ Extraído de Frida Díaz Barriga Arceo. “Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003.p. 130.

Redes de lectura.

Con base en lo dicho, para ampliar tus redes de lectura te propongo y te invito a que primero vayas a leer toda la obra del *Decamerón*, después que te adentres a la lectura de

- a) *El Corbacho* de Alfonso Martínez de Toledo.
- b) *Los cuentos de Canterbury* de Chaucer.
- c) *Gargantúa y Pantagruel* de François Rabalais.

Pues en ellos encontrarás conexiones intertextuales que al reconocerlos acrecentará no sólo tu educación literaria, sino tus análisis literarios y tus posturas críticas.

Finalmente, deseo que esta aventura por los vastos senderos de la literatura medieval te haya acercado a mundos diversos donde la sociedad del siglo XXI y la del Medioevo convergen en puntos de encuentro aunque años luz los separe.

Fin.

Evaluación.

Con base en tu proceso de enseñanza-aprendizaje, a continuación se presenta la evaluación de esta unidad temática; por ende, es importante señalarte que esta secuencia didáctica se inscribe en el cobijo de la evaluación formativa que en palabras de Jorge Sapka “es un proceso mediante el cual se busca que el control se ejerza desde el interior del evaluado, un proceso de reforzamiento y de construcción de los mecanismos que conducen a las metas deseadas”¹⁷⁰ Bajo esta cavilación, la secuencia integra, tres modos de evaluación: la Heteroevaluación (**anexo 2 y 3**), la coevaluación y la autoevaluación que desarrollaste a lo largo de la sesiones, así como pruebas diagnósticas.

Dentro de este marco, los porcentajes destinados para la evaluación sumativa son:

a)	Actividades	40%
b)	Productos escritos (carta y la noticia)	50%
c)	Participaciones	10%
	Total	100%

¹⁷⁰ Jorge Sapka, “Entre el control y la transformación. Evaluar formativamente” en *Novedades Educativas*, No. 195, 2007, p. 49.

ඇලෂා

Anexo 1. Tabla de conectores¹⁷¹.

Relación	Conectores	Relación	Conectores
Adición: Agrega nuevos datos al desarrollo de una idea.	Además, no sólo, sino también, por otro lado.....	Condición: Expresan condición necesaria para que ocurra o tenga validez un determinado evento.	A condición que, a no ser que, con tal que, con que, en la medida que
Aclaración, repetición: Proporcionan mayor claridad y énfasis a una idea.	Es decir; en otras palabras; en el sentido de que; dicho de otra manera; esto es; puesto que; ya que	Contraste u oposición: Expresan un contraste o una oposición entre dos ideas o entre dos situaciones.	A pesar de que, aunque, en contraste con, no obstante, sin embargo, pero, empero, por el contrario.
Causa: Introducen ideas que se erigen como causa de un determinado resultado	Como quiera que, dado que, en vista de que; porque; puesto que; ya que;	Consecuencia: Encabezan posiciones que expresan un resultado, un efecto, una consecuencia.	Así que, como resultado, de ahí que, de manera que, de tal manera que, de modo que, en consecuencia, por ende, por ello, por esta razón, por lo tanto, por consiguiente...
Cambio de perspectiva: Anuncian que se va a abordar otro aspecto del mismo tema.	A su vez; en cuanto a; por otro lado; por su parte ...	Énfasis: enfatizan o destacan ideas o puntos importantes que no deben pasar inadvertidos.	Definitivamente, en efecto, en particular, en realidad, es decir,, esto es, indiscutiblemente, lo más importante, lo peor del caso, lo que es peor aún, obviamente, por supuesto que, precisamente, sobretodo, vale decir
Coexistencia: Expresan que un evento se realiza al mismo tiempo que otro con el que guarda relación.	Al mismo tiempo, mientras tanto; por otro lado;....	Hipótesis: Encabezan juicios de los que se tiene certeza absoluta, pero que es posible que sean acertados por las características de las circunstancias y de lo observado.	A lo mejor, de pronto, posiblemente, quizás, tal vez.
Conclusión, resumen: Anuncia una conclusión o una síntesis.	Así que, de ahí que, de manera que, en conclusión, en resumen, en resumidas cuentas, en pocas palabras para concluir.	Finalidad: Encabezan proposiciones que expresan un propósito.	A fin de que, con la intención de que, con miras a, con el propósito de, con el fin de.

¹⁷¹ Este cuadro se extrajo de Tatiana Sule Fernandez (Coord.). *Conocimientos fundamentales del español*, McGraw Gill, México, 2009, pp. 135-13.

Anexo 2. Rubrica para evaluar la noticia. Instrumento para el profesor. Heteroevaluación.

Criterios		Excelente	Muy bien	Suficiente	insuficiente
Dominio de la Estructura de la noticia	Título	El título es atractivo, breve, está escrito en tiempo presente y es lógico con el contenido 5 puntos	El título es poco atractivo, no es breve, está escrito en tiempo presente y es lógico con el contenido 4 puntos	El título no es atractivo, no es breve, no está escrito en tiempo presente y es lógico con el contenido 2 puntos	El título no está en relación lógica con el contenido. 0 puntos
	Introducción	Desarrollo de la hipótesis y respuesta a las preguntas qué quienes, dónde, cuándo, por qué y cómo. 15 puntos	Desarrollo de la hipótesis y respuesta a cinco preguntas. 13 puntos	Desarrollo de la hipótesis y respuesta a cuatro preguntas. 5 puntos	Desarrollo nulo de la hipótesis y respuesta a algunas preguntas. 2.5 puntos
	Cuerpo del trabajo	Desarrollo de argumentos que sostienen la hipótesis. Incluye análisis previos y a especialistas en la materia 30 puntos	Desarrollo de argumentos que sostienen la hipótesis. Incluye análisis previos. 27 puntos	Desarrollo de argumentos que sostienen la hipótesis. 22 puntos	Desarrollo de argumentos nulo. Sólo hay resumen de hechos. 5 puntos
	Conclusión	La conclusión menciona la hipótesis, se sintetizan los argumentos y hay reflexiones finales. 15 puntos	La conclusión no menciona la hipótesis, se sintetizan los argumentos y hay reflexiones finales. 12 puntos	La conclusión no menciona la hipótesis, se sintetizan los argumentos y no hay reflexiones finales. 10 puntos	La conclusión es nula. Sólo hay un comentario impresionista 5 puntos
Dominio cognitivo	Postura crítica	El autor a lo largo del trabajo asume una postura crítica – reflexiva con base en los hechos planteados 20 puntos	El autor en algunos momentos asume una postura crítica con base en los hechos planteados 17 puntos	El autor a lo largo del trabajo no asume totalmente una postura crítica con base en los hechos planteados 10 puntos	El autor no asume una postura crítica. Reflexiva con base en los hechos planteados. 0 puntos
	Cohesión	Aplica correctamente las reglas de puntuación e incluye nexos. 5 puntos	Aplica con pocos errores las reglas de puntuación e incluye pocos nexos. 4 puntos	Aplica las reglas de puntuación con abundantes errores e incluye pocos nexos. 3 puntos	No aplica correctamente las reglas de puntuación y no incluye nexos. 0 puntos
		Las ideas son	Las ideas por	Las ideas son	Las ideas son

Dominio Elementos formales	Coherencia	claras, hay un orden lógico y respeta la estructura del texto (introducción, partes y conclusión) 5 puntos	momentos no son muy claras, hay un orden lógico y respeta la estructura del texto (introducción, partes y conclusión) 4 puntos	poco claras, hay un orden poco lógico y respeta la estructura del texto (introducción, partes y conclusión) 3 puntos	poco claras, no hay un orden lógico y no respeta la estructura del texto. 1 punto
	Adecuación	El registro es formal y el lenguaje es objetivo-denotativo. 5 puntos	El registro es formal y el lenguaje por momentos no es objetivo-denotativo. 4 puntos	El registro no es muy formal y por momentos el lenguaje no es objetivo-denotativo. 3 puntos	El registro es informal y el lenguaje no es objetivo-denotativo. 1 punto
	Puntajes	100	85	60	37

Anexo. 3. Rúbrica para evaluar la carta. Instrumento para el profesor. Heteroevaluación.

Criterios		Excelente	Muy bien	Suficiente	Insuficiente
Dominio Estructura de la carta	Membrete	Incluye nombre de la institución o persona que envía la carta, su dirección, teléfono y ciudad. 5 puntos	Incluye tres datos de cuatro. 4 puntos	Incluye dos o un dato de cuatro. 3 puntos	No incluye datos. 0 puntos
	Fecha	Contiene ciudad, mes, día y año en el que se escribe la carta. 5 puntos	Contiene tres datos ordenados. 4 puntos	Contiene tres datos mal ordenados 3 puntos	Contiene dos o un dato mal ordenados. 1 punto
	Referencia	El asunto o tema del que va a tratar la carta es claro y está relacionado con el contenido 5 puntos	El asunto o tema del que va a tratar la carta es poco claro y está relacionado con el contenido. 4 puntos	El asunto o tema del que va a tratar la carta no está relacionado con el contenido. 3 puntos.	El asunto o tema del que va a tratar la carta es nulo. 0 puntos
	Destinatario	Incluye nombre y el cargo laboral, antes de la palabra presente. 5 puntos	Incluye solamente dos datos 4 puntos	Incluye dos datos y están mal distribuidos 3 puntos	Incluye solo una dato 1 punto
	Vocativo	El saludo es cordial y formal. Seguido de dos puntos 5 puntos	El saludo es cordial e formal. Seguido de dos puntos 4 puntos	El saludo es poco cordial y formal. Seguido de dos puntos 3 puntos	El saludo no es cordial y es informal. Omite los dos puntos 1 punto
	Cuerpo o desarrollo	Incluye el análisis, la reflexión, la importancia de la obra literaria, así como su gusto o disgusto por ella. 50 puntos	Incluye tres elementos 40 puntos	Incluye dos elementos. 30 puntos	Sólo desarrolla un comentario impresionista 10 puntos
	Despedida	Incluye una despedida formal. 5 puntos	Incluye una despedida formal poco clara 4 puntos	Incluye una despedida informal 3 puntos	No incluye despedida. 0 puntos
	Remitente	Incluye nombre seguido de los dos apellidos, el cargo y la	Incluye dos datos bien ordenados.	Incluye dos datos y están mal ordenados	Incluye un dato.

		profesión 5 puntos	4 puntos	3 puntos	1 punto
Dominio Elementos formales	Cohesión	Aplica correctamente las reglas de puntuación e incluye nexos. 5 puntos	Aplica con pocos errores las reglas de puntuación e incluye pocos nexos. 4 puntos	Aplica las reglas de puntuación con abundantes errores e incluye pocos nexos. 3 puntos	No aplica correctamente las reglas de puntuación y no incluye nexos. 1 punto
	Coherencia	Las ideas son claras, hay un orden lógico y respeta la estructura de la carta. 5 puntos	Las ideas por momentos no son muy claras, hay un orden lógico y respeta la estructura de la carta. 4 puntos	Las ideas son poco claras, hay un orden poco lógico y respeta la estructura de la carta. 3 puntos	Las ideas son poco claras, no hay un orden lógico y no respeta la estructura de la carta. 1 punto
	Adecuación	El registro es formal y el lenguaje es objetivo-denotativo. 5 puntos	El registro es formal y el lenguaje por momentos no es objetivo-denotativo. 4 puntos	El registro no es muy formal y por momentos el lenguaje no es objetivo-denotativo. 3 puntos	El registro es informal y el lenguaje no es objetivo-denotativo. 1 punto
	Puntajes	100	80	60	28

Capítulo IV. Informe de intervención. Resultados y valoración de la propuesta

La secuencia didáctica que lleva por nombre *Amor, caballería, mujer y religión. La Edad Media en Europa* se aplicó en la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 4 “Vidal Castañeda y Nájera” en el 2013, al grupo 559 del turno vespertino, dentro de la asignatura titulada literatura universal que corresponde al quinto grado.

Dicha secuencia didáctica se diseñó para aplicarse en 10 sesiones de 50 minutos cada una. El objetivo que persigue es que el alumno conozca, reflexione y adquiera un sentido crítico de la producción literaria de la Edad Media para acrecentar su cultura. Bajo este tenor, la secuencia está integrada por tres bloques o apartados temáticos los cuales estriban en el tópico del amor, el honor, los roles de la dama y el caballero (amantes), la efigie femenina y la religión. Dichos tópicos se concatenan a través de elementos intertextuales y gracias a ello, la secuencia contiene cohesión.

La comunidad estudiantil que participó en el desarrollo de la secuencia didáctica estribó en 56 participantes, los cuales se acercaron a la literatura medieval no en un sentido diacrónico, historicista y estructuralista, sino de manera gradual, reflexiva, crítica y, sin ser azarosa, lúdica.

A la luz de lo expuesto, a título personal, es menester comenzar por la esfera actitudinal que los jóvenes estudiantes mostraron a lo largo de su proceso de aprendizaje, para a la postre, darle paso al andamiaje cognitivo que desarrollaron durante la secuencia didáctica.

Por lo antes dicho, comenzaré por advertir que en la génesis de cada bloque temático se diseñó una actividad focal introductoria, la cual versó en preguntas y situaciones inesperadas e incluso, desde una mirada superficial, desfasadas, es decir, discrepantes con los contenidos; no obstante, a lo largo de la secuencia, la mencionada actividad fue teniendo coherencia al conectarse con los análisis literarios y al funcionar como referente para las discusiones que se gestarían posteriormente. A guisa de ejemplo, en el primer bloque temático titulado “Una manera muy medieval de decir te amo”, dedicado al género lírico específicamente a la cantiga de amor *galaico-portuguesa*, se invitó a los alumnos para que éstos, a partir de su experiencia amorosa, pensarán en los síntomas, en otras palabras, actitudes que poseen cuando están enamorados. En este primer momento,

los estudiantes mostraron, además de asombro por el convite, disposición y entusiasmo al hablar de sus emociones, sentimientos y sensaciones que les provoca el estado amoroso. La felicidad, las mariposas en el estómago, como ellos le llaman, el estar entre nubes, el no dormir por pensar en la persona amada fueron un *leit motive* o una constante en sus participaciones en plenaria. Los organizadores gráficos previos (mapa conceptual) contribuyeron a resumir y organizar de manera puntual su *corpus* significativo de conocimientos, es decir, les permitió desarrollar un contexto conceptual sobre el amor.

Asimismo, siguiendo el trazado de la actividad focal introductoria, se instó a los estudiantes que asumieran el papel de amante y que a partir de este, pensarán en esos amores no correspondidos para, a la postre, evidenciar el estado anímico en el que dicha situación los sumerge. Las palabras que produjeron eco entre los estudiantes fueron la tristeza, la desilusión y la soledad. Con base en la actividad, los alumnos revelaron ese universo de sentimientos que se congregan en el acto de amar a partir de su experiencia personal. En este sentido, se pudo constatar el hecho de que se atrajo la atención del alumno que se demostró en su participación constante en clase, se activaron sus conocimientos previos y se creó una situación motivacional de inicio.

Conjunto a lo anterior, en el segundo bloque temático titulado “La mujer medieval, ¿ángel o demonio?” dedicado a la narrativa, específicamente, a *les fabliaux* franceses, la actividad focal introductoria consistió en que, a través de un test, el alumno construyera el concepto que tiene sobre la figura femenina para, posteriormente, asumirse como un entrevistador e investigar las concepciones que deambulan sobre ella en su contexto. Por lo antes dicho, la actividad resultó inesperada y motivante para los alumnos, pues estos mostraron disposición para llevar a cabo su investigación de campo, es decir, las entrevistas, pues realizaron una planificación y coevaluación de ella, se desplazaron de la comodidad de sus asientos para convertirse en individuos activos capaces de voltear la mirada hacia la ideología social que recae sobre la mujer en nuestro siglo y en nuestra sociedad. En este sentido, hubo un reconocimiento, por parte del alumno, sobre las diversas concepciones que se gestan sobre ella, contrastó su propia concepción con la de los demás en un ambiente de tolerancia y respeto hacia las discrepancias.

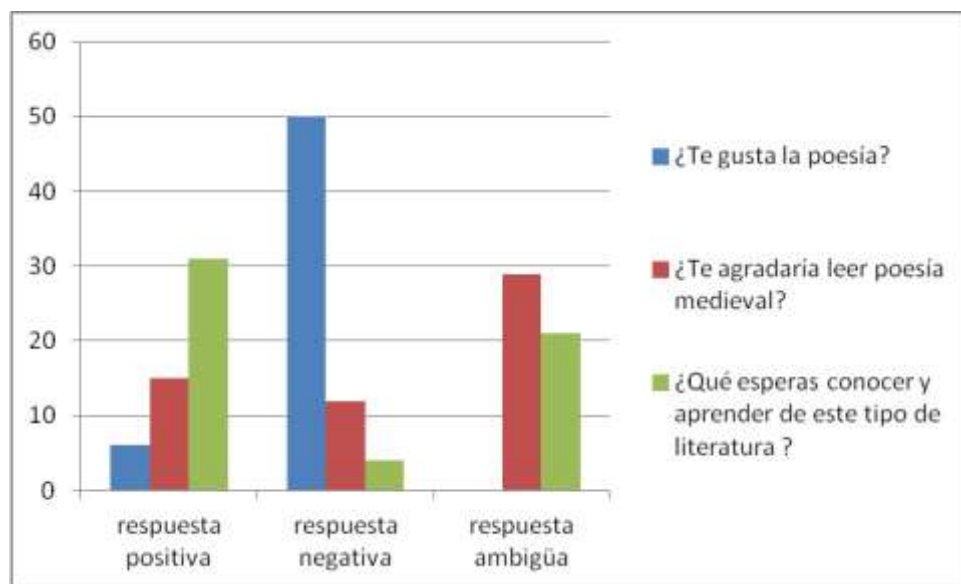
Aunado a lo anterior, en el tercer bloque temático titulado “¿Pecado o santidad? La religión medieval” que acoge uno de los relatos breves de la literatura italiana (*El*

Decamerón), la actividad focal introductoria estribó en que los alumnos, a partir de su realidad, traigan a su memoria alguna noticia o historia que hayan escuchado sobre los escándalos sexuales en la iglesia católica. Al principio, la invitación para dicha actividad causó asombro, rechazo vertido en los silencios y en los casos más extremos, entusiasmo evidenciado en las abundantes historias sobre el tema. Dichas actitudes no son de extrañarse, pues evidentemente nuestra comunidad estudiantil es heterogénea y por sus características es imprescindible encontrarnos con una pluralidad de religiones, de creencias e incluso nulas. Por lo que al finalizar la actividad, en una conclusión reflexiva que los alumnos realizaron, se mostraron conscientes de que el tema es por demás polémico y que la pretensión no versaba en enlodar la imagen de esta institución sagrada para algunos, sino más bien de evidenciar que es un problema que desgraciadamente acaece en nuestros tiempos y los hombres son los hacedores, no esa figura divina que es Dios.

En este sentido, en un ambiente cordial de tolerancia y respeto los alumnos compartieron sus conocimientos previos sobre el tema, la participación poco a poco se tornó activa donde detractores y defensores hicieron valer sus opiniones sin transgredir el contexto afable creado.

Siguiendo la línea de la esfera actitudinal, es preponderante hablar del horizonte de expectativas creado por los alumnos; por lo cual es menester comenzar por la disposición que mostraron al adentrarse al género lírico, específicamente, a la cantiga de amor *galaico-portuguesa* para después vislumbrar si las expectativas y las actitudes, presentadas en un primer momento, se modificaron o se cumplieron al finalizar el bloque temático. Bajo este tenor, se les proporcionó a los estudiantes, antes de adentrarse a la obra literaria, un cuestionario en él que se establecieron tres preguntas cardinales para dilucidar el horizonte que poseen frente a dicha literatura. Las preguntas fueron: ¿te gusta la poesía? Ofrece dos argumentos, ¿te agradaría leer poesía medieval específicamente las cantigas de amor *galaico-portuguesas*? Ofrece tres argumentos que sustenten tu respuesta y ¿qué esperas aprender y conocer con la lectura de este tipo de poesía? Con base en las interrogantes planteadas, se obtuvieron los siguientes datos por pregunta:

Gráfica I. Mi horizonte de expectativas



A la luz de la gráfica, los alumnos evidenciaron, en primera instancia, que la poesía no se inserta dentro de su repertorio literario, pues sólo 6 alumnos de 56 admitieron que la apreciaban y trajeron a colación el nombre de un poeta predilecto, el más citado fue Pablo Neruda. Esto demuestra a gran escala, que la lectura de la poesía por elección propia no se cultiva, esto es que no tiene auge entre esta comunidad estudiantil, pues en los múltiples argumentos que sobresalieron la consideran como un género difícil por la estructura, por el empleo del lenguaje y por sus normas. Por lo antes dicho, no es secreto que a juicio de Juan Mata y Andrea Villarrubia, “la literatura se manifiesta a través del lenguaje y emplea una gran variedad de recursos estilísticos y expresivos para iluminar los significados de una obra literaria”¹⁷² En este sentido, es su singular lenguaje lo que define su especificidad y ahí que radica su complejidad en los lectores menos diestros.

No obstante y pese al panorama desolador o poco alentador que se dibujó gracias a la primera interrogante planteada, la segunda pregunta dio luz al ganar adeptos en la disposición para adentrarse a este mundo poético, aunque cabe apuntar que en su mayoría los estudiantes se quedaron en la disyuntiva de sumergirse en este universo literario. Esto quiere decir que las resistencias no están del todo vencidas

¹⁷² Juan Mata y Andrea Villarrubia. “La literatura en las aulas” en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, Julio, 2011, p. 57

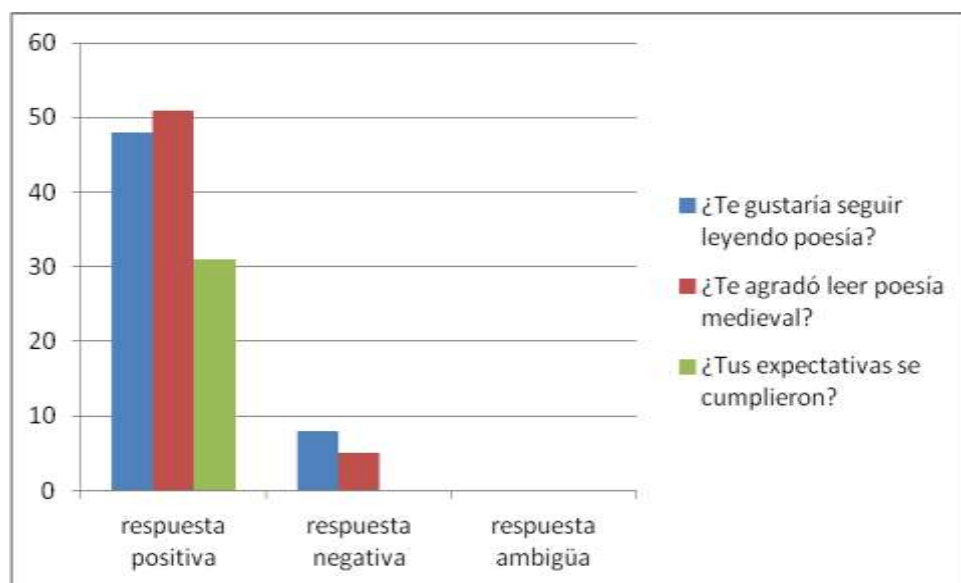
Sumado a ello, la expectativa de enriquecer su conocimiento, es decir, de aprender de la lírica medieval, es alentadora, si así se me permite decirlo, pese a que no gustan del género, ya que en sus respuestas aparecía la idea de que esperaban conocer otra forma de expresar emociones, de conocer a otros poetas; así como de acercarse a la producción artística medieval en todas sus aristas.

Por otro lado, la minoría no advirtió de manera clara que esperaba de este tipo de literatura, pues el “no sé” fue el protagonista de sus respuestas que denotó huecos en su horizonte, así como ambigüedades.

Con este telón de fondo los alumnos se aventuraron por los senderos de la poesía medieval, específicamente por las cantigas de amor *galaico-portuguesas*, un subgénero poético, cabe decir, poco conocido por los jóvenes estudiantes de bachillerato.

Al término de este bloque temático, los alumnos regresaron a su horizonte de expectativas establecido al inicio de la secuencia didáctica y contestaron tres nuevas preguntas, las cuales fueron ¿te gustaría seguir leyendo poesía?, ¿te agradó leer poesía medieval?, ¿tus expectativas se cumplieron? Con base en ellas, cabe decir que hubo cambios significativos en los primeros datos arrojados, pues los alumnos después de su proceso de enseñanza-aprendizaje mostraron una postura distinta con respecto a las preguntas planteadas desde la génesis. A continuación se presentan los datos:

Gráfica II. Mi horizonte de expectativas.



Gracias a la gráfica podemos dilucidar o vislumbrar cambios sustanciales en el horizonte de expectativas de los alumnos, pues en primera instancia, 48 de 56 mostraron un gusto por el arte de la poesía donde asumieron que seguirán recorriendo los senderos afables de la lírica en su sentido general. A la luz de lo mencionado, puedo aseverar que su formación en la educación literaria está comenzando en el instante mismo en el que su postura ocupa una disposición por seguir en el camino lector de este género literario, pues asume su autonomía al emprender la odisea de elegir sus propias lecturas a la postre.

Por otro lado, los datos también reflejan que los alumnos se introdujeron a la poesía medieval con gusto. A este respecto, Juan Sánchez- Enciso, en una manera muy metafórica, menciona que la poesía es lengua elevada, es sonido, ritmo para cantar, para hechizar al lector. Y es gracias a este hechizo del cual nos habla el estudioso que los alumnos dejaron de lado el hastío y, por ende, descubrieron una aportación genuina sobre una forma distinta de contemplar o ver el mundo,

Asimismo, se muestra que los alumnos que se trazaron, desde la génesis, expectativas, se vieron en su mayoría cumplidas e incluso, cabe decir, rebasadas, ya que no sólo tuvieron la oportunidad de acercarse paulatinamente al género, de ser testigos de otras formas de expresar emociones y de conocer a otros poetas, sino que también vislumbraron una visión del amor distinta que se contrastó con su realidad y experiencia personal inmediata, pues como bien lo asevera Teresa Colomer “la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva”¹⁷³; a la luz de lo expuesto, se propició en gran medida un aprendizaje significativo del cual nos habla el constructivismo de la enseñanza y del aprendizaje y por el cual aboga la educación literaria, pues, el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social; asimismo, descubrieron la norma que yace intrínseca y oculta para los lectores menos avezados de este tipo de poesía y asumieron una postura reflexiva frente a todo ello.

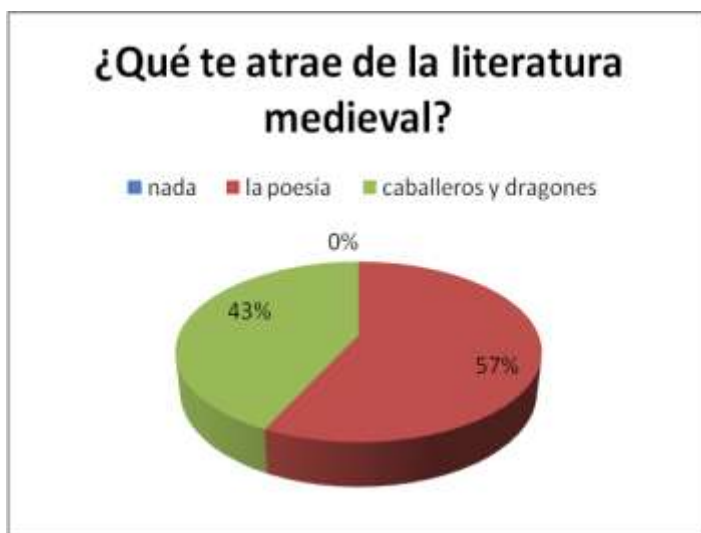
Aunado a lo anterior, el horizonte de expectativas también se construyó frente al género narrativo, específicamente, en los relatos breves medievales; por lo que en la sexta

¹⁷³ Teresa Colomer, “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación” en *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, en *Comunicación, lenguaje y educación*, 1991, p. 131.

sesión se le proporcionó al alumno un cuestionario en el cual las preguntas que se establecieron fueron las siguientes: ¿qué te atrae de la literatura medieval?, si pudieras elegir entre leer Crepúsculo y alguna obra medieval, ¿qué elegirías?, ¿estarías dispuesto a leer obras literarias medievales? y ¿de qué crees que tratarán estas obras? Ofrece dos argumentos Con base en las interrogantes, a continuación se presentan los datos que arrojaron.

Gráfica III. Cuestionario. Pregunta No. 1.

Mi horizonte de expectativas sobre la narrativa medieval.



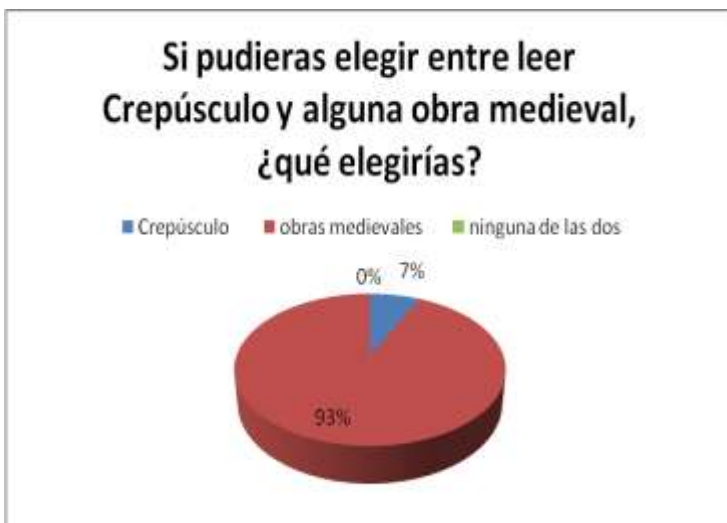
A la luz de los porcentajes, en la primera pregunta, se puede dilucidar que los alumnos reiteran el interés por la poesía que desarrollaron en las primeras sesiones de esta secuencia didáctica y, al mismo tiempo, existe una fascinación por los estereotipos construidos en el siglo XXI calcados a través del

cine u otros medios de comunicación, los cuales estriban en la efigie de los caballeros, las princesas y los dragones. Por lo tanto, sin ser azarosa, la literatura medieval les resulta atrayente a los alumnos en sus diversas manifestaciones, pues tanto en la poesía como en la narrativa se evidencia lo dicho. Asimismo, podemos advertir que las historias de aventura y acción donde el eje temático no sólo es el amor, sino también el valor u honor forman parte del gusto de los adolescentes, pues las afrentas del héroe y la conquista amorosa están presentes en las historias de caballería, aunque traspasan esa línea anecdótica para introducir cosmovisiones.

Por otra parte, en la segunda interrogante, los datos que se obtuvieron fueron los siguientes:

Grafica IV. Cuestionario. Pregunta No. 2.

Mi horizonte de expectativas sobre la narrativa medieval.



Gracias a la gráfica, se puede vislumbrar que el 93% de los alumnos prefiere leer obras pertenecientes a la literatura medieval. Los argumentos que sustentaron su elección giraron, en su mayoría, sobre la importancia de conocer no sólo la poesía medieval, sino también de adentrarse a otros universos

literarios y, por ende, a otras manifestaciones artísticas que les proporcione diversas formas de ver o representar el mundo; asimismo, se mencionó la apatía por la saga novelística llevada a la pantalla grande. Por otra parte, el 7% de los alumnos aceptaron el gusto por el *Bestseller*, argumentaron que la efigie del vampiro y el tema amoroso están dentro de sus gustos literarios. Con base en lo dicho, considero que en este primer peldaño, en su mayoría, los alumnos, en un sentido crítico y autónomo, comienzan a elegir sus propias lecturas y, al mismo tiempo, a reconocer, a lo largo de su proceso de selección, la literatura canónica y, por ende, la diferencian de la que no lo es. Esto a juicio de Juan Mata, Teresa Colomer y demás estudiosos que se insertan en esta línea didáctica, señalan que contribuye a que los alumnos desarrollen una educación literaria, puesto que parafraseando a Guadalupe Jover la literatura canónica es necesaria ya que es la que establece vínculos verticales con la tradición.

Aunado a lo anterior, la tercera pregunta arrojó los siguientes datos:

Gráfica V. Cuestionario. Pregunta No. 3.

Mi horizonte de expectativas sobre la narrativa medieval.



Con base en los porcentajes, se puede señalar que la mayoría de los alumnos, es decir, el 71% tiene como referente inmediato dentro de sus conocimientos previos que hablar de la Edad Media o leer narrativa medieval estriba solamente en las historias de princesas, caballeros y dragones que, sin duda alguna,

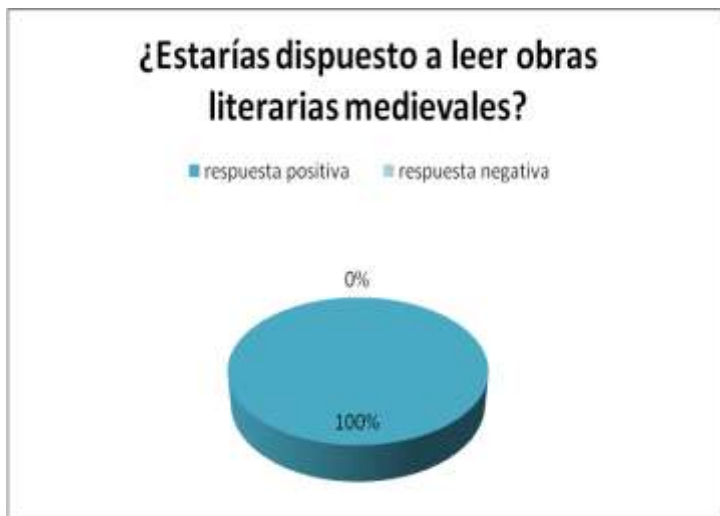
forman parte del imaginario del Medievo; sin embargo no lo es todo. En este sentido, su bagaje cultural se ve reducido a la literatura caballerescas en un sentido superficial; por lo que, a título personal, parte de esta pobreza cognitiva, acaece gracias a las ficciones culturales más cercanas que poseen los alumnos, es decir, al cine o a las series televisivas estadounidense.

Por otro lado, el 16% piensa que las obras que se leerán en clase girarán en torno al tópico amoroso, como si se tratara de abordar en la tercera unidad un curso temático sobre el amor. Esto a mi juicio tiene una razón de ser, pues en el primer bloque los alumnos se acercaron y reflexionaron sobre dicho tema y a la postre se dejó una pregunta en el tintero que aludía a ello, pero también hacía referencia al concepto de la efigie femenina. Por lo antes dicho, los alumnos dedujeron que se continuaría por la línea temática desarrollada desde el comienzo.

Sumado a lo anterior, en un menor porcentaje, los alumnos advirtieron que el tema a tratar sería el de la figura femenina, pues, como se advirtió líneas arriba, la última pregunta que cerró el primer bloque de la secuencia didáctica tuvo el objetivo de concatenar los bloques a través del concepto de mujer que se gesta en la poesía estudiada y, al mismo tiempo, en los relatos breves medievales, aunque el tratamiento es disímil.

Gráfica VI. Cuestionario. Pregunta No. 4.

Mi horizonte de expectativas sobre la narrativa medieval.



Finalmente, la respuesta de la última pregunta, como lo evidencia la siguiente

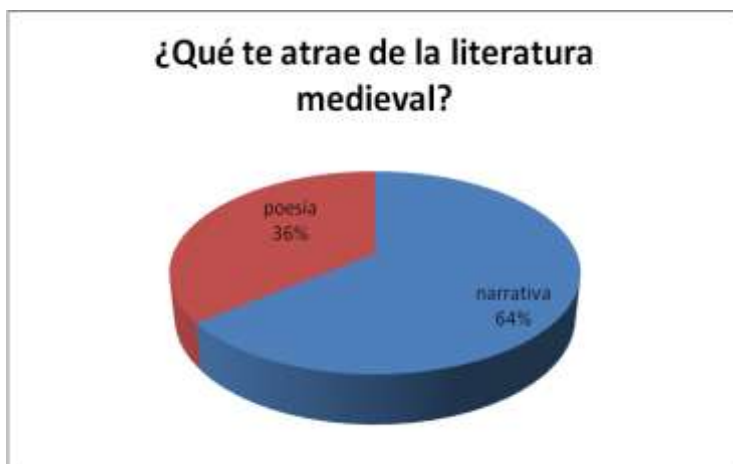
gráfica, fue positiva, pues todos los alumnos mostraron disposición, en algunos casos se hizo presente el entusiasmo por navegar en estos océanos medievales cargados de incontables historias a través de

un sí afirmativo. Esto, a mi juicio, se deriva del recorrido trazado o llevado a cabo a partir de las actividades realizadas sobre la poesía *galaico-portuguesa*.

Con base en el primer momento descrito sobre el horizonte de expectativas señalado, al finalizar la secuencia didáctica, específicamente en la sección diez, se invitó a los alumnos a regresar al cuestionario inicial donde advirtieron su interés y disposición por adentrarse a este género literario. Es preponderante subrayar que con base en las respuestas ubicamos cambios inesperados e importantes para el diseño de la secuencia didáctica, ya que los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Gráfica VII. Cuestionario. Pregunta No. 5.

Mi horizonte de expectativas sobre la narrativa medieval.



Gracias a los porcentajes expuestos podemos dilucidar que el 64% de los alumnos se vieron atraídos por la narrativa medieval, puesto que en sus respuestas se ubicó el gusto por el tono festivo, jocosos, con una

crítica social, donde los personajes no son seres idealizados. Asimismo, algunos otros advirtieron que la gama temática no se estancaba en la línea amorosa, sino que les brindaba la oportunidad de conocer, reflexionar y asumir una postura crítica sobre otros tópicos, en este caso sobre la efigie femenina y la religión que parten de una realidad que se vuelve próxima a ellos al evidenciar elementos comunes que comparten, pues, como bien lo señalaba Guadalupe Jover los libros no han de ayudarnos sólo a evadir y a buscar refugio de una realidad a veces insoportable, sino a instalarnos mucho más firme en ella y a comprometernos con su transformación.

Por lo antes dicho, en la etapa final de la secuencia didáctica la poesía no cobró tanto auge, pues se quedó con el 36% de adeptos; no obstante, cabe señalar que pese a ello se logró colocar en las filas del gusto literario de los alumnos y esto en gran medida acrecienta su educación literaria, pues la poesía medieval no se quedó en el olvido, sino que, por el contrario, está presente en sus estructuras cognitivas y, por ende, en su gusto lector.

Gráfica VIII. Cuestionario. Pregunta No. 7.

Mi horizonte de expectativas sobre la narrativa medieval.



Conjunto a lo anterior, en la séptima interrogante abundaron respuestas que le otorgaron un cambio a la postura de rechazo por la lectura de la obra medieval que, en algunos alumnos, se generó, pues como se evidencia en la siguiente gráfica el 96% de los estudiantes al finalizar la secuencia

didáctica eligieron la obra medieval frente a un tipo de literatura de corte juvenil. Recordemos que en las primeras respuestas, sólo el 93% de los ellos asumieron este gusto. Asimismo, podemos dilucidar que el agrado por el *bestseller* se hizo presente en esta última etapa con el 4% de los estudiantes y en este sentido, podemos advertir que, aunque la narrativa medieval ganó más adeptos, es obvio que la literatura no canónica sigue formando parte del itinerario lector de pocos estudiantes, pues a juicio de Díaz-Plaja “la lectura de los

adolescentes se nutre de productos de consumo que no se encuentran en los templos del saber”¹⁷⁴

Sumado a lo anterior, la tercera pregunta que se les formuló a los alumnos, estribó, recordemos, en el contenido temático o anecdótico que en primera instancia, sin una previa lectura, ellos intuyeron que yacía en los textos que a la postre leería. Bajo las inferencias que construyeron al inicio aparecieron las princesas, caballeros y dragones con el 71%, seguido del tópico del amor con el 16% y, finalmente, la figura femenina con el 13%. Gracias a lo establecido con antelación, los estudiantes al término de la secuencia didáctica participaron en plenaria enunciando sus reflexiones en torno a la comparación de sus primeras respuestas con las posteriores. Con base en ello, *grosso modo*, las expectativas que se plantearon en el inicio no se cumplieron, salvo en el caso del tópico de la mujer; así que de forma concluyente, advirtieron que hablar de la Edad Media no es centrar la mirada en los estereotipos que se inscriben en los libros de caballería, es verdad que forman parte del imaginario de la época, pero no lo es todo, pues, la literatura medieval les mostró su lado lúdico y, al mismo tiempo, otras aristas temáticas en donde se calca la visión de la época, sus normas, las intenciones comunicativas, un abanico de personajes, *etc.* Por lo antes dicho, para satisfacción nuestra y de ellos, en la última pregunta, ¿estarías dispuesto a seguir leyendo obras literarias medievales?, la respuesta se mantuvo en un sí afirmativo de todos los participantes, demostrando de esta manera su disposición por adentrarse y constituirse como lectores autónomos de la literatura canónica y, sobre todo, evidenciaron el gusto por la lectura de este tipo de texto, por lo cual los alumnos están formando una educación literaria al desarrollar un hábito lector que va acompañado del deleite literario.

Siguiendo con el recorrido de la esfera o plano actitudinal, como lo he nombrado, en la secuencia didáctica se puede vislumbrar que la organización que se llevó a cabo al interior del espacio áulico estribó en los grupos colaborativos. Estos estuvieron integrados de forma heterogénea por cinco estudiantes, los cuales asumieron un rol rotativo y, por ende, disímiles responsabilidades a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha organización propicia una relación entre iguales, en cuyo seno tienen lugar “aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos

¹⁷⁴ Ana Díaz Plaja. “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia” en *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009. p.141.

agresivos, la revitalización de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones e incluso de rendimiento académico”¹⁷⁵

Con base en el mecanismo descrito líneas arriba, en el escenario áulico se pudo apreciar, en un primer momento, que algunos alumnos a través de ciertos elementos paralingüísticos, esto es, de su lenguaje gestual, no estaban del todo convencidos sobre la dinámica grupal, es decir, había ciertas resistencias por emprender dicho trabajo, pues, al cuestionarlos sobre su disposición para trabajar de manera colaborativa los ecos que resonaron con intensidad fueron: “sólo unos cuantos siempre trabajan”, “a veces alguien siempre termina haciendo el trabajo de todos” y “no todos se responsabilizan”. A la voz de estos clamores, se originó una reflexión en torno a la importancia de trabajar de manera colaborativa, pues parafraseando a Díaz Barriga el profesor tiene que promover una serie de prácticas interpersonales y grupales relativas a la conducción del grupo, los roles a desempeñar, la manera de resolver conflictos, tomar decisiones asertivas y las habilidades para entablar un diálogo verdadero.

A la luz de lo dicho, se trajo a colación la preponderancia de la ayuda mutua, el respeto a la diversidad, la tolerancia, el diálogo y la responsabilidad en donde todo ello en conjunto propicia el desarrollo de habilidades y actitudes, así como un resultado certero y exitoso; asimismo, para incentivar aún más la participación de los estudiantes se señaló que realizarían una evaluación de la dinámica grupal para resarcir problemas futuros.

Con base en este preámbulo, en la primera sesión dedicada a la dinámica de los grupos colaborativos, se pudo observar a primera vista que en la mayoría de los equipos hubo integración, participación en la elección de los roles acompañada de risas discretas, disposición e intercambio de opiniones en un ambiente afable. Por consiguiente, en el transcurso de las sesiones, se pudo apreciar desde el exterior una interacción social cara a cara entre los alumnos, en donde cobró realce la disposición, el diálogo, la participación activa, la toma de decisiones para beneficio del equipo, así como las participaciones en plenaria respaldadas por el trabajo en conjunto que realizaron los alumnos. Por lo antes mencionado, a decir de la estudiosa Díaz Barriga, es sólo mediante la interacción social que se dan aspectos como la posibilidad de ayudar y asistir a los demás, influir en los

¹⁷⁵ Frida Díaz Barriga Arceo. “Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. p.110.

razonamientos y conclusiones del grupo. Gracias a lo antes dicho, los alumnos enriquecieron sus reflexiones con la ayuda y la colaboración mutua que desarrollaron, cabe puntualizar, en un ambiente de respeto y tolerancia hacia la diversidad.

Después de establecer estas cavilaciones impresionistas, pues no soslayemos que advertimos en un principio que nuestra mirada partió desde el exterior de la dinámica grupal, es imprescindible ahora ceñir nuestra atención en la información que arrojó el formato para valorar las reacciones que tuvieron los estudiantes respecto a las sesiones de trabajo en grupo, esto es la evaluación del trabajo colaborativo que realizaron los alumnos al finalizar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gráfica IX. Pregunta No. 1. Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a las sesiones de trabajo en grupo

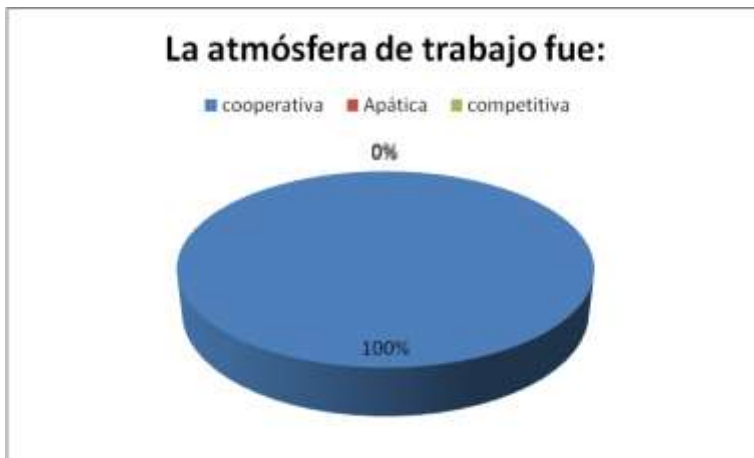


Con base en lo dicho, los estudiantes contestaron 8 preguntas que estribaron en el tema de la organización, disposición, responsabilidad, participación y satisfacción de los resultados obtenidos. Dicho lo cual, como se muestra en los gráficos, en las respuestas que dieron a la primera pregunta se

evidencia que todos los alumnos tuvieron claros los objetivos del trabajo que se realizaría en cada sesión.

Asimismo, como lo evidencia la siguiente gráfica, los estudiantes comulgaron con la idea de que la atmósfera que se desarrolló al interior de los equipos fue cooperativa y esto nos lleva a dilucidar que hubo un verdadero intercambio de opiniones, una ayuda mutua y, como se dijo líneas arriba una interacción cara a cara.

Gráfica X. Pregunta No. 2. Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a las sesiones de trabajo en grupo



desarrollaron al interior del equipo, sino también en la realización de las diversas actividades grupales.

Por otra parte, en cuanto a la organización que se llevó a cabo se puede advertir por los datos que evidencia el gráfico de abajo que el 89% de los estudiantes, esto es la mayoría, admitieron que hubo una adecuada organización no sólo en las discusiones que se

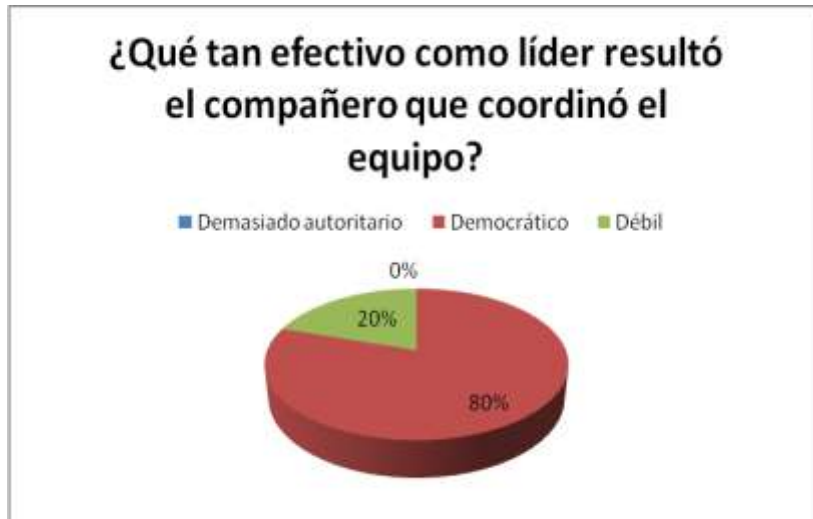
Gráfica XI. Pregunta No. 3. Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a las sesiones de trabajo en grupo



no asumir en cierta manera los roles establecidos que a cada uno le designaba una responsabilidad específica.

No obstante, el 11% aceptó que la organización fue desordenada, tanto en el diálogo como en la producción de los trabajos. En este sentido, podemos aventurarnos a decir que la minoría perdió la dirección del trabajo cooperativo al no planificar, al

Gráfica XII. Pregunta No. 4. Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a las sesiones de trabajo en grupo



Sumado a lo anterior, en la cuarta interrogante, el 80% de los estudiantes asumió la idea de que el líder del equipo, en este caso el rey, fue democrático a lo largo de la dinámica grupal; sin embargo, el 20% señaló que su rey se mostró débil en todo el proceso, por lo que

evidentemente, mucho de la organización, como vimos, y de la participación, como veremos en seguida, se vieron influenciados o afectados por dicho factor.

Gráfica XIII. Pregunta No. 5. Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a las sesiones de trabajo en grupo

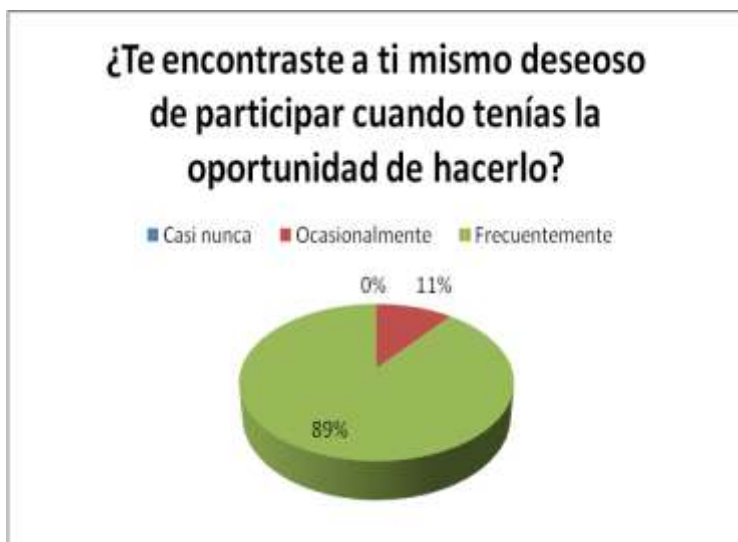


Con respecto a lo anterior, el 91% de los estudiantes aseveró que los integrantes del equipo mostraron disposición en el trabajo cooperativo, es decir, participación, responsabilidad y compromiso en las diversas tareas y roles que se establecieron durante las sesiones de trabajo tanto fuera

como dentro del aula, aunque cabe mencionar que el 9% dijo que sólo algunos participaron y mostraron compromiso en el trabajo cooperativo. Por lo antes dicho, faltó además de la ayuda mutua y la empatía lo que diría Díaz Barriga un proceso de negociación que condujera a lograr un significado compartido de las múltiples actividades. Asimismo, es

preponderante señalar que los alumnos que se insertan en este porcentaje compartieron la dinámica grupal con recursadores y al cuestionarlos sobre la respuesta que dieron a la tercera y cuarta interrogante muchos de ellos advirtieron que les faltó comunicación y organización porque los horarios entre ellos no eran compatibles y eso dificultó en gran medida todo el proceso cooperativo.

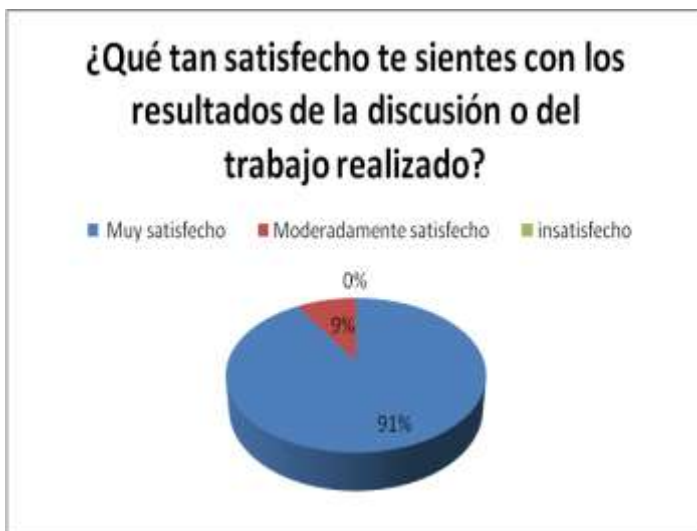
Gráfica XIV. Pregunta No. 6. Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a las sesiones de trabajo en grupo



Conjunto a lo anterior, en la sexta interrogante somos testigos de que el 89% de los estudiantes asumió que su disposición para participar dentro del equipo era entusiasta y esto se debe en gran medida a que los alumnos construyeron significados a propósito de ciertos contenidos vertidos en las actividades. Empero, el 11%

admitió que en ocasiones se sentía motivado; por lo que vemos claramente que ciertos alumnos no construyeron un andamiaje actitudinal en cuyo espacio se conjugaran significados, actividades y contenidos.

Gráfica XV. Pregunta No. 7. Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a las sesiones de trabajo en grupo



Por otra parte, en la séptima pregunta, podemos vislumbrar que gracias a todo el proceso de aprendizaje en el que se volcaron los estudiantes, al finalizar el 91% de ellos enmarcó la satisfacción que sintió por los resultados obtenidos, mientras que el 9% asumió no estar contento con lo alcanzado.

Gráfica XVI. Pregunta No. 8. Formato para valorar las reacciones de los estudiantes respecto a las sesiones de trabajo en grupo



Finalmente, en la última pregunta se arrojó mucha luz en la disposición que los alumnos mostraron para seguir trabajando con el mismo equipo, pues el 91% de ellos consideró la oportunidad de continuar con los mismo integrantes, frente al 9% que dejó claro que, si así se

estimaba para postrimeras actividades, lo harían más por obligación que por el gusto mismo de compartir entre iguales reflexiones, cosmovisiones, trabajo, *etc.*

A la luz de las respuestas brindadas por los estudiantes, podemos deducir que efectivamente el mecanismo de los grupos cooperativos contiene un entramado complejo en el cual intervienen varios factores que determinan el éxito o el fracaso del equipo, pues, como lo señala Díaz Barriga en un grupo cooperativo:

existe una influencia recíproca que implica una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un periodo dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, etcétera¹⁷⁶.

Esta afectación de la que habla la cita, se impregna durante el proceso de aprendizaje del estudiante y cobra notoriedad en los resultados que devienen de un arduo trabajo de interacción cara a cara.

Por otra parte, siguiendo con la esfera actitudinal que se ha trazado en esta primera parte del informe de intervención, es menester traer a colación la actividad que se desarrolló en la sexta sesión de la secuencia didáctica, pues en ella se construyó un espacio para que los alumnos hablaran de libros, es decir, un lugar para compartir entre iguales sus experiencias lectoras; esto es los títulos de los libros que más les han gustado, aquellos que leen y vuelven a leer sin aburrirse y con el mismo entusiasmo de la primera vez; aquellos que los hicieron llorar, reír, compartir la desventura con un personaje o aquellos que los alejaron de su casa y los instalaron o acogieron en lugares lejanos, pero maravillosos. En fin, aquellos que no olvidarán y que están instalados no sólo en su librero, sino en su mente, llenándola de imaginación.

Bajo la luz de lo expuesto, dicha dinámica representó la oportunidad de asumir su libre albedrío e intercambiar entre compañeros emociones y sensaciones que derivan de su experiencia lectora; asimismo, se propició lo que Ana Díaz-Plaja nombra como lectura horizontal, pues, consiste en que los alumnos se descubren entre ellos, de compañero a compañero a través de sus propios gustos y hallazgos. Con base en esta actividad, los alumnos, desde la génesis, mostraron entusiasmo y disposición para entablar una plática de autores y de libros, ya que la participación en plenaria se volcó concurrida; por lo que una serie de títulos y escritores comenzaron a aparecer convirtiendo de esta manera el espacio áulico en un universo literario donde títulos como *El lazarillo de Tormes*, *Don Juan Tenorio*, *Leyendas*, *Marianela*, *Campos de Castilla* sonaron con fuerza. Dichas obras, se

¹⁷⁶Frida Díaz Barriga Arceo. “Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003. p.102.

congregaron en los conocimientos previos de los alumnos porque forman parte del canon literario establecido en su primer año escolar dentro de la Escuela Nacional Preparatoria, pues no hay que dejar en el olvido que a juicio de Díaz-Plaja “debemos recordar que para muchos adolescentes, la lectura académica supone la única ocasión en su vida escolar [...] en la que entrarán en contacto con la alta cultura, y, a menudo, una única referencia de literatura canónica”¹⁷⁷. Por lo antes dicho, esta elección de títulos viene marcada por la formación académica en el ámbito literario que yace inscrita en la mencionada institución y evidencia, sin lugar a dudas, un gusto por los citados libros. No obstante, es preponderante mencionar que no todo el deleite literario deriva del canon formulado por la escuela, ya que también en nuestra acendra observación, notamos que ciertos alumnos, a partir de su propio canon, esto es de su repertorio lector, brindan títulos como *Los juegos del hambre*, *Narnia*, *Cincuenta sombras de Gray*, *El caballero de la armadura oxidada*, *El señor de los anillos*, *Cazadores de sombras* y *Harry Potter*, obras de consumo que distan de la alta cultura que acogen las aulas de literatura por lo que podemos señalar que, a decir de Teresa Colomer, “no cabe duda de que entre los libros capaces de conectar con las inquietudes vitales de los adolescentes se producen tendencias y modas generacionales por lo que tienen de gratificación socializadora, es decir, de libros que llevan a sentirse parte de la colectividad”¹⁷⁸. En este sentido, la sociedad influye de manera decisiva en la elección que los adolescentes hacen de la literatura donde se ve implicada su empatía con el texto y, por ende, su probable construcción identitaria, pues parafraseando a Díaz-Plaja los adolescentes aprenden a definir su personalidad y su mundo a través de las opciones de consumo.

Bajo la sombra de estas cavilaciones, podemos aseverar que en los primeros momentos de la sexta sesión, esta comunidad heterogénea de alumnos mostró gustos literarios diversos, en cuyo centro, había cierta mezcla paradójica entre literatura canónica y comercial o de consumo, así como temática. Sumado a ello, hubo dos casos en los cuales dos alumnos admitieron que no gustaban de la lectura y que sólo leían porque se les solicitaba en la escuela.

Conjunto a lo anterior, en un segundo momento, hubo un giro de tuerca pues, dentro de la misma sesión, también los alumnos hablaron de las obras que no les habían gustado,

¹⁷⁷ Ana Díaz Plaja. “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia” en *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009. p. 127.

¹⁷⁸ Teresa Colomer, (Coord.) *Lecturas adolescentes*. Bracelona: Gráo, 2009. p. 46.

aquellas que habían aborrecido, que no volverían a leer salvo si los obligaran. Bajo esta tónica nombres como *El esperpento*, *Niebla*, *el Poema del mío cid*, *el Poema de Gilgamesh*, *El velo de la reina Mab*, se hicieron presentes al unísono. Con base en estas revelaciones, por demás sorprendentes, podemos dar cuenta de que el rechazo versa sobre obras literarias canónicas y no comerciales, por lo que, sin ser azarosos dilucidamos dos cosas. La primera es que los alumnos se resisten a leer obras complejas debido, según Teresa Colomer, al esfuerzo que les supone la longitud, el nivel léxico y el uso de un registro alejado de sus habilidades lingüísticas en general y, por consiguiente, se instalan en lecturas sencillas que no les generan un progreso hacia lecturas más elaboradas.

La segunda estriba en que el docente al abordar las obras literarias mencionadas, no propició que los alumnos le dieran un sentido personal al texto, que crearan vínculos cercanos a su contexto y, por ende, construyeran significados alrededor de él, pues en palabras de Juan Mata y Andrea Villarrubia:

Los profesores deben propiciar que sus alumnos aprendan a dar sentido personal a los textos, deben darles la oportunidad de manifestar libremente sus respuestas a la literatura, deben enseñarles a conversar con lectores semejantes a ellos y deben asimismo enseñarles a contrastar sus interpretaciones precedentes, con las consideradas canónicas o expertas¹⁷⁹.

Por lo tanto, ese trabajo arduo del que nos hablan los estudiosos citados, hizo falta en el proceso de enseñanza-aprendizaje que construyeron los alumnos en su debido momento.

A la luz de lo expuesto, en todo ese dialogismo o intercambio cultural que se estableció entre los alumnos, en cuyo seno se instauró el gusto o disgusto por la literatura, pudimos ser testigos de la atmósfera afable y respetuosa que se construyó, pues todos respetaron los turnos de habla y prestaban atención a la participación de cada estudiante. Asimismo, con grandes expectativas avanzamos al vislumbrar la disposición que mostraron los alumnos al recomendar libros y al ver como la pluma sobre el papel más de una vez se

¹⁷⁹ Juan Mata y Andrea Villarrubia. “La literatura en las aulas” en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, Julio, 2011, p. 57.

dejó deslizar para grabar el título de la obra literaria aludida y así insertarse en el repertorio lector de algunos estudiantes.

Aunado a lo anterior, hubo opiniones encontradas sobre algunos textos en donde se conjugaron los defensores y los detractores pero evidenciando en sus argumentos tolerancia y respeto hacia la otra postura, por lo que cabría decir que esta actividad fue una experiencia que les permitió desarrollar valores, pero al mismo tiempo, formarse bajo el cobijo de la educación literaria, pues, este intercambio de lecturas, esta charla amena entre iguales propicia los primeros peldaños para crear un hábito lector.

Con base en lo expuesto, las páginas anteriores develaron todo el horizonte de expectativas que los alumnos construyeron sobre las obras literarias que se abordarían, posteriormente, en clase; así como, la disposición que asumieron para el trabajo cooperativo, el cual mostró todo un universo calcado por el desarrollo de habilidades y valores y, finalmente, la soltura que mostraron al hablar de libros en un intercambio cara a cara entre iguales. Todo ello, lo conjuntamos en una esfera a la cual llamamos actitudinal y de ella derivaron datos que nos permitieron cavilar y, por ende, atisbar la pertinencia y plausibilidad de la secuencia didáctica en la mencionada esfera.

Por lo antes dicho, es menester que ahora centremos la mirada en la esfera que llamaremos cognitiva. En ella, cabe mencionar, los alumnos se acercaron al estudio de la literatura medieval de manera anacrónica, es decir, no siguieron una línea histórica-cronológica como la enseñanza tradicional lo estila, ya que en palabras de Díaz-Plaja “la literatura se suele estudiar a través de los autores, las características de la escuela, época y género; la contextualización histórica de movimientos, y la provisión de herramientas de análisis literario”¹⁸⁰; por lo tanto, en la secuencia didáctica hubo una ruptura o un cambio de paradigma, ya que los alumnos comenzaron desde su presente para remontarse al pasado a partir de sus experiencias personales (el tópico del amor), de las ficciones cercanas a su contexto (música), de su particular visión del mundo (concepto de mujer) y del reconocimiento de temas polémicos que tienen una vigencia en su sociedad y que se han convertido en reescrituras al paso del tiempo (el tópico de la religión). En este sentido, el puente que enlazó ambas temporalidades es la analogía, pues, ciertamente cada experiencia,

¹⁸⁰ Ana Díaz Plaja. “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia” en *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009. p. 126.

cada conocimiento previo, cada aprendizaje significativo se tiende a relacionar con un conjunto de conocimientos análogos que ayudan a comprenderlos cabalmente. Bajo esta tónica, los alumnos en el primer bloque temático titulado *Una manera muy medieval de decir te amo* a partir de sus experiencias exploraron su universo amoroso, en el que enlistaron los síntomas que tienen cuando se enamoran, plasmaron los sentimientos, emociones y sensaciones que les provoca el amor en un organizador gráfico, contrastaron las causas del amor correspondido y no correspondido a través de una reflexión personal y colaborativa, para a la postre segregarlo en un organizador gráfico comparativo y, finalmente, ayudados por pistas tipográficas, resaltaron con rojo las cuitas de amor. Con base en este caudal de actividades, los alumnos en un primer momento se sensibilizaron y construyeron todo ese universo de sentimientos que se congrega en el acto de amar a partir de su experiencia personal, por lo que se activaron sus conocimientos previos y se propició el interés de los alumnos por adentrarse al estudio de este tipo de literatura.

Sumado a lo anterior, los organizadores gráficos les permitieron a los alumnos resumir, conceptualizar y organizar sus conocimientos en una representación visual; así como el empleo de las pistas tipográficas, propiciaron que identificaran y resaltarán conceptos que posteriormente enlazarían con los contenidos temáticos de la poesía.

Siguiendo con el estudio anacrónico de la literatura, los estudiantes pusieron pausa a su universo amoroso para acercarse a las ficciones más cercanas que permean o existen en su realidad y sociedad, por lo tanto, pensaron y enunciaron aquellas canciones que integran su repertorio musical y que hablan de las penas amorosas. Dicha actividad, provocó que fueran conscientes de que existe un amplio abanico de canciones que tocan este tema por lo que dedujeron que el hombre en su peregrinaje por la vida plasma sus preocupaciones, sus emociones, sentimientos en distintas representaciones artísticas y en este sentido, los alumnos analizaron una melodía titulada *Rayando el sol* del grupo Maná con la ayuda de preguntas que les sirvieron de guía para insertar sus respuestas de manera sintetizada en un organizador gráfico comparativo. Esto les permitió, identificar el género que asume la voz del amante, el destinatario, el estado anímico, la actitud del amante y de la amada; así como las descripciones físicas y psicológicas que se hacen de esta última, el concepto del amor que se desarrolla en la canción y la tipología amorosa que se presenta. Asimismo, vislumbraron que el desamor y la pena que conlleva la melodía es algo muy actual que se

inserta en su contexto, en la vida del hombre, del adolescente y, además, que la música ha capturado ese estado humano para reflejar comportamientos, sensaciones y sentimientos que se presentan a través del tiempo, pues a juicio de Díaz –Plaja “el amor. El sentimiento amoroso con todas las fases y subtemas posibles, como por ejemplo [...] la ausencia, el rechazo o el final del amor. Es el tema habitual de la mayoría de las canciones”¹⁸¹

Después de las mencionadas actividades, los alumnos retomaron su universo amatorio, pues declararon sus técnicas o estrategias de seducción o conquista a través de organizadores gráficos, para contrastarlos con las técnicas que realizaron los trovadores y los caballeros en la Edad Media. Para ello, vieron dos documentales en Youtube y con la ayuda de preguntas conocieron el personaje emblemático del trovador, sus producciones artísticas (cantigas de amor galaico-portuguesas), la participación que tiene la dama y el caballero al interior de dichas representaciones y el sistema de cortejo que se empleaba en la corte. Gracias a este bagaje cultural de conocimientos, los alumnos se contextualizaron, es decir, se insertaron en el contexto medieval y vislumbraron que sus técnicas de conquista distan de las del trovador y de las del caballero, por lo que conocieron una manera distinta de enamorar al ser amado y de expresar ese sentimiento tan humano. Todo ese cúmulo de conocimiento lo congregaron en un producto escrito (tríptico), en el cual desarrollaron su creatividad, ingenio, capacidad de síntesis y la aplicación del uso de la norma de la lengua.

Conjunto a lo anterior, los alumnos comenzaron su odisea por la literatura, al adentrarse al género poético medieval, específicamente, a la cantiga de amor galaico-portuguesa titulada *Am'eu tan muito mia senhor* de Nuno Fernandez Torneol. Realizaron un análisis literario que les permitió identificar las características que le son propias y al mismo tiempo, con la ayuda del reconocimiento de la pena amorosa que realizaron previamente en las canciones; así como el desarrollo del universo amatorio a partir de sus experiencias personales y la contextualización que construyeron a través de los documentales encontraron en una suerte de analogía correspondencias o enlaces, a través de un organizador gráfico, con la balada pop titulada *Rayando el sol* del grupo Maná que en sesiones anteriores analizaron. Asimismo, desarrollaron y conocieron el concepto del amor que estriba en una concepción negativa porque este provoca dolor, por ende la ecuación

¹⁸¹ Ana Díaz Plaja. “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia” en *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009. P.146.

sería amor igual a pena o sufrimiento que se gestó en una buena parte del Medioevo peninsular y descubrieron la relación que se establece entre el binomio conjugado amada-amante dentro de esta representación poética.

Bajo la luz de lo expuesto, podemos advertir que los estudiantes en esta construcción análoga que desarrollaron reconocieron que todo lo analizado en la canción y en su vida amorosa se inserta desde la antigüedad en la literatura, específicamente, en la poesía amorosa galaico-portuguesa del Medioevo español, por lo que en este primer bloque temático los alumnos no sólo conocieron una parte de dicha poesía y reflexionaron sobre otras formas discrepantes de conceptualizar el tópico del amor, sino también desarrollaron un aprendizaje significativo al conectar sus conocimientos previos con los nuevos, al concatenar su mundo amoroso con el mundo amoroso de este tipo de literatura y emprendieron su educación literaria al enlazar el pasado con el presente.

Por otra parte, para establecer vasos comunicantes entre el primer y segundo bloque temático, en éste último titulado *La mujer medieval ¿ángel o demonio?* los alumnos comenzaron el trazado de su aprendizaje con el desarrollo del concepto que se tenía de la mujer a partir de la cantiga de amor galaico-portuguesa que se estudió en el primer bloque. En sus hallazgos evidenciaron que la mujer en la cantiga carece de descripciones físicas, pero descubrieron con base en una serie de preguntas que a través de la mirada del trovador en el discurso amoroso aparece idealizada, inalcanzable, indiferente, es la tirana que causa dolor al amante que yace al borde de la muerte; por lo tanto, vislumbraron un atisbo muy particular que de ella se hace en este tipo de poesía.

Sumado a ello, los alumnos se insertaron en su presente para explorar y reflexionar sobre la concepción que ellos poseen de la mujer a través de un test, en el cual la mayoría evidenció que para ellos la mujer es igual de importante y necesaria que el hombre y, por lo tanto, la aceptan como parte integral de su sociedad. Por consiguiente, no sólo se quedaron con su propia concepción, sino que realizaron un trabajo de campo, es decir, elaboraron entrevistas para recabar o recopilar las distintas concepciones que su sociedad tiene sobre ella, por lo que se convirtieron en entrevistadores. En el momento previo a la planeación del mencionado producto escrito, los alumnos reconocieron que la entrevista es un género oral, es un acto de comunicación que se establece entre dos o más personas, así como los dos tipos que existen (formales e informales), sus características y la lógica que guarda el

tema, el objetivo y las preguntas planteadas. Asimismo, en el proceso de planeación, los alumnos delimitaron el tema, definieron los objetivos de las entrevistas, elaboraron preguntas relacionadas con el tema de interés general y con los objetivos que se persiguieron; de igual forma, procuraron que dichas preguntas fueran directas, sencillas, coherentes (lógicas), adecuadas, claras y concisas (breves) y finalmente, planearon el tiempo necesario para llevarlas a cabo.

Al finalizar la planeación de las entrevistas, los alumnos emprendieron la aventura de ser entrevistadores, por lo que interrogaron a 10 varones de su edad. Las respuestas que obtuvieron las analizaron y con base en ellas, construyeron el concepto de cada entrevistado para finalmente, integrar todas las concepciones que se gestaron en dicha dinámica en una sola. Posteriormente, al obtener una concepción global sobre la mujer, los alumnos la contrastaron con la suya que en sesiones anteriores, gracias al test, elaboraron. Con base en la actividad, los alumnos advirtieron que en su sociedad y en su círculo más cercano existen diversas concepciones sobre ella y algunas ideologías o conceptos son más constantes que otros. Al término de ello, los alumnos se adentraron al género narrativo, esto es a los relatos breves medievales, específicamente a un *fabliau* titulado *Los cuatro deseos de San Martín*. La lectura se dividió en dos fases, en la primera el profesor realizó una lectura en voz alta, mientras que los alumnos, ayudados por pistas tipográficas, identificaban y distinguían la polifonía del texto narrativo. En la segunda fase, los alumnos llevaron a cabo una lectura dramatizada de la obra. Gracias a ella, se vieron implicados en la inserción de una literatura divertida, jocosa y festiva. Posteriormente, en plenaria los alumnos participaron al emitir su gusto por el texto y al descubrir que no habían leído una obra parecida a esta; por lo tanto, en este primer momento, podemos aventurarnos a decir que activaron sus conocimientos previos y a través de un comentario impresionista hablaron sobre su disposición por la lectura de este tipo de literatura que en cierta forma les permite adentrarse a la educación literaria.

A la postre, los alumnos realizaron un análisis de la obra a través de preguntas, en cuyas respuestas advirtieron que la mujer en el *fabliau* aparece ridiculizada, así como la preocupación del pobre y, por consiguiente, se evidencia la sandez de los personajes, por lo que provoca risas en el lector. Esto, a juicio de los estudiantes, se debe a que el escritor hace uso de la comicidad como recurso literario y para construir esa jocosidad, los alumnos

descubrieron gracias a una serie de interrogantes que vaciaron en un organizador gráfico y a la iconografía de la mujer que realizaron, que el autor se vale de otros recursos estilísticos para lograrlo como, a guisa de ejemplo, las sentencias, las exageraciones corpóreas, los discursos sexistas, la imagen o retrato que de ella se hace, las palabras que la descalifican, las figuras retóricas y las actitudes que asume la mujer dentro del relato. Dicho descubrimiento, lo contrastaron con las respuestas que dieron a algunas preguntas que derivaron de un documental titulado *La Edad Media: Amor cortés, caballeros y torneo* que, posteriormente, vieron. Gracias a él, enriquecieron su bagaje cultural sobre la concepción que se tenía de la mujer no solo en la literatura, sino en la cotidianeidad del Medioevo. En este sentido, recurrieron a los referentes culturales de la época para contextualizarse.

Por lo tanto, gracias a las disímiles concepciones que su sociedad les brindó sobre la efigie femenina a través de las entrevistas que realizaron en sesiones anteriores, así como la postura ideológica que ellos desarrollaron sobre ella gracias al test, de manera análoga la contrastaron con la concepción positiva y negativa que se ofrece en la cantiga de amor y los relatos breves medievales sobre esta, en cuyo centro de análisis vislumbraron vasos comunicantes y discrepancias; por lo que en una postura crítica y reflexiva advirtieron que se dieron ideas contradictorias con respecto a la mujer que se formularon en la Edad Media y se entregaron como legado a las generaciones futuras. Por un lado estaba la sujeción, por el otro, la adoración. En este sentido, la mujer de la cantiga aparece enaltecida, posee muchos atributos y permea el amor cortés dentro de la relación vasallática que se establece entre la dama y el trovador; por el contrario, la mujer del campesino es terrenal, es la lujuriosa, la que orilla al hombre a la perdición y se ridiculiza. Por ende, los estudiantes vislumbraron que en la Edad Media existieron dos ideologías contrarias que se desarrollaron sobre la mujer y esto mismo observaron en su contexto al dilucidar concepciones contrarias en su mundo.

Finalmente, en el tercer bloque temático titulado *¿Pecado o santidad? La religión medieval*, para establecer conexiones entre el bloque dos y tres, los alumnos reflexionaron sobre el título del *fabliau Los cuatro deseos de San Martín* analizado en las sesiones anteriores. Dicha reflexión derivó de una serie de preguntas, en cuyas respuestas los alumnos advirtieron que el contexto que permea en la narración breve es religioso y que el autor no sólo ridiculiza a la mujer, sino que también ridiculiza a la iglesia haciendo que un

representante digno de ella, conceda deseos carnales y no espirituales; por lo tanto, señalaron que existen elementos contradictorios, es decir, antitéticos (carnal vs espiritual). Dicha reflexión, propicio que los estudiantes, haciendo uso de sus conocimientos previos, enunciaran noticias o historias de escándalos sexuales insertadas en la iglesia católica, por lo que con dicha actividad se hizo evidente que es un problema actual y que atañe en gran medida a esta sociedad.

Posteriormente, leyeron un artículo periodístico que versó sobre el problema planteado líneas arriba y, como primera actividad, los estudiantes con ayuda de pistas tipográficas, identificaron las partes que componen el discurso argumentativo, esto es la hipótesis, los argumentos, los contra argumentos, la postura crítica y valorativa del autor, así como las conclusiones a las que llegó. Por otro lado, como segunda actividad, los alumnos leyeron, de manera grupal, el cuento titulado “Ferondo, al tomar unos polvos, es enterrado por muerto; y el abad, que se goza a su mujer, sacándole de la sepultura, le mete en prisión y le hace creer que está en el purgatorio y luego, al resucitar, cría como suyo a un hijo que el abad había engendrado en su mujer”. Dicho cuento pertenece al *Decameron* jornada III, cuento 8 de Giovanni Boccaccio.

Al finalizar la lectura, los alumnos realizaron un análisis literario a través de una serie de preguntas en donde reflexionaron sobre lo que les mostró Boccaccio y tomaron una postura crítica frente a ello. Asimismo, se dieron cuenta de que el discurso argumentativo dentro del cuento leído está muy presente en Boccaccio y, al igual que el periodista ambos denuncian, con la ayuda de distintos discursos (literario y periodístico), la decadencia moral que están sufriendo algunos representantes de la iglesia no sólo del Medioevo, sino también de su contexto actual; es decir, que hay sucesos que no se alejan de su realidad, siguen vigentes.

Por lo antes dicho, los estudiantes se asumieron como reporteros de la época de Boccaccio e imaginaron que la historia que acabaron de leer sucedió en su sociedad o comunidad y ellos son los encargados de darle voz a esa situación y exponerlo al ámbito público emitiendo sus argumentos, sus puntos de vista y sus posturas críticas.

Por lo tanto, en el proceso de planeación reconocieron los elementos estructurales que componen el artículo de opinión y, por ende, las características del texto y del discurso argumentativo; asimismo, en el proceso de producción del trabajo escrito construyeron a

partir de un análisis previo y de una reflexión una postura crítica que se constriñó a evidenciar su ideología frente al tema planteado. Sumado a ello, advirtieron que la mayor innovación literaria que lleva a cabo Boccaccio es su poética de lo cómico y la concepción lúdica que posee de la literatura, así como pudieron presumir que a través de estos temas por demás polémicos, el autor provoca risas en sus lectores y, de este modo, hace de su literatura algo divertido y poco convencional. Aunado a lo anterior, los alumnos en la construcción de su escrito emplearon el uso normativo de la lengua y se asumieron como sujetos críticos de su sociedad.

Para finalizar su proceso de enseñanza-aprendizaje insertada en el desarrollo de la educación literaria y el enfoque constructivista, los alumnos seleccionaron a su autor favorito leído en esta unidad, para después, escribirle una carta en cuyo interior rescataron la importancia que tuvo y ha tenido su obra literaria apoyándose en los análisis que realizaron, hablaron de uno de los temas que desarrolla el escogido autor y emitieron su postura crítica y reflexiva ante ello. Miraron la carta como un medio de comunicación entre ellos y el escritor. Asimismo, reconocieron las partes estructurales que componen dicho medio y emplearon el uso normativo de la lengua.

Conclusiones finales

Las diversas aristas que se conjuntaron en el marco teórico – metodológico brindaron la posibilidad de diseñar una secuencia didáctica plausible que respondiera a las necesidades de las políticas educativas que imperan en nuestros días. Dicho marco, proveyó a la secuencia de elementos teóricos graduales que oscilan entre la didáctica general, específica y la teoría literaria. Éstas, en su conjunto, alimentaron la construcción de estrategias didácticas, las cuales colocaron al alumno como el actor principal del proceso de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, abonaron al estudio y, por lo tanto, a la inserción del texto literario medieval de manera lúdica, atrayente y poco convencional ya que la secuencia, desde su génesis, rompió con la sacralidad que por años los medievalistas en las universidades le han dado a esta época artística. En este sentido, los referentes teóricos-metodológicos, no desdeñaron la importancia literaria de las obras producidas en este periodo, antes bien, le otorgaron significado al estudio de la literatura del Medioevo, pues el joven estudiante vislumbró que las preocupaciones, los problemas y el actuar del hombre de esa época se empata con la suya y con la de su mundo.

Bajo la sobra de este tenor, los atisbos brindados a lo largo de este caminar del estudiante por los senderos vastos de la literatura medieval congregados en una secuencia didáctica dividida en tres bloques temáticos, mostraron que, en primera instancia, se rompió con el paradigma tradicional de la enseñanza de la literatura, esto es desde una mirada diacrónica, historicista para adentrarse al estudio del texto literario de manera lúdica, directa y diseminada (de lo simple a lo complejo), lo cual le permitió al estudiante adentrarse a la educación literaria en cuyo interior estableció analogías entre su presente y el pasado literario en el cual sus experiencias personales y el conocimiento del mundo fueron cardinales para el logro de los aprendizajes esperados; asimismo, en un segundo momento, el estudiante desarrolló su horizonte de expectativas al ser capaz de asumir su propia perspectiva anticipada frente a las diversas obras literarias leídas en clase, se sumergió en la creación de ambientes lectores donde estableció un intercambio cultural entre iguales. Aunado a lo anterior, se acercó a dos grandes géneros (lírica y narrativa) en los cuales reconoció vasos comunicantes en una suerte de intertextualidad, acrecentando de esta forma su bagaje literario; por consiguiente, advirtió, a través de un itinerario de lecturas, conexiones o constelaciones literarias que le mostraron que a lo largo del tiempo se forjan

reescrituras temáticas que a veces parten de una tradición literaria y, conjunto a ello, dialogó con los escritores y sus obras a partir de sus análisis literarios y de sus posturas reflexivas-críticas.

Posteriormente, *grosso modo*, cabe recalcar que al adentrarse el joven estudiante en la literatura medieval, a través del diseño de la secuencia didáctica, conoció, reflexionó y desarrolló un sentido crítico sobre el concepto del amor que se inserta en la poesía y en la narrativa, asimismo, halló aspectos morales y religiosos significativos para la época que lo condujeron, no sólo a la visión del mundo clerical de este período, sino hacia la construcción de la figura femenina que imperaba en ciertos discursos literarios de la narrativa medieval. Todo ello propició que conociera esa vasta cultura literaria, y que se asumiera como un individuo crítico y reflexivo de ese mundo ajeno, maravilloso y arcaico que es el Medioevo, pero también de su tiempo. Todo ello lo vertió en la producción escrita, reconoció tipologías textuales (tríptico, artículo periodístico, texto argumentativo, carta) y utilizó la norma culta de la lengua.

Aunado a ello, el estudiante transformó su andamiaje cognitivo al no quedarse con la simple idea que por años ha permeado en la pantalla grande, en la cual se muestra a la Edad Media como un universo plagado de caballeros, princesas y dragones. En este sentido, conjuntó la idealización caballerescas que las ficciones más cercanas a su realidad le ofrecen con las aristas literarias analizadas en clase que el Medioevo le brinda a todos sus lectores y con base en ello, no sólo asumió una postura analítica, reflexiva y crítica, sino también valorativa de esa sociedad compleja.

Asimismo, por otra parte, a través del trazado del enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, el alumno desarrolló un aprendizaje significativo al enlazar sus conocimientos previos con los nuevos, al partir de sus experiencias personales y vincularlas con los contenidos temáticos de esta unidad, al congregarse en grupos cooperativos heterogéneos en cuyo interior asumió roles de manera rotativa, los cuales le permitieron desarrollar distintas responsabilidades, valores y habilidades, al realizar actividades de coevaluación, pues gracias a ello, construyó una postura objetiva y crítica con respecto al trabajo de los otros, al autoevaluarse ya que a partir de ello fue consciente de los aciertos, de sus zonas de oportunidad, del interés que mostró en las diversas actividades y del compromiso que desarrolló en las disímiles etapas de su proceso de

aprendizaje y, finalmente, al autorregularse, pues de esta forma fue consciente de la planeación y producción de sus trabajos escritos.

Sumado a lo anterior, a través de las actividades focales introductorias se puede advertir que los alumnos mostraron diversas actitudes, a guisa de ejemplo: asombro, soltura, entusiasmo, resistencia, confusión, interés y disposición por mencionar algunas las cuales propiciaron adentrarse sin hastíos a este tipo de literatura que para muchos suele ser altamente canónica. Por otra parte, los organizadores gráficos le permitieron resumir, organizar y visualizar de manera panorámica todo el conocimiento reunido ahí para, a la postre, realizar sus reflexiones.

Finalmente, cabe decir que el papel del alumno se mantuvo en el centro, al ser él el constructor de su conocimiento y al ser el protagonista de todo su proceso de aprendizaje.

Con base en todo lo expuesto, sin ser azarosa me atrevo a decir que el diseño de la secuencia didáctica es plausible y asertivo porque favorece en gran medida el estudio de la literatura medieval en el bachillerato y, al mismo tiempo, permite e invita al joven estudiante a revalorar una época artística que pese a su lejanía temporal sus tópicos cobran vigencia en nuestra sociedad y en nuestro siglo en una suerte de vínculos temáticos. Asimismo, como lo evidencia el informe de intervención y las escuetas palabras escritas en este apartado, el joven estudiante, acrecienta su bagaje cultural, se convierte en un lector activo, reflexivo y crítico no sólo del mundo Medieval, sino del suyo propio y desarrolla en todos sus matices o aristas la educación literaria que le permite, a la postre, ser el constructor de su conocimiento, y, al mismo tiempo, ser un lector por gusto y no por obligación de los vastos océanos literarios que abundan en el universo artístico del escritor.

APÉNDICE

En este apartado se incluye una selección de los productos escritos que los estudiantes del 559 desarrollaron en esta tercera unidad a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Las reglas de operación para dicha discriminación estribaron en que los trabajos evidenciaran, en primera instancia, un acercamiento significativo y paulatino hacia la literatura medieval, partiendo desde su contexto para volcarse hacia el pasado; en segunda, que se vislumbrara una reflexión que los llevará a construir desde su postura ideológica, como seres individuales, un sentido crítico sobre alguno de los tres tópicos que la secuencia didáctica cobijó bajo sus páginas. Asimismo, que a través de esta producción escrita, el alumno, revalorara la literatura medieval y en un diálogo directo y continuo con la obra y el autor identificara y hablara de la riqueza social y artística que existe en ella. Y finalmente, que mostrara el dominio de su lengua con todos los cánones o reglas que su empleo en la escritura implica.

Cabe decir, que dicha selección no fue una tarea fácil, pues la mayoría de los trabajos cumplieron con los propósitos específicos de esta unidad y, por ende, con los aprendizajes esperados. No obstante, es inminente colocar en este espacio los más sobresalientes que, sin duda alguna, marcaron la inserción del alumno al universo medieval de Europa.

Bajo este tenor, a continuación se presenta un texto argumentativo en forma de noticia sobre la narrativa anticlerical de Boccaccio y, siguiendo esta línea, una carta, como un medio de comunicación entre el lector-texto-autor, en cuyo ceno se encuentran posturas reflexivas que surgieron a partir del análisis previo de la obra literaria.

Sírvase, pues, este preámbulo, para adentrar al lector de este proyecto terminal a la producción escrita de los jóvenes estudiantes

¡MIENTRAS UNOS ANDAN MUERTOS, OTROS SE PONEN BIEN VIVOS!

Por: Parada Castillo Liliana Paola.



La iglesia ha sido acusada por faltas morales, pues ya van varios sacerdotes que se ven involucrados en escándalos sexuales. Un claro ejemplo es la noticia más reciente del Abad en toscana, ya que el pueblo comienza a hablar y a acusar de ingenuo al pobre Ferondo cuando a raíz de sus celos obsesivos, su esposa y el abad deciden planear la muerte del esposo. Durante este tiempo, en el cual Ferondo fue enviado al purgatorio, se le vio varias veces, al abad, rondando por el hogar de la “viuda” y se cree que mantenían amoríos sexuales cada noche. ¿Será acaso que esto es considerado pecado o una gran

falta a la moral?

En este sentido, lo más reprochable es que el abad quiso tener una doble vida, tener una máscara, seguir haciendo creer que él es un santo, que no ha caído en las garras de la seducción y el deseo carnal, cuando la realidad es que todos sabemos lo que pasó, pues, él se aprovechó de la confianza que le tenía el pueblo y, sobre todo, Ferondo.

Por lo antes dicho, este comportamiento es inadmisibles, los creyentes han ido disminuyendo, cuestionan moral y éticamente al autor y a sus cómplices de los hechos que pasaron cuando Ferondo creyó estar muerto y a su regreso su esposa estaba en cinta diciendo que era de él. La realidad la sabemos, el abad ha roto su voto de castidad y ha engendrado un hijo con la esposa de Ferondo.

En este sentido, casos de escándalos sexuales son ya comunes en Arezzo. Otro episodio muy reciente es el de Chiara, madre de 3 hijos y viuda que siempre hacía donaciones a la iglesia, una mujer respetada en el pueblo hasta que comenzaron los rumores diciendo que mantenía relaciones sexuales con un clérigo desde hace unos años, por lo que se duda de la paternidad de sus hijos.

Con base en estas noticias candentes, es preocupante lo que está sucediendo al interior de la iglesia, pues no es posible avanzar en lo espiritual con este tipo de autoridades religiosas y mucho peor es el hecho de que los altos funcionarios de esta institución no han hecho nada al respecto, guardan silencio, niegan que dentro de su institución existan ese tipo de pecados, quieren hacernos creer que ellos son puros y ajenos a las tentaciones de la carne, pero no es cierto, ya que, no es el primero ni el último abad que hace esto. Por lo tanto, ellos, con esa actitud cómplice, están provocando un daño irreparable y dan pie a que más clérigos hagan lo mismo, ya que los están protegiendo. Este comportamiento es totalmente ilógico, la iglesia nos da una imagen de pura, justa y fuera de pecado, pero cuando aparecen estos casos, niegan todo y la justicia la tiran a la basura.

Si en verdad quieren arreglar el daño y recuperar a los creyentes perdidos, deberían hacer lo siguiente: 1.- dejar de creer que son santos, porque todos sabemos que muchos de ellos no lo son; 2.- castigar fuertemente al

abad por lo hecho en toscana y no dejar que vuelva a hacer algo parecido, retirarlo definitivamente de su “puesto”; 3.- dejar de ser encubridores de los demás casos que han ocurrido a lo largo de Italia, hablar con la verdad.

Así que esperemos que tomen cartas en el asunto y empiecen a haber cambios dentro y fuera de la iglesia. Ojalá que esto sea un tema de reflexión para los que conforman el legado de Cristo, para que en verdad cumplan con el celibato, que no tengan una doble moral y no se dejen llevar por sus deseos carnales.

México, D.F a 11 de Febrero del 2013.

Asunto: Felicitaciones

A quien corresponda

PRESENTE

Reciba un cordial saludo, escritor del *fabliau Los cuatro deseos de San Martín*:

Me comunico con usted para expresarle mi honesta opinión sobre su *fabliau* titulado *los cuatro deseos de San Martín*. Desde mi punto de vista, esta pequeña historia me pareció muy interesante y satisfactoria, la manera en que se desenvuelve todo el escrito es formidable, me quedé entusiasmado con el poder que ejerce sobre mi imaginación cada uno de los personajes en esta obra, pues, me imaginé a la esposa del campesino normando como una mujer fea, regañona, usando un mandil sucio, unas chancas viejas y tubos sobre la cabeza, sin dejar de lado la piel cacariza que tiene en la cara, los brazos flácidos y las piernas peludas, en verdad es magnífico el modo en que se expresa para poder transmitir una visión en la mente de sus lectores.

Algo que me llamó la atención es la manera en que la mujer es vista en el relato breve, me pareció que intenta, de alguna forma, ponerla como un ser terrible y poco confiable al que los hombres deberían temer, incluso puedo percibir en usted un grado de misoginia, pues no sólo la crítica, sino que llega a ridiculizarla al convertirla en una verdadera caricatura donde la exageración corpórea está muy presente. De verdad no es algo que me moleste, tampoco es una idea que apoyo, pues, en mi sociedad y en la época que me tocó vivir hay muchas que son demasiado lindas, aun muestran un poco de cariño hacia los hombres y se entregan a ellos con gran afecto, no se aprovechan de ellos ni pondrían en ridículo a ningún caballero como lo hace la mujer del campesino normando, de cualquier forma ellas saben respetar a un hombre, por torpe que sea o incluso tonto.

Aunque algo en su relato hay de cierto, ya que la mayoría de las mujeres de esta era tratan a los hombres como si fueran unas máquinas de abrazos y besos, de dinero, de carga y esto lo digo porque muchas nos obligan a nosotros en la escuela a cargar su bolsa o su mochila, se enojan cuando creen que estamos faltando a nuestros deberes y cuando existe algo que podría beneficiarlas se muestran más cariñosas. En eso nuestras sociedades y épocas se parecen.

Sabe, me gustaría que pudiera ver a las mujeres que hoy en día existen, aun quedan como las que usted nos mostró, pero muchos hombres, como yo, pensamos que hay algunas con sentimientos honestos que nunca nos van a traicionar y que, por lo tanto, son confiables.

Para terminar, quiero reiterarle que aunque no me pareció del todo agradable la construcción que hace de la figura femenina, no puedo evitar confesarle que me resultó muy cómica la manera en que la interpreta, pues

más de una vez su relato me movió a la risa y ese tono festivo que utiliza despertó en mí un interés por conocer más la literatura medieval, lo cual le agradezco infinitamente.

Sin más por el momento, me despido con un cordial abrazo y agradecimiento por mostrarme otra forma de ver la literatura medieval.

Atentamente

Héctor Miguel Gonzaga.
Estudiante de la Escuela Nacional Preparatoria, No. 4.

Bibliografía

Azuela Bernal, María Cristina. *Del Decamerón a las Cent Nouvelles Nouvelles*, UNAM, México, 2006.

----- “Del espanto a la hilaridad en el relato cómico medieval” en *Acta poética*, 30-1, 2009.

Bombini, Gustavo. “La literatura en la escuela” en *Entre líneas*, FIACSO Manantial, Buenos Aires, 2009.

Cándano, Graciela. *La seriedad y la risa. La comicidad en la literatura ejemplar de la Baja Edad Media*, UNAM, México, 2000.

----- “Los móviles de los engaños femeninos en algunos *exemplas*” en *Discursos y representaciones en la Edad Media*, UNAM, México, 1999.

Cázares Hernández, Laura *et. al.* *Técnicas actuales de investigación documental*, Trillas, México, 2000.

Coll, César. *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 2000.

Colomer, Teresa. “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria” en *Comunicación, lenguaje y educación*, 1991.

----- “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación” en *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, ICE/HORSORI, Universitat de Barcelona, España, 1996.

----- *Andar entre libros*, Fondo de Cultura Económica, México, 2005.

De Cervantes Saavedra, Miguel. *Don quijote de la Mancha*, Cátedra, Madrid, 2001.

Dietrich Rall, “Introducción” en *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, UNAM, México, 1993.

Díaz Barriga Arceo, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, 2003.

Díaz- Plaja, Ana. “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia” en *Lecturas adolescentes*, Graó, Barcelona, 2009.

Durkheim, Émile. *Educación y sociología*, Colofón, México, 2009.

Fidalgo, Elvira. *De amor y de burlas. Antología de la poesía medieval gallego-portuguesa*, Nigratreia, España, 2009.

González, Aurelio. “La imagen de la Dama Cortés” en *Voces de la Edad Media (Actas de las terceras jornadas medievales)*, UNAM, México, 1993

Guillén, Claudio. *Entre lo uno y lo diverso*, Marginales Tus Quets, España, 2005, p. 231.

Gracida Juárez Ysabel, Guadalupe Teodora Martínez Montes (Coord.), *El quehacer de la escritura*, UNAM, México, 2007.

Hernández Esteban, María (ed.). *El decamerón*, Cátedra, Madrid, 2001.

Jover, Guadalupe. “Se está haciendo cada vez más tarde. (Por una literatura sin fronteras)”, en *Textos literarios y contextos escolares*, Grao, España, 2008.

----- “Presentación” en *Constelaciones literarias*, Bibliotecas escolares de la provincia de Málaga, España, 2009.

Hernández Guerrero, José Antonio (Introd.) La traducción: una mediación inevitable” en *Reflexiones sobre la traducción*, Universidad de Cádiz, España, 1994.

Lomas, Carlos. “Criterios para la educación literaria” en *textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, 2010.

López Alcaráz, Josefa. (ed.), *Los fabliaux II*, Servicios de publicaciones, Murcia, 1996.

Loveland, Frank. “A fin de cuentas, ¿qué enseña la literatura?” en *Líneas imaginarias* No. 41, 2001.

Martineck, Leticia. “El lector en la narrativa” en *Estudios de lingüística aplicada*, No.9, 1995.

Martínez Fernández, José Enrique. *La intertextualidad literaria*. Cátedra, Madrid, 2001

Martínez Montes, Guadalupe Teodora et. al. *Del texto y sus contextos*, Edere, México, 2002.

Mata, Juan y Andrea Villarrubia. “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria” en *textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 58, 2010.

Mendoza Fillola, Antonio. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto- literaria*, Aljibe, España, 2004.

----- *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, SEDLL/ ICE/ HORSORI, Universitat de Barcelona, España, 1998.

Méndez Anchí, Silvia. “La mediación docente en la comprensión de lectura de textos literarios” en *Revista Educación*, No. 24, 2000.

Monereo, Carlos. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Graó, Barcelona, 2001.

Eulalia París. “La regulación en la fase de desarrollo de la secuencia formativa” en *La secuencia formativa, fase de desarrollo y de síntesis*. Barcelona: Graó, 2006. p. 16.

Parra, José Iván. “El papel de la literatura en la educación y su función en la integración de los saberes” en *Nodos y nudos*, No. 23, Vol. 3, 2007.

Rogero Nieves Martin. “Ficción literaria y educación. Lo fantástico medieval en la narrativa juvenil” en *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 59, 2010.

Romera Castillo, José. *Didáctica de la literatura y educación literaria*, Playor, Madrid, 1979.

Sapka, Jorge. “Entre el control y la transformación. Evaluar formativamente” en *Novedades Educativas*, No. 195, 2007.

Sánchez- Enciso, Juan. ”Otra manera de decir <<te quiero>>. Una secuencia didáctica para introducir la lírica contemporánea en la secundaria” en *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Graó, España, Vol. 3, 2011.

Scholberg, Kenneth R. *Sátira e inventiva en la España medieval*, Gredos, Madrid, 1971.

Sule Fernández, Tatiana (Coord.). *Conocimientos fundamentales de español*, Mc Graw Hill, México, 2009.

Villarrubia, Andrea. “La intertextualidad como formación literaria” en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, No. 62, 2013.

Von Der Walde Moheno, Lillian. “El amor” en *Introducción a la cultura medieval*, UNAM, México, 2006.

Vodicka, Félix. “La estética de la recepción de las obras literarias”, en *Estética de la recepción*, Visor, Madrid, 1987.

Welleck René y Austin Warren, *Teoría literaria*, Gredos, Madrid, 2000.

Wolfgang Iser, “La interacción texto lector: algunos ejemplos hispánicos” en *En busca del texto*, UNAM, México, 1993.

----- “El proceso de lectura: enfoque fenomenológico” en *Estética de la recepción*, Arco/libros, Madrid, 1987.

Fuentes citadas en la estrategia didáctica.

Bibliografía:

Boccaccio, Giovanni. *Decamerón*, Cátedra, Madrid, 2001.

Fidalgo, Elvira. *De amor y de burlas. Antología de la poesía medieval gallego-portuguesa*. Nigratrea, España, 2009.

Hernández Esteban, María (ed.), *Decamerón*. Cátedra, Madrid, 2001.

Jordi Ferrer, Susana. *Historia de la literatura universal*, Óptima, España, 2002.

Martínez Valle, Mabel. *Medios gráficos y técnicas periodísticas*, Ediciones Macchi, Córdoba, 2015.

Power, Eileen, *Mujeres medievales*. Encuentro ediciones, Madrid, 1999.

Sapka, Jorge. “Entre el control y la transformación. Evaluar formativamente” en *Novedades Educativas*, No. 195, 2007.

Sule Fernández, Tatiana (Coord.). *Conocimientos fundamentales de español*, Mc Graw Hill, México, 2009.

Von Der Walde Moheno, Lillian. “El amor” en *Introducción a la cultura medieval*, UNAM, México, 2006.

Ciberografía.

César Coll. *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica* en http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Coll_Unid1.PDF. Recuperado el 4 de agosto de 2014.

Elementos que componen el tríptico. en <http://www.slideshare.net/profechema65/el-trptico-14823753> Recuperado el 28 de octubre de 2013. .

Diccionario de la Real Academia de la lengua Española.en <http://www.rae.es/>. Recuperado el 1 de noviembre de 2013.

La Edad Media: amor cortés, caballeros y torneos. en <http://www.youtube.com/watch?v=JiOJaHBCciA>. Recuperado el 1 de Noviembre de 2013.

La carta y sus elementos. en <http://www.portaleducativo.net/tercero-basico/574/La-carta-y-sus-elementos>. Recuperado el 16 de noviembre de 2013.

Los escándalos sexuales en la iglesia católica. en <http://www.elnuevodiario.com.ni/imprimir.php/47456>. Recuperado el 15 de noviembre de 2013.

Música profana de la Edad Media: Goliardos, Trovadores y juglares. en <http://www.youtube.com/watch?v=ZvIPxIOIqds>. Recuperado el 1 de noviembre de 2013.