



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

EL AFORISMO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS GÉNEROS LITERARIOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR
EN
ESPAÑOL**

PRESENTA

LIC. MARÍA TERESA MARCELA PINEDA GUADARRAMA.

**TUTOR
DR. RAFAEL DE JESÚS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ.**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

MÉXICO, D.F. OCTUBRE, 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.

“Lo que importa es que el recuerdo sirva para los propósitos de la acción presente. El recuerdo está hecho de lo que en cada momento se registra, se inscribe, lo que se considera digno de la memoria, del recuerdo futuro”.

Mario Carretero

A mi papá y mamá

Con Admiración

Y

Amor incondicional

Por su ayuda, alegría

Y

Trabajo laborioso generoso

Sobre todo por su ejemplo, a veces, sin palabras.

A mis hermanos y hermana porque los quiero.

A mis sobrinos por los mismos sentimientos.

Por último a mis sobrinos-nietos, por existir.

Una mención especial es para el conjunto de mis alumnos, quienes a lo largo de mi camino como Docente, también han contribuido de una u otra forma con mi desarrollo humano.

A la Máxima Casa de Estudios (UNAM), le agradezco considerarme una integrante de su comunidad como egresada de: EMS, Superior, y del Posgrado, así como también le doy gracias por mi trayectoria como Profesora de nivel Medio superior y Superior, misma que está llegando a los 15 años; esperando seguir sembrando y cosechando más logros y realizaciones académicos.

A todos los seres humanos positivos con los que me interrelaciono: Mi infinita gratitud.

Índice

RESUMEN/ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. IMPLICACIÓN DE LA LECTURA EN LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO	
Reconstrucción simbólica de la realidad: ¿imagen versus texto escrito?	17
Procesos cerebrales implicados en la actividad lectora	26
Interacción texto-lector: comprensión del mundo que nos rodea	33
CAPÍTULO 2. USO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS Y LINGÜÍSTICAS: FOMENTO A LA LECTURA Y ESCRITURA	
Enfoque comunicativo vinculado al entorno social	44
Habilidades lingüísticas básicas: Comprensión: escuchar y leer; Producción: hablar y escribir	52
Competencias comunicativas: Situación de comunicación enmarcada en el contexto sociocultural	60
CAPÍTULO 3. EL AFORISMO: UN CAMINO A LA INTERACTIVIDAD CON LOS GÉNEROS LITERARIOS	
Las variantes del aforismo o sentencia breve: Adagio, Proverbio, Refrán, Máxima y Apotegma	67
El pre-texto del texto en contexto: La sentencia breve	73
CAPÍTULO 4. MANOS A LA OBRA: DIÁLOGO ENTRE EL LECTOR Y EL AUTOR. EL AFORISMO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE GÉNEROS LITERARIOS	
Intervención docente. Estrategia de aprendizaje: El aforismo entrelíneas	77
Extracto documental de la institución educativa: Práctica Docente	93
CONCLUSIONES	95
Resultado de la propuesta didáctica. Evidencias	100
CONSIDERACIONES FINALES	105
CUADERNILLO. MATERIAL DIDÁCTICO: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA LITERARIA	
Estrategias didácticas: Camino al aprendizaje creativo	108
Breve antología de aforismos 1: Frases célebres (El Apotegma)	134
Breve antología de aforismos 2: Pensamientos, dichos (el refrán)	138
NOTAS	142
ANEXOS	143
REFERENCIAS	175

Resumen

El trabajo de investigación está sustentado teóricamente por los preceptos socio-educativo, didáctico-pedagógico y disciplinar en el campo de conocimiento del español; con el que se demuestra que es factible que los alumnos de la Educación Media Superior (EMS) mejoren sus niveles de comprensión de lectura y producción escrita, así como el desarrollo de sus propias competencias comunicativas a partir de una propuesta didáctica que incorpora al aforismo o sentencia breve como una estrategia inductiva hacia la comprensión de lectura; con el propósito de facilitar a los estudiantes una herramienta (entrenamiento paulatino) que les facilite captar, comprender, interactuar e interesarse por géneros literarios –con mayor extensión- como la novela, poesía y cuento.

Abstract

This research is supported in its theoretical aspect through the precepts of socio-cultural studies, didactic teaching and discipline in the field of knowledge of Spanish. It demonstrates the feasibility of the students of Higher Secondary Education (HSE) to improve their levels of reading, comprehension and written production. Also, this research develops the communication skills of the students from a didactic learning strategy. To do that, this document incorporates the aphorism, or induction of brief statement, as to facilitate a gradual training learner to take them to capture, understand, interact and interested in literary genres –most extensive– such as the novel, poetry and short story.

Introducción

La investigación está enfocada en los estudiantes de la Educación Media Superior (EMS) que cursan el segundo semestre de la asignatura: Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID II), en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asimismo, el estudio puede ser aplicado a otras materias afines de la EMS del sistema institucional educativo tanto gubernamental como privado y autónomo.

Se identificó que (“Programa de Estudio”, S.F.) del nivel educativo y la asignatura referidos, en específico en la Unidad IV, como propósitos de aprendizaje se indica que el alumno: “Ampliará su experiencia de vida, a través del análisis y discusión de textos literarios que presenten conflictos en torno a grandes temas humanos, a fin de construir una visión de mundo más compleja y desarrollar su imaginación, su sensibilidad estética y su capacidad reflexiva”.

No obstante, el objetivo de aprendizaje no se puede alcanzar en la mayoría de los casos debido principalmente al problema de la falta de comprensión lectora de los textos literarios que realizan los alumnos, en parte se debe a que carecen de la competencia para poder desarrollar “el análisis” de los textos como se indica en el objetivo de aprendizaje, porque se trata de un nivel de pensamiento superior, de acuerdo con la pirámide taxonómica de Bloom, actualizada por sus discípulos Lorin Anderson y David R. Krathwohl (2000), donde el estudiante, por mencionar algunos elementos, no sólo debe inferir; clasificar, categorizar, comparar, contrastar, separar las partes para reconocer significados ocultos e identificar diferencias para poder relacionar todas las partes; sino además deberá pasar del sustantivo *análisis* al verbo *analizar* para poder descomponer el conocimiento en sus partes y pensar en cómo estas se relacionan con su

estructura global, por mencionar un ejemplo. En este caso se aplicaría a la lectura de géneros literarios.

Pero ello, no se puede lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura mencionada, como ya se expresó, debido principalmente a la dificultad en la comprensión lectora de los alumnos; no obstante que comprender es una habilidad de pensamiento inferior a la del análisis, de acuerdo con la citada taxonomía, relacionada solo con entender el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos, e interpretar hechos, por mencionar algunas habilidades.

Lo cual permitió considerar que no se debería solicitar a los alumnos que alcancen un objetivo de aprendizaje superior si antes no logran uno de menor nivel. Ante esta situación se consideró necesario abordar el problema a partir de una hipótesis general que establece la idea de que si los textos de cualquier tipo (escrito, imagen, audio) transmitidos a través de los diferentes medios masivos de información y de comunicación, caso específico el de la televisión; están elaborados de manera lacónica y persuasiva con la intención de erigirse como portadores de mensajes que captan la atención voluntaria o involuntaria de los seres humanos en general, así como de los adolescentes en particular; entonces se encontró de forma tanto práctica como teórica que utilizando ese tipo de estrategia, por medio del aforismo (sentencia breve) se facilitaría el proceso de lectura (comprensión) y de la escritura (producción textual) en los alumnos de la EMS, con una orientación en el enfoque comunicativo y el respectivo desarrollo de las competencias comunicativas bajo una directriz vinculada con el entorno social.

Expresado de otra manera, con este trabajo de investigación se pretende abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los textos literarios, no a partir del análisis de los

mismos, sino empleando como punto de partida la situación comunicativa de estos géneros, con la intención de poner en práctica y desarrollar asimismo las competencias comunicativas de los alumnos de bachillerato, bajo un enfoque no solo educativo sino también de carácter sociocultural.

De tal forma que a partir de la pregunta: ¿La comprensión del aforismo o sentencia breve, facilita la comprensión de textos literarios?; se aborda el tema general de investigación: *La inclusión del aforismo en el Programa de Estudio del CCH (TLRIID II), como una estrategia inductiva hacia la lectura de comprensión de los géneros literarios*; con la idea de que esta intervención docente funcione como una estrategia de aprendizaje cuya guía genere la comprensión de lectura interactiva (autor-lector y viceversa) de la novela y la poesía principalmente, porque así se indica en el mencionado programa de estudio –no obstante se puede incluir al género cuento-; con el propósito de generar el *círculo virtuoso*: leer-escribir, incluyendo, comunicar, es decir; leer-escribir-comunicar, con la idea central de lograr el objetivo general de aprendizaje: Guiar y facilitar a los alumnos algunas estrategias de lectura breve como el aforismo para que de manera didáctica se interesen por textos literarios –con mayor extensión- como la novela, la poesía (el cuento). Por ello se determinó utilizar como recurso teórico el aspecto comunicativo de la lengua, a través del lenguaje oral y escrito en el sentido de poner en práctica las competencias comunicativas de los alumnos de la EMS; a partir de sus rasgos sociolingüísticos, es decir, pensando en los hablantes como miembros de una comunidad con roles sociales específicos que buscan explicar su uso del lenguaje para efectos de auto-identificación y para conducir sus actividades; ello de acuerdo con lo que proponen Hymes y Gumperz, (1972), (citados por Zacauala, 1996, p. 30); quienes lo enfocaron como una noción central en la adecuación de los mensajes verbales en contexto o su aceptabilidad en un sentido más amplio.

Asimismo al coincidir con los autores mencionados se consideró que el aforismo pretendería utilizarse solo como una estrategia de lectura de comprensión, interpretación y análisis (en ese orden), con la idea de conocer o reconocer el propósito comunicativo del aforismo, a fin de despertar el interés y la interactividad que de manera paulatina ayude a transpolar el procedimiento hacia la comprensión de lectura para el análisis en específico de la intención comunicativa de los géneros literarios que se estudiarán en la asignatura referida; lo que a su vez funcione como guía para que los alumnos practiquen la comunicación de estos aprendizajes tanto dentro como fuera del aula, lo que debe dar como resultado el interés genuino de los alumnos por acercarse a los géneros literarios.

Todo lo anterior, en el sentido de que los educandos deben ser capaces de cumplir con su rol enunciativo dentro del proceso que va desde la comunicación de las vivencias personales hasta el uso intencional de los recursos de la lengua y del lenguaje; en función de un propósito específico de la situación comunicativa. Asimismo, como se indica (“Programa de estudio”, S.F.), con la intención de que los alumnos aprendan que la lengua se puede utilizar de diferentes maneras tanto en los procesos receptivos como productivos, lo que a su vez, los debe conducir a la reflexión para que puedan desarrollar una actitud crítica ante las diferentes manifestaciones sociales de la lengua y del lenguaje.

Cabe aclarar que aunque se tomó como punto de referencia el mencionado Programa de estudio que no está fechado, este pertenece a la actualización del 2006, periodo en el que, quien desarrolló este trabajo de investigación ejerció la actividad profesional docente en el CCH (2003-2006); asimismo este Programa permaneció vigente en las respectivas Prácticas Docentes I y II (2012), así como durante esta investigación (2013-2014); lo que indica que el Programa en cuestión aún está vigente o representa la delimitación temporal de esta investigación. También cabe precisar que ya se está

realizando el proceso de actualización de los Programas de estudio de la EMS del sistema UNAM (Gaceta CCH, 2013), pero ello no es materia de investigación de este trabajo de titulación; además de que dicho proceso no afecta a la presente propuesta de tesis, ya que como se indica en la Presentación del Plan de estudios (UNAM/CCH, 2006): “Éste es un breve panorama del Plan de Estudios vigente, el cual conserva las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Plan de Estudios que dieron origen al CCH en 1971 (cuadro 1, anexo).

En la actualidad, dentro del modelo educativo del CCH, están incluidos aspectos necesarios y relevantes como la adquisición de una cultura básica, bajo una preparación de carácter propedéutico, lo que significa que los estudiantes adolescentes se preparan para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional, orientados a la formación intelectual, ética, y social, porque son considerados como sujetos pertenecientes a una cultura que los compromete con su propia educación; es decir, la enseñanza está dirigida con el propósito de fomentar en los alumnos actitudes y habilidades necesarias para que por sí mismos logren “aprender a aprender” (“Programa de estudio”, S.F.), es decir, se apropien de conocimientos racionalmente fundados que compartan e intercambien con la sociedad, por ello también se ha incluido a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como parte integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque contribuye en el desarrollo de saberes acordes con los requerimientos del presente siglo (XXI).

De tal forma que el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, da prioridad a la lectura de diversos textos; convencionales y digitales ya que es imprescindible que se fomente una múltiple lectura, selección y organización de textos escritos, principalmente, en nuestra lengua, es decir, la lengua española; lo que ha dado la pauta para considerar como importante reforzar el valor de nuestra cultura, así como

la de carácter universal o globalizada, con la intención de que el alumno no olvide o distorsione nuestros valores o representaciones sociales; procesos históricos y lenguaje, entre otros aspectos, y por el contrario los reafirme mediante la confrontación de ideas provenientes de otras culturas, al verse inmerso en el mundo de ideas a través de la literatura en este caso específico.

Así, cabe subrayar que los aprendizajes sobre la lengua española se abordan de manera particular en sus aspectos social y comunicativo, más que en el enfoque lingüístico, lo que favorece el desarrollo de habilidades de lectura; producción escrita o de redacción, atribución de jerarquías a los significados, nombrar sentidos, sintetizar, analizar, formular en palabras propias lo comprendido o interpretar con propósitos y procedimientos nuevos y dialogar sobre los temas en oposición o concordancia con los textos leídos; lo que significa una actividad prioritaria para el Colegio, donde el alumno participa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera sencilla y precisa por medio de una serie de estrategias didácticas diseñadas, en este caso, por la Docente que realiza el trabajo de investigación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Español (MADEMS).

Asimismo cabe mencionar que se aborda el tema de investigación tomando como referencia de manera principal los enfoques teóricos: socioeducativo, psicopedagógico y disciplinar (didáctica), con la idea de que se incluya en el Programa de estudio de referencia, al aforismo, como una estrategia de inducción hacia la lectura (escritura) de los géneros literarios a partir de los lineamientos establecidos en el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, y por medio de los paradigmas teórico-prácticos; Constructivista, Sociocultural y Humanista.

Por lo que se refiere al contexto exógeno se encontró –grosso modo- que: “En la última década del siglo XX, los sistemas educativos de la mayoría de los países de América Latina iniciaron complejos procesos de reforma que se caracterizan fundamentalmente por la transformación de la gestión y por una renovación significativa en el ámbito pedagógico”, como se manifiesta en el documento electrónico, (“Reforma educativa en México”, S.F.).

También se advierte que los montos del financiamiento, así como su distribución, destino y uso; la ampliación de la educación obligatoria; la introducción de sistemas de evaluación; el desarrollo de programas compensatorios; la formación inicial y continua de los docentes; y la vinculación entre los niveles de educación básica, media y superior, entre otras actividades, representan los aspectos realizados: “Aunque se utilizan las mismas palabras para hablar de las características y los componentes de las reformas, es importante reconocer que en cada país existen especificidades que responden a la forma en que dicho país se fue integrando a lo largo de su historia y a la manera en que creó y organizó el servicio educativo”.

En el caso de México, se explica que es necesario considerar que el análisis y la reflexión planteados en este documento se elaboran con el propósito de comprender el proceso de reforma de la educación, en especial, en su aspecto descentralizador. Al considerar que la reforma educativa de México se origina en 1992, teniendo sus antecedentes inmediatos en los finales de los años setenta, periodo en el que el sistema educativo ha ido experimentando cambios que se han generado por diferentes factores; políticos, jurídicos, sociales y económicos que influyen en su concepción, funciones, operación y gobierno, subrayando que entre el diseño de una reforma, los mecanismos utilizados para su puesta en marcha y la obtención de resultados esperados, existe la mediación entre los factores antes aludidos, así como las competencias técnico-

profesionales y los ambientes culturales que imprimen vida y dinamismo al sistema educativo.

De tal manera que en México, durante el siglo XX, el sistema se fue formando de grandes dimensiones y con diversidad de sus funciones sociales. Por lo mismo en la actualidad este es complejo en su estructura, diverso en su oferta y con grandes desafíos en la calidad, la equidad y la pertinencia de sus servicios, así como con la necesidad de soluciones nuevas y variadas para una población con clara dinámica de cambio. Los resultados que de ello derivó dio la pauta para que en poco más de una década de este corriente siglo XXI; tuviera efecto una reforma educativa aprobada por el Congreso y ratificada por el Ejecutivo Federal (25 de febrero del 2013); misma de la que falta por observarse los efectos y resultados que arroje, no obstante cabe aclarar que esa información no forma parte del presente trabajo de investigación y solo queda como referencia.

Entonces para dar una idea de lo que significa atender la demanda de educación en México, se muestra el tamaño más o menos –de la última década- del sistema educativo en cuanto a matrícula, maestros y escuelas que existen en cada tipo y niveles educativos (cuadro 2, anexo). Lo que podría fungir como un indicador del cambio demográfico, la demanda de servicios, el incremento porcentual que se ha experimentado en los últimos años y los retos que ello implica.

Así en lo que va del presente siglo XXI, en específico, en lo referente a la Educación Media Superior, se ha encontrado que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en un informe sobre educación en México (Santiago, Paulo., McGregor, Isobel., Nusche, Deborah., Ravela, Pedro., y Toledo, Diana, 2012); detectó que:

A pesar de la impresionante expansión del sistema educativo en las últimas décadas, el logro educativo en México sigue siendo bajo en comparación con la mayoría de los países de la OCDE, (cuadro 3, anexo). Solo el 35% de personas de entre 25 y 64 años de edad habían completado la educación media superior en 2009, por contraste con el promedio de la OCDE del 73%. En la prueba PISA, los estudiantes mexicanos de 15 años de edad se desempeñan significativamente por debajo de aquellos pertenecientes a los demás países de la OCDE en las áreas evaluadas: lectura, matemáticas y ciencias. Sin embargo, el análisis de tendencias de los resultados de PISA ha mostrado cierta mejoría alentadora en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, particularmente en el área de las matemáticas. Por otra parte, ciertos estudios indican que los factores socioculturales siguen influyendo fuertemente en los resultados de los educandos en México.

En un estudio realizado con anterioridad, Martínez Rizo (2002, pp. 437-438), llega a esta conclusión: “Las implicaciones son claras: la calidad requiere igualdad, para que los niveles educativos de México mejoren, sea en la media de escolaridad o en los niveles de aprendizaje, es necesario que lo hagan Chiapas, Oaxaca y, en general, las zonas más pobres del país”; añadiendo que las políticas compensatorias no han bastado para reducir las desigualdades de manera significativa.

Lo que da la pauta para pensar que el problema abordado específicamente en el contexto mexicano, en mayor o en menor medida refleja un tema de tres puntos todavía no resueltos: La desigualdad educativa y su relación con la desigualdad social y también en lo que se refiere al nivel económico, mismo que repercute en todos los niveles de la educación; Básica, Media Superior y Superior. Al respecto Felipe Martínez Rizo, (2002,

p, 418) señala: “La igualdad educativa puede referirse, pues, a las oportunidades de acceso o permanencia, al egreso o incluso al nivel de aprendizaje”.

De tal forma que dentro de este contexto socioeducativo el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), por sus siglas en inglés, (*Program for International Student Assessment*), respecto a la lectura, considera que el enfoque no se debe centrar en el aprendizaje de la lectura, sino en la lectura como herramienta de aprendizaje. Mientras que en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE: 2005), define la aptitud para la lectura como la capacidad para entender, utilizar y reflexionar sobre los textos para poder lograr metas personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios, así como participar eficazmente en la sociedad. Para ello establece rangos en cinco niveles (cuadro 4, anexo).

En este periodo, la matrícula del sistema educativo nacional perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP: 2004) estaba estimada en 33.4 millones de estudiantes, de los cuales el 11 por ciento (3.4 millones) correspondía a estudiantes del nivel medio superior. Respecto a los resultados de lectura, si se parte de que los alumnos del bachillerato deben tener la capacidad para entender, utilizar y reflexionar sobre los textos, en la prueba aplicada durante 2000 el porcentaje más alto obtenido se presenta en el nivel 2, cuya evaluación señalaba que los alumnos solamente tienen la capacidad de conectar el texto con otros conocimientos así como explicar una parte de este.

En conclusión, la tercera parte de los alumnos de nivel medio superior, de México, fueron evaluados por encima de la media, otro 30 % queda en la media, y el último tercio, estaba por debajo de la media, lo que no puede ser un resultado aceptable. Si además se toma en cuenta que estos procesos que intervienen en todos los factores

relacionados con la instrucción y la formación educativa son dinámicos, es decir, obedecen a factores políticos, socioeconómicos y de carácter cultural que se mantienen de manera permanente en movimiento y por lo mismo, el fenómeno educativo debe ser constantemente actualizado con el propósito de estar en concordancia con los nuevos retos que enfrentan las diversas sociedades, ya que de lo contrario quedaría el sistema educativo rezagado y por lo mismo resultaría obsoleto.

Una prueba de ello es la información que se refiere a: Niveles de desempeño de la competencia lectora de PISA, actualizada en el 2009, donde se incluye uno más, es decir, se pasa de cinco en 2005 a seis niveles en 2009, que en términos reales en esta versión actualizada se presentan siete niveles de comprensión de lectura con modificaciones no sólo en cuanto al aspecto cuantitativo sino también cualitativo como se puede observar (cuadro 5, anexo).

De tal forma que el tema de tesis del presente trabajo de investigación se ha seleccionado tomando en cuenta estas variables, principalmente las que afectan de manera directa en la comprensión, interpretación y reflexión en cuanto a los propósitos comunicativos de los géneros literarios como la novela y la poesía (cuento), sin descartar otros géneros textuales, con lo que se pretende realizar una contribución a la Educación Media Superior, a fin de revertir en alguna medida, la desigualdad educativa que a lo largo de más de un siglo ha mantenido a nuestro país en niveles bajos en lo que se refiere a la comprensión lectora principalmente –matemáticas y ciencias-, comparado con otras regiones del mundo como ha sido especificado a partir del 2000 a la fecha, mismo que se puede observar en los documentos elaborados a lo largo de estos años particularmente en PISA (Results, 2009).

Por tales motivos cabe hacer énfasis en que el presente trabajo de investigación aunque está delimitado al problema de comprensión de lectura y cómo revertirla en los alumnos que cursan el segundo semestre de la Educación Media Superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades; pretende a la vez, realizar una contribución que permita replicarse en otros ámbitos educativos a fin de colaborar con la solución de un problema que mantiene a nuestro país en un rezago educativo justamente derivado, en gran medida, por los problemas en la comprensión lectora que por antonomasia abarca a la producción escrita y por supuesto también al lenguaje, en una de sus principales manifestaciones que es la comunicación.

CAPÍTULO 1.

IMPLICACIÓN DE LA LECTURA EN LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO

“La historia natural de la lectura empieza con unos sencillos ejercicios, la práctica y la precisión, y acaba, si uno es afortunado, con las herramientas y la capacidad para ‘zambullirse en la trascendencia’”.

Maryanne Wolf

Reconstrucción simbólica de la realidad: ¿imagen versus texto escrito?

Al retomar la tesis de Giovanni Sartori, (1997): “el vídeo está transformando al *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, en un *homo videms* para el cual la palabra está destronada por la imagen. Todo acaba siendo visualizado”; se puede uno percatar que más o menos –al momento de realizar esta investigación- han transcurrido 17 años de la primera publicación referida, justamente la edad promedio que tienen los adolescentes que se encuentran cursando la Educación Media Superior (EMS).

Por lo mismo resulta significativo que en esta experiencia docente se haya podido observar que los alumnos (objeto de estudio), tienen las características que ha enunciado el autor citado, entre otras, por ejemplo: “El acto de tele-ver está cambiando la naturaleza del hombre (...) ‘vídeo-niño’: un novísimo ejemplar de ser humano en el tele-ver –delante de un televisor- incluso antes de saber leer y escribir”, (Sartori, 2005, p. 14).

Características, se subraya, que presenta la mayoría de niños y jóvenes que inician sus estudios y los continúan, si es que antes no desertan de la EMS. Así, en el trabajo docente consuetudinario con los estudiantes que cursan el bachillerato se puede observar que: “Es cierto que la televisión, a diferencia de los instrumentos de comunicación que le han precedido (hasta la radio), destruye más saber y más entendimiento del que transmite”, (Sartori, pp. 14-15).

Lo que se ha podido observar con algunos de los alumnos de la EMS, en un ejercicio donde esta Profesora ha compartido algunos pasajes literarios principalmente de

algunos novelistas mexicanos, leyendo textos saturados de descripciones, pero resulta que los alumnos no pueden manifestar con su propio léxico algunas características de los personajes o del entorno: “Para que no le viera los ojos, Camila los levantó hacia el azul del cielo. Una hoja seca se desprendió de las alturas de tajo y, balanceándose en el aire lentamente, cayó como mariposita muerta a sus pies”, (Azuela, 1958, p. 47).

Solo cuando se les pide a los estudiantes adolescentes que cierren los ojos que imaginen que están viendo una película, mientras se les lee algún pasaje de alguna novela, es entonces cuando al participar en la clase pueden expresar con sus palabras algunos aspectos de la lectura. Pero siguiendo el ejemplo anterior, si la Profesora les pide que imaginen de qué forma o color tiene los ojos Camila, cómo está vestida, cuántos años tiene, si su cabello es largo o corto; cómo es su peinado, entre otras preguntas relacionadas con el contexto de la lectura; les resulta difícil responder a ello, incluso aunque se les indique que pueden escoger el color de cabello u ojos –etcétera- que más les guste, pues el autor lo ha dejado a nuestra imaginación.

Por su parte, Sartori (2005, p. 19) ha encontrado que: “(...) la televisión modifica radicalmente y empobrece el aparato cognoscitivo del *homo sapiens* (...) la cuestión es si mi tesis es errónea. Sea original o no, ¿es verdadero o falso que el hombre vídeo-formado se ha convertido en alguien incapaz de comprender abstracciones, de entender conceptos?”. Entonces el autor de referencia cita a Ernst Cassirer (1948), quien define al hombre como un “animal simbólico”.ⁱ

Así pues, la expresión *animal symbolicum* comprende todas las formas de la vida cultural del hombre. Y la capacidad simbólica de los seres humanos se despliega en el lenguaje, en la capacidad de comunicar mediante una articulación de sonidos y signos “significantes”, provistos de significado. Actualmente, hablamos de

lenguajes en plural, por tanto, de lenguajes cuyo significante no es la palabra: por ejemplo, el lenguaje del cine, de las artes figurativas, de las emociones, etcétera. Pero éstas son acepciones metafóricas. Pues el lenguaje esencial que de verdad caracteriza e instituye al hombre como animal simbólico es “lenguaje-palabra”, el lenguaje de nuestra habla. Digamos, por tanto, que el hombre es un animal parlante, un *animal loquax* “que continuamente está hablando consigo mismo”, (Cassirer, 1948, p. 47) y que ésta es la característica que lo distingue radicalmente de cualquier especie de ser vivienteⁱⁱ (Gehlen, 1990, pp. 91-92), ambos autores citados por Sartori, (2005, p. 30).

Asimismo Sartori, sostiene que el lenguaje no es sólo un instrumento del comunicar, sino también del pensar. Y el pensar no necesita del ver. Menciona que Havelock, (1973), consideró que las civilizaciones se desarrollan con la escritura, y es el tránsito de la comunicación oral a la palabra escrita lo que desarrolla una civilizaciónⁱⁱⁱ. También manifiesta que leer y tener algo que leer fue hasta finales del siglo XV: “un privilegio de poquísimos doctos. El *homo sapiens* que multiplica el propio saber es, pues, el llamado hombre de Gutenberg” (2005, p.31- 32).

Ubica a mediados del siglo XIX en adelante como el comienzo de un nuevo y diferente ciclo de avances tecnológicos; inventos como el telégrafo y el teléfono con los que desaparece la distancia y empieza la era de las comunicaciones inmediatas: “La radio es el primer gran difusor de comunicaciones; pero un difusor que no menoscaba la naturaleza simbólica del hombre. Ya que como la radio ‘habla’, difunde siempre cosas dichas con palabras” (Sartori, p. 33).

Así considera que los libros, periódicos, teléfono, radio son elementos portadores de comunicación lingüística; sosteniendo que la ruptura se produce a mediados del siglo

XX con la llegada del televisor y la televisión, a la que cataloga de relación estrecha entre el televisor-máquina y el televidente, ya que el primero entra en el segundo para plasmarlo.

Por lo que en la televisión (ver de lejos), prevalece el hecho de ver por sobre el hecho de hablar, “en el sentido de que la voz del medio, o de un hablante, es secundaria, está en función de la imagen, comenta la imagen. Y como consecuencia el telespectador es más un animal *vidente* que un animal simbólico”. En este contexto, llega a la conclusión de que ello denota un cambio radical de dirección, porque mientras que la capacidad simbólica distancia al *homo sapiens* del animal, el hecho de “ver” lo acerca a sus capacidades ancestrales, al género al que pertenece la especie del *homo sapiens* (Sartori, 2005, pp. 33-34).

También subraya que la televisión no se debe tomar como un anexo porque es sobre todo una sustitución que modifica sustancialmente la relación entre entender y ver: “Si esto es verdad, podemos deducir que la televisión está produciendo una permutación, una metamorfosis, que revierte en la naturaleza del *homo sapiens*”, ya que la televisión no es nada más un instrumento de comunicación sino *paideía* (proceso de formación del adolescente; aunque en 1946 Werner, extiende el significado del término a toda la formación del hombre); y también un instrumento “antropogenético”, un médium que genera un nuevo *ántrophos*, un nuevo tipo de ser humano.

Señala que es una tesis que se fundamenta, como premisa, en el hecho de que los niños ven la televisión durante horas, antes de aprender a leer y escribir: “No podría describir mejor al vídeo-niño, es decir, el niño que ha crecido ante un televisor. ¿Este niño se convierte algún día en adulto? Naturalmente que sí, a la fuerza. Pero se trata siempre de un adulto sordo de por vida a los estímulos de la lectura y del saber transmitidos por la cultura escrita”. (Sartori, 2005, pp. 42, 43, 45).

Por lo que respecta a esta particular experiencia docente se ha detectado que uno de los principales factores que obstaculizan el apropiado desempeño dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los Docentes y de los alumnos es precisamente la falta de interés y motivación por parte de los estudiantes adolescentes en su propia instrucción; centrado ello en la escasa comprensión lectora y producción de la escritura con que se han sentado las bases de su formación inicial en la educación básica, lo que se refleja cuando ingresan a la Educación Media Superior.

¿Dónde se ubican los estudiantes mexicanos en los diferentes niveles de desempeño en lectura? Dos de cada 5 estudiantes mexicanos de 15 años (39%) se ubica en los niveles inferiores de desempeño; estos jóvenes poseen competencias lectoras insuficientes para aprender y participar de forma eficaz y productiva en situaciones de la vida real. En tanto, 54% de los alumnos mexicanos se coloca en los niveles 2 y 3, lo que refleja que poseen competencias mínimas para comprender, emplear y reflexionar lo que leen y usarlo en situaciones reales. Sólo 6% de los jóvenes mexicanos de 15 años se ubican en los niveles más altos de desempeño en lectura, (Fundación este país, 2011, p. 62).

Asimismo, de acuerdo con esta práctica docente, se considera que lo mencionado en el párrafo anterior se debe principalmente a que los estudiantes de bachillerato creen que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) van a resolver todas sus dudas y problemas de aprendizaje; de manera equivocada piensan que un Buscador digital es la panacea contra todos los problemas de adquisición de información, conocimientos y aprendizajes, pero lo que no han podido definir es que si bien aquello puede tener cierto grado de veracidad; en realidad están ante otra fuente documental (como las tradicionales), donde es indispensable saber buscar, es decir, indagar; leer, seleccionar,

relacionar, discriminar, analizar y comprender datos o información de manera activa, para no ser solo una especie de esponja que absorbe todo (lo positivo y lo negativo), sin ninguna categorización o sin ningún recurso autocrítico y crítico, componentes de los aprendizajes que hasta el momento solo pueden ser adquiridos en la escuela, es decir en el aula que tiene como guía a un, o, a una Docente.

También se ha podido observar que los alumnos de la Educación Media Superior en quienes está centrado el presente trabajo de investigación, han crecido con una influencia determinante de los medios electrónicos llamados tradicionales, principalmente de la televisión; caracterizados en términos generales por difundir contenidos breves, superficiales, comerciales, de carácter retórico, persuasivo y repetitivo; donde cuantitativamente prevalece la imagen por encima del texto escrito; ello de una u otra forma incluye a determinados contenidos multimedia (TIC); de tal manera que este tipo de mensajes ha alimentado la forma de “aprender y conocer el mundo” de los adolescentes, quienes inermes, llegan a las aulas con esa idea y experiencia.

Sartori (2005, p. 15) aborda el punto de la siguiente manera: “(...) ataco al *homo videns*, pero no me hago ilusiones. No pretendo frenar la edad multimedia (...) la mayoría de la población de los países opulentos tendrá en casa, además de la televisión, un mini-ordenador conectado a Internet. Este desarrollo es inevitable y, (...) útil siempre que no desemboquemos en la vida inútil, en un modo de vida que consista sólo en matar el tiempo”, así lo visualizó en la primera edición del libro de referencia, en el año 1997.

Puntualiza, además, en el sentido de que estamos pasando a una “edad multimedia”, en donde el caso específico de la televisión nos muestra imágenes de cosas reales, “es fotografía y cinematografía de lo que existe. Por el contrario, el ordenador cibernético (para condensar la idea en dos palabras) nos enseña imágenes imaginarias”.

Se trata de la llamada “realidad virtual”, que se ha creado con la imagen y que es realidad solo en la pantalla, donde las simulaciones amplían desmesuradamente las posibilidades de lo real, pero no son realidades: “Sobre todo cuando se llega a la descomposición digital (binaria) de los mensajes. Porque la digitalización es un formidable instrumento de descomposición-recomposición que realmente fragmenta todo”, sostiene el autor de referencia.

“Para el hombre ‘digigeneracional’ (el hombre de cultura digital) ya no existe una realidad que ‘se sostenga’. Para él cualquier conjunto de cosas puede ser manipulado y mezclado *ad libitum*, a su gusto, de miles de formas”. (Sartori, 2005, pp. 39, 40, 47).

Obviamente, el mundo visible hay que entenderlo (conocerlo), viéndolo (...). Por tanto, quien no ha visto el mundo no lo conoce. Pero si es completamente evidente que para conocer la realidad visible hay que verla, es igualmente evidente que el ver no ve los invisibles del mundo inteligible, del mundo de las cosas que no son percibidas sino concebidas (que son conceptos) (...). La realidad de nuestros ordenamientos sociales, económicos, y políticos es una realidad completamente construida por la mente “inteligente” del homo sapiens, y por tanto una realidad que se basa en que se entiendan los problemas que plantea (...). Para indicarlos basta ir citando de una en una algunas palabras abstractas (...) lo ejemplifico aludiendo a las palabras nación, Estado, soberanía, democracia, representatividad, burocracia y después, en una segunda remesa, a los términos justicia, legitimidad, legalidad, libertad, igualdad, derecho. Aludo también, por poner algunos ejemplos, a palabras como desocupación, inteligencia y felicidad. Todas estas, decía, son

palabras abstractas y, por tanto, conceptos (concepciones) que no tienen ningún correlativo visible adecuado. En el vídeo estos conceptos no se ven porque es imposible traducirlos a imágenes. Sorprendente, es más, deja pasmado, cómo en la “cultura del vídeo” (digámoslo así) esta casi total decapitación del *mundus intelligibilis* pasa prácticamente desapercibida (...). Es cierto que una imagen puede valer más que mil palabras. Pero también es verdad que un millón de imágenes no dan un solo concepto. Resumen en tres puntos. Primero: ver no es conocer. Segundo: el conocer puede ser ayudado por el ver. Tercero: esto no quita para que el conocer por conceptos (...) se despliegue por entero más allá de lo visible. Lo siento por el tele-ver, pero es así. (Sartori, 2005, pp. 227-230).

Con lo que parece ser una serie de críticas o en todo caso cuestionamientos predictivos sobre las TIC, sostiene que el mensaje con el cual la nueva cultura se recomienda y se auto elogia es que la cultura del libro es de unos pocos –es elitista-, mientras que la cultura audio-visual es de la mayoría, asegurando que el número de beneficiarios –sean minoría o mayoría- no altera la naturaleza ni el valor de una cultura; que si el coste de una cultura de todos es el desclasamiento en una subcultura que resulta por sí misma, además –cualitativamente- ‘incultura’ (ignorancia cultural), entonces la operación representa solamente una pérdida:

“¿Es tal vez mejor que todos seamos incultos a que haya unos pocos cultos? ¿Queremos una cultura en la que nadie sepa nada? En definitiva, si el maestro sabe más que el alumno, tenemos que matar al maestro; y el que no razona de este modo es un elitista. Esta es la lógica de quien carece de lógica”. Finalmente para concluir este punto, en abierta oposición a la televisión –exceptuando a la prensa-, y en clara crítica a la

tecnología electrónica por considerar que promueve la unificación y la inmersión; considera que aunque es cierto que las sociedades siempre han sido plasmadas por la naturaleza de los medios de comunicación mediante los cuales comunican más que por el contenido de la comunicación: “Ni siquiera estas consideraciones pueden demostrar superioridad alguna de la cultura audiovisual sobre la cultura escrita”. (Sartori, 2005, pp. 47-48).

Con esta última cita se pretende anclar la idea de la necesidad de que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades capten la importancia de la lectura y de su inseparable aliada la escritura, mismas que abonan al despliegue de las habilidades cognitivas y por ende al desarrollo humano en general; ya que no se trata de gustarme o no gustarme –lo que llamé en clase con mis alumnos de bachillerato, una década atrás– el *círculo virtuoso*: leer-escribir, escribir-leer; sino de algo más trascendental como adquirir las herramientas no para sobrevivir, sino para supervivir en un mundo aciago donde la guillotina de las cifras estadísticas nos hablan de nuestro país como uno de los más atrasados por ejemplo en lecto-escritura, mientras que nos colocamos en los primeros lugares en deserción escolar, en analfabetismo; ya que de acuerdo con el académico del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM, Hugo Casanova Cardiel (2012), en el año 2000 había cinco millones 742 mil, personas que no saben leer ni escribir y en el 2010, existían cinco millones 948 mil.

“En números absolutos, hay más analfabetos en el país que hace poco más de 10 años. Un país con esa cantidad de personas que no saben leer y escribir, no ha logrado concretar sus esfuerzos educativos de manera adecuada”, consideró en el marco del Día Internacional de la Alfabetización, que se conmemora el día 8 de septiembre.

Asimismo explicó que los porcentajes de analfabetismo han permanecido casi estáticos a lo largo de una década con cifras de un 40 por ciento de varones y 60 por ciento de mujeres. Mencionó que por ejemplo, las entidades federativas con mayor proporción de analfabetos son Chiapas, con 18.41 por ciento; Guerrero, 17.53; Oaxaca, 16.92, y Veracruz, 12.02. Mientras que el porcentaje nacional de analfabetismo es de 6.31 para los hombres, y 8.89 para las mujeres; en esos estados es superior al doble. Solo el Distrito Federal, dijo Casanova (2012), está por debajo del tres por ciento.

También explica que: “América Latina ilustra nuestra posición. Somos un país de media tabla. Chile, Uruguay, Argentina y Colombia, por ejemplo, están delante de nosotros. Hay una correlación diáfana entre alfabetización y condiciones estructurales económicas, pero también con la base demográfica”. Así, informa que la situación en nuestro territorio está incluida en el catálogo de temas prioritarios para la UNESCO donde se indica:

“No es que México se considere entre los países más pobres, pero el asunto está en el listado de aquellos con problemas serios en el mundo”; concluye con la idea de que el analfabetismo constituye, además de un tema educativo, un asunto de la agenda política y social de la nación; por tanto, es uno de los puntos críticos que demandan ser incluidos como parte de una política de Estado. Problema que el presente trabajo de investigación pretende solucionar o por lo menos aminorar en cuanto a las deficiencias en la comprensión de la lectura de alumnos de bachillerato, lo que no excluye a los recién alfabetizados y por supuesto ni a los llamados analfabetos funcionales.

Procesos cerebrales implicados en la actividad lectora

“La lectura es uno de los inventos más notables de la historia”.
Maryanne Wolf

La autora (Wolf, 2008, pp. 19-20), considera que en su conjunto, todo el conocimiento acumulativo sobre la lectura prueba, por un lado, la habilidad que tenemos como

especie que lee, narra y trasciende lo que fue antes y, por otro, centra nuestra atención en lo que importa preservar. Sostiene que este invento de nuestros antepasados pudo aparecer sólo gracias a la extraordinaria capacidad del cerebro humano para establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes, un proceso posible gracias a la capacidad cerebral de moldearse de acuerdo a la experiencia. “Esta plasticidad intrínseca del cerebro constituye la base de casi todo cuanto somos y de lo que podemos llegar a ser”.^{iv}

Así, menciona que la aptitud del cerebro para aprender a leer es el resultado de su proteica capacidad para establecer nuevas conexiones entre estructuras y circuitos dedicados originalmente a otros procesos cerebrales más básicos y que han disfrutado de una existencia más prolongada en la evolución humana, como son la visión y el habla:

“Pocas cosas reflejan con más claridad la asombrosa capacidad del cerebro humano para reorganizarse a fin de aprender una nueva función intelectual que el acto de leer”. También sostiene que en consecuencia, el cerebro lector forma parte de una dinámica de dos direcciones extraordinariamente eficaces, en el sentido de que se puede aprender a leer gracias solo a la plasticidad del cerebro y, leyendo, el cerebro cambia para siempre, tanto psicológica como intelectualmente.

Además asegura que gran parte de nuestra manera de pensar y de aquello en lo que pensamos se basa en las conclusiones y asociaciones generadas a partir de lo que leemos, (Wolf, 2008, pp. 20-21). “Como dijo el escritor Joseph Epstein: ‘La biografía de cualquier literato debería ocuparse extensamente de lo que leyó y cuándo, porque, en cierto sentido, somos lo que leemos’”.^v

Por su parte Wolf (2008, p. 21-22) sostiene que aunque estas dos dimensiones del desarrollo y la evolución del cerebro lector, la intelectual-personal y la biológica, rara

vez se describen juntas, precisamente haciéndolo así se pueden extraer lecciones fundamentales, por ejemplo, hace referencia a Proust^{vi}, quien consideraba la lectura como una especie de “santuario” intelectual, que daba a los seres humanos acceso a miles de realidades diferentes que de otra manera jamás hubiesen podido conocer y comprender.

“Cada una de estas nuevas realidades era capaz de transformar la vida intelectual de los lectores sin exigirles siquiera que abandonaran la comodidad de su sillón”. Así, afirma que la actividad cerebral humana que se debe hacer para leer, y sus inteligentes maneras de adaptarse cuando las cosas van mal, es análogo al estudio del calamar en las neurociencias de antaño, cuando los científicos^{vii} consideraban en los años 50 del siglo XX, utilizar el axón central “del tímido aunque astuto calamar para comprender cómo se activan y comunican entre sí las neuronas y los sistemas de reparación y compensación de que disponen cuando algo sale mal”^{viii}; llegando a una conclusión en el sentido de que: “El santuario de Proust y el calamar de los científicos representan formas complementarias de comprender las diferentes dimensiones del proceso de lectura”.

Lo que implica que con la acción lectora se da inicio a una serie de procesos mentales o cognitivos: atención y memoria, así como procesos visuales, auditivos y lingüísticos, en donde de inmediato, los sistemas de atención y ejecutivo del cerebro han empezado a planear cómo leer a toda prisa, entendiendo –sobre todo cuando el Docente da la orden en el aula de que se lea a prisa determinado texto corto-. A continuación, el sistema visual ha entrado en acción a toda prisa, abatiéndose con rapidez sobre la página, enviando su cosecha de datos sobre la configuración de las letras, la forma de las palabras y las frases comunes a los sistemas lingüísticos que esperaban la información. Sistemas que a su vez, han relacionado sin pérdida de tiempo los símbolos visuales sutilmente diferenciados con la información esencial sobre los sonidos de las palabras.

De forma completamente inconsciente se aplican las automatizadas normas sobre los sonidos de las letras que rigen en su sistema de escritura, en este caso el español, y para hacerlo se han utilizado una infinidad de procesos lingüísticos: “Esta es la esencia de lo que se conoce como principio alfabético, y que depende de la asombrosa capacidad del cerebro para aprender a relacionar e integrar, a una velocidad vertiginosa, lo que ve y lo que oye con lo que sabe” (Wolf, 2008, p.24).

Asimismo, la autora refiere que el científico cognitivo, David Swinney (1979), contribuyó a descubrir que “cuando leemos una palabra sencilla en inglés como *bug* [chinche], activamos no sólo el significado más común (una criatura rastrera de seis patas), sino las acepciones menos frecuentes de ese término: los micrófonos ocultos, los problemas técnicos de un software”; es decir, Swinney^{ix} descubrió que el cerebro no encuentra un sólo significado para una palabra:

“[...] antes estimula un verdadero tesoro de conocimientos sobre tal palabra y las muchas otras relacionadas con ella”, llegando a la conclusión de que la riqueza de esta dimensión semántica de la lectura depende de “los tesoros que tengamos almacenados” por lo que los alumnos con riqueza de vocabulario y de asociaciones entre palabras extraerán de cualquier texto o conversación una experiencia sustancialmente diferente a la de estudiantes que no tengan la misma riqueza lingüística y conceptual, porque cuando leemos, “aportamos todo nuestro arsenal de significados a lo que leemos... o no” (2008, p. 25).

Cuando se relaciona toda la información lingüística y conceptual, en la lectura, el lector, genera sus propias deducciones e hipótesis basadas en sus conocimientos y compromisos previos. Si esta información acumulativa no ha conseguido aportar sentido al texto, se vuelve a leer algunas frases para asegurarse de que encajan en el contexto. Luego, después de integrar toda la información visual, conceptual y

lingüística con los conocimientos y deducciones previos se deberá llegar a una interpretación de lo que llegó a considerar Proust: “un día glorioso de la infancia convertido en eterno por medio del ‘placer divino’ que es ¡la lectura!” (Wolf, 2008, p. 26).

Respecto a lo que denomina la dimensión biológica de la lectura, Wolf, también considera que se debe tener en cuenta el acto conductual de leer, al afirmar que todos los comportamientos humanos descansan sobre capas y capas de una ingente actividad subyacente. Explica cómo cooperan esos diversos niveles cuando leemos una simple letra y utiliza la ilustración de una pirámide para señalar que en el vértice de esta: “leer en inglés la palabra *bear* [oso, soportar, oso de peluche], es el acto superficial; por debajo de éste se encuentra el nivel cognitivo, que se compone de todos aquellos procesos de atención, de percepción conceptual, lingüísticos y motores que utilizamos para leer”.

Precisa que estos procesos cognitivos, que muchos psicólogos dedican toda su vida a estudiar, se basan en estructuras neurológicas tangibles formadas por grupos de neuronas dirigidas por la interacción entre los genes y el entorno. No obstante, aclara que esta pirámide sirve de mapa tridimensional para comprender la manera en que se da cualquier comportamiento programado genéticamente como, por ejemplo, la vista. Sin embargo, no explica la forma en que funciona un circuito de lectura, porque no hay genes específicos sólo para la lectura en la capa inferior. Al contrario de los elementos que lo integran, como la visión y el habla, que están determinadas genéticamente.

Advierte que por lo tanto, las siguientes cuatro capas implicadas en el programa genético directo heredado deben “aprender” la manera de formar de nuevo los senderos necesarios cada vez que un cerebro aprende a leer. “Esto es lo que distingue la lectura – y cualquier logro cultural- de los demás procesos, y explica por qué nuestros hijos no

aprenden a leer de manera natural como aprenden a usar la visión o el habla, que están preprogramadas”.

Por lo que considera que la automatización no se da de la noche a la mañana; estos circuitos y senderos se crean mediante cientos o, como en el caso de los niños con problemas para la lectura como la dislexia, miles de contactos con las letras y las palabras, ya que el camino neuronal para el reconocimiento de las letras, los patrones de letras y las palabras se automatizan gracias a la organización retino-tópica, a la capacidad de reconocimiento de los objetos y a otra dimensión de extrema importancia de la organización cerebral: nuestra capacidad para “representar” patrones aprendidos de información en nuestras regiones especializadas. “Por ejemplo, cuando las redes celulares responsables del reconocimiento de las letras y de los patrones de letras aprenden a ‘activarse juntas’^x, crean representaciones^{xi}, de su información visual que son recuperadas con bastante rapidez, [...] aun cuando dicha información no esté delante de nuestros ojos [...] el mero hecho de imaginarse las letras ocasiona la activación de unas determinadas neuronas de nuestro córtex visual”.

Así, afirma que los diversos rasgos que caracterizan el sistema visual –el uso de unas estructuras preexistentes programadas genéticamente, el reconocimiento de los patrones, la creación de grupos de trabajo diferenciados de neuronas especializadas para las representaciones concretas, el establecimiento de circuitos de conexión tremendamente versátiles y el logro de la fluidez mediante la práctica- se parecen a todos los principales sistemas cognitivos y lingüísticos implicados en la lectura. (2008, pp. 26, 27, 28, 30, 31).

Posteriormente, utiliza Wolf, una analogía para mostrar lo que ocurre en la mente y lo que interiormente piensa todo lector, al considerar que la manera en que la lectura refleja la capacidad del cerebro para trascender el diseño original de sus estructuras es

también, en gran medida, un reflejo de la capacidad del lector para ir más allá de lo que el texto y el autor le ofrecen.

Pone como ejemplo el libro de Proust, *Sobre la lectura*, acerca de una única jornada de la infancia con un libro querido, (cuadro 6, anexo). “Cuando sus sistemas cerebrales han integrado toda la información visual, auditiva, semántica, sintáctica y deductiva del pasaje de Proust, [...] ustedes, los lectores, han empezado automáticamente a relacionar lo que Proust escribió con sus propios pensamientos e interpretaciones personales”. (2008, p. 32).

Para finalizar con este punto se presenta una de las conclusiones a las que llegó la autora Wolf; relacionada con la idea de considerar que todos los “comportamientos” humanos se basan en múltiples procesos “cognitivos” a su vez sostenidos en la rápida integración de la información procedente de “estructuras neurológicas” muy concretas, las cuales dependen de miles de millones de “neuronas” capaces de billones de conexiones posibles que, en gran medida, están programadas por los “genes” para aprender a combinarse entre sí a fin de realizar nuestras funciones humanas básicas, ya que las neuronas necesitan ser instruidas por los genes sobre la manera de crear “circuitos o senderos” eficientes entre las estructuras neurológicas.

Por consiguiente, cuando se enfrentó a la tarea de inventar funciones como son leer, escribir y calcular, nuestro cerebro tuvo a su disposición tres ingeniosos principios de diseño: la capacidad para establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes; la capacidad para crear áreas especializadas exquisitamente precisas de reconocimiento de patrones de información, y la habilidad para aprender a recoger y relacionar la información; procedente de estas áreas de manera automática. De una u otra manera, esos tres

principios de la organización cerebral son los cimientos de la evolución, el desarrollo y el fracaso de la lectura (o éxito; se añade como análisis adicional del texto).

Como ocurre con el lenguaje escrito biológica e intelectualmente, la lectura permite que la especie vaya “más allá de la información proporcionada”^{xii} para crear infinidad de hermosos y maravillosos pensamientos. No debemos perder esta cualidad esencial en nuestro actual momento de transición histórica a nuevas maneras de adquirir, procesar y comprender la información. (Wolf, 2008, pp. 27, 28, 33).

Interacción texto-lector: comprensión del mundo que los rodea

“En esta nueva relación, en la lectura, tan importante es el texto como el conocimiento previo que posee el lector”.
Ballester

Desde la óptica de quien esto escribe, las nuevas maneras de recopilar, procesar y comprender la información a la que hace referencia la autora Wolf Maryanne, en el párrafo anterior, tiene una relación directa con las TIC –cibernética llevada a la práctica: “modalidad de trabajo con un ordenador u otro dispositivo electrónico en la que tiene lugar, a través de un terminal, un diálogo o interacción entre el sistema y el usuario”. (La Enciclopedia, 2004, p. 8173).

Relación que se considera interactiva porque se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones (2004, p. 8172). Así, se ha encontrado por medio de la experiencia docente que es posible establecer una analogía entre el autor de un texto y el lector donde de manera recíproca pueden dialogar (sin que necesariamente estén presentes físicamente). Basta el texto y su lector para crear una interactividad o situación de comunicación entre la fuente o emisor y el receptor o perceptor.

Carrel (1983, 1984), considera que: “El individuo tiene almacenadas en la memoria a largo plazo una serie de informaciones que se organizan en estructuras cognitivas, los esquemas, responsables de los procesos de relación y reajuste entre las informaciones existentes y las adquiridas”, la consideración de estos marcos es fundamental para explicar el proceso lector.

Asimismo sostiene que los esquemas de conocimiento del mundo y su papel en la comprensión lectora son los que más ampliamente han sido investigados, (citado por Hernández, 1991, p. 3), quien a su vez, considera que en cuanto a lectura se refiere, no todo depende de una mera descodificación, sino además de poner en marcha determinadas estrategias de inferencia de significado: “un trabajo de contextualización del texto en el que se indujera al estudiante a considerar los conocimientos que posee sobre el tema, a anticipar los posibles contenidos del documento, a reconocer y analizar el formato, entre otros aspectos, facilitaría en mayor grado la comprensión”.

También advierte que si además se le indujera, a través de actividades, a formular preguntas (a determinar un objetivo de lectura), a formular hipótesis y a verificarlas y desecharlas a medida que va leyendo, a inferir significados, a reconocer marcadores del discurso, a relacionar las partes del texto, etcétera, se le estaría acercando a un proceso real de lectura:

“Proceso en el que, por supuesto, aplicaría y ampliaría los conocimientos y estrategias que ya posee”, (1991, p. 6). Intervención que, cabe recordar, se realizó con alumnos de la Educación Media Superior que cursan el primero y segundo semestre en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en la materia Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II.

Así, Hernández, (1991), menciona algunas consideraciones al subrayar que si se parte de una concepción interactiva de la lectura, la ejercitación de esta destreza en el aula

debe ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo de la competencia lectora en la lengua que se está aprendiendo; condiciones que en líneas generales vendrán determinadas por: “El análisis de las necesidades de lectura de nuestros estudiantes; La selección de textos adecuados a esas necesidades; El diseño de actividades que tengan en cuenta los procesos implicados en la lectura; La consideración de la existencia de ‘distintas formas de leer’ según sean los objetivos de la lectura”.

Cabe mencionar que asimismo, en su texto, se da a la tarea de definir los diferentes tipos de lectura que han prevalecido en los últimos años en la enseñanza, mismos que dieron como resultado el modelo interactivo. Explica que son múltiples las reflexiones teóricas que se han realizado acerca de la comprensión lectora, tanto en primera como en segunda lengua. Todas ellas responden, hasta el momento, a uno de estos tres modelos de lectura: *Bottom up*, (Gough, 1972; La Berge y Samuels, 1974), jerárquico ascendente; *Top down* (Goodman, 1976; Smith, 1971), jerárquico descendente; e Interactivo (Rumelhart, 1977; Smith, 1982).

Sobre el tema, Solé (1998, p.19), de manera abreviada, expone que en el primer modelo, -mencionado anteriormente-, el lector ante el texto procesa sus elementos componentes empezando por las letras, continuando con las palabras, las frases... en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto, dando suma importancia a las habilidades de descodificación que es lo que permite que el lector capte o comprenda el texto.

Cabe mencionar, que la propuesta de tesis tiene como uno de sus principales sustentos teóricos, precisamente este tipo de lectura *Bottom up*, (jerárquico ascendente), ya que la sentencia breve o aforismo pretende utilizarse como un texto breve, que va de la palabra a la frase en un proceso ascendente y secuencial que conduce a la comprensión de este,

al desarrollar habilidades para descodificar el mensaje que permita captar el texto escrito completo.

En el segundo modelo, especifica que se aplica todo lo contrario: “el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en este para verificarlo. Así, cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará ‘fijarse’ en él para construir una interpretación”. De tal forma que el proceso de lectura también es secuencial y jerárquico, pero en este caso descendente: “a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación, así sobre este modelo se realiza un reconocimiento global de las palabras en detrimento de las habilidades de descodificación, “que en las acepciones más radicales se consideran perniciosas para la lectura eficaz”.

Por último, explica que en el tercer modelo, Interactivo, cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input¹ para el nivel siguiente (así a través de un proceso ascendente, lo que implica que la información se propague hacia niveles más elevados, pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente.

1. Conjunto de datos que se introducen en un sistema informático. Dato, información.

(<http://lema.rae.es/drae/?val=input>)

Este modelo llamado Interactivo también –al igual que el *Bottom up*- de manera implícita se utiliza como instrumento o estrategia de aprendizaje y de una forma explícita se pone en práctica en la propuesta o modelo didáctico con el que se comprobó la tesis propuesta. De tal forma que el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquel, incluyendo el propósito comunicativo del mismo, en ese intercambio entre la información de entrada (input)^{xiii} y la de salida (respuesta) retroalimentación.

Por lo mismo se asume que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión –de comprobación en cuanto a que la comprensión tiene lugar- (Solé, 1998, pp. 19-20).

La lectura se concibe desde esta nueva perspectiva como un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector, por un lado; y entre los dos modos de procesar –*bottom up* y *top down*– que intervienen en el proceso, por otro, (Eskey, 1988). “En esta nueva relación, en la lectura, tan importante es el texto como el conocimiento previo que posee el lector”, (Ballester, 1991), citados ambos autores por Hernández, (1991, p. 3).

Aunque Eskey (1988) señala a la unión de los tipos de lectura “*bottom up* y *top down*”, como generadores de la lectura interactiva; por parte de quien redacta este escrito se ha experimentado que funcionan con mayor eficacia los modelos *Bottom up* e Interactivo, para llevar precisamente a la interactividad del texto escrito al autor y al lector del mismo, ya que este modelo (Interactivo) por sí mismo, tiene los elementos necesarios para generar precisamente este tipo de lectura, de acuerdo con lo experimentado en el aula por parte de la Docente que elaboró este trabajo de investigación.

Por su parte, Isabel Solé, (1998, p.17) considera que en primer lugar se debe entender que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual generalmente se intenta obtener información, lo que implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto con un objetivo como guía de la lectura, es decir, siempre se lee con alguna intención, para alcanzar una finalidad que puede ser múltiple y va desde evadirse, llenar un tiempo de ocio, disfrutar, seguir las instrucciones de un recetario, refutar un conocimiento previo, realizar un trabajo, hasta lo más complejo como adquirir un conocimiento experto sobre determinada materia.

Asimismo cabe señalar que se desprende otra implicación relacionada con la interpretación que los lectores realizan de los textos que leen, lo que depende, en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura: “Es decir, aunque el contenido de un texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información. Los objetivos de lectura son, pues, elementos que hay que tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y a comprender”, (1998, pp. 17-18). Por lo que cabe mencionar que con el uso del aforismo se tiene como objetivo principal conocer el propósito comunicativo de los mensajes de la sentencia breve, es decir, si contiene una intención de carácter instructiva, intelectual o moral, por mencionar las más significativas.

Solé, lo considera –en el texto de referencia- en relación a que el significado del texto se construye por parte del lector, lo cual no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado, aclarando que afortunadamente esa condición para los lectores suele respetarse, ya que lo que ella pretende explicar es la idea de que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta respecto al texto:

Por lo que considera que no encontramos lo mismo en un cuento que en un libro de texto, en un informe de investigación que en una novela policíaca, en una enciclopedia que en un periódico, ya que por supuesto cambia el contenido, pero no solo cambia este: “Las diferentes estructuras textuales² –o ‘superestructuras’^{xiv} (Van Dijk, 1983) imponen restricciones a la forma como se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas aunque sea intuitivamente, para lograr una comprensión adecuada de esa información” (cuadro 7, anexo).

Comprensión en la que intervienen tanto el texto como su forma y su contenido, así como el lector sus expectativas y sus conocimientos previos. También afirma –la autora de referencia- que la perspectiva que adopta su texto es la que asumen autores como Rumelhart (1977), Adams y Collins (1979), Alonso y Mateos (1985), Solé (1987), Colomer y Camps (1991); perspectiva que sostiene es interactiva, ya que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito.

Asimismo considera (Solé, 1998, p.18) que la lectura se debe ver como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación, de tal forma que el establecimiento de predicciones desempeña un papel importante en los conocimientos previos del lector y sus objetivos de lectura. Además de que el texto en sí, superestructura, (Van Dijk, 1983), ayuda a sugerirlas.

También considera que Collins y Smith, (1980), han señalado que en las narraciones se encuentran diversas fuentes de predicciones entre ellas, por ejemplo, los hechos que suceden en una historia, los elementos que la componen: escenario, personajes, problema, acción, resolución; que nos permitirá ir prediciendo qué ocurrirá en el desarrollo de esta; “es un proceso que hay que enseñar y aprender”.

2 Van Dijk, Teun. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós Comunicación. <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>

De este modo, manifiesta, se establece un proceso en el que los alumnos pueden participar, aportando sus propias previsiones respecto del desarrollo, pensando cómo puede acabar la historia, por ejemplo; actividad que sólo es posible realizarla si se sigue con atención lo que otro está leyendo, ya que si se es “un escuchador activo”, esa es la condición para ser luego “un lector activo”.

De acuerdo con la experiencia docente –de quien desarrolló este trabajo de investigación-, asimismo se ha podido constatar que las Estructuras textuales; Formas de expresión lingüística, o Tipos de discurso (*superestructuras*), como también se les conoce, tienen una importancia clave para que el lector pueda determinar frente a qué género textual escrito está e incluso qué objetivo persigue.

Pero este tema no se aborda en la tesis porque no corresponde con los propósitos de aprendizaje señalados en la: Unidad IV. Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos; del Programa de estudio de referencia. No obstante, en la Actividad de Aprendizaje 5, (p. 130) del: **Cuadernillo. Material Didáctico: Estrategias de Aprendizaje para el Desarrollo de la Competencia Lectora Literaria**, se incluye una estrategia de aprendizaje que integra el uso del aforismo y las superestructuras.

Cabe mencionar que este punto de las estructuras textuales es significativo para que los alumnos comprendan con mayor facilidad la lectura de textos literarios, por lo que sería importante revalorarlo para ser incluido en el programa de estudio del CCH, de hecho quien desarrolló este trabajo de investigación lo ha confirmado en la práctica directa en el aula, tanto con estudiantes de la EMS como de la Educación Superior, pero se subraya, este no es el tema central del presente trabajo, solo se menciona de manera adicional.

Retomando las ideas de Solé, otro punto que considera está relacionado con las predicciones es en el sentido de que estas, no deben reservarse para los textos

narrativos, ya que los expositivos: “ofrecen una serie de índices que pueden ser usados por el lector de manera muy productiva a lo largo de la lectura”, menciona algunos que aparecen en el texto como son; título, subtítulo, negrita, cursiva, esquema, referencia, considerando que todos estos índices sirven para activar el conocimiento previo antes de la lectura y le servirán al estudiante de mucha utilidad si después tiene que extraer lo principal del texto, elaborar un resumen, o tomar notas sobre lo estudiado después de la lectura. (1998. pp. 22-24).

Para finalizar cabe mencionar que Solé explica que autores como Anderson y Pearson (1984), encuentran un paralelismo entre el funcionamiento del título y los subtítulos de un texto y los “organizadores previos”, descritos por Ausubel y sus colaboradores (1983), en el marco de la teoría del aprendizaje verbal significativo, y precisa que mencionados organizadores tienen que ver con los conceptos e informaciones previos a la escucha o lectura de una explicación o texto y que tienen la función de establecer puentes conceptuales entre lo que el lector ya conoce y lo que se desea que aprenda y comprenda:

“En definitiva, las interpretaciones que –a partir de las predicciones y de su verificación- vamos realizando en el curso de la lectura, implican la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que nos han llevado a leerlo, y nos permiten ir orientando nuestra lectura de una manera cada vez más precisa y crítica, haciéndola más eficaz”, (Solé, 1998, p.25-26).

En este contexto cabe mencionar que, quien realiza esta investigación, por su cuenta ha encontrado en el desarrollo de la experiencia docente con sus alumnos de la EMS, que es evidente que la lectura de los textos literarios suscita la interpretación, la contextualización, mismas que desembocan en la reflexión del individuo que comprende el texto como una parte integrante de un ámbito sociocultural determinado,

al involucrar en la lectura la elaboración y verificación de predicciones que marcan la pauta para que se pueda considerar a este tipo de texto (literatura) como un proceso de interacción entre el autor (texto) y el lector, lo que le da en sí mismo un carácter eminentemente comunicativo.

Lo anterior, en el sentido de que el lenguaje es dinámico o está en constante movimiento debido a su intrínseca capacidad de interacción, por lo mismo, si se focaliza la idea principal en cuanto a ir a la búsqueda del propósito comunicativo de un texto literario determinado, además si se flexibiliza la idea en el sentido de que no se invalide la posibilidad de contar con diferentes propósitos comunicantes, ello podría enriquecer también el uso de las competencias comunicativas de los lectores, ya que generaría no solo una interrelación sino además una interacción cuyo objetivo sustancial estaría encaminado precisamente a explorar el vasto universo textual de los géneros literarios con la idea rectora de encontrar los diferentes propósitos comunicativos del mensaje literario de acuerdo con sus respectivos contextos o situación de comunicación.

Entonces, cabe subrayar que una vez planteado –casi en su totalidad- el panorama teórico del presente capítulo, relacionado con la importancia de la lectura para el entendimiento del mundo, así como lo que representan en conjunto las tres funciones que deben estar presentes en la comprensión lectora: fisiológica-cognitiva, sociocultural y comunicativa –esta última se explicará a detalle en el siguiente capítulo por medio del concepto del enfoque comunicativo; de tal forma que una vez incluyendo el tema del enfoque comunicativo quedaría armado el “rompecabezas” que junta las piezas –de la propuesta de esta investigación- a fin de completar el abecé de la comprensión lectora de los alumnos que cursan el bachillerato.

Porque en conjunto las tres funciones mencionadas constituyen, por quien escribe este texto, los ejes centrales utilizados en el proceso de lectura, mismos que dan sustento a la

propuesta de tesis por medio de esta particular intervención docente cuya intención está focalizada en la idea de que los alumnos que cursan el bachillerato alcancen el objetivo de aprendizaje propuesto, a fin de lograr la comprensión de lectura al captar el propósito comunicativo del aforismo o sentencia breve, cuyo aprendizaje obtenido se aplicará a los textos literarios, principalmente novela y poesía, (cuento), como se indica en el programa de estudio en cuestión, y como se explicará con detalle en el último capítulo de este trabajo de investigación, cuando se presente la propuesta didáctica para lograr tal propósito, mismo con lo que se comprueba la tesis del presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO 2.

USO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS Y LINGÜÍSTICAS: FOMENTO A LA LECTURA Y ESCRITURA

“(...) la lengua como un sistema que adquiere sentido y puede ser interpretado al ser contextualizado”

Cecilia Natoli

Enfoque comunicativo vinculado al entorno social

Una vez planteado el panorama del capítulo anterior, en su último punto, cabe destacar que dado que el tema de investigación propone una intervención docente al Programa de estudio, en el sentido de considerar como necesaria la inclusión del uso del aforismo en el mencionado programa, a fin de inducir a los alumnos de la EMS a la comprensión de los géneros literarios, mismo que tiene como uno de sus soportes teóricos y prácticos el uso del Enfoque comunicativo, así, de tal forma sobre el punto, se ha verificado en primer lugar que continúan vigentes los siguientes aspectos:

El Programa de Estudio (S.F.) del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, del Colegio de Ciencias y Humanidades –plantel Naucalpan- para las materias del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID I al IV); contiene una orientación centrada en el Enfoque Comunicativo, mismo del que a continuación se resume lo siguiente:

Con el nombre de Enfoque Comunicativo, se hace referencia a la aplicación al ámbito escolar y académico de un conjunto de concepciones teóricas de la lengua (sociología de la interacción, ciencias informáticas, teoría del discurso...) La principal contribución del Enfoque Comunicativo a la enseñanza de la lengua es el énfasis en la noción de uso de la lengua y no sólo de la norma como referente único, lo que implica el manejo de un conjunto de estrategias de interacción social que hacen posible y necesaria la

negociación cultural de significados. Con el Enfoque Comunicativo, pasan a primer plano las nociones de situaciones de comunicación y de contexto, como parte de las circunstancias concretas en las que se producen las interacciones verbales, por lo que la enseñanza de cuestiones sobre la lengua es sustituida por el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Se entiende por este desarrollo no sólo el conocimiento del código lingüístico, sino también y con tanta importancia el qué, a quién y cómo se dice, de manera apropiada en una situación dada, dicho de otra manera, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado. La competencia comunicativa es la suma de otras competencias que los alumnos deberán conjugar en su experiencia cotidiana, como usuarios de la lengua: competencia lingüística, estratégica –la relativa a la intencionalidad en el uso de la lengua-, sociolingüística, social o discursiva, semiológica, literaria. Los actos comunicativos se entienden como algo dinámico, son procesos recursivos y cooperativos donde se interpretan intenciones que exigen de los hablantes compartir un conjunto de convenciones para dar coherencia y sentido a los textos que producen. En este sentido, es fundamental destacar que, en el Enfoque Comunicativo, la unidad de trabajo es el texto, o sea, unidades completas de sentido. Este enfoque está orientado a mejorar las capacidades de comprensión y producción de los estudiantes, para adquirir con ello normas, destrezas, estrategias, asociadas a la adquisición de mecanismos que

consoliden su competencia comunicativa en situaciones concretas de interacción, (pp. 6-7).

Así se considera que el anterior extracto del programa de estudio representa de manera cabal uno de los aspectos teóricos que se abordan en el tema de investigación, mismo que se retoma en los materiales didácticos modelo que se llevaron a la práctica para comprobar la tesis propuesta; en el sentido de que lo significativo es hacer uso de la lengua y no nada más centrar el estudio en la norma lingüística, lo que a su vez permite el uso de un conjunto de estrategias de interacción social que hacen posible y necesaria la negociación e intercambio cultural de significados, es decir, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado, con propósitos comunicativos específicos.

Lo que asimismo permite desarrollar las competencias comunicativas de los usuarios de la lengua (emisor-perceptor) que participan en la interacción con implícitos o explícitos propósitos determinados dentro de una situación comunicativa o contexto específico, en el sentido de reconocer precisamente la intencionalidad (propósito comunicativo) de los mensajes o textos que se producen al compartirse un conjunto de convenciones que funcionan como referentes que dan coherencia y sentido a la interacción social y se expresan de manera latente o manifiesta en los diferentes intercambios socioculturales que se producen en los diversos contextos o situación de comunicación.

Por su parte, Reyzábal (2012, p. 64-66), en un estudio publicado en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), acerca de las competencias comunicativas y lingüísticas, al presentar el marco contextual de las mismas, ubica el Proyecto *DeSeCo*, (Definición y Selección de Competencias Clave), como fundamento de los criterios del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) con la idea de aplicar las competencias básicas de cada etapa en los

sistemas educativos de los países de la OCDE, y luego para los pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

De tal manera que al considerar que, “teniendo en cuenta la pluralidad de culturas y de necesidades, pero aceptando las exigencias universales de la realidad contemporánea y la defensa de los valores comunes como aspiración general de la humanidad”; también sostiene que con este proyecto se tiene entre otras finalidades el lograr hacer visible para los profesionales de la educación, sus estudiantes y familias, las metas u objetivos que se pretende adquieran o dominen las nuevas generaciones en cuanto que resultan aprendizajes para la vida en un mundo aceleradamente cambiante y globalizado.

Lo anterior también contribuyó a que se decidiera incorporar –en esta investigación-, a la comprensión lectora de los géneros literarios, al enfoque comunicativo. Además con ello se pretende facilitar estos aprendizajes a las nuevas generaciones de estudiantes a fin de que se puedan insertar en el mercado laboral de manera productiva, sin dejar de lado el aspecto sociocultural en donde se realiza la interacción, aplicación o intercambio de aprendizajes adquiridos, que es en la escuela, como punto de partida.

Así, la autora de referencia, afirma que aunque las personas requieren múltiples competencias para manejarse en las sociedades actuales en cuanto a conocimientos, destrezas y actitudes; “realizar una lista exhaustiva y detallada hubiera resultado poco funcional ya que esta prácticamente se habría acercado a los desechados objetivos operativos”. De tal forma que enumera las competencias propuestas por *DeSeCo*, mismas que se reúnen en tres ámbitos:

Competencia de categoría 1: Usar las herramientas de forma interactiva

Competencia de categoría 2: Interactuar en grupos heterogéneos

Competencia de categoría 3: Actuar de manera autónoma

Estas pueden desplegarse en nueve competencias clave:

CATEGORÍA 1: USAR LAS HERRAMIENTAS DE FORMA INTERACTIVA

Competencia 1-A: Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.

Competencia 1-B: Capacidad para usar este conocimiento e información de forma interactiva.

Competencia 1-C: Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.

CATEGORÍA 2: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS

Competencia 2-A: Habilidad de relacionarse bien con los otros.

Competencia 2-B: Habilidad de cooperar.

Competencia 2-C: Habilidad de manejar y resolver conflictos.

CATEGORÍA 3: ACTUAR DE MANERA AUTÓNOMA

Competencia 3-A: Habilidad de actuar dentro de un gran esquema o contexto.

Competencia 3-B: Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.

Competencia 3-C: Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Asimismo considera que las anteriores competencias, habilidades y capacidades están fuertemente relacionadas con las imprescindibles competencias comunicativas y lingüísticas esenciales para la convivencia en grupos heterogéneos, la organización de la

propia existencia con autonomía, así como para el conocimiento y el empleo de las herramientas útiles en cada circunstancia:

“La comunicación, como ya se sabe, conlleva saberes, normas y destrezas propias, es decir, que precisa un entramado que va más allá del uso del lenguaje verbal (oral o escrito), característica esta exclusiva del ser humano, mientras que la anterior es común al reino animal y en sentido amplio a todo organismo vivo”.

También señala que las competencias pueden extenderse a otras que a partir de las anteriores se recogen en los currículos europeos y en otros de los países de la OCDE:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.
4. Competencias matemáticas, científicas y tecnológicas.
5. Espíritu de empresa.
6. Competencias interpersonales y cívicas.
7. Aprender a aprender.
8. Cultura general.

Especifica la autora que en el caso de España “(Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación), las mismas se reformulan como”:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.

7. Competencia para aprender a aprender.

8. Autonomía e iniciativa personal.

Considera que algo que también puede apreciarse, por ejemplo, en las cinco competencias programadas para el sistema educativo de México, es que permite que el diseño curricular se adapte se aproxime a cada alumna y alumno facilitando la accesibilidad universal, mismas que a continuación se enumeran:

1. Aprendizaje permanente.

2. Manejo de la información.

3. Manejo de situaciones.

4. Convivencia.

5. Vida en sociedad.

Una vez planteado el tema, destaca que “La competencia implica el despliegue de un saber complejo y no de un simple conocimiento específico, ya que supone poner en juego recursos plurales de los campos del saber conceptualizar, saber hacer y saber ser (Malpica, 1996)”.

Así, sostiene que la finalidad no se centra solamente en desempeñar con éxito un puesto de trabajo, sino en servir para todo el ser y quehacer humanos como vehículo de autorrealización a partir del sentido crítico y de la creatividad, en busca del mejoramiento permanente; citando a Tobón, (2009 y 2010), al subrayar que: “Mediante aproximaciones de este tipo y de los correspondientes modelos, se construyen los actuales paradigmas educativos”.

Por lo que respecta a la particular experiencia docente de quien realiza esta investigación se puede confirmar que efectivamente los paradigmas educativos que menciona Reyzábal (2012), sí operan en la EMS, por lo menos en cuanto al Colegio de Ciencias y Humanidades se refiere, mismo que no solo se puede constatar en el

Programa para la asignatura de estudio que se está realizando en el presente trabajo de investigación, (TLRIID II); sino que además algunas de las competencias señaladas en párrafos anteriores se han puesto en práctica desde la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades (1971), así como en las subsecuentes actualizaciones del Programa de Estudio, como por ejemplo las competencias; “Aprender a aprender”, “Cultura general”, “Autonomía e iniciativa personal”, y por lo menos en la última década se ha incorporado el “Tratamiento de la información y competencia digital”, lo que ha colocado al CCH a la vanguardia educativa.

Entonces se confirma que la inclusión del enfoque comunicativo en lugar del análisis lingüístico de los textos literarios en la realización de la propuesta de tesis a través de la intervención pedagógica-didáctica; tiene un sustento acorde a la misión y al modelo educativo del CCH, porque funciona como una herramienta que facilita los procesos de lectura y escritura en el tema central abordado en esta investigación, en cuanto a la comprensión de lectura de los géneros literarios se refiere; mismo que además está en sincronía con los planes y programas diseñados para los estudiantes que cursan las asignaturas del TLRIID I a IV (en este caso de segundo semestre, II) de la Educación Media Superior, del CCH perteneciente a la UNAM.

Dentro de este contexto cabe recordar que el Colegio de Ciencias y Humanidades promovió que la enseñanza de la lengua y la literatura debería tener un enfoque comunicativo, originado en su propio espacio académico y docente con otros nombres como por ejemplo; Enfoque discursivo, en 1987; por considerarlo campo de la enunciación, lectura y producción de textos y adoptándolo institucionalmente en 1995 para el estudio de las materias del TLRIID I-IV.

De tal manera que al incluirse el enfoque comunicativo (CCH) se considera que la enseñanza gramatical debe ser un soporte, un medio necesario para arribar a lo textual,

pero no un fin en sí mismo y se deja de lado la idea de método, ya que enfoque, equivale a una forma de considerar la disciplina en cuanto a que permite introducir las experiencias de aprendizaje lingüístico con la flexibilidad necesaria requerida tanto por los que aprenden como por los que enseñan lengua y literatura, conforme a las circunstancias del contexto particular del CCH, de la UNAM; sin excluir al sistema educativo en general de la EMS.

Para concluir con este apartado, solamente queda añadir que el texto literario dota a los lectores de valores y actitudes que constituyen un campo idóneo para desarrollar la competencia comunicativa y también la literaria, en la medida en que invita a formular predicciones y verificar hipótesis de lectura, así como establecer relaciones entre diferentes partes del texto con el contexto; al inferir aquello que no se dice, al interpretar el sentido de las palabras, confrontar diferentes maneras de ver el mundo y conformar o reafirmar la propia. Con esos propósitos comunicativos está centrada la propuesta de aprendizaje del presente trabajo de investigación, cuya fundamentación teórica también incluye a las funciones fisiológica-cognitiva y sociocultural –como ya quedó explicado en el primer capítulo.

Habilidades lingüísticas básicas: Comprensión: escuchar y leer; Producción: hablar y escribir

“Los pájaros leían, el estanque era una página, el viento escribía y las nubes ponían los puntos”.

Las mil y una noches (antología)

Este subtema se aborda con el propósito de reforzar la idea en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas (lingüísticas) acordes con el Enfoque comunicativo, en el sentido de dar mayor prioridad al uso de la lengua que a la norma, de acuerdo con el concepto de competencia lingüística, relativo al manejo de un conjunto de estrategias de interacción social que hacen posible y necesaria la negociación cultural de significados,

es decir, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado, como ya se explicó.

Entonces de acuerdo con en este contexto es fundamental mencionar que en lo relativo a la comunicación oral y escrita, ambas forman parte de un proceso, Zacula (1996, p. 34), por lo mismo no se pueden separar, de tal forma que cuando se haga alusión o se desarrolle este proceso en el aula (leer/escribir), ya sea de manera implícita o explícita ambos componentes lingüísticos estarán presentes, así como sus respectivas habilidades escuchar y hablar, como se considera en esta investigación.

De acuerdo con la autora mencionada, el proceso de referencia está conformado por cuatro habilidades lingüísticas básicas; de **Comprensión**: escuchar y leer, de **Producción**: hablar y escribir; mismas que forman parte implícita y explícita de los propósitos de aprendizaje trabajados en el aula, (para comprobar la tesis). Asimismo en este proceso tanto de **Comprensión** como de **Producción** se utilizó como pretexto al aforismo o sentencia breve, a fin de inducir el desarrollo de las mencionadas habilidades o competencias comunicativas lingüísticas, enfocándolas principalmente en el género literario correspondiente a la novela.

Cabe precisar que cada componente de la comunicación oral y escrita, aunque forman parte de un proceso; tienen diferencias que les otorgan propiedades específicas, mismas que se deben tener en cuenta para su apropiado uso. Al respecto Zacula (1996, pp. 35, 36), destaca que lo oral precede a lo escrito y que este trata de reproducir mediante la puntuación, las pausas de aquel.

Cita a McGiniete, María y Kimmel, quienes consideran que existen diferencias esenciales entre la comunicación oral y escrita, donde en la primera hay una patente redundancia, puesto que la persona tiende a repetir más palabras debido al énfasis

natural que impone la comunicación oral, ante la posibilidad que existe de recibir retroalimentación de parte del oyente: “Esta situación repercute en el monto de densidad léxica del discurso oral que, por consecuencia suele ser menor que el del escrito”.

Zacaula, añade: “Aunado a lo anterior, el discurso escrito es más elaborado desde el punto de vista sintáctico, de tal manera que esta virtual complicación obliga al lector a un esfuerzo mayor de comprensión”, considerando que estas diferencias entre la comunicación oral y escrita, explican la dependencia que se crea en el estudiante respecto a las clases en el aula y la dificultad consecuente en la lectura de los libros.

Por otra parte, cabe destacar que Reyzábal (1993, p. 61), citando a (Rigault, 1987), y de manera implícita coincidiendo con Zacaula, manifiesta que tradicionalmente se ha dicho que en la escuela se debe aprender a leer y a escribir, sin mencionarse el hablar, pues se daba por sentado que ese dominio se adquiriría espontáneamente, sin necesidad de planificación; concepción equivocada que debe corregirse, “pues las destrezas verbales que exige el uso correcto del código oral tienen que desarrollarse y perfeccionarse mediante un trabajo continuo, riguroso y sistemático”.

Por tales motivos –entre otros que se mencionarán en este punto- es importante tener en cuenta las diferencias que existen entre la escritura y la oralidad, pues si se consideran como sinónimos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en concreto con la idea de ponerlas en práctica para fomentar la lectura y el intercambio verbal de los géneros literarios, de no comprenderse las diferencias entre los códigos oral y escrito, se estaría afectando a las propias competencias comunicativas de los alumnos, como lo manifiesta Daniel Cassany (1987), en lo concerniente a la escritura, al llegar a la siguiente conclusión: “no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación. Esta

afirmación tiene importantes consecuencias para la enseñanza de la lengua: adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral”, (p. 27).

Al respecto el autor puntualiza que en el pasado se agrupaba el estudio de la lengua en: fonética y ortografía, morfología y sintaxis y léxico, citando a (Bello, 1947; Real Academia, 1973; Seco, 1940, o Alcina-Blecua, 1975), para enseguida afirmar que los estudios de lingüística textual o de gramática del discurso han modificado algunos planteamientos, ya que de acuerdo a estos, cuando hablamos o escribimos y también cuando escuchamos o leemos construimos textos y, para hacerlo, tenemos que dominar un cúmulo de habilidades como discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas “(por ejemplo, tú o usted?; ¿hacer o realizar?; ¿joder, molestar o perturbar?)”.

Explica también que –lo mencionado anteriormente- tiene que ver con cómo conectar las frases entre sí, o construir un párrafo, ya que las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables, solo son una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario de la lengua. La otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión (Cassany, p.28).

Por lo que se refiere al concepto de adecuación, destaca que cada situación requiere del uso de un registro particular que está determinado por el tema del que hablamos o escribimos ya sea general o específico; por el canal de comunicación (oral o escrito), por el propósito perseguido (informar o convencer), entre tantos, y por la relación entre los interlocutores (formal o Informal). Lo resume así: “La adecuación es la propiedad

del texto que determina la variedad dialectal/estándar y el registro general/específico oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar”.

Por lo tanto considera de acuerdo con los autores Gregory y Carroll (1978) e Isidor Marí (1983, 1985 y 1986), que la competencia en la escritura se puede medir por el uso adecuado de los recursos lingüísticos propios de cada situación, es decir saber cuándo hay que utilizar el estándar, y también dominar los diferentes registros de la lengua (p. 29).

Respecto a la Coherencia, Cassany (1987) explica dos vertientes dentro de la información: la relevante (apropiada para el texto) y la superflua (innecesaria para el texto), por lo que afirma que cuando se habla o se escribe se debe saber discriminar estos dos tipos de información. De manera sucinta explica que la coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información relevante de la irrelevante, y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada por ejemplo en; introducción, apartados, conclusiones, (p.30).

Por lo que se refiere a la tercera regla llamada cohesión, menciona que esta es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de unión, mecanismos que tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y así asegurar la comprensión del significado global del texto.

Al finalizar con este punto aclara que de manera específica ha seguido la idea propuesta por diversos autores (citados por Bernández y Acosta, 1982), según la cual la coherencia es de naturaleza principalmente semántica y trata del significado del texto, de las informaciones que contiene, mientras que la cohesión es una propiedad superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí, (p.31).

Acerca del punto abordado se puede sintetizar, de acuerdo con el planteamiento de Bernárdez (1982) que: “Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua”, (citado por Zacaula, 96, p. 34).

Por último se presentan algunas diferencias básicas, entre el código oral y el escrito, propuestas por Cassany (1987), mismas que deben tenerse en cuenta con el propósito de desarrollar las competencias comunicativas lingüísticas de producción: hablar y escribir, que implican a las de comprensión: escuchar y leer.

Así, el autor ubica básicamente que la comunicación oral es inmediata en el tiempo, es decir, el receptor comprende el mensaje al mismo tiempo que lo dice el emisor, mientras que la escrita es diferida, o sea, el lector tarda indeterminado tiempo hasta que lee el escrito que ha elaborado el autor. A este primer tipo de características las denomina: Contextuales porque se refieren al contexto; espacio, tiempo, así como a la relación entre los interlocutores. En segundo lugar determina la comparación entre los textos orales y escritos de acuerdo con sus características gramaticales de adecuación coherencia y cohesión, diferencias que denomina: Textuales porque hacen referencia al mensaje, o sea, al texto de la comunicación.

Con relación en el párrafo anterior, no obstante, el autor también aclara que en la actualidad no existen situaciones de comunicación exclusivas del código oral y del escrito debido al desarrollo tecnológico de las últimas décadas que ha equiparado ambos códigos, de tal forma que la comunicación propia del oral; diálogo cara a cara, discursos

en público, así como las propias del escrito como la correspondencia, biografía e historia escrita, entre otras, han equiparado ambos códigos, ejemplificando cómo el teléfono ha permitido que lo oral adquiriera una de las ventajas propias de lo escrito, es decir, la posibilidad de comunicarse a distancia; y el télex o el telegrama han permitido que el texto escrito, que en su origen es un mensaje diferido, sea también inmediato. (pp. 34-35).

De cualquier forma las diferencias textuales y contextuales entre la oralidad y la escritura son necesarias tomarlas en cuenta, concretamente en este caso para enfocarlas a la comprensión de textos literarios (cuadro 8, anexo). Asimismo, cabe mencionar que dentro de este panorama se afianzan aspectos planteados en la tesis respecto a la intención de centrar el objetivo de aprendizaje en la comprensión lectora de textos literarios; al encontrarse que Cassany (1987), menciona algunos estudios que demuestran una relación directa entre el hábito por la lectura y la competencia en la expresión escrita; citando autores como (Krashen et al, 1978), (Woodward y Phillips, 1967), (Donalson, 1967), (Ryan, 1977), (Grobe y Grobe, 1977), (Zeman, 1969), (Evanechk, Ollil, y Armstrong, 1974).

Autores que grosso modo, coinciden en indicar que niños y adolescentes entre los 7 y los 19 años de edad que tenían el hábito y el placer por la lectura incrementan tanto la comprensión como la expresión escrita; lo que asimismo demuestra la correlación entre las habilidades de la comprensión lectora y la expresión escrita, (pp.52-53). Perspectiva que se toma en cuenta en esta investigación, partiendo de la idea principal de tomar como eje a la comprensión de lectura, ya que con ello también se logra por añadidura avances en la producción escrita, entre otros puntos fundamentales como la adquisición de aprendizajes.

Cassany, lo considera de la siguiente manera: “[...] la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita. Leyendo estos textos el individuo puede aprender la gramática, los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia textual que necesita para escribir. Pero, si bien es cierto que todos los escritores suelen ser buenos lectores, no todos los lectores son necesariamente buenos escritores. Esto lleva a Smith a afirmar que hace falta leer de una determinada manera para aprender a escribir: tenemos que leer como un escritor”. (1987, pp., 63-64).

Cabe considerar que ello presupone que los textos muestran el uso de todos los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir; mismos que pueden funcionar como modelos. Así, Cassany, manifiesta que para leer como un escritor el lector se debe comprometer con el autor del texto ya que leyéndolo, lo está reescribiendo con él, en el sentido que en cada nueva frase o en cada párrafo nuevo, se puede anticipar lo que dirá el texto, de tal manera que el autor no solo nos está enseñando cómo se usa el lenguaje escrito, sino que precisamente está escribiendo para nosotros todo aquello que quisiéramos escribir:

“El autor se convierte en un colaborador inconsciente que hace todo aquello que quisiéramos hacer. Escribe con ortografía y gramática correctas todas las frases que quisiéramos escribir, puntúa y cohesiona el texto tal como quisiéramos puntuarlo y cohesionarlo, etc. Y lentamente, con poco tiempo y sin esfuerzo, aprendemos todo lo que necesitamos para escribir”. (Cassany, 1987, pp. 65, 68, 69).

Lo anterior significa, expresado de acuerdo con Smith –citado anteriormente por Cassany- que: “para aprender a escribir: tenemos que leer como un escritor”. Así, se puede concluir con este apartado, desde la perspectiva de quien realiza esta

investigación, que ello significa una vuelta a la idea implícita del círculo virtuoso del proceso comunicativo oral y escrito: de **Comprensión** y de **Producción**, esto último de acuerdo con Zacauala, (1996).

Competencias comunicativas: Situación de comunicación enmarcada en el contexto sociocultural

“(…) creo que es precisamente ahora cuando más falta nos hace recuperar el verdadero sentido de la palabra que surge desde el pensamiento y las entrañas, porque tal vez sea el lenguaje, esa cualidad que nos distingue de las bestias, lo que nos permita devolvernos un poco de humanidad”.

Irma Pineda (Poetisa)

Una vez mencionadas en el punto anterior las cuatro habilidades lingüísticas: de Comprensión; escuchar y leer, y de Producción; hablar y escribir. En este espacio se aborda el tema relacionado con el desarrollo de las habilidades conocidas con el concepto de competencias comunicativas, dado que en esta investigación se pretende lograr la comprensión lectora de los textos literarios a partir de ese paradigma vinculado con el enfoque comunicativo –explicado en el primer apartado de este capítulo-; y no por medio de la interpretación y el análisis teórico del género literario.

“Por este motivo, creemos que es importante que las actividades que se desprendan de toda obra apunten al trabajo de los contenidos lingüísticos así como al análisis literario, sin perder de vista que los ejercicios deben tender a mejorar las competencias lectora y cultural de los alumnos y las cuatro habilidades lingüísticas, que se debe fomentar la fruición por la literatura y escapar a los análisis de carácter erudito.” (Natoli, 2012, p. 6).

Entonces explicado de manera sucinta, las competencias comunicativas se relacionan con saber: “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”; es decir, grosso modo trata de la capacidad de expresarse con enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados

(Hymes, 1971) –citado en la página electrónica Centro Virtual Cervantes- (1997-2013). Además se menciona que se puede hacer uso de cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión, debe permitir establecer si esta:

- Es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla.
- Es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente.
- Es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación.
- Se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla. Ya que de acuerdo con Hymes (1971), “puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir”.

Asimismo en el portal de referencia se cita a otros autores relacionados con el tema en cuestión, como S. Savignon (1972), quien utilizó el término *competencia comunicativa* para referirse a la capacidad de los aprendientes de una lengua para comunicarse con otros compañeros de clase; distinguiendo esa capacidad que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les ayuda, por ejemplo, a repetir los diálogos de las lecciones, o, a responder correctamente una prueba de opción múltiple.

Así, destaca que M. Canale (1983), describió la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas, mismas que se citan textualmente a continuación:

- **La competencia lingüística**

La competencia gramatical (también llamada *competencia lingüística*) es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.

- **La competencia sociolingüística**

Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.

- **La competencia discursiva**

La competencia discursiva hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando las formas gramaticales y significado para lograr un texto (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos (una carta comercial, de un

sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo), de la comunidad de habla (grupo social que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de uso de esa variedad, en que la persona se desenvuelve).

- **La competencia estratégica**

Es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona. Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

Para Bachman (1990), más que una competencia del lenguaje, la competencia estratégica es “una habilidad general, que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada, tanto si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como si lo está con tareas no verbales, como por ejemplo hacer una composición musical, pintar o resolver ecuaciones matemáticas”.

En tanto que para L. Bachman (1990), la competencia sociolingüística forma parte, junto con la *ilocutiva*, de la competencia pragmática -aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro-, e incluye cuatro áreas: “la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad; la sensibilidad hacia las diferencias de registro; la sensibilidad a la naturalidad; y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado”.

Por su parte el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, considera que la competencia sociolingüística, junto con la lingüística y la pragmática conforman las

“competencias comunicativas de la lengua” e incluyen el dominio de las siguientes áreas:

- los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos y formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas),
las normas de cortesía (“cortesía positiva” -mostrar interés por el bienestar de una persona, expresar admiración, afecto o gratitud-; “cortesía negativa” -evitar comportamientos amenazantes, disculparse por ellos-; descortesía deliberada - brusquedad, antipatía, reprimendas-), por ejemplo.
- las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes o valores), por mencionar algunas.
- las diferencias de registro, los dialectos y los acentos (reconocimiento de los marcadores lingüísticos, por ejemplo, de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico o el grupo profesional), en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística o el lenguaje corporal.

De esta manera, con la exposición de los dominios lingüísticos se da por terminada la síntesis que se elaboró utilizando como referencia el portal del Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes, (1997-2013). Con ello se reafirma la idea fundamentada durante el desarrollo de este trabajo de investigación, misma que busca a partir de los aspectos teóricos sustanciales, mostrar que es factible la tesis que se ha propuesto, -como queda implementada y demostrada en el último capítulo de este trabajo de investigación.

Por otra parte, también es importante mencionar que de acuerdo con García-Delgado (2006), la aportación del enfoque comunicativo en la enseñanza del texto literario

funciona como una reflexión sobre el mismo, y como un medio vivo y activo de interacción entre el profesor y el alumno, (p.535).

Sobre el punto Natoli (2012), considera que partiendo de los estudios de especialistas como Bachman (1990), Canale (1983), Cots (1995), Hymes (1971), Hornberger (1989), Llobera (1999), Spolsky (1989) y Widdowson (1989), se debe utilizar la perspectiva metodológica del enfoque comunicativo centrado en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en uso, es decir, de la lengua como un sistema que adquiere sentido y puede ser interpretado al ser contextualizado.

Precisa que se entiende a la comunicación como un proceso en el que participan interlocutores concretos, con un objetivo específico y en un contexto situacional definido con tareas reales, de manera que los alumnos logren negociar significados a través del uso de la lengua como un instrumento para la comunicación: “Es decir, se busca que la lengua no sea un fin en sí misma (no se la estudia como un sistema formal), sino que sea un medio para alcanzar un fin y que ese fin se conecte con la realidad de los alumnos, con sus intereses y particularidades para que el aprendizaje sea significativo para ellos”.

Por tal motivo considera que al trabajar con literatura los alumnos van ampliando su competencia lectora, entendida como parte integral de su competencia comunicativa, en el sentido de que la literatura brinda al estudiante (de una lengua extranjera), “un material auténtico que aglutina una riqueza excepcional ya que ofrece: amplios contenidos culturales propios del contexto social en el que se desarrolla la lengua meta que se está adquiriendo; es fuente de ejemplos gramaticales y da cuenta de diferentes usos de la lengua, fomentando la reflexión lingüística; acoge varios registros y variedades de la lengua; permite una multiplicidad de interpretaciones y favorece el desarrollo de la competencia Comunicativa en nuestros alumnos”, (pp. 1-3).

Cabe mencionar por último que Natoli, (2012), concluye su texto considerando que la literatura no es el único recurso para trabajar los aspectos culturales de la lengua y de la sociedad que el alumno estudia, ya que la cultura es un concepto vasto que requiere de otras expresiones lingüísticas y no lingüísticas para ser aprehendida por el estudiante. “Pero, a nuestro entender, la literatura es un recurso que condensa aspectos propios y esencias de la cultura y la lengua meta y que a su vez promueve el goce estético, brindando a nuestros alumnos un momento único en el que el lector dialoga con la obra literaria y -más allá de las necesarias intervenciones del docente para recuperar sentidos y contextos- hace sus interpretaciones, saca sus propias conclusiones y produce sus propios textos orales o escritos”, (p.9).

Asimismo, quien realiza esta investigación considera, para finalizar este capítulo, como fundamental no perder de vista que la iniciativa e interactividad de los alumnos que cursan la EMS: es prioritaria, pues ellos son el origen y la causa en torno a quienes se debe generar una participación activa, (Docente-guía), en el sentido de que no son nada más una especie de recipientes donde se deposita el texto elaborado por un escritor, ya que también pueden llegar a producir sus propios textos; a imaginar, tomar iniciativas individuales y colectivas, como si se tratara de una propia guía de acción con base en la reflexión que se desprende del vasto universo textual literario, a fin de anclar las ideas a un contexto sociocultural determinado para alcanzar un mutuo enriquecimiento.

CAPÍTULO 3.

EL AFORISMO: UN CAMINO A LA INTERACTIVIDAD CON LOS GÉNEROS LITERARIOS

“El aforismo es la instantánea del pensamiento”.

Juan Villoro

Las variantes del aforismo o sentencia breve: Adagio, Proverbio, Refrán, Máxima y Apotegma

En este subtema se aborda de manera sintetizada el punto de la sentencia breve o aforismo, con la finalidad de que se ubique nada más como un referente del tema general de investigación: *La inclusión del aforismo en el Programa de estudio del CCH (TLRIID II), como una estrategia inductiva hacia la lectura de comprensión de los géneros literarios*; ya que el aforismo no constituye en sí mismo el objeto de estudio del presente trabajo de investigación, sino como ha quedado explicado, se incluye nada más como una estrategia de aprendizaje y como el pre-texto del texto –considerado así por quien realizó esta investigación.

Cabe aclarar que la información sobre este punto en particular fue obtenida de diversas fuentes electrónicas, entre las que se mencionan por ejemplo la investigación intitulada: *Hacia una concepción del aforismo como un nuevo discurso crítico*, de las autoras Munguía, (Universidad Autónoma Metropolitana), y Rocha, (Universidad Pedagógica Nacional); así como de otros textos digitales: *El arte de condenar*, de Juan Villoro, (publicado en la Revista de la Universidad de México), y: *Escrituras privadas, lecturas públicas. El aforismo en México*, del autor Perucho, (Universidad Eötvös Loránd, Departamento de Español) –referencias que se pueden consultar en el apartado respectivo.

A continuación de manera sintética se explican algunos aspectos sobre el aforismo, ya que se enfatiza, no es parte del objeto de estudio del presente trabajo de investigación,

ya que solo se trata de un referente, utilizado como una estrategia didáctica, como ha quedado establecido en este trabajo de investigación. Así, se encontró que la palabra aforismo alude, etimológicamente, a la actividad de definir. Es un término de origen griego (αφορίζειν) usado desde siglos antes de nuestra era, cuyo significado indica que se trata de una declaración u oración concisa que pretende expresar un principio o axioma de una manera sucinta y coherente; o también se trata de una sentencia (dicho breve que contiene una enseñanza moral).

Cabe precisar que el aforismo se concibe como una frase breve que tiene un propósito doctrinal o didáctico, mismo que representa el resultado de la experiencia; en tanto que el axioma, en sí mismo, es una proposición que se considera evidente y se acepta sin requerir demostración previa, ya que constituye una regla general de pensamiento lógico.

El término *aforismo* fue utilizado por primera vez por Hipócrates, (S.V, a C.), como una serie de proposiciones relativas a los síntomas y al diagnóstico de las enfermedades. Un ejemplo de ello es el aforismo que se le atribuye: “Que la comida sea tu alimento y tu alimento la medicina”. El concepto fue aplicado después a la ciencia física y, posteriormente, generalizado a todo tipo de principios.

En el caso específico del aforismo en México, Perucho (2005, p. 5) afirma que como sucede en el resto de Hispanoamérica, se trata de un género sin historia, aunque con una tradición secular que se remonta a la Nueva España, la República o el imperio, en épocas históricas que encuentran su representación en sor Juana Inés de la Cruz, Benito Juárez o Maximiliano:

“La monja, el patriarca y el emperador fueron los escritores precursores que recurrieron a esta arquitectura literaria para expresar juicios, argumentos y sentencias. En la *Décima*

Musa se localizan los primeros indicios de un pensamiento que cifra la experiencia; en el *Benemérito*, la argumentación política para conservar íntegra la patria acosada; en el monarca, la dirección fallida de un reinado imposible”.

Destaca el autor de referencia, que de los tres personajes históricos mencionados, solo Maximiliano de Habsburgo cultivó la expresión del género, “como modernamente lo conocemos, como editorialmente lo frecuentamos”; en su libro denominado *Recuerdos de mi vida. Memorias de Maximiliano*, traducido al español a dos manos en 1869, por José Linares y Luis Méndez, donde se valió de la forma aforística para expresar su educación sentimental, ideario político y voluntad de poder.

Asimismo considera que por su naturaleza, “el aforismo se sitúa en un punto equidistante entre los géneros como la adivinanza, el chiste, la leyenda y el refrán, entre otros soportes vernáculos, pues son los formatos de una tradición oral”, misma que por su condición exige el anonimato, la creación colectiva y el dominio público, que son justamente los rasgos opuestos a los géneros literarios.

Subraya que: “En los formatos de tradición oral su soporte (del aforismo) yace en la memoria de la colectividad, que es su más idóneo vehículo de transmisión y recreación”, para reflexionar posteriormente en cuanto a que en su condición de médico, Hipócrates acuñó el único género no fundado por un literato. (2005, pp., 10-11).

Entonces de acuerdo con esta breve cronología histórica, después de Hipócrates, (aunque existen varias definiciones); en términos generales se llama aforismo a una sentencia breve y doctrinal que comparte características afines como la enunciación sentenciosa o ingeniosa que se transmite mediante un mensaje instructivo mismo que apela a la reflexión intelectual o moral; proveniente de distintas épocas y culturas.

Algunas variantes de los aforismos más representativas son; Proverbio y Refrán, este último, forma parte de la cultura de un pueblo; expresa valores, actitudes y principios tradicionales sobre los que no suele dudarse; por ello se dice que los refranes constituyen parte de la llamada sabiduría popular. (Riffaterre 1976 y Carreter 1981, 219-232), citados por Munguía, y Rocha (1992, p.314).

El Proverbio contiene expresiones que encierran una supuesta verdad y la comunican de una manera sobria, solemne, docta y categórica; la verdad que expresan es producto de la experiencia, del conocimiento y, en ese sentido, es un saber estrechamente vinculado con la historia y con la cultura (Reyes 1976); expresado de otra manera, significa que el Proverbio conjuga la sabiduría acuñada de forma particular por las respectivas culturas o diversos grupos humanos. La Máxima, expresa un precepto de carácter moral, un consejo o una enseñanza. Su intención didáctica es notable (Cheymol 1987, 9-25). Ambos autores citados por Munguía, y Rocha (1992, pp. 314-315).

Otro tipo de pemia (aforismo) es el Apotegma, cuya expresión breve y sentenciosa es proferida o escrita por algún personaje ilustre o famoso, característica que comparte con la Máxima, también en el sentido de manifestar –brevemente- una regla de enseñanza o un principio moral que generalmente es admitido por la sociedad. Además de los mencionados aforismos, existen otras expresiones que también son breves conocidas como pensamientos; citas, frases célebres, adagios, y dichos, (Bartolomé y Vidal 2000, 9-16). “Todas ellas tienen una actitud didáctica o enuncian una verdad socialmente aceptada, institucionalizada” (Munguía, y Rocha, 1992, p.315).

Por lo que respecta a la posibilidad de que se dé, o exista un enfoque literario o discursivo del aforismo, es importante subrayar que aunque ello no es materia de estudio de la presente investigación, de manera general se puede observar que en su

estructura, “recurre tanto a la prosa como al verso y a la figuras literarias, como la antítesis, elipsis o paralelismo, entre otras más de carácter retórico, con la idea de facilitar su perpetuación oral principalmente”. (Wikipedia, 2012).

Por su parte, Munguía y Rocha (1992, p.316), de manera general afirman que el aforismo no debe de identificarse con el discurso literario –en lo que coinciden con Perucho (2005)-, ya que aunque en muchas ocasiones emplea recursos o procedimientos muy comunes en los textos literarios, sin embargo, el aforismo es un tipo de discurso que tiene características que comparte con otros géneros discursivos (cuadro 7, anexo); no obstante, es posible hablar de ciertas propiedades específicas y particulares del discurso aforístico.

Asimismo, consideran –ambas autoras de referencia- que el aforismo es un tipo de discurso que se organiza, fundamentalmente, a partir de la ironía y la parodia; ambas formas coinciden en cuanto a que hacen confluír puntos de vista distintos y en conflicto, lo cual genera desconcierto o un efecto burlesco o lúdico sobre algo: “la ironía lo hace expresando seriamente un contenido burlesco y, la segunda lo logra utilizando un discurso construido a partir de otro ya existente, con intención de someterlo a crítica, para descalificarlo, enaltecerlo, ridiculizarlo, etcétera (pp.316-317).

Manifiestan también que el discurso aforístico se presenta de manera lógica, mismo que está organizado a partir de sus propios fines; “sin embargo, en ocasiones es posible destacar frases acabadas, con cierta autonomía, que pretenden encerrar una conclusión o una reflexión, en las cuales se transparenta una verdad”; añadiendo que, en la sociedad siempre han existido prejuicios, ideas, formas de ver, esquemas y certezas, valorados e institucionalizados, por lo que sin esos apoyos, la gente difícilmente puede vivir,

“porque es el conjunto de creencias que organiza la vida en sociedad y la determina, casi la conforma” (Munguía y Rocha, 1992, p.315).

De esta manera identifican que el aforismo es un tipo de discurso que se pudiera calificar como intrigante, como provocador, puesto que pretende introducir la duda, resquebrajar lo firme y dar un valor a lo incierto, a lo otro, a lo que se nos ha ocultado, para hacerlo; dando la impresión de formular una verdad “—aunque todos sabemos que no necesariamente lo es— para cuestionar y poner en tela de juicio esas certezas e ideas preconcebidas y, con ello, provocar la incertidumbre”; sin dejar de subrayar al mismo tiempo que, el aforismo se caracteriza por constituirse en una propuesta de una verdad que pareciera irrefutable, distinta de la que sustenta la lógica y el sentido común. (1992, pp., 315-317).

Asimismo, las autoras de referencia, reafirman el hecho de que el aforismo permite descubrir lo que está encubierto por la herencia cultural ya que se trata de verdades que tienen valor no porque sean verificables mediante procedimientos lógicos, sino que su valor radica en que dicen algo nuevo e inesperado, lo que induce al lector a reflexionar sobre otra dimensión de la realidad, porque provoca significaciones novedosas, aún no conocidas, y por ello parecen en ocasiones grandes absurdos o grandes verdades. (1992, pp.316-317).

Para finalizar con este punto, se comparte la idea de Munguía y Rocha (1992, p. 327), quienes consideran que el aforismo cumple una función hasta cierto punto liberadora, en el sentido de que mueve a la risa irónica, pero además, muestra al ser humano en todas sus imperfecciones, en sus pequeñeces, aunque lo hace sin transmitir amargura, sino más bien, lo hace creando una visión distinta de la realidad, ofreciendo una nueva verdad

placentera y gozosa que resulta liberadora, puesto que representa esa fuerza saludable que emana del conocimiento.

Cabe agregar para concluir con este apartado que, quien desarrolló el presente trabajo de investigación, considera que en conjunto todas las propiedades del aforismo mencionadas con anterioridad, en la práctica educativa –con los alumnos de la EMS– resultaron como una especie de materia prima que invita, incita, estimula y promueve el acercamiento a la lectura literaria, es decir, efectivamente como se planeó en esta investigación: el aforismo sí constituye una estrategia de inducción para la lectura de comprensión del género literario, en este caso, de las novelas trabajadas en el aula durante la Práctica Docente II, como queda verificado al confirmarse la tesis planteada; lo que se especifica en el último Capítulo 4, en donde asimismo se incluye la estrategia de aprendizaje (didáctica) elaborada con ese fin.

El *pre-texto* del texto en contexto: La sentencia breve

“Quien no comprende una mirada tampoco comprenderá una larga explicación”.

Proverbio árabe

En este apartado del capítulo 3, expresado desde otra perspectiva se refuerzan algunas ideas teórico-prácticas que sustentan el presente trabajo de investigación, incluyendo de manera sucinta algunas diferencias entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa. Asimismo se manifiesta la idea del uso del aforismo nada más como una herramienta o pretexto, en este caso traducido como pre-texto, que induce a la lectura al utilizarlo como una estrategia didáctica para la comprensión de los textos literarios, a partir del enfoque comunicativo en la EMS.

Así en primer orden se destaca una particular idea de Lomas (1998, p. 30), en el sentido de que nadie niega ya que el objetivo esencial de la educación lingüística es la

adquisición y mejora del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que permite a las personas desenvolverse en la sociedad de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos cotidianos. Por su parte quien realiza este trabajo, trata de mostrar con base en la experiencia docente que lo mencionado por el autor de referencia es viable.

Respecto a las diferencias concretas que tienen entre sí los conceptos de *competencia lingüística* y de *competencia comunicativa*, se encontró que el primero tiene que ver con la: “Capacidad innata de un hablante/oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea”, (Chomsky, 1957); mientras que el segundo concepto se refiere a que “La competencia comunicativa implica conocer no sólo el código lingüístico sino también qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado”. (Muriel Saville-Troike, 1982), -ambos autores, citados por Lomas-, (1998, p. 33). Cabe destacar que de una u otra manera, lo mencionado anteriormente, ya se ha puesto en práctica por medio de la propia experiencia docente, lo que permitió en sus respectivos momentos, arribar a la propuesta de tesis y posteriormente confirmarla.

Propuesta que está centrada en la UNIDAD IV: LECTURA DE NOVELAS Y POEMAS: CONFLICTOS HUMANOS –del Programa de estudio de referencia- (cuadro 1, anexo); en donde se pretende sea adicionado el uso del aforismo como un pre-texto del texto en contexto; expresado de otra manera, la fórmula desarrollada por esta investigación es: el uso del aforismo (pre-texto) para inducir a la comprensión lectora de los géneros literarios (texto) y asimismo utilizarlo de acuerdo con la intención o situación comunicativa de los alumnos (contexto).

Lo anterior es no solo con la idea de mejorar las competencias comunicativas de los alumnos adolescentes, estudiantes de la EMS; sino además con la idea de que se pueda cumplir cabalmente con el propósito de aprendizaje estipulado en el referido programa de estudio, en el que grosso modo se pide a los alumnos que a través del análisis y discusión de textos literarios puedan construir una visión del mundo más compleja y desarrollar su imaginación, sensibilidad estética y su capacidad reflexiva, con el fin de desarrollar el goce de la lectura y su capacidad de valoración de textos literarios para convertirse en un lector autónomo (Programa de Estudio, S.F., pp. 61-66).

De esta manera se consideró a partir del trabajo docente realizado con los alumnos que cursan el segundo semestre de la asignatura: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, -en este caso del plantel Naucalpan-; que la Unidad IV es muy completa y está bien diseñada, pero resulta compleja al trabajarla en el salón de clase, por lo que es difícil alcanzar el propósito de aprendizaje, ya que por ejemplo si para el estudio de una novela no se comprende el hilo conductor de la misma, es decir el propósito comunicativo, será más complejo desarrollar una habilidad u orden superior de pensamiento como es “analizar”, de acuerdo con Anderson, y Krathwohl, (2000) .

Entonces para concluir con este capítulo es importante no pasar por alto que utilizar el enfoque comunicativo, en la lectura de los géneros literarios, mediante estrategias de aprendizaje diseñadas con ese propósito, favorece la comprensión del mensaje o texto, lo que a su vez permite fomentar las competencias comunicativas de los alumnos, principalmente la lingüística y la sociocultural, quienes asimismo logran desarrollar aprendizajes significativos que les resultan útiles para intercambiar el hilo conductor o hilván de la trama; lo mismo que les ayuda a entender, a relacionar el propósito comunicativo de la historia o la narración con otros aspectos de la misma; por ejemplo,

la ubicación del contexto social donde se interrelacionan los personajes, entre otros factores del texto literario.

De tal forma que ya sea de manera sincrónica o asincrónica, los elementos mencionados anteriormente funcionan como un referente que sirve de guía con el que –los alumnos– puedan contrastar su propio entorno, pensamiento, emociones, conocimientos, entre otros aspectos relacionados con los personajes y las circunstancias del texto literario trabajado en el aula. Por último, cabe subrayar que el conjunto de los fundamentos expresados representan de una u otra manera, la importancia de lo que significa el uso del Enfoque comunicativo, en lugar del análisis textual de los géneros literarios, como queda planteado en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO 4.

MANOS A LA OBRA: DIÁLOGO ENTRE EL LECTOR Y EL AUTOR. EL AFORISMO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE GÉNEROS LITERARIOS

“La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica”.

Aristóteles

Intervención docente. Estrategia de aprendizaje: El aforismo entrelíneas

Una vez realizado el panorama teórico –capítulos anteriores-, en este último apartado se desarrolla el otro ángulo que lo complementa: el aspecto práctico, es decir se presenta de manera específica la propuesta didáctica, que comprende la estrategia de aprendizaje elaborada por la Docente, quien realizó este trabajo de investigación; misma que ya ha sido práctica en el salón de clases con los alumnos de referencia, pertenecientes a la Educación Media Superior (Colegio de Ciencias y Humanidades); con resultados positivos que confirmaron la tesis planteada.

Asimismo, de manera implícita (teoría) y explícita (práctica), con la propuesta didáctica también se alcanzó el objetivo general: captar el mensaje comunicativo del aforismo para ayudar a la comprensión (e interés) de los géneros literarios; lo anterior se desarrolló no solo a partir de una función didáctica-pedagógica, sino también de los modelos educativos; Constructivista, Sociocultural y Humanista, centrado en lo disciplinar.

De esta manera se enfatiza que se da a conocer la estrategia didáctica relacionada con la comprensión de lectura, a partir de la identificación del propósito comunicativo de los mensajes contenidos en los aforismos –utilizados en el aula-, cuya intención principal es generar de manera paulatina el interés en la búsqueda de aforismos o sentencias breves en las novelas determinadas –leídas en el aula-, o durante la lectura de cualquier otro

texto literario (cuadro 10, anexo); con la idea de fomentar simultáneamente la comprensión de lectura de géneros literarios, como parte de un proceso que a la vez ayuda a desarrollar el uso de las competencias comunicativas de los alumnos, que en este caso, cursaban la asignatura del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID I), en la EMS.

Así fue como quedó verificado el aspecto práctico (evidencia), de la tesis: ***EL AFORISMO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS GÉNEROS LITERARIOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR***. Entonces partiendo de la idea de que la asignatura, Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (I-IV), como su nombre lo indica, se trata de un taller, bajo esa premisa se desarrollan los materiales didácticos para trabajarse en el aula.

También es importante mencionar que se utilizó como instrumento; algunas habilidades técnicas para la enseñanza, propuestas por Luna-Valle (2002, pp. 70, 74, 79), quien considera que: “La expresión *materiales didácticos* agrupa todos aquellos medios y recursos que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto educativo global y sistemático, además de que estimulan la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, a la adquisición de habilidades y destrezas y a la formación de actitudes y valores”, (cuadros 11-15, anexos).

Una vez considerados los párrafos anteriores de este capítulo, se presenta la adición originalmente propuesta para el Programa de Estudio del TLRIID II (CCH): ***LA INCLUSIÓN DEL AFORISMO EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO DEL CCH (TLRIID II), COMO UNA ESTRATEGIA INDUCTIVA HACIA LA LECTURA DE COMPRENSIÓN DE LOS GÉNEROS LITERARIOS***; misma que representa la

propuesta didáctica diseñada con el propósito referido: comprobar la tesis formulada en esta investigación.

Finalmente, cabe reiterar que el material didáctico que se presentará enseguida fue puesto en práctica por primera vez, con el grupo *modelo*, de alumnos pertenecientes al CCH del plantel Naucalpan, para dar cumplimiento a la Práctica Docente II, de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) –en el campo de conocimiento de español-; en noviembre del 2012, con la idea primordial de corroborar o descartar, según fuera el caso, la tesis planteada, lo que finalmente dio como resultado la verificación de la misma (referencias electrónicas).

(D m a): _____

Sesión 1

CCH plantel Naucalpan

TLRIID II

Profesor (a):

Programa de estudio TLRIID II. UNIDAD IV. LECTURA DE NOVELAS Y POEMAS: CONFLICTOS HUMANOS.

Propósito:

El alumno reconoce el concepto, así como las características específicas que poseen las variantes del aforismo o sentencia breve.

Objetivo Específico:

Identifica las similitudes y diferencias que tienen entre sí, los diferentes tipos o variantes del aforismo.

Tiempo: 2 horas

Inducción

La Profesora o Profesor desarrollará el tema por medio de láminas que colocará en el pizarrón, para esta actividad de aprendizaje formará equipos con 6 integrantes cada uno, bajo la técnica de *Estado Mayor*, a los que repartirá una fotocopia de cada parte desarrollada del tema a trabajarse en el aula. Durante la sesión el Docente observa y

guía la participación de los alumnos, aclara las dudas que manifiesten y los motiva para que desarrollen las actividades de manera colaborativa (en equipo).

Simbología: Profesor (a)= 

Alumno (a):= 

APRENDIZAJE	ESTRATEGIA	TEMÁTICA
<p> Comprende e identifica las similitudes y diferencias que tienen entre sí, las variantes del aforismo.</p>	<p> Un integrante de cada equipo, una vez que leyeron la parte del tema que les tocó desarrollar; lo explicará con sus propias palabras.</p> <p>Con la técnica de Panel, podrá participar quien lo pida, pasando al pizarrón para leer la lámina del texto que se está abordando y contribuir con una explicación correcta.</p> <p> En el otro pizarrón se coloca láminas modelo con diferentes tipos de aforismos para que pasen  a poner el nombre que le corresponda a cada variante del aforismo.</p> <p> Indicaciones: Tarea (actividad de aprendizaje).</p> <p> 1) Buscar en Internet un Aforismo. 2) Copiarlo en una hoja tamaño carta en forma horizontal. 3) Especificar de qué variante de aforismo se trata.</p>	<p> Definición y características del aforismo o sentencia breve y de sus variantes.</p>

	<p>4) Citar la fuente del portal o de la página electrónica consultada.</p> <p></p> <p>Por número de lista a cada 6 alumnos se asignará en específico, el tipo de aforismo que debe encontrar en la Red, (todos los aforismos buscados deben ser diferentes).</p> <p>En la siguiente clase se programan 15 minutos para revisar la tarea de manera colaborativa, con la intención de repasar y reforzar los aprendizajes obtenidos.</p> <p> </p> <p>Por ejemplo: Pide a algunos estudiantes que peguen las láminas de los aforismos con la tarea solicitada para revisarla; y a otros, que desde su lugar lean en voz alta el ejercicio realizado.</p>	
--	---	--

Recursos

- Impresos: fotocopias (con el tema desarrollado).
- Gráficos: pizarrón, (borrador, marcadores).

Evaluación: formativa (cuadro 11, anexo).

Instrumento:

- Lectura de comprensión.
- Explicación verbal del tema asignado.
- Entender las diferencias entre las variantes del aforismo.

(D m a): _____

Sesión 2

CCH plantel Naucalpan

TLRIID II

Profesor (a):

Programa de estudio TLRIID II. UNIDAD IV. LECTURA DE NOVELAS Y POEMAS: CONFLICTOS HUMANOS.

Propósito:

El alumno compara y explica las funciones que tienen los modos discursivos o superestructuras –formas de expresión lingüística: narrativa, descriptiva o expositiva)-, que contienen las variantes del aforismo.

Objetivo Específico:

Explica qué modo discursivo o formas de expresión lingüística predomina o contienen los aforismos modelo.

Tiempo: 2 horas

Inducción

El Profesor (a) utiliza los conocimientos previos de los alumnos para discutir con ellos principalmente sobre las formas expresivas lingüísticas narrativa y descriptiva; fomenta las actividades de manera colaborativa y cooperativa para desarrollar en el pizarrón un mapa conceptual sobre este tema.

APRENDIZAJE	ESTRATEGIA	TEMÁTICA
<p> Compara y explica qué modo discursivo o forma de expresión lingüística (narrativa o descriptiva) predomina o contienen los aforismos modelo.</p>	<p> Coloca láminas modelo con aforismo que contienen diferentes formas discursivas.</p> <p> </p> <p>Al azar pide a un alumno o por iniciativa propia de este, que lea en voz alta determinado modelo de aforismo y que explique qué modo discursivo contiene o predomina. Con la estrategia grupal de Panel se llevará a cabo la sesión hasta que se haya comparado y explicado los aforismos modelo.</p> <p> Posteriormente, forma equipos utilizando la estrategia grupal Phillips 6-6 para reutilizar la tarea revisada al inicio de clase, es decir, (los aforismo que buscaron en Internet),  lo que dará un total de seis aforismos por equipo; pidiéndoles que comparen, seleccionen y expliquen acerca del modo discursivo que se les asigne y deben encontrar, ya sea: Narración o Descripción. O la predominancia de alguno de ellos, es decir están combinados, pero prevalece uno sobre el otro, por ejemplo; la narración sobre la descripción o viceversa.</p> <p> </p> <p>Por último, pide a los integrantes de cada equipo</p>	<p> Las variantes del aforismo y sus diferentes formas de expresión lingüística; narrativa y descriptiva.</p>

	<p>–o a los que quieran participar- que lean el aforismo seleccionado y que expliquen la forma discursiva asignada.</p> <p>Asimismo, indicará a un alumno (de otro equipo); que valore, critique o evalúe explicando por qué el ejercicio de sus compañeros de aula es correcto o no.</p>	
--	---	--

Recursos

- Impresos: láminas (con diferentes tipos de aforismos con estructura narrativa y descriptiva).
- Digitales: Internet (aforismos buscados por los alumnos).
- Gráficos: pizarrón, (crayón o gis).

Evaluación: formativa.

Instrumento:

- Comparación y explicación de modos discursivos o formas expresivas lingüísticas.

(D m a): _____

Sesión 3

CCH plantel Naucalpan

TLRIID II

Profesor (a):

Programa de estudio TLRIID II. UNIDAD IV. LECTURA DE NOVELAS Y POEMAS: CONFLICTOS HUMANOS.

Propósito:

El alumno comprende y distingue los diferentes propósitos comunicativos de la sentencia breve.

Objetivo Específico:

Comprende e infiere el propósito comunicativo del mensaje del aforismo modelo.

Tiempo: 2 horas

Inducción

Esta actividad se realiza con algunos modelos de aforismo que la Profesora o Profesor coloca en el pizarrón para explicar a los alumnos los tres principales propósitos comunicativos del Aforismo; instructivo, moral e intelectual. Posteriormente motiva al grupo para que participe expresando qué propósito comunicativo tiene cada uno de los aforismos modelo; interviniendo para ampliar el tema; orientar la dinámica o aclarar las dudas. Al final de esta sesión se utilizará la técnica de Debate, con la intención de que

los alumnos (as) manifiesten las conclusiones sobre los temas abordados en las tres clases ya desarrolladas.

APRENDIZAJE	ESTRATEGIA	TEMÁTICA
<p></p> <p>Recuerda, conecta e infiere el propósito comunicativo del mensaje del aforismo modelo.</p>	<p> Explica por medio de un mapa conceptual el tema de la situación comunicativa.</p> <p> </p> <p>Después interroga a los alumnos sobre el tema abordado pidiendo que algunos pasen al pizarrón a escribir ejemplos de algunos de los propósitos comunicativos.</p> <p></p> <p>También explica los tres principales propósitos comunicativos de los aforismos o sentencias breves, utilizando un modelo de aforismo para cada uno de estos.</p> <p></p> <p>Forma equipos, usando la Técnica del Phillips 6-6 y reparte, por equipo, tres aforismos escritos en Word, para que identifiquen qué tipo de propósito comunicativo contiene cada uno de ellos.</p> <p> </p> <p>Un integrante lee cada uno de los aforismos que le tocó a su equipo explicando brevemente el propósito comunicativo de los mismos. Se permite el debate.</p>	<p></p> <p>Los principales propósitos comunicativos del mensaje de la sentencia breve o aforismo.</p>

	<p>★</p> <p>Por último indica, de manera individual, a los alumnos que asigne, que uno por uno exprese de manera oral la conclusión sobre los aprendizajes adquiridos en las tres sesiones desarrolladas. 😊</p> <p>Tarea (cuarta y última sesión)</p> <p>1) Llevar al salón de clase el impreso del género literario favorito; poesía, novela o cuento. 2) Llevar una cartulina y lápices para colorear.</p>	
--	--	--

Recursos

- Impresos: láminas (con variantes del aforismos). También se puede sustituir por recursos digitales, por ejemplo, la presentación en *power point*.
- Gráficos: pizarrón o medios electrónicos digitales (según sea el caso).

Evaluación: formativa.

Instrumento:

- Análisis e interpretación del mensaje (propósito comunicativo) del aforismo.
- Comprensión e inferencia del aforismo a partir de ubicarlo en una determinada situación o contexto de comunicación; qué, a quién, cómo, cuándo, dónde.

(D m a): _____

Sesión 4

CCH plantel Naucalpan

TLRIID II

Profesor (a):

Programa de estudio TLRIID II. UNIDAD IV. LECTURA DE NOVELAS Y POEMAS: CONFLICTOS HUMANOS.

Propósito:

El alumno (a) lee algunos fragmentos del texto literario que lleva al salón de clase para encontrar algún aforismo implícito o explícito.

Objetivo Específico:

Realiza la búsqueda de un aforismo en determinado texto literario para reconocer el propósito comunicativo del mismo, a fin de inferir tanto el significado del párrafo literario como del propio aforismo.

Tiempo: 2 horas

Inducción

El Profesor (a) explica a los alumnos la dinámica que se llevará a cabo con los libros de géneros literarios que han llevado al aula, así como el tiempo y la forma de trabajar cada actividad que se desarrollará en esta última sesión. Especifica que la cartulina se utilizará para ilustrar (dibujar) la situación comunicativa del mensaje de la sentencia

breve encontrada; para escribir el propósito comunicativo del mismo, y por último, para escribir la ficha bibliográfica respectiva. Así, determina:

1) Tiempo para la lectura: 10 minutos.

2) Tiempo para escoger el aforismo apropiado: 5 min.

Tiempo para la escritura y dibujo: 15 min.

Tiempo para la exposición (análisis e interpretación del aforismo y comprensión del género literario trabajado, en este caso novela): 60 min.

Tiempo para conclusiones: 20 min.

APRENDIZAJE	ESTRATEGIA	TEMÁTICA
 <p>Al realizar la lectura de algunos fragmentos o párrafos de una determinada novela se infiere si una parte de esta, tiene un mensaje con alguna enseñanza moral, instructiva o intelectual (aforismo) que además motiva a la reflexión o al interés por el texto literario en sí mismo.</p>	 <p>Se forman equipos de 6 alumnos para trabajar con la técnica de Mesa redonda. Primero realizan una lectura individual de algunos fragmentos de la obra literaria que cada uno lleva consigo al salón, con la finalidad de encontrar algún aforismo.</p> <p>En segundo orden, el alumno (a) del equipo que encuentre primero el aforismo, lo lee en voz alta a su equipo para que delibere si puede ser un aforismo y cuál es su propósito comunicativo (de acuerdo a la situación de comunicación).</p> <p>En tercer lugar, una vez seleccionado por parte del equipo el aforismo lo escribirán textualmente de forma manuscrita en una cartulina y dibujarán una imagen alusiva especificando también por escrito cual es el tipo de</p>	 <p>Lectura de géneros literarios: novela, poesía o cuento: El Aforismo entrelíneas.</p>

propósito comunicativo que contiene, así como la ficha bibliográfica respectiva.

Asimismo en un párrafo de tres líneas escribirán el significado o mensaje (lo que comunica el autor) y lo que el perceptor-alumno capta o entiende del fragmento extraído del género literario trabajado en el aula.



Por último algunos integrantes de los equipos pegarán la cartulina en el pizarrón para explicar los resultados de las actividades realizadas. El grupo a manera de Foro abierto determinará si se realizó la actividad de manera correcta, con la supervisión del o la Docente.



Al final de la sesión, la dinámica de las conclusiones se desarrollará dando respuesta a varias preguntas formuladas por la Profesora o el Profesor, por ejemplo;

¿Cuál es la situación de comunicación o contexto de los fragmentos de la novela leídos?

¿De qué tema se trata?

¿El aprendizaje sobre el aforismo les ayuda a leer con más facilidad e interés los textos literarios que trajeron al salón?



Recursos

- Impresos: libros, impresiones (digitales) o fotocopias.
- Gráficos: pizarrón, cartulinas, (lápices para colorear).

Evaluación: formativa, sumativa y valorativa. (El Profesor (a) determina los porcentajes para las evaluaciones formativa y sumativa).

Instrumento:

- Análisis, interpretación.
- Comprensión de lectura (captación del mensaje).
- Reflexión. Interacción grupal. Competencias comunicativas.
- Conclusión.

Extracto documental de la institución educativa: Práctica Docente

"El genio sin educación es como la plata en la mina".

Benjamin Franklin

Unidad 5. Ejercicio de la Práctica Docente. Práctica Docente II. BITÁCORA DE CLASES. FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. Nombre del profesor estudiante: María Teresa Marcela Pineda Guadarrama. Fecha: 16-noviembre-2012

BITÁCORA DE CLASES

Práctica Docente II

Tema de tesis: La inclusión de la sentencia breve: Aforismo, en el Programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II; como una estrategia de inducción hacia la lectura de textos literarios con mayor extensión como la poesía, el cuento y la novela.

OBSERVACIONES

Me pude percatar que el CCH del plantel Naucalpan, donde realicé mi PD II, sí tiene avances en materia de disciplina generalizada, pues los viernes por lo regular se tomaban en años anteriores por los alumnos del turno vespertino como "día social"; hoy en este noviembre del año 2012 del siglo XXI, observé que se ha revertido esa práctica: ya no hay más estudiantes afuera de las aulas que dentro de estas.

Lo que también ha mejorado un poco es el nivel cognitivo y actitudinal ya que por lo general a este turno vespertino acudían jóvenes con un perfil bajo en todos los órdenes: socioeconómico, psicológico y de adquisición de conocimientos previos.

No obstante siguen predominando los grupos de carácter heterogéneo, que desde mi óptica, sí llega a alterar el nivel disciplinario, el aprendizaje y en general el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos más avanzados, ya que la mayoría de los grupos tiene un nivel deficiente y ello logra impactar negativamente en los alumnos más adelantados, al menos eso pude constatarlo dentro de mi Práctica Docente II.

Reflexiones con base en los datos anteriores: Lo detectado se puede resolver y enriquecer contestando las siguientes interrogantes: ¿Vinculé los contenidos con la vida cotidiana? ¿Fomenté valores durante la sesión; respeto, tolerancia, responsabilidad, trabajo en equipo? ¿Utilicé técnicas de motivación a través de las estrategias, el trabajo en equipo y de manera verbal? En términos generales la respuesta es afirmativa, tomando también como referencia el formato 1, es decir la

evaluación que los alumnos hacen de la Práctica Docente II.

Esta última sesión (4), a pesar de llevarse a cabo en día viernes, resultó muy productiva, ya que lo programado en mi diseño o Plan de Estudio se realizó de manera completa, además favorable, donde pude corroborar que los aprendizajes se captaron casi en su totalidad y de manera general participó todo el grupo de las dinámicas que programé, donde además se vinculó los contenidos con la vida cotidiana al fomentar valores de respeto, tolerancia, trabajo cooperativo, entre otros, con el propósito fundamental de poder verificar mi tesis, lo que en esta Práctica Docente (PD II), pude constatar.

Así, también corroboré de manera implícita que trabajar con adolescentes es altamente gratificante, pues más allá de cierta indisciplina manifiesta o latente son alumnos sujetos de ser guiados; formados con la idea de encauzar sus habilidades, destrezas y competencias, no solo con propósitos de aprendizaje sino también procedimentales y actitudinales, trabajo que sin duda es arduo, complejo y que requiere de mayor tiempo.

No obstante, sí se pudieron perfilar resultados favorables alcanzados en la PD II, donde realicé mi práctica en medio de paradojas, que sin duda, representan el vasto y complejo mundo adolescente que por lo mismo debe estar en manos de Profesores especializados para poder cumplir cabalmente con la misión docente de la Educación Media Superior.

Para concluir con este capítulo se menciona que todos los documentos, incluyendo el de las evidencias que confirman la tesis investigada se entregaron a la institución educativa (sede): Facultad de Estudios Superiores, campus Acatlán. La fuente –de este extracto- se puede consultar en el apartado de referencias.

CONCLUSIONES

“El futuro tiene muchos nombres. Para los débiles es lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido. Para los valientes es la oportunidad”.

Víctor Hugo (1802-1885)

Resultado de la propuesta didáctica. Evidencias

En este apartado se presenta a manera de conclusión el panorama general de los resultados que se obtuvieron de acuerdo a la verificación de las hipótesis de trabajo dentro de la Práctica Docente (PD), principalmente la II y la III, de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el campo de conocimiento de español; porque concentran en mayor medida las evidencias y el resultado de la propuesta de la tesis original: **La inclusión del aforismo en el Programa de estudio del Colegio de Ciencias y humanidades de la asignatura del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II; como una estrategia inductiva hacia la lectura de comprensión de los géneros literarios.**

Lo anterior incluye los aspectos; diagnóstico, evaluativo, reflexivo, así como los resultados obtenidos en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, también lo que concierne a las líneas de formación; socio-ético educativa, psicopedagógico-didáctica y disciplinaria. Cabe mencionar que la Profesora practicante (estudiante de la MADEMS, quien llevó a cabo esta investigación), no solo fue quien examinó dicho proceso, sino que también fue examinada en tres niveles de evaluación: del Tutor de la asignatura MADEMS; del Profesor experto de la EMS (práctica docente frente a dos grupos ajenos y uno propio), y por parte de los alumnos que integraron los grupos: modelo 1 y piloto 2, respectivamente.

Asimismo la Docente practicante se involucró con los procesos de autodiagnóstico, autoevaluación y reflexión, cuyo propósito fue detectar las; Fortalezas, Oportunidades, Amenazas y Debilidades con las cuales se enfrentó antes, durante y después de las respectivas Prácticas Docentes II y III, cuyo objetivo estuvo centrado en verificar la factibilidad de la tesis en su aspecto teórico y práctico.

De esa manera se encontró que la principal **fortaleza** detectada en la PD II, dio como resultado corroborar que el uso del aforismo como estrategia de aprendizaje para inducir a los estudiantes de la Educación Media Superior, en la comprensión de los géneros literarios, efectivamente sí funciona en la práctica, además se pudo constatar que los alumnos que cursan el primer semestre del TLRIID I (grupo Modelo), responden positivamente a las estrategias de aprendizaje diseñadas con ese propósito para el TLRIID II, e incluso durante la Práctica Docente III –sin que estuviera planificado-, se confirmó lo mismo con alumnos que cursaban el segundo semestre de la licenciatura en Comunicación (grupo Piloto), en la asignatura Géneros Periodísticos 1, de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán perteneciente a la UNAM (cuadros 16-22, anexos).

Lo anteriormente mencionado en términos concretos significa que ello constituyó una **oportunidad**, porque cabe subrayar que debido a factores exógenos (EMS, plantel de referencia), la propuesta didáctica (tesis) originalmente planeada para la asignatura del TLRIID II no se pudo consumir por problemas ajenos a la propia investigación. No obstante los resultados de la estrategia didáctica fueron positivos se pudo confirmar la tesis, obteniendo además que la ampliación del espectro o replicación de esta, en otros niveles escolares también funciona –con algunas variables de acuerdo con el grado escolar- lo que no solo contribuyó con la verificación de la tesis, sino que además se pudo observar que incluso las variables presentadas, contribuyeron a reforzar la sustentación de la tesis confirmada.

Dentro de este panorama, cabe destacar que la idea originalmente planificada para la asignatura Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, del segundo semestre de EMS; surgió en el ejercicio profesional como Docente del Colegio de Ciencias y Humanidades (plantel Naucalpan, 2003-2006), de la asignatura mencionada; periodo en el que de manera directa se trabajó frente al grupo con algunas variantes la idea, con alumnos del TLRIID II, –que años posteriores tomaría forma de tesis- de tal manera que esos primeros resultados aunque fueron alentadores, carecían de rigor metodológico, ya que solo se trataba de algunos acercamientos a una idea que se pudo cristalizar como estudiante de la MADEMS –por parte de quien suscribe el presente trabajo de investigación.

Sin embargo, en años posteriores la estudiante de la MADEMS, no pudo realizar en ninguna de las respectivas Prácticas Docentes I, II y III, de manera sincrónica la propuesta de tesis, debido a diferentes motivos de carácter ajeno a la planeación; por mencionar algunas cuestiones como el hecho de la falta de sincronía entre las Prácticas Docentes I, II y III respecto al curso de los semestres que corrían en el CCH; así como con otros problemas (vandalismo extremo) que se presentaron en el periodo que le correspondía a la PD III, desarrollar la práctica con alumnos del TLRIID II (segundo semestre), lo que obligó a desarrollar en la mencionada PD III, la propuesta didáctica en el nivel Superior, en lugar del bachillerato, como ha quedado explicado en párrafos anteriores. Razones que en conjunto y debido a las circunstancias obligaron a tomar como muestra del objeto de estudio, de la EMS, en un primer momento, a los alumnos que cursaban el TLRIID I, del primer semestre, durante la Práctica Docente II.

Así, debido a las circunstancias fue como se optó por determinar que los estudiantes de la EMS que cursaban la materia TLRIID I, fungirían como la muestra Modelo 1; en tanto que los alumnos pertenecientes al segundo semestre de la Educación Superior

(FES Acatlán), formarían parte de la muestra Piloto 2. Lo anterior fue lo que de manera indirecta, permitió la **oportunidad** para que se pudiese poner en práctica la propuesta didáctica (tesis) en los semestres y niveles educativos mencionados, es decir, la investigación de campo de la muestra se extendió, lo que ayudó a constatar que incluso en la materia del TLRIID I (primer semestre), se puede instrumentar el uso del aforismo para interesar y facilitar a los estudiantes la comprensión de los textos literarios; y con algunas diferencias, sobre todo en cuanto a una actitud favorable y mayores conocimientos previos, lo mismo sucede con alumnos que cursan el segundo semestre de la licenciatura en Comunicación, como ha quedado manifestado.

Finalmente resultó importante constatar que incluso con estas modificaciones o variables, la tesis planteada se confirmó, es decir, en la EMS el 99 por ciento de los alumnos aceptó explícitamente y lo demostró por medio de los procedimientos realizados, (estrategia didáctica, Capítulo IV) que el aforismo sí le ayuda o le facilita la comprensión de los géneros literarios (trabajados en el aula) mejorando también sus propias competencias comunicativas, en tanto que los alumnos de la Educación Superior, en un 100 por ciento afirmó y reconoció la utilidad del aforismo para captar los géneros literarios leídos en el salón de clases; lo que establece el precedente de que por lo tanto, ya no es fundamental un determinado nivel escolar o una específica asignatura de aprendizaje, por lo menos a nivel de la EMS y de la ES; ya que de cualquier manera el aforismo sí constituye una estrategia didáctica para que los alumnos comprendan y se interesen por los géneros literarios.

Por lo que respecta a las **amenazas** que pueden incidir en la afectación o disminución del potencial de la estrategia didáctica o de aprendizaje; están en primer lugar el hacinamiento, ya que se requiere de un grado importante de experiencia docente para poder desarrollar de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel de la

EMS, en grupos que por lo regular están integrados por más de cuarenta alumnos con características socioeconómicas heterogéneas, así como también en los aspectos cognitivo, procedimental y actitudinal.

Con relación a las **debilidades** se detectó como una de las principales, el hecho de que dentro de la planeación didáctica no se incluye estrategias de aprendizaje para alumnos con rezago educativo o formativo y con problemas graves de conducta, comportamiento que se pudo observar en el CCH con los alumnos del TLRIID I, del turno vespertino, donde se puso a prueba la propuesta didáctica de referencia.

No obstante, el resultado fue positivo, ya que se pudo observar durante la Práctica Docente II, una participación dinámica y un alto nivel de involucramiento de los alumnos en las actividades de aprendizaje; así como en la constatación posterior de las evaluaciones tanto de la Profesora experta como de los alumnos en cuestión, y también por medio de la evidencia registrada en las video grabaciones, donde al final de la PD II, los alumnos de la EMS, expresaron de manera individual que el aforismo sí les ayudó a comprender algún género literario (novela, cuento o poesía), con excepción de un alumno, quien expresó que no le ayudó (aforismo) a entender mejor un determinado texto literario.

De tal manera que la experiencia obtenida permitió la reflexión en torno al hecho de que en términos generales, los Docentes realizamos la planificación pensando en alcanzar propósitos u objetivos óptimos de aprendizaje con dinámicas de trabajo que fomentan los aspectos positivos a lograr dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es en ese sentido como se perfilan las estrategias didácticas, es decir, de manera favorable en cuanto a generar un clima que fomente la formación o superación cognitiva, procedimental y actitudinal de los alumnos, y por lo mismo, como

Profesores, no tenemos la tendencia a elaborar el programa de estudio tomando en cuenta los aspectos negativos, como en el caso de que algunos estudiantes presenten problemas de conducta grave, lo que afecta a la interacción de grupo tornándose el ambiente hostil y no favorable para el aprendizaje.

Entonces, esta dificultad experimentada dentro de la PD II, llevó –a quien desarrolla esta investigación- a comprender que también se debe tener en cuenta los aspectos negativos que pueden existir en un determinado grupo de alumnos (EMS), por lo que se considera la intención en cuanto a que, las estrategias de aprendizaje que puedan revertir una debilidad o amenaza dentro del aula, se deben incluir en la planeación didáctica, ya que ello podría ayudar a tener mejores resultados y sobre todo, favorecería el desarrollo de los alumnos con problemas de conducta y de aprendizaje.

En el caso particular de la PD II, no obstante que no se incluyó una planeación como la anterior, se pudo llevar a cabo algunas dinámicas motivacionales tendientes, sino a revertir, ello es imposible en cuatro sesiones, sí por lo menos a disminuir los problemas de conducta en el aula por parte de algunos alumnos del grupo; lo que permitió observar que sí funcionó la utilización de algunas estrategias de aprendizaje emergentes para atenuar de manera reflexiva y participativa algunas actitudes hostiles dentro del aula; por ejemplo, con la lectura e interpretación de algunos aforismos cuyo mensaje tiene un propósito comunicativo de carácter moral; lo que ayudó a que los alumnos con problemas de comportamiento y dificultad para sociabilizar, en cierta medida, modificaran sus actitudes, lo que a la vez favoreció al avance en lo cognitivo y procedimental, por ejemplo, cuando se mostraron reflexivos manifestando de manera implícita y explícita que sí les interesa ser educados con valores (morales) que nadie les transmite y que por ese desconocimiento, no tienen cabida en sus expectativas primordiales.

De tal forma que estos aspectos éticos que encierran algunos aforismos, sí apelan a la reflexión de los alumnos en general, así como en el caso específico de quienes tienen problemas de conducta, logrando modificar algunas actitudes negativas en positivas, lo que se considera –por parte de la Docente practicante- como un hallazgo dentro de la investigación, o como una pauta para incluirla también, como una estrategia didáctica para la transmisión de valores humanos en los estudiantes de la EMS; pero, por obvias razones como ese enfoque no está incluido en este trabajo de investigación, ya que no forma parte de la tesis a probar, por lo tanto, en este caso se trata de una aportación que puede ser utilizada como una estrategia de aprendizaje enfocada en los alumnos que estudian en la EMS.

Otro resultado que también se obtuvo –de manera paradójica- en el desarrollo de la investigación, que por sí mismo fue útil para ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje, fue el detectar en alguna fase, que el tema del aforismo sí interesa a los estudiantes de la EMS, pero de manera no explícita, algunos lo consideran en cierta forma un referente con el que no se identifican plenamente, porque creen, en algunos casos, que se trata de ideas anacrónicas o fuera de moda; no obstante, la brevedad del mensaje sí logra captar su atención mostrando interés por entenderlo pero, en algunas intervenciones de los alumnos (dinámicas de grupo), la interpretación o la idea que expresaron no tenía una relación directa con el mensaje de la sentencia breve; pese a ello, un número mayor de estudiantes sí pudieron interpretar de manera apropiada los aforismos que se ejemplificaron durante la PD II.

Asimismo se pudo corroborar en el rol como Docente-guía y facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, que al interpretar algunos aforismos que sirvieron como modelo, ello ayudó a captar la atención de los alumnos de la EMS, sobre todo cuando se les explicó la función comunicativa de los mismos, de tal forma, que en general, las

sentencias breves cuyos propósitos comunicativos tienen una enseñanza moral, atraen más su atención que las de carácter instructivo, a pesar de que estas últimas se les facilita más interpretarlas; pero las que contienen una moraleja intelectual, (frase célebre, apotegma, proverbio), no las pueden comprender con facilidad. Además lo significativo de esta situación de aprendizaje, fue utilizar los aforismos modelo que propuso la Docente practicante, así como los que buscaron, encontraron y llevaron al salón de clase, los alumnos.

Dentro de este panorama general es importante considerar también, el hecho de que independientemente de los problemas surgidos en el desempeño de la propuesta didáctica, esta se abordó más como una **oportunidad** que como una **amenaza**, ya que la mayoría de las dificultades emergentes fueron de carácter exógeno, por lo que en términos generales no estuvieron relacionadas con el diseño o programa de estudio (estrategia didáctica), ni con la planeación en su conjunto, tampoco en un alto porcentaje con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni con la referida tesis comprobada, cuyo título es el siguiente: **El aforismo como estrategia didáctica para la comprensión de los géneros literarios en la Educación Media Superior.**

Así, lo manifestado en conjunto en este apartado, como en el desarrollo del trabajo de investigación, permitió a esta Profesora practicante, poner a prueba no solo los aspectos teóricos aprendidos en las asignaturas de las respectivas: Práctica Docente I, II y III; sino que además, como el mismo nombre de la materia lo indica; le dio la oportunidad como estudiante de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (español), de corroborar y verificar que en la práctica, frente a estudiantes de la EMS, resultan factibles los paradigmas teórico-prácticos en todas las líneas de formación que integran a las respectivas Prácticas Docentes; socio-ético educativa, psicopedagógico-didáctica y disciplinaria.

De tal manera que la principal aportación original que se pudo constatar a partir de esta experiencia docente, fue la incorporación del aforismo como una especie de gancho (inducción) hacia la captación del mensaje literario a partir de la interactividad con el mismo, es decir, incorporando no solo la brevedad del mensaje, sino también los elementos del enfoque comunicativo para trasladarlos a la comprensión de los propósitos comunicantes de la literatura.

Lo anterior, con la intención de no abordar los géneros literarios nada más a partir de sus aspectos teórico o analítico, o de carácter puramente lingüístico y discursivo, ya que justamente esos enfoques representan lo que no permite a los alumnos de la EMS, comprender o captar la esencia de los géneros literarios, misma que desde la perspectiva de este estudio significa: lo que se pretende comunicar al lector o perceptor en un diálogo con el autor, en este caso por ejemplo, a través de los personajes en curso, focalizados en una situación de comunicación dada.

Entonces la comprobación de la tesis tiene un fundamento teórico-práctico en este trabajo de investigación, asimismo contiene de manera específica la propuesta didáctica (estrategia de aprendizaje) efectuada por medio de la intervención docente que se desarrolló durante las respectivas PD II y PD III –asignaturas de la MADEMS en español-, donde también se incorporaron los resultados obtenidos mediante el registro de las actividades realizadas antes, durante y después de las respectivas Prácticas Docentes, por medio de los planes de estudio, (estrategia didáctica), elaborados por la estudiante (MADEMS), así como también a través de las video grabaciones de las sesiones de la PD II y III, y mediante los diferentes formatos que incluyen; –como ya se mencionó en párrafos anteriores-, la evaluación de los alumnos (grupos piloto 1 y 2), de los Profesores expertos (titulares de los grupo de EMS), así como de la auto evaluación de la Profesora practicante, (quien realizó esta investigación).

Cabe mencionar que entre otras evidencias se encuentran los documentos elaborados como producto de las respectivas prácticas docentes, denominados: Informe Final, que entre otros aspectos presenta una perspectiva general de la institución sede donde se llevó a cabo la práctica, en este caso específico perteneciente a la Educación Media Superior (Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM); así como todo lo relacionado con la Práctica Docente II, donde asimismo se incorpora de manera preponderante los resultados particulares y generales obtenidos en la referida PD II.

Para finalizar, se precisa que toda la información generada quedó concentrada, entre otros registros, en el Programa de Formación Docente Individualizado (PROFODI, Pineda, 2012), en donde además, se puede observar de manera detallada cuáles fueron las: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades o Amenazas que estuvieron, o no, presentes, durante la Práctica Docente II, cuyo resultado que confirmó la tesis del tema investigado ya ha sido incorporado en el desarrollo del presente trabajo de investigación. Lo que en conjunto puede constituir una contribución para el desarrollo del aprendizaje en el campo de conocimiento de español, y en específico, del fomento a la comprensión de lectura e interés en los géneros literarios por parte de los alumnos que cursan la Educación Media Superior.

Consideraciones finales

“[...] la Escuela será el taller donde la palabra trabajo cobra todo su esplendor a la vez manual, intelectual y social, en cuyo seno el niño no se cansa jamás de buscar, realizar, experimentar, conocer y ascender, concentrado, serio, reflexivo, humano”.

Célestine Freinet

El estudio de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en el campo de conocimiento de español; las respectivas asignaturas de las Prácticas Docentes I, II y III, así como las experiencias y conocimientos adquiridos en los diferentes niveles educativos de mi trayectoria profesional como Docente; primero en la educación para adultos (alfabetización), después en la Educación Media Superior, en el CCH (incorporado a la UNAM); posteriormente como académica de las licenciaturas en Periodismo y Comunicación Colectiva; Comunicación; Ciencias Políticas y Administración Pública; Relaciones Internacionales, y de nuevo en la EMS, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (pertenecientes a la UNAM), en conjunto, me han permitido constatar que la educación –de cualquier nivel- debe ser interactiva bajo el enfoque de las competencias comunicativas y de los paradigmas o modelos pedagógicos: constructivista, sociocultural y humanista, a fin de que la formación escolar tenga un sentido integral, es decir; aprender hacer, aprender a ser.

Más aún, estoy convencida de que debe incluirse a la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) también de forma interactiva, bajo el sistema *b-learning*, es decir, de manera presencial y a distancia o por lo menos incluyendo este recurso digital en el aula, principalmente como un instrumento de consulta y búsqueda de información significativa para los aprendizajes de los alumnos, donde el propósito central esté encaminado a la resolución de los problemas que surjan y asimismo esté relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos de carácter sociocultural,

sin descartar la propia elaboración de materiales digitales producidos por los alumnos, en este caso particular, pertenecientes a la Educación Media Superior.

De tal forma que de acuerdo con el término *blended learning* conocido como *b-learning* en una de sus definiciones se considera como: “Modelo que trata de recoger las ventajas del modelo virtual tratando de evitar sus inconvenientes. Aprovecha la importancia del grupo, el ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el profesor de la enseñanza presencial, pero trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de autoorganizarse, habilidades para la comunicación escrita, y estilos de aprendizaje autónomo. Especialmente importante en este modelo es el desarrollo de habilidades en la búsqueda y trabajo con información en las actuales fuentes de documentación en Internet.” (Bartolomé, 2002), citado por González (2011).

Lo mencionado con anterioridad es efectivamente lo que como Profesora he realizado de manera paulatina en el aula, a partir de mi experiencia docente adquirida a lo largo de poco más de dos décadas; ello con la intención de que el salón de clases sea un permanente taller, en el caso de la Educación Media Superior, también lo he llevado a la práctica fomentando una educación que tenga como resultado y propósito particular la elaboración de productos concretos de aprendizaje que se hayan desarrollado y realizado tanto dentro como fuera del aula, siempre bajo la guía, supervisión y coordinación, en este caso de la Docente –quien escribe este texto–; lo que a la vez permite de manera evidente y significativa, evaluar las competencias y saberes que los alumnos han adquirido, tanto en el aspecto cognitivo como procedimental y actitudinal; tríada que considero debe formar parte de una educación activa y participativa donde la interacción bidireccional: Profesor-alumno, Alumno-profesor, debe impulsarse como si se tratara de un eje conductor cuyo propósito sea fomentar el acto de aprender a aprender, con la idea de formar estudiantes autónomos, reflexivos y críticos.

De esta manera el aula funcionará primordialmente como un espacio donde las competencias comunicativas se practican con el propósito central de generar un sitio de estudio, es decir, un taller permanente en donde los aspectos teóricos se concretan en la práctica con productos de aprendizaje que reflejan el desarrollo cognitivo, técnico, social y humanístico de los alumnos, quienes construyen y comparten la discusión, la reflexión y el intercambio de aprendizajes tanto dentro como fuera del salón de clases, de ser posible; cuya guía, ayuda, supervisión y coordinación es responsabilidad del, o de la, Docente.

Por último, considero que bajo este enfoque comunicativo e interactivo de la educación, están estudiadas, diseñadas y evaluadas las respectivas prácticas docentes (MADEMS), así como el presente trabajo de investigación; mismo que además de proponer una intervención docente en el Programa de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades, para la asignatura del TLRIID II –como ha quedado desarrollado-, también de manera implícita y explícita propone que en específico mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje se utilice el aula como un taller permanente para que no quede solo en el nombre: Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental; sino que de manera fehaciente sea una evidencia misma, o un paradigma, ¿por qué no?, en el sentido de que el taller escolar propuesto, asimismo se pueda replicar en todas las asignaturas de la EMS, e incluso en todo el sistema educativo de México, ya que en específico, para finalizar con esta propuesta, creo, con base en los estudios y experiencia profesional desarrollados, que la educación del siglo XXI, en conjunto, no debería ser concebida ni practicada bajo paradigmas que solo fomentan la dependencia y la pasividad de los alumnos de cualquier nivel escolar, y en este caso particular, de los adolescentes que estudian en la Educación Media Superior.



MATERIAL DIDÁCTICO: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA LITERARIA

“La mezcla de la enseñanza con lo creativo es una forma de llenar los múltiples ángulos que alberga lo literario”.

Federico Patán.

Estrategias didácticas: Camino al aprendizaje creativo

En este apartado se presenta una serie de materiales didácticos elaborados por la Profesora –egresada de la MADEMS, en español- María Teresa Marcela Pineda Guadarrama. Cabe mencionar que algunos de ellos son inéditos y otros han sido puestos en práctica en el ejercicio profesional de la EMS. Asimismo, se precisa que las estrategias de aprendizaje que a continuación se dan a conocer solo se enumeran para llevar un control, pero se pueden aplicar en el orden que se requieran dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El propósito central busca que los Docentes experimentemos no solo con el material didáctico que conocemos o que de manera individual producimos, sino que además, nos demos la oportunidad de explorar otras herramientas didácticas con la idea de ajustarlas, modificarlas o enriquecerlas de acuerdo a los resultados que cada uno de nosotros –los Profesores, Profesoras- obtengamos en el aula, a partir de nuestra práctica profesional permanente.

LECTURA

Lee el siguiente ensayo de Juan Villoro: *El arte de condenar*, posteriormente realiza las actividades indicadas al final del texto.

El arte de condenar

Juan Villoro

El aforismo es la instantánea del pensamiento. Autores como Pascal y Lichtenberg frecuentaron este género difícil y sutil. En la literatura Karl Kraus es uno de sus más con sumados creadores, al grado de que su influencia se puede detectar en figuras como Ludwig Wittgenstein o Elias Canetti. A continuación presentamos un revelador ensayo de Juan Villoro, seguido de una muestra de la obra del gran satírico vienés.

¡Quien tenga algo que decir, que dé un paso adelante y se calle!

K. K.

Karl Kraus es un mito que esconde a un escritor. Su singular manera de ejercer la literatura lo convirtió en una celebridad venerada o execrada. Consciente de ocupar un papel único, escribió: “El censo de la población ha arrojado en Viena la cifra de 2 030 834 habitantes. Es decir, 2 030 833 almas y yo”.

Nacido el 28 de abril de 1874 (siete años después de la coronación de Francisco José), en la pequeña ciudad de Jicín (localidad checa que entonces pertenecía al imperio austro-húngaro), se trasladó a Viena con su familia, donde se convirtió en excepcional testigo de una sociedad hipócrita, un infierno cubierto de azúcar *glass* donde las enfermedades morales eran acalladas por los valeses de Johann Strauss.

Con ayuda de los artistas, el decadentismo vienés asumía una atractiva atmósfera crepuscular: los vicios privados semejabán virtudes públicas. “Viena está siendo demolida en gran ciudad”, comentó Kraus. El progreso representaba para él una simulación. En este teatro el público era cómplice pasivo de numerosas perversiones.

Un pasaje de *Dichos y contradichos* se refiere a la moral del testigo: “Cuando preguntaron si sabían ‘qué cosa no está bien’, un muchachito respondió: ‘No está bien si hay alguien presente’. ¡Y el legislador adulto siempre quiere estar presente!”.

La opinión pública no juzga hechos sino apariencias. Las transgresiones son el morbo del legislador.

Hijo de un próspero comerciante judío, especializado en el ramo del papel, pudo independizarse desde muy joven y pagar sus publicaciones. Aunque había colaborado con varios periódicos vieneses, a partir de 1899 creó su propia revista, *Die Fackel* (*La antorcha*). Su resplandor alumbraría los errores de una época caracterizada por “la triple alianza de la tinta, la técnica y la sangre”.

A partir de 1911 escribió todas las colaboraciones de su revista y no apagó el fuego sino hasta 1936, año de su muerte. Para alimentar los 922 números del pequeño cuaderno rojo que encandilaba y atormentaba a Viena, redactó cerca de treinta mil páginas. La periodicidad era irregular y la extensión se adaptaba a las circunstancias (el número 888 sólo constó de cuatro páginas: la oración fúnebre por la muerte del arquitecto Adolf Loos).

El diseño tipográfico reflejaba el carácter del editor: no ofrecía resquicios; las letras se sucedían unas a otras, incorporando citas que ahí cobraban otro sentido (los adversarios eran ahorcados con sus propias frases). En sus mejores momentos la revista vendió treinta mil ejemplares, pero su media fue de diez mil. Las demás publicaciones silenciaban su existencia, pero en el Café Museum, en el Griensteidl y en el Central esas palabras se contagiaban como un virus. Por lo demás, el editor se divertía escribiendo cartas con seudónimo a los periódicos donde estaba proscrito (invariablemente burlaba a los censores).

En la contraportada de *Die Fackel* se anunciaban las conferencias del flamígero analista de la sociedad vienesa. Temido por escritor, era reverenciado por sus escuchas, convencidos de antemano de que tenía razón. El profeta transformaba el asunto más nimio en causa justa. De acuerdo con Walter Benjamin, todos los intereses de Kraus tienen que ver con el campo del Derecho.

Era juez, testigo de cargo y verdugo: cada palabra, una sentencia. De joven, Kraus quiso ser actor pero se lo impidió una malformación en la columna. Aun así, participó en algunas puestas en escena. Una de ellas fue *Los bandidos*, de Schiller, donde actuó junto a Max Goldmann, quien años después revolucionaría la dirección

de escena como Max Reinhardt. La incontestable vocación teatral de Kraus se cumplió como conferenciante.

Disertaba con energía inaudita. Nada ameritaba la calma o el matiz. Su estado febril era el del mago o el visionario. “Desde que lo escuché me ha sido imposible no escuchar”, diría Elias Canetti, máximo egresado de esa escuela del oído.

En 1986 visité la exposición *Vienne: L'apocalypse joyeuse*, en el Centro Georges Pompidou de París. En un pequeño cuarto, un monitor transmitía una conferencia del más célebre disertador vienés. El impacto que producía sólo puede ser descrito como monstruoso. Con voz aguda y precisión de entomólogo, Kraus hablaba de una nota en el periódico que no me decía nada. No se tomaba la molestia de crear contexto ni urdir anécdotas que ayudaran a hacer más comprensible la plática.

Aquello era una prédica que no admitía dudas ni vacilaciones. La mano se le agitaba con presteza y el pelo con lentitud, en una especie de contrapunto. La precisión con que desplegaba su discurso, cediendo de pronto a imitaciones del acento vienés, hacía pensar que no era el conferenciante sino la propia lengua la que hablaba.

¿Qué expresaba ese implacable vendaval? Venía por su venganza. Los hombres habían maltratado la esencia que los constituía. Ahora el idioma levantaba una demanda. No había nada agradable en esa severa forma de tener razón. La errata, el lugar común periodístico (“la magia negra de la opinión opera con tan incomparable eficacia porque la opinión es un lenguaje razonable... y eso no supone conciencia”), el texto de propaganda, la declaración de un político y la metáfora cursi merecían idéntica condena. El tribunal no aceptaba apelación.

Sin transición alguna, el juez recitaba a Goethe, Shakespeare, Offenbach o el dramaturgo vienés Nestroy. El contraste aleccionaba: ahí latía, resistente y misteriosa, la lengua viva. Pero tampoco representaba alivio. El oyente se sabía incapaz de expresarse como Shakespeare (en traducción de Kraus, por supuesto, no en las criticadas versiones de Stefan George). Aquello era una pedagogía del pánico. Daba miedo no estar a la altura del maestro, pero sobre todo, daba miedo el deseo de ser su rehén, de seguirlo sin vacilar hasta el abismo.

La cultura alemana ha tenido pasión reverencial por el autoritarismo basado en la excelencia (Herbert von Karajan al frente de la Filarmónica de Berlín, Franz

Beckenbauer en la selección alemana). En esa lista de genios inflexibles, el autor de *Pro domo et mundo* ocupa un lugar de eminencia. Nunca esperó que nadie lo defendiera y no necesitaba discípulos; demolía en soledad, con la sonora contundencia de su nombre. Dos golpes de mazo en el tribunal: Karl Kraus. Aun filmada, aquella conferencia comunicaba la ambivalente fascinación del profeta que esclaviza a sus seguidores. “Kraus no admite réplicas, objeciones, graduaciones; resume toda su vida en su furor”, escribe Claudio Magris. La opinión es certera, pero omite algo decisivo: la seducción que puede producir ese furor, la placentera incomodidad de estar ante un pánico elegido.

Nadie ha descrito mejor que Canetti lo que significaba oír a Kraus. En *La conciencia de las palabras* recuerda:

“Aquella ley *ardía*: irradiaba, quemaba y destruía [...] Cada sentencia se cumplía en el acto. Una vez pronunciada, era irrevocable. Todos nosotros asistíamos a la ejecución. Lo que creaba entre los asistentes una especie de expectativa violenta no era tanto el pronunciamiento del fallo como la ejecución inmediata”.

Nadie ha tenido la capacidad de Kraus para leer lo que odiaba. Su mayor enemiga era la prensa (“el periodismo no está en condiciones de medirse con ninguna catástrofe, pues está íntimamente emparentado con todas”, comentó en *La tercera noche de Walpurgis*). En *Die Fackel*, la columna “Desperanto” reproducía los macarrónicos usos que los periodistas hacían de otras lenguas. En su afán de parecer cosmopolitas, se referían al monarca inglés como “*Der King*”.

Después de escribir la noche entera, Kraus se iba a la cama antes del amanecer para no presenciar el momento en que el día era mancillado por la llegada de los periódicos. Sin embargo, los leía con acrecentada atención, sosteniendo tensamente el papel, sin perderse una palabra, con la obsesión del hereje que necesita a Dios para declarar su inexistencia.

Hay una extraña generosidad en leer con devoción lo que se repudia. Si el escritor desea imponer una voz única y definitiva, Kraus fue, al decir de Canetti, su contrafigura: “Su grandeza consistía en que él solo, literalmente solo, confrontaba, oía, espiaba, atacaba y vapuleaba el mundo en la medida en que lo conocía”.

Su cruzada contra el periodismo tenía que ver con los intereses espurios que ahí se defendían, pero también y sobre todo con la destrucción cotidiana del lenguaje. Kraus se había propuesto devolverle la virginidad a una lengua que los demás envilecían. No es casual que abogara por los derechos de las prostitutas con argumentos similares a los que usaba en su defensa de la lengua. En *Die Fackel* reprodujo la sentencia de Confucio que señala que toda forma de gobierno debe comenzar por el respeto a las palabras.

Implacable con los demás, se veía a sí mismo como un instrumento del idioma, la forma que las palabras tenían de objetivarse. No buscaba dominar la lengua sino ponerse a su servicio. Enjuiciaba a los demás y admitía su incapacidad de analizarse con objetividad: “conmigo el idioma hace lo que quiere”.

Fue un pirómano ejemplar en una sociedad donde el silencio era un seguro contra incendios. La capital de la monarquía imperial y real le parecía “un laboratorio para el fin de los tiempos”. En consecuencia, se relacionaba con ella en los siguientes términos: “he descubierto una forma inédita de encontrarla intolerable”.

El viernes 15 de julio de 1927 una enardecida multitud incendió el Palacio de Justicia para protestar por la muerte de varios obreros. La represión no se hizo esperar. Kraus recorrió Viena colocando un cartel donde solicitaba, a título personal, la renuncia del jefe de la policía. Sus denuncias fueron tan contundentes como intrépidas, pero no hubieran trascendido de no haber significado una airada renovación del idioma.

Kraus sólo reconoce un tribunal: la lengua misma. Se concibe, al modo de Lichtenberg, como un pararrayos que atrae la electricidad del ambiente a riesgo de calcinarse. Atrapa la luz, pero el relámpago no le pertenece. Roberto Calasso entendió a la perfección esta ambivalencia:

“Si Kraus no es un pensador sino un lenguaje pensante, no habrá de sorprendernos que sus ideas se presenten por parejas de contrarios, tal como exige justamente la estructura del lenguaje que, desde las oposiciones fonológicas bilaterales a los fatales dobles sentidos del léxico abstracto, está construido por oposición”.

De ahí la pertinencia de un título como *Dichos y contradichos*. Refutar no aniquila: complementa.

“POR FAVOR, NO ME TRANQUILICES”

El furibundo Kraus vivió enamorado. Su mejor intérprete mexicano, José María Pérez Gay, describe en su ensayo “La pluma y la espada” la importancia que para el escritor austriaco tuvieron dos mujeres: la actriz Annie Kalmar y la aristócrata Sidonie Nádherny von Borutin.

Misántropo ejemplar, Kraus parecía condenado a llevar una existencia solitaria, consagrada al narcisismo de la mente: “La vida familiar es una intromisión en la vida privada”, escribió. Durante años se desconoció su vida secreta, es decir, emocional. No fue sino hasta 1974 que se editaron las cartas a “Sidi”.

De él se conocía un primer romance, mucho más breve. En 1899 el satirista asistió a una representación de Annie Kalmar y escribió una reseña elogiosa, aprovechando la ocasión para despreciar a quienes no reconocían el talento de la actriz por concentrarse en su belleza. Annie, de veintidós años, le escribió una nota en la que agradecía haber sido comprendida al fin. Poco después, enfermó de tuberculosis. El escritor la visitó en el hospital todos los días y pagó sus gastos médicos. Annie Kalmar murió al poco tiempo y él mandó esculpir una lápida con su rostro. En su testamento, dado a conocer cuarenta años después, dejó previsto el cuidado de la tumba de la actriz.

Aunque Kraus mantuvo una respetuosa relación con Freud, acabó despreciando la exploración del inconsciente.

El romance con Sidonie duró veintitrés años. Ella lo invitaba a su castillo en Janowitz, Bohemia del sur. Ahí, el autor de *Los últimos días de la humanidad* pasaba temporadas de plenitud, escribiendo y caminando por los bosques. Desde que se conocieron en 1913, en el Café Imperial de Viena, Karl y Sidonie se consideraron almas gemelas. Su condición social los apartaba, pero ése no era el principal obstáculo. El hermano favorito de Sidonie se había suicidado. Ella no se reponía de esa tragedia y vivía en el castillo en compañía de su posesivo hermano gemelo. Desde muy pronto, Kraus supo que sólo podría ser para ella un amante ocasional. Aforista al fin, se propuso que esas brevedades fueran recurrentes. Con altibajos y separaciones, la relación duró casi hasta la muerte del autor. También cortejada por Rainer Maria Rilke, Sidonie aceptó casarse con un aristócrata y solicitó a sus pretendientes que le escribieran poemas para la ocasión. Rilke y Kraus accedieron de inmediato.

El hombre que se consideraba el habitante más singular de Viena dependía de las palabras de Sidonie Nádherny y reconocía la llegada de sus cartas por el sonido del buzón. También en ese caso el oído anticipaba el significado de las palabras. Las misivas que determinaban la

ansiedad de Kraus se han perdido. Sobreviven las apasionadas cartas a “Sidi”. Ahí, el maestro del sarcasmo revela su mundo emocional a una lectora voraz y cómplice: “Durante el mes de enero de 1921”, escribe Pérez Gay, “Sidonie se dedicó a copiar a mano todas las cartas, telegramas y mensajes de Kraus, como si al copiarlos las palabras le dieran firmeza y su letra escrita pudiera darles nueva vida”. De acuerdo con Ricardo Piglia, una infatuación común a los escritores es la de tener una mujer copista, que se deje poseer por la escritura. Sidonie fue para Kraus esa perfecta musa literaria.

En una carta, Kraus le escribió: “Por favor, no me tranquilices”. Esa pasión fue su estado de alerta. Sólo ante Sidonie actuó como lo hacía su público. Aguardaba sus palabras con una entrega absoluta, aceptando el sobresalto, la zozobra y la fragilidad que entraña amar lo que se puede perder.

LOS PROCESOS DEL SEÑOR K

Kraus es ajeno a un sistema pero no a un método de pensamiento. “Enraizándome en lo que odio / me crezco sobre estos tiempos”, escribió. ¿Qué tan apartado estaba de su época? Benjamín señala que la sátira es siempre una expresión regional. Se necesita un referente preciso para comprenderla. Kraus estuvo más cerca de su tiempo de lo que pretendía. Por eso Brecht pudo decir de él:

“Cuando la época alzó una mano contra sí misma, esa mano era la suya”.

Entre sus muchas causas, el editor de *Die Fackel* arre metió contra el sionismo y polemizó con Theodor Herzl, proselitista del retorno a Palestina. En su opinión, la comunidad judía, de la que él procedía, necesitaba asimilarse a la cultura europea. En 1911 se convirtió al catolicismo, con Arnold Schoenberg como padrino. Sin embargo, durante la Primera Guerra Mundial se decepcionó del cobarde papel de la Iglesia y se alejó de la religión.

Otra de sus batallas de largo aliento fue el psicoanálisis. Aunque en un principio mantuvo una respetuosa relación con Sigmund Freud, acabó despreciando la exploración del inconsciente y concibió el más célebre aforismo contra la terapia: “El psicoanálisis es la enfermedad que pretende ser su propia cura”.

El arte decorativo también mereció su desprecio. Se alió al arquitecto Adolf Loos para combatir los gustos ornamentales de la burguesía vienesa, tan empalagosos como el pastel Sacher y tan mezclados como el café *melange*.

Kraus repudiaba la literatura efectista, que repite fórmulas y busca las fibras sensibles del lector. “Sólo es artista alguien capaz de convertir una solución en un misterio”, escribió. Por otra parte, la lengua meramente utilitaria no sólo le parecía pobre sino ininteligible:

“No hay nada más incomprensible que los discursos de las personas que sólo emplean el lenguaje para darse a entender”. Condenaba el maltrato del idioma pero se rendía al idioma mismo: “Mientras más de cerca ves una palabra, más lejos te devuelve la mirada” (Benjamín llama a esta actitud “amor platónico por el lenguaje”).

Kraus prevé el horror antes que nadie. En el proselitismo nazi detecta un disfraz hecho de palabras: “nunca quieren decir lo que dicen, sino otra cosa”.

En su papel de comisario lingüístico, Kraus tuvo un talante conservador. Goethe y Shakespeare eran sus tablas de la ley y solía recordar que en chino la expresión “leer los clásicos” es la misma que “rezar una oración”. Su otro polo de interés era la resurrección vitalista de la lengua (Nestroy, Altenberg, Wedekind). En medio, no aceptaba nada. Su capacidad de descubrir y compartir asombros era muy inferior a su talento para condenar.

Desde muy joven definió sus preferencias. En 1886 publicó *La literatura demolida*, panfleto donde arremetía contra el grupo de la Joven Viena, capitaneado por Hugo von Hofmannsthal. El elegante decadentismo y las sufrientes emociones de esos autores le parecían deplorables. Dueño de una afilada ironía, inventaba apodos difíciles de olvidar. Cuando la crítica convencional comparó a Alexander Lernet-Holenia con Rilke, él dijo que más bien parecía un *Puerilke* o un *Sterilke*. Sus sarcasmos provocaron que Felix Salten, autor del lacrimógeno *Bambi* y presidente del Pen Club austriaco, lo golpeara en público. Por toda respuesta publicó en *Die Fackel* la siguiente estadística:

Cartas anónimas llenas de insultos: 236

Cartas anónimas llenas de amenazas: 83

Asaltos: 1

Sus tesis sobre la mujer lo emparentaron con el polémico Otto Weininger. Buena parte de los aforismos reunidos en *Dichos y contradichos* expresan su determinismo: la mujer es sensualidad, el hombre es razón; la intuición femenina fecunda la mente masculina. La seguridad de la mujer es superior porque no requiere de la conciencia; en cambio, el hombre necesita un espejo para conocerse vanidosamente. Ambos se unen en el malentendido que llamamos sexo o amor. La percepción sensual de la mujer es registrada en esta inquietante ficción súbita: “Una hermosa niña oye ciertos ruidos al otro lado de la pared. Teme que sean ratones, y se tranquiliza cuando le dicen que del otro lado de la puerta hay un establo con un caballo inquieto. ‘¿Es un semental?’, pregunta la niña, y vuelve a dormirse”.

Hay muchos modos de interpretar la política sexual de Kraus. El aforismo “Para ser perfecta, sólo le faltaba un defecto” sugiere que la esencia de la mujer es, necesariamente, irregular. De modo más significativo, alude a la impureza consustancial al arte, al lenguaje y a toda forma de representación. Nada más espurio que lo impecable. La mayor causa política de Kraus fue su lucha contra la guerra. En su último libro, *La tercera noche de Walpurgis*, levanta insólito inventario de los usos retóricos del patriotismo y el papel de la propaganda en la ascensión del movimiento nazi. También ejercita la memoria para evocar horrores previos y pide que no se olvide el genocidio de los armenios en Turquía. Años después Hitler sería capaz de afirmar que, si nadie recordaba la matanza de armenios, nadie recordaría el Holocausto. Kraus prevé el horror antes que nadie. En el proselitismo nazi detecta un disfraz hecho de palabras: “nunca quieren decir lo que dicen, sino otra cosa”.

Dos décadas antes, durante la Primera Guerra Mundial, había descrito la forma en que Europa era arrasada para convertir la matanza en una nueva opción de mercado. Genio de las paradojas, Kraus puso su furia al servicio del pacifismo.

Su campaña en pro de la paz también incluyó la esfera privada. De acuerdo con Robert Scheu, Kraus fue el primer defensor periodístico de los derechos del sistema nervioso. El ruido, las artimañas cotidianas y los embustes que neurotizan merecen ser castigados. Sus textos integran un abultado expediente sobre la desaparición de la privacidad.

Obsesionado por la congruencia intelectual, entendió las obras de sus contemporáneos como una prolongación de su biografía. Podía juzgar a Homero a partir de su legado, pero se resistía a hacer lo mismo con sus pares. Admiró a Gerhard Hauptmann hasta que su silencio ante la guerra le pareció cómplice de la barbarie. La integridad exigía correspondencia entre la vida y la obra. Por ello, todos sus ataques fueron estrictamente personales. “No hay que juzgar a los hombres por sus ideas, sino por aquello en lo que sus ideas los convierten”, escribió Lichtenberg, su admirado maestro.

Sin adentrarse mucho en el tema, Claudio Magris ha referido al talante reaccionario de Kraus en varios de sus libros (*El mito habsbúrgico en la literatura austriaca moderna*, *El anillo de Clarisse*, *Ítaca y más allá*). Es cierto que el intolerante editor de *Die Fackel* fue poco receptivo a las novedades, tan abundantes en la Viena de la época, pero también influyó en consumados renovadores: el arquitecto Adolfo Loos, el filósofo Ludwig Wittgenstein, el compositor Arnold Schoenberg, el pintor Oskar Kokoschka.

Cuando Schoenberg le envía su *Tratado de armonía*, escribe en la dedicatoria: “He aprendido de usted quizá más de lo que uno debiera aprender para conservar su

independencia”. El racionalista Loos va aún más lejos: “Algún día la humanidad deberá su vida a Karl Kraus”.

Siempre único, el satirista apreció la cultura popular que se apartaba del gusto establecido y las civilizaciones que se apartaban de su experiencia y en esa medida se ajustaban a sus deseos. Sus continuas referencias a China se basan en conocimientos básicos. “China es, en realidad, una especie de horizonte secreto para Kraus”, advierte Calasso. Admiraba esa cultura a una distancia propicia para ajustarla a sus ideas.

Kraus preconiza un canon inmodificable y sólo respeta la otredad que puede modificar a satisfacción. Curiosamente, el *resultado* de estos prejuicios no es conservador. Más certero que Magris, Benjamín observa: “tuvo una teoría reaccionaria y una práctica revolucionaria”. El lenguaje krausiano avanza en bloques. Su expresión máxima decisiva es el aforismo, inagotable variante del enigma: “Un aforismo no coincide nunca con la verdad; es una media verdad o una verdad y media”.

En sus textos extensos no recurre a una estructura de conjunto ni al sentido de la consecuencia. No hay episodios, planteamientos ni desenlaces. Sus sentencias pueden interrumpirse de golpe o continuar sin tregua. A propósito de su método de trabajo, señaló que asociaba un concepto con otro hasta quedar exhausto. Hay algo chamánico en el procedimiento: su antiexorcismo convoca apariciones en la página.

Es común que alguien se queje de ser “citado fuera de contexto”, ignorando que la cita es, precisamente, la supresión del contexto. Kraus construye una muralla china de citas para procesar a quienes las profirieron. Su obra maestra, la obra de teatro *Los últimos días de la humanidad*, tiene, desde el título, vocación de exceso. La lista de personajes ocupa 13 páginas; luego vienen 220 escenas que en un teatro durarían varios días. “Es una obra para ser representada en Marte”, explicó el dramaturgo. En esta pieza de periodismo dramático, que prefigura y supera a Brecht, las palabras del Papa se mezclan con las de la policía, mostrando su auténtico significado. El idioma pierde la protección del contexto, forma discursiva de la investidura. Calasso define esta técnica como un espiritismo de los vivos: “apostado como un cazador, dominado por la furia del escritor, ha arrancado las palabras vampíricas de su contexto, para engastarlas después para siempre, como en ámbar, en un gesto fosilizado y revelador”.

Al igual que Ramón Gómez de la Serna, Kraus despliega una *escritura continua*, que pasa de un libro a un artículo y de ahí a otro libro. Cada trozo es admirable y el fragmento siempre supera al todo. Armados como una sucesión de aforismos y sentencias, sus textos llegan de

inmediato al clímax y mantienen la misma intensidad. Obviamente, su lectura de corrido puede ser agotadora.

En *Dichos y contradichos* (1909) y *Pro domo et mundo* (1912), el lector no debe entresacar sus frases preferidas. Kraus ha tenido la cortesía de hacerlo previamente. Con lúcido cinismo, muestra su relación de amor-odio con Viena y las mujeres, y su pasión inquebrantable por el lenguaje y las revelaciones incómodas: “La verdad es como un criado torpe que rompe platos mientras limpia”.

El hombre que se desmarcaba del censo de Viena murió en 1936. *Die Fackel* estaba en bancarrota y la mayoría de sus seguidores se habían cansado del tiránico maestro. Poco después, el horror de la guerra resaltaría la importancia de sus anticipaciones. El autor de *Los últimos días de la humanidad* había visto las ruinas antes de los estallidos. Kraus diseñó un sistema de alarma ante la estupidez y vio con satisfacción el incendio de la costumbre. ¿Qué rescató del fuego con *La antorcha*? “El peligro de la palabra es el placer del pensamiento”. La mente debe proteger esa especie fugitiva.

Ernst Krenek visitó al oráculo en un momento en que se debatía respecto a una coma. “Sé que puede parecer banal preocuparse por una coma cuando se incendia la casa, pero es algo más importante de lo que parece”. Por esos días, los japoneses habían bombardeado Shangai. “Si las comas hubieran estado en su sitio, nunca se hubiera llegado a esa destrucción”. Todo descansa en el lenguaje. Los incendios son fecundos siempre y cuando no acaben con la justificación de la existencia humana: el arte de decir, el arte de contradecir.

Fuente: REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO, p. | 13-18 |. Obtenida en línea el 14 de mayo del 2012.

CUESTIONARIO

El arte de condenar (Juan Villoro)

Contesta las siguientes interrogantes en un párrafo máximo, por cada pregunta.

1. ¿Qué es lo que piensa Karl Kraus, sobre el aforismo?
2. ¿Cuál es tu postura a favor o en contra de lo que piensa Kraus sobre el aforismo, por qué?
3. Menciona por lo menos tres sentencias breves de Karl Kraus que estén en el texto.

4. Escoge uno de estos aforismos y explica su propósito comunicativo; “El peligro de la palabra es el placer del pensamiento”. “La verdad es como un criado torpe que rompe platos mientras limpia”.
5. ¿Quién fue Karl Kraus? Menciona algunos datos biográficos, así como algunos de los textos que escribió (datos de los que se hace referencia en el texto).
6. Karl Kraus, al interpretar su propio aforismo: “Para ser perfecta, sólo le faltaba un defecto”; sugiere que la esencia de la mujer es, necesariamente irregular, o que no hay nada más espurio (no auténtico) que lo impecable. ¿Cuál es tu propia interpretación?
7. ¿Qué suceso o contexto motiva a Kraus, para que emita su sentencia breve: “nunca quieren decir lo que dicen, sino otra cosa”.
8. ¿Quién es el autor que expresa?: “El lenguaje krausiano avanza en bloques. Su expresión máxima decisiva es el aforismo, inagotable variante del enigma”.

RESPUESTAS*

1. “Un aforismo no coincide nunca con la verdad; es una media verdad o una verdad y media”
- 2.
3. “Sólo es artista alguien capaz de convertir una solución en un misterio”. “Conmigo el idioma hace lo que quiere”. “Enraizándome en lo que odio / me crezco sobre estos tiempos”. “El psicoanálisis es la enfermedad que pretende ser su propia cura”. “Mientras más de cerca ves una palabra, más lejos te devuelve la mirada” “¡Quien tenga algo que decir, que dé un paso adelante y se calle!”.
- 4.
5. Nacido el 28 de abril de 1874, en la pequeña ciudad de Jicín (localidad checa que entonces pertenecía al imperio austro-húngaro). Posteriormente se trasladó a Viena con su familia. Fue hijo de un próspero comerciante judío, especializado en el ramo del papel; había colaborado con varios periódicos vieneses, a partir de 1899 creó su propia revista, *Die Fackel (La antorcha)*. A partir de 1911 escribió todas las colaboraciones de su revista y no apagó el fuego sino hasta 1936, año de su muerte. Algunos textos que escribió llevan por título: *Dichos y contradichos. El mito habsbúrgico en la literatura austriaca moderna. El anillo de Clarisse. Ítaca y más allá. Pro domo et mundo.*

También puede tomarse como acierto si menciona estos datos biográficos:

Participó en algunas puestas en escena. Una de ellas fue *Los bandidos*, de Schiller.

Célebre disertador, conferenciante, periodista, aforista, y escritor vienés.

Otros textos son:

La tercera noche de Walpurgis.

La literatura demolida.

Los últimos días de la humanidad.

6.

7. Ejercita la memoria para evocar horrores previos y pide que no se olvide el genocidio de los armenios en Turquía. Años después Hitler sería capaz de afirmar que, si nadie recordaba la matanza de armenios, nadie recordaría el Holocausto. Kraus prevé el horror antes que nadie. En el proselitismo nazi detecta un disfraz hecho de palabras.

8. Juan Villoro.

*Por obvias razones este material (Respuestas), nada más es para la o el Docente. Se propone que las respuestas se elaboren en presentación de Power point para que después de que los alumnos contesten el cuestionario se puedan proyectar los resultados en la pantalla o en el pizarrón, con la finalidad de que cada estudiante se autoevalúe, pero se deja al criterio del Profesor la forma de evaluar el ejercicio.



Karl Kraus pintado por Oskar Kokoschka (imagen y pie, tomados de la referencia original).

Planeación de clase con motivación intrínseca: propuesta didáctica

"La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta".

Woolfolk (1996)

En esta actividad se elabora el plan de clase para la materia Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II, impartida en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Pertenece al Plan de estudio de la Unidad IV. Lectura de novelas y poemas: Conflictos humanos. Los objetivos generales son que el alumno:

Ampliará su experiencia de vida a través del análisis y discusión de textos literarios que presenten conflictos en torno a grandes temas humanos, a fin de construir una visión de mundo más compleja y desarrollar su imaginación, su sensibilidad estética y su capacidad reflexiva.

Continuará la práctica constante de lectura de textos literarios como parte del trabajo de taller, con el fin de desarrollar el goce de la lectura y su capacidad de valoración de textos literarios para convertirse en un lector autónomo.

Cabe mencionar que el plan de clase estará enfocado en la motivación intrínseca de los alumnos, tomando como modelo las corrientes didácticas: Humanista y Cognoscitiva, porque la visión humanista, principalmente centra su atención en la persona como tal, en los aspectos que ayudan a desarrollar el autoestima, la capacidad de elección, el sentido de competencia y la necesidades de libertad, con una idea de búsqueda en la autorrealización personal.

Por lo que respecta al enfoque cognitivo de la motivación intrínseca; aunque también busca el significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se realiza, sobre todo lo focaliza en la consecución de una meta de carácter académico o intelectual; objetivos que el individuo establece como representaciones internas de creencias, atribuciones y expectativas a alcanzar.

De tal manera que de acuerdo con los planteamientos mencionados y tomando como punto de referencia lo que Bruner considera sobre la motivación intrínseca:

- La curiosidad (aspecto novedoso de la situación).
- La competencia (que motiva al sujeto a controlar el ambiente y a desarrollar las habilidades personales y de reciprocidad).
- La necesidad de adoptar estándares de conducta acordes con la demanda de la situación.

Así, tomando como referencia esas ideas se elabora el siguiente plan de estudio.

Tema: ***Sor Juana Inés de la Cruz ¿Atrapada en un aforismo?***

Objetivo particular:

Al realizar la búsqueda de un aforismo en determinado texto (auditivo, escrito, audiovisual), el alumno identificará cuáles son los propósitos comunicativos de este; instructivo, moral o intelectual. También reflexionará en torno a qué le produce encontrar un aforismo en determinado texto literario (poema, cuento o novela); a fin de vincular la interpretación significativa con la relación que comparten entre sí el aforismo y la literatura.

Actividades:

Con el propósito de que el alumno realice un trabajo creativo y autónomo en cuanto al diseño y contenido, se le sugiere que tome como punto de referencia las actividades que a continuación se proponen.

1. Ingresa al portal electrónico: descargacultura.unam.mx (o a una página Web de tu preferencia):

- a) Escuchar 3 poemas de Sor Juana Inés de la Cruz.
- b) Leer un texto en PDF, sobre la *Décima Musa*.
- c) Posteriormente, elabora el trabajo en formato Power Point, No incluyas las imágenes que se te proporcionan abajo, sólo son un referente para que diseñes tus propias imágenes (video, fotografía, ilustración, dibujo).

Procedimiento:

1.a) Ingresa al portal electrónico; escucha, lee, observa un texto literario que selecciones.

Una propuesta son los siguientes poemas de Sor Juana Inés de la Cruz. (<http://www.descargacultura.unam.mx/app1#>)

02 *Al que ingrato me deja, busco amante* (2:11).

03 *Detente, sombra de mi bien esquivo* (2:8).

04 *En perseguirme mundo ¿qué interesas?* (2:6).

(Operación y postproducción: Esteban Estrada/ Sonia Ramírez. Año de grabación: 2008. (<http://www.descargacultura.unam.mx/app1#>)

Del texto literario que escojas escuchar o leer, selecciona una de las frases que consideres puede ser utilizada como un aforismo:

- Escribe la frase (en Word), indicando qué tipo de lección o enseñanza te deja: Instructiva, intelectual o moral. Después con tus palabras (paráfrasis), interpreta cuál es la experiencia significativa que te permitió reflexionar o comprender el texto literario que escogiste.

1.b) En un portal electrónico, por ejemplo de la Revista de la Universidad. Descarga el PDF: ***Crónica de una vida de disfraces y subversiones. Sor Juana Inés de la Cruz***, del autor: León Guillermo Gutiérrez. (<http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/0304/pdfs/37-46.pdf>); selecciona un párrafo (escríbelo en word) que te lleve a reflexionar por su enseñanza moral o intelectual (aforismo), después con tus palabras, en otro párrafo, escribe por qué y para qué (causa y consecuencia), de la instrucción o moraleja recibida a través del aforismo

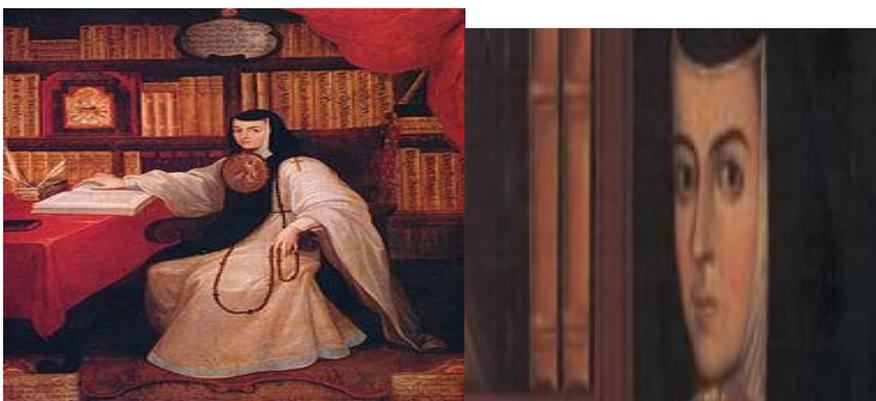
1.c) Por último, elabora tu trabajo en una presentación en Power Point, a donde debes incluir las conclusiones, así como algunas ilustraciones, que tú elabores, relacionadas con el tema desarrollado. Recuerda que las imágenes que se proporcionan, sólo sirven como referente para que imagines, crees, recrees o innoves las de tu predilección.

En la carátula de presentación del trabajo que realizaste, incluye tus datos: nombre, escuela, materia, semestre, nombre de tu profesor (a), y la fecha de elaboración.

La evaluación será valorativa, con la intervención grupal. Después de observar todos los textos en presentación de Power Point, dentro del aula; los alumnos (as) determinarán cuáles son los 3 primeros trabajos bien realizados en cuanto a su diseño y contenido, tomando como punto de referencia la creatividad, con base en la estrategia de aprendizaje. El o la Docente; guía, orienta y supervisa el desarrollo de las actividades elaboradas por los alumnos.



<http://www.cultura.unam.mx/index.html/articulo/2505/mostrar/209/http/files/index.html?tp=articulo&id=3262&ac=mostrar&Itemid=&ct=398&titulo=descarga-cultura-presenta-primero-sue%F1o-de-sor-juana-in%E9s-de-la-cruz>



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

www.google.com.mx/



<http://www.swingalia.com/literatura/vida-y-obra-de-sor-juana-ines-de-la-cruz.php>



https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+sor+juana+ines+dela+cruz&biw=1024&bih=607&tbm=isch&imgil=SioKRibmSLivOM%253A%253BD1wy_p

[U0s AaZM%253Bh](#)

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE 3

Esta propuesta didáctica originalmente fue elaborada para el plan de estudio en clase, de la asignatura TLRIID II, del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde se ha puesto en práctica el uso del aforismo. A continuación se presenta una versión modificada*

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
Identifica destinatarios y propósitos de comunicación en diferentes textos.	<p>Consulta las páginas electrónicas de tu preferencia o las que se proponen a continuación:</p> <p>http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=aforismo&val_aux=&origen=REDRAE</p> <p>www.rae.es/drae</p> <p>www.rae.es/dpd</p> <p>a) Selecciona los aforismos de acuerdo con su mensaje (propósito comunicativo); Instructivo, intelectual, moral.</p> <p>b) Asimismo clasifica los aforismos de acuerdo con su sinónimo o variante; adagio, apotegma, máxima, proverbio, refrán, e indica a qué tipo de destinatario está dirigido cada uno.</p>	<p>Estrategias de lectura:</p> <p>Lectura exploratoria.</p>
4) Varía tu forma de escribir, dependiendo del destinatario y del propósito de comunicación.	<p>a) Escribe tres tarjetas de felicitación por el Día de la amistad (San Valentín) una es para tu mejor amigo (a), otra para tu Profesor (a), y otra es para algún integrante de tu familia.</p> <p>El escrito debe llevar al principio un aforismo que sea; instructivo, intelectual o moral, poniendo entre paréntesis a qué tipo o sinónimo de aforismo pertenece.</p>	<p>Situación comunicativa</p> <p>Destinatario.</p> <p>Propósito de comunicación.</p>

Producto: Tres tarjetas tamaño carta, cada una de ellas con un aforismo diferente y con un mensaje por tarjeta, que también sea diferente, de acuerdo con la situación comunicativa.

Evaluación:

- Lectura exploratoria= 10 puntos
- Relación de aforismo de acuerdo con su propósito comunicativo y destinatario= 15 puntos
- Escritura de tarjetas de San Valentín=25 puntos

Las actividades programadas las realizará el alumno de manera individual; sólo las conclusiones sobre las actividades y los aprendizajes serán a modo de mesa redonda o simposio.

*Cabe aclarar que el diagnóstico y la propuesta original se hizo tomando como punto de referencia la Unidad IV: Lectura de novelas y poemas: Conflictos humanos del TLRIID II (CCH), pero la PD II (MADEMS) donde fue llevado a la práctica, como en ese momento sólo contaba con semestres non, por tal motivo se tuvo que adaptar la propuesta didáctica original al TLRIID I del programa de estudio perteneciente al primer semestre, de la Unidad II: Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos. No obstante en ambos casos el resultado fue positivo.

Estrategia de aprendizaje para conducta desadaptada

Problema de conducta observado en el aula	Estrategia de Aprendizaje (conducción), orientada a problemas de comportamiento detectados	Propósito General:
<p>1. Conducta social desadaptada; osada, manipulación de las relaciones interpersonales; desacato a los valores establecidos; actos impulsivos e impremeditados.</p> <p>Problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje:</p> <p>2. Evitar leer en voz alta. 3. Dificultad para recordar datos. 4. Deficiencia en el desarrollo de las competencias comunicativas: escuchar-hablar; leer-escribir de manera sincrónica.</p>	<p>Tema: Los diferentes tipos de Aforismos y sus significados:</p> <p>Actividad: la Profesora practicante, selecciona a los alumnos que presentan problemas de conducta.</p> <p>Les indica que con mímica deben representar el aforismo que les entrega escrito en una hoja de papel para que sus compañeros del grupo traten de adivinar de cuál de los aforismos vistos en la sesión o clase –anterior-se trata.</p> <p>Si sus compañeros no adivinan, entonces los alumnos seleccionados deberán explicar de qué Aforismo se trata y cuál es su significado.</p>	<p>Promover la solución constructiva de los conflictos dentro del marco educativo en el que se producen.</p> <p>Propósitos Específicos:</p> <p>a) promover la comunicación interpersonal, la interdependencia y la autonomía.</p> <p>Si durante el ejercicio el alumno muestra un comportamiento negativo:</p> <p>b) No preguntar por qué actúa así, sino para qué actúa así, con el fin de conocer la intencionalidad de sus comportamientos y significados, para promover la comunicación asertiva con la idea de que los estudiantes regulen y controlen su proceso cognitivo y conductual.</p> <p>c) Proceder con empatía: ponerse en el lugar de los otros para identificar sentimientos, necesidades y deseos, así como comprender los puntos de vista: Nombrar la emoción: ¿Cómo me siento; enfadado, triste, culpable?, etcétera.</p>
	<p>Ejemplo de aforismos a representar con mímica:</p> <p>1. “Juego de manos juego de villanos”.</p> <p>2. “Hay mucho que saber, y</p>	

	<p>es poco el vivir”.</p> <p>3. “Los ojos no sirven de nada a un cerebro ciego”.</p> <p>4. “Libros, caminos y días dan al hombre sabiduría”.</p> <p>5. “Tanto peca el que mata a la vaca como el que le agarra la pata”.</p> <p>6. “¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio.</p>	
--	---	--

MODELO T DE PROGRAMA DE ESTUDIO (INSTITUCIONAL) UNIDAD I. ESCRITURA Y REESCRITURA DE TEXTOS: MANEJO DE LA LENGUA ESCRITA 2° SEMESTRE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DURACION: Un semestre escolar (unidades completas)	
MEDIOS	
CONTENIDOS	METODOS/ PROCEDIMIENTOS
Estructura: Narración, Descripción, argumentación.	La Profesora presenta aforismos (sentencia breve) con diferentes tipos de estructura o superestructura textual. La profesora discutirá con los alumnos sobre los tipos de estructura (discursos) de los textos seleccionados y sobre los efectos (propósito comunicativo) que el autor persigue en cada caso.
OBJETIVO: Utilizará recursos de la escritura en la elaboración y reelaboración lúdica de textos, para iniciarse en un manejo más fluido de la lengua y asumir una mejor disposición hacia la escritura	
CAPACIDADES-DESTREZAS	VALORES-ACTITUDES
COMPRENSIÓN LECTORA-PRÁCTICA DE LA ESCRITURA	CREATIVIDAD
Elabora textos en los que cambia la perspectiva desde la que se narra, describe o argumenta	Imaginar Representar
Reelabora textos en los que cambia el modo de presentar el referente	Inventiva
CAPTACIÓN DEL PROPÓSITO COMUNICATIVO ORIGINAL DEL TEXTO BREVE	RESPETO

Interpretar situaciones comunicativas del texto Debatir llegar a conclusiones	Aceptar Convivir Compartir Tolerancia Aprendizaje cooperativo
---	---

UNIDAD I. ESCRITURA Y REESCRITURA DE TEXTOS: MANEJO DE LA LENGUA ESCRITA

Educación Media Superior (Segundo semestre)

Propósito: Utilizará recursos de la escritura en la elaboración y reelaboración lúdica de textos, para iniciarse en un manejo más fluido de la lengua y asumir una mejor disposición hacia la escritura

APRENDIZAJE	ESTRATEGIA	CONTEXTO ESCOLAR VALORES Y ACTITUDES
<p>Elabora y reelabora (textos breves) aforismos, en los que cambia el propósito comunicativo original.</p>	<p>✚ La Profesora presenta aforismos donde se observa con claridad el modo como el autor presenta el referente, por ejemplo con incertidumbre, o duda, descalificándolo haciendo un panegírico, entre otros propósitos.</p> <p>✚ Los alumnos reelaborarán el texto presentando el referente de manera opuesta a la del autor.</p> <p>✚ En equipos los alumnos elaboran un aforismo donde se destaque un valor o actitud que se quiera promover en el</p>	<p>✓ Respeto</p> <p>✓ Convivir</p> <p>✓ Compartir</p> <p>✓ Imaginar</p> <p>✓ Representar</p> <p>✓ Sensibilidad</p> <p>✓ Inventiva</p> <p>✓ Aceptar</p> <p>✓ Compañerismo</p> <p>✓ Sentido de equipo</p> <p>✓ Aprendizaje</p>

	ambiente escolar como por ejemplo: Tolerar, convivir, solidaridad, amistad.	cooperativo ✓ Creatividad
--	--	----------------------------------

BREVE ANTOLOGÍA DE AFORISMOS 1: FRASES CÉLEBRES (EL APOTEGMA)

“Renunciar a la libertad es casi una descortesía con Dios”.

Leonardo Nierman

“La maldad y la tontería suelen darse juntas. La falta de caridad no se debe a la falta de corazón sino de imaginación”.

Bioy Casares

“El periodismo consiste esencialmente en decir que Lord Jones ha muerto, a personas que no sabían que Lord Jones estaba vivo”.

Chesterton

“El que conoce el arte de vivir consigo mismo, ignora el aburrimiento”.

Erasmus De Rotterdam

“(…) la revolución que abraza Cardenal se opone a aquellos que no tienen más Dios que el dinero, y se coloca junto a quienes preservan el bien común y prefieren la justicia a la riqueza y la fraternidad a la sumisión”.

Ernesto Cardenal

“La vida no es de nadie, la recibimos en préstamo. Lo único de verdad nuestro será la ausencia”.

José Emilio Pacheco.

“Internet es sólo una herramienta útil para quien acude con preparación cultural previa”.

Arturo Pérez-Reverte

"Afortunadamente, las palabras y las ideas son luminosas en sí mismas".

Luis Villoro Toranzo

"[...] Homero el griego, el de la Ilíada, no Simpson".

René Avilés Fabila

"Sólo porque alguien no te ama como tú quieres, no significa que no te ama con todo su ser".

Gabriel García Márquez

"La coma, esa puerta giratoria del pensamiento".

Julio Cortázar

"¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio.

Albert Einstein

"La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo...".

Paulo Freire

"La grandeza de una Nación se mide por la forma en que trata a sus animales".

Mahatma Gandhi.

"No prefieras la tregua antes que el combate. Combate con el lenguaje cuya hoja tienes que pulir día tras día para hacerla resplandecer".

Pascal Quignard

"La Filosofía es el uso del saber para ventaja del hombre".

Platón

"Todo hombre por naturaleza apetece el saber".

Aristóteles

“Uno no es lo que es por lo que escribe, sino por lo que ha leído”.

Jorge Luis Borges

"(...) lo más sagrado que tiene un hombre es su libertad".

Miguel de Cervantes Saavedra

“Si murmurar la verdad aún puede ser la justicia de los débiles, la calumnia no puede ser otra cosa que la venganza de los cobardes”.

Jacinto Benavente Martínez (dramaturgo español)

“El abismo no nos detiene, el agua es más bella despeñándose”.

Ricardo Flores Magón.

“Toda forma de gobierno debe comenzar por el respeto a las palabras”.

Confucio

“Comprendo que la vida es muy breve, que la vida adquiere sentido en la medida en que nos responsabilizamos por dejar el mundo mejor que como lo encontramos al llegar”.

Lydia Cacho

“Poesía es la unión de dos palabras que uno nunca supuso que pudieran juntarse, y que forman algo así como un misterio”.

Federico García Lorca

"La derrota tiene algo positivo, nunca es definitiva. En cambio la victoria tiene algo negativo, jamás es definitiva”.

José Saramago

“Hasta ahora los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintas maneras; de lo que se trata es de transformarlo”.

Karl Marx

"No hay ninguna adicción buena, ninguna, salvo la del amor".

José Mujica (presidente de Uruguay)

"El hombre sabe que no puede alcanzar el universo con su sol y sus estrellas. Lo que le parece mucho más insoportable es estar condenado a dejar pasar de largo también al otro infinito, al cercano, al que está al alcance de la mano".

Milan Kundera

"El hombre es la especie más insensata: venera a un Dios invisible y masaca una naturaleza visible, sin saber que esta naturaleza que él masaca es ese Dios invisible que él venera".

Hubert Reeves

"Mantener tu libertad de criterio sobre todas las cosas".

Sergio Pitol

"Por una página escrita se necesita antes haber leído cien".

Ryszard Kapuscinski

"Mi conciencia tiene para mí más peso que la opinión de todo el mundo".

Marco Tulio Cicerón

"La verdad no siempre es bonita, pero el hambre de ella sí".

Nadine Gordimer

"¿Tu verdad? No, la verdad, y ven conmigo a buscarla. La tuya, guárdatela".

Antonio Machado

"Sólo soy una pinche periodista".

Elena Poniatowska

"Escribir es como estar enamorado, siempre estás pensando en el texto".

Silvia Molina

BREVE ANTOLOGÍA DE AFORISMOS 2: PENSAMIENTOS, DICHOS (EL REFRÁN)

(Autoría: **María Teresa Marcela Pineda Guadarrama**, cuya firma son las iniciales **TP**).

“El lenguaje humano está abierto al universo y es uno de sus productos prodigiosos pero igualmente, por sí mismo, es un universo.”

Octavio Paz

1987

“No es lo mismo que te digan: ¡Oh, diosa!, que ¡Odiosa!”. TP

1989

“Este desconcierto mental se debe convertir en un concierto”. TP

1992

“Nuestra mente y nuestro cuerpo son el símil del edén: solo nosotros sabemos si queremos conservarlo o destruirlo”. TP

1993

“Es una persona tan veraz que parece inverosímil”. TP

1995

“Durante el último lustro del siglo XX, adentro de mi país lo bueno se convierte en malo y lo malo en bueno”. TP

1996

“Todo lo que quiero de la vida es que no haya animales que vivan como personas y personas que vivan como animales”. TP

1998

“No es lo mismo:

Gema que majé.

Ser propietario que proletario.

Ser semental que sentimental”. TP

1999

“Se agradece más la honestidad de la ignorancia asumida; que la información errónea de quien pretende saberlo todo”. TP

2000

“Nunca finques tus triunfos sobre la derrota o el fracaso de los demás”. TP

2001

“Cuando estás en la constelación del éxito lo único que te sostiene son los cuernos de la luna: debes tener cuidado de no caer”. TP

2002:

“Escribo para que tus ojos se posen en mis letras”. TP

2003:

“El perdón no es un acto de voluntad; es un poco de olvido, indiferencia y compasión”. TP.

2004:

“El que insulta a la inteligencia humana se insulta a sí mismo”. TP.

2005

“Mientras la vida transcurra entre la farsa, la comedia y el melodrama es aceptable; se debe luchar por no vivir jamás en la tragedia”. TP.

2006

“No hay que temerle a la muerte, sobre todo, no hay que temerle a la vida”. TP.

2007

“Para vivir no solo basta la inteligencia sino también la clarividencia”. TP.

2008

“Valemos por lo que hacemos por nosotros mismos; trascendemos por lo que hacemos por los demás”. TP.

2009

“La misión es: ser natural aunque se esté rodeado de un ambiente artificial”. TP.

2010

“Hoy día del bicentenario de la Independencia mexicana estoy celebrando mi propia independencia: ¡Viva yo!”. TP.

2011

“Cuando no te queda el saco no te lo pongas; aunque toda la gente quiera que te lo pongas”. TP.

2012

“No existen mentiras inocentes: la mentira es perversa por naturaleza”. TP.

2013

“Bastó llegar al siglo XXI, para que el homo sapiens se convirtiera en el homo zapping”. TP.

2014

“El bien es justiciero, no vengador”. TP.

2015:

“La verdad es escandalosa, la mentira silenciosa”. TP.

COLOFÓN (*Mi Libro Libre De Los Aforismos Aforados Y Desafortados También*).

“Son desagradables las personas que se creen berenjenas al gratén y solo son ejotes”. TP.

“Hay demasiada estulticia en el mundo como para ser infeliz”. TP.

“Existen personas que viven en la total *puercritud*”. TP.

“Antes era talismán ahora es estigma”. TP.

“Partido en el Poder; Partido en el joder”. TP.

“¿Quieren que les hable en japonés?: No jo dan, o ¿en chino?: No chin-guen”. TP

“Hay personas que no sonríen ni en defensa propia”. TP.

“La naturaleza es una altanera se mofa de quienes la quieran predecir”. TP.

“Demasiado paraíso para ser verdad”. TP.

“Jamás entrarás al reino de mis cielos”. TP.

“Dejé un llanto pendiente para mejores días”. TP.

“Tengo algunas diferencias con mi madre y con mi hermana porque ellas son rudas y yo soy técnica”. TP.

“Es mejor decir que alguien es antiguo a decir que ha dejado de existir”. TP.

“Hasta mis defectos físicos son bellos: pensó el narcisista”. TP.

“Tú, con ropa en color zanahoria, y yo, con la mía en color lechuga: podemos hacer una rica ensalada”. TP.

“Si las máquinas se reprograman, ¿con mayor razón lo debemos hacer las personas!”. TP.

“Mi buen sentido del humor proviene no de reírme con el mundo, sino del mundo, incluida por supuesto yo misma”. TP.

“A veces las personas nos sentimos de la *Patagonia*, o sea, hasta el fin del mundo”. TP.

“Uno no se puede mentir a sí mismo, a menos que sea muy cínico o muy tonto”. TP.

“Los *méndigos* son los que hacen a los mendigos”. TP.

“Una depresión optimista es la depresión tropical”. TP.

“El súper arte te lleva a superarte. TP.

“El socialismo fracasó porque es más visible: Office Max, que Carlos Marx”. TP.

NOTAS

CAPÍTULO 1. IMPLICACIÓN DE LA LECTURA EN LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO.

ⁱCassirer, Ernst. (1948). *Saggio sull'uomo*. Milán. Longanesi. [Sartori, 2005, p. 29].

ⁱⁱGehlen, Arnold. (1990). *Antropología filosófica e teoría dell'azione*. Nápoles. Guida. [Sartori, 2005, p.30].

ⁱⁱⁱHavelock, Erick. (1973). *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Roma-Bari. Laterza. [Sartori, 2005, 32].

^{iv}Neville, H. J., y D. Bravelier, "Specificity and Plasticity in Neuro-cognitive Development in Humans", *The new Cognitive Neurosciences*, MIT Press, Cambridge (Massachusetts), 2000. [Wolf, 2008, p. 19].

^vEpstein, J., "The Noblest Distraction", *Plausible Prejudices: Essays on American Writing*, Norton, Londres, 1985. [Wolf, 2008, p. 21].

^{vi}Proust, M., *On Reading*, edición y traducción al inglés de J. Autret y W. Burford, Macmillan, Nueva York, 1971, pág. 31. [Hay versión castellana: *Sobre la lectura*, trad. De Manuel Arranz, Pre-textos, Valencia, 196].

^{vii}Los neurocientíficos contemporáneos han dejado bastante atrás al calamar. En la actualidad, los científicos utilizan la babosa de mar *Aplysia*, la mosca de la fruta, el diminuto gusano *C. elegans* y otras útiles criaturas para aprender la manera que tienen las células, moléculas y genes neuronales para adaptarse al proceso de aprendizaje. En nuestros cerebros se ejecutan adaptaciones de estos procesos de aprendizaje con el propósito de la lectura.

^{viii}Hodgkin, A. L., y A. F. Huxley, "A Quantitative Description of Membrana Current and Its Application to Conduction and Excitation in Nerve", *Journal of Physiology*, 117 (1952), págs. 500-544.

^{ix}Swinney, D.A., "Lexical Access during Sentence Comprehensions: (Re)considerations of Context Effects". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 18 (1979), págs. 645-659.

^xHebb, D., *The Organization of Behavior*, Wiley, Nueva York, 1949.

^{xi}Véase el tratamiento de las representaciones mentales en S. Pinker, *How the Mind Works*, Norton, Nueva York, 1997.

^{xii}Bruner, J. S., *Beyond de information Given*, Norton, Nueva York, 1973.

^{xiii}(Econ), voz anglosajona utilizada para designar cualquier elemento que entra a formar parte del proceso de producción de un bien. (Informát), significa todo sistema de entrada de información en el computador, así como los medios de soporte y unidades receptoras de esta información. (La enciclopedia, p. 8127).

^{xiv}En efecto, van Dijk en sus primeros trabajos, al ocuparse de las superestructuras como formas convencionales de los textos, señala que las más conocidas y estudiadas son la narración y la argumentación.

(http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100012).

Malpica, M. del C. (1996). *El punto de vista pedagógico en la formación por competencias*. México: CONALEP.

^{xv}Tobón, S. (2009). *La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias*. En E.J. Cabrera (ed.). *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.

^{xvi}Tobón, S. (2010). *Formación Integral y competencias*. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe.

ANEXOS

Cuadro 1

A continuación se presenta un extracto del Programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV, correspondiente al TLRIID II del segundo semestre de la EMS; integrado por un total de cuatro unidades de aprendizaje, siendo esta última la que se ha trabajado en la Práctica Docente II, misma en la que está enfocado el presente trabajo de investigación. Cabe recordar que el mencionado programa pertenece a la institución educativa de referencia: Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades: Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconstruye la historia de una novela, a través de la identificación de las Principales secuencias. 	<p>Lectura de Novelas</p> <ul style="list-style-type: none"> El profesor proporcionará al alumno una guía de lectura de la novela propuesta por él o por los alumnos. Los alumnos leerán la novela utilizando la guía. Los alumnos reconstruirán la historia, por medio de actividades como la comparación de la situación inicial y el desenlace de la novela, líneas de tiempo, la organización cronológica de las secuencias, la asignación de un título a cada una de las secuencias 	<p>La novela</p> <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> Secuencias. Orden cronológico. Líneas de acción. Líneas de tiempo.

<ul style="list-style-type: none"> • Formula caracterizaciones de personajes de novelas y ejemplifica su carácter ficticio. • Identifica las relaciones y conflictos que se generan entre los personajes y percibe cómo la novela plantea conflictos humanos. • Selecciona las relaciones espacio-temporales, según su importancia para la creación de un mundo ficticio. 	<p>importantes, el establecimiento de las principales líneas de acción de la novela, etcétera. Estas actividades podrán llevarse a cabo individualmente, en equipos o en sesión grupal, por escrito u oralmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos caracterizarán a los principales personajes. • El profesor llamará la atención sobre el carácter ficticio de los personajes y los valores que representan. • Los alumnos analizarán las relaciones y conflictos que se establecen entre los personajes en torno a los grandes problemas humanos, apoyándose en la relectura de fragmentos textuales 	<p>Personajes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carácter ficticio. • Relaciones. • Conflictos.
--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce en la novela la intervención artística del autor, a través de la constitución de un narrador y de los recursos de que el autor lo dota. • Relaciona las situaciones de los personajes literarios con las humanas reales y analiza las posiciones y decisiones que imponen dichas situaciones. 	<p>pertinentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos ubicarán las relaciones espaciotemporales en que actúan los personajes. • Discutirán de qué manera las relaciones espaciotemporales afectan al personaje y al desarrollo de la historia como parte de la creación de un mundo ficticio. • Por medio de la lectura de fragmentos pertinentes, los alumnos identificarán al narrador con ayuda del profesor: quién narra, desde dónde narra o cuál es su punto de vista, qué efectos produce en la presentación de los personajes o de la historia. • Los alumnos, con ayuda del profesor, comentarán las 	<p>Relaciones espaciotemporales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mundo ficticio. <p>Narrador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voz narrativa. • Focalización.
---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Formula una opinión sobre algún aspecto de la novela y relaciona su experiencia con el mismo. 	<p>situaciones en que se encuentran los personajes y precisarán las posiciones y decisiones tomadas por éstos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En equipos o en sesión grupal, los alumnos explorarán oralmente situaciones alternativas o escenarios distintos de los planteados en la novela, a fin de relacionarlos con situaciones reales. • Los alumnos discutirán, en equipo o en el pleno, cuestiones como las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué actuó el personaje como lo hizo? ¿Estás de acuerdo con ello? ¿Qué factores determinaron sus decisiones? ¿Qué hubieras hecho tú en una situación similar? • El profesor organizará una discusión grupal en la que se concluya sobre el sentido de la novela y la 	<p>Tipo de escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentario analítico.
---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Elige poemas y muestra haberlos comprendido, al leerlos adecuadamente en el salón de clases. • Identifica desviaciones y describe oralmente el efecto que producen en el poema. 	<p>contribución de todos los elementos analizados a la construcción del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos redactarán un comentario sobre alguno de los aspectos analizados, discutidos o de su interés en la novela; en él, además de atender a las propiedades del texto y a una estructura con inicio, desarrollo y cierre, apoyarán sus opiniones con citas textuales de la novela. <p>Lectura de poemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor continuará la lectura de poemas en voz alta o en grabaciones. • Los alumnos se integrarán a esta actividad eligiendo poemas de su gusto. • Los alumnos señalarán las desviaciones de 	<p>El poema</p> <p>Desviaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rima, metro, ritmo,
--	--	--

<p>analíticos, en los que da cuenta de su comprensión del sentido global de un poema y señala recursos empleados por el poeta.</p>	<p>se lleve a cabo como una actividad recurrente a lo largo del semestre y que los alumnos hagan una selección del acervo de poemas aportados en el semestre y de otras fuentes, para elaborar una antología personal, en la cual incluyan un comentario analítico de cada uno de los poemas elegidos. En su comentario, deberán destacar el sentido global del poema, señalar los recursos que utilizó el poeta, y explicar cómo contribuyen a la construcción del sentido.</p> <p>Materiales de Trabajo</p> <p>Novelas: Las estrategias se desarrollarán en una selección de por lo menos dos novelas; puede incluirse la lectura de cuentos. Se trata de novelas breves, donde los conflictos del personaje principal o de este y otros personajes sean claramente identificables. Estas cualidades también son deseables en relación con el narrador y sus recursos.</p> <p>Poemas: Selección de poemas donde puedan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comentario analítico
--	---	--

	percibirse claramente imágenes, isotopías y metáforas. Se establecerán comparaciones y contrastes con los poemas conocidos.	
--	---	--

EVALUACIÓN

Los indicadores que se sugieren para evaluar esta unidad, son:

- ✍ La reconstrucción de la historia, en función del conflicto planteado.
- ✍ La selección de fragmentos donde se aprecie la caracterización de los personajes y las relaciones espacio-temporales.
- ✍ La identificación del narrador y del efecto que produce en la construcción de sentido en la novela.
- ✍ La identificación de la situación conflictiva del personaje, así como una valoración, fundamentada en citas textuales, de las posiciones y decisiones que este asume.
- ✍ Explicaciones fundamentadas sobre cómo contribuyen al sentido del poema los recursos utilizados por el poeta.
- ✍ Aportación de puntos de vista, experiencias personales, juicios de valor, suposiciones, predicciones, hipótesis, etcétera útiles para la comprensión y valoración de los textos leídos.

Fuente: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_tlri_iv.pdf

Cuadro 2

El Sistema Nacional de Educación en México da a conocer algunos datos sobre la matrícula, los docentes y las escuelas pertenecientes al ciclo escolar 2005-2006, así como el incremento porcentual respecto al periodo 2000-2005.

Cuadro 1

Sistema Nacional de Educación. México. Matrícula, docentes y escuelas
(Ciclo escolar 2005-2006 e incremento porcentual 2000-2005)

TIPOS DE EDUCACIÓN		Matrícula en miles		Docentes		Escuelas	
		Absolutos 2005-2006	2000-2005 Incremento %	Absolutos 2005-2006	2000-2005 Incremento %	Absolutos 2005-2006	2000-2005 Incremento %
EDUCACIÓN BÁSICA (3-14)	Preescolar	4 452.2	30.0	197 841	26.6	84 337	17.40
	Primaria	14 548.2	-1.7	561 342	2.4	98 045	-0.97
	Secundaria	5 979.3	11.8	348 235	12.7	32 012	12.91
	Subtotal	24 979.6	6.0	1 107 418	9.3	214 394	7.63
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (15-17)	Profesional técnico	357.2	-1.2	31 040	-3.6	1 561	-4.47
	Bachillerato general	2 223.2	26.1	159 764	28.2	8 921	42.80
	Bachillerato técnico	1 078.4	29.7	65 125	22.3	2 359	25.48
	Subtotal	3 658.8	23.8	255 929	21.9	12 841	31.55
EDUCACIÓN SUPERIOR (18-24)	Lic. Normal	142.3	-29.2	13 361	-23.1	472	-27.94
	Licenciatura universitaria y tecnológica	2 150.6	25.2	213 341	22.1	3 195	38.91
	Posgrado	153.9	19.4	33 182	99.6	1 449	32.45
	Subtotal	2 446.7	19.5	259 884	24.5	5 116	26.35
GRAN TOTAL		31 085.1	8.8	1 623 231	13.3	232 351	9.08

Fuente: elaboración propia con base en INEE, 2006, pp. 24-28.

Fuente:

<http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf>

Cuadro 3

A continuación se presenta un enlistado de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

 Australia	 México
 Bélgica	 Nueva Zelanda
 Chile	 Países Bajos
Dinamarca	 Noruega
 Alemania	Austria
 Estonia	 Polonia
 Finlandia	 Portugal
 Francia	 Suecia
 Grecia	 Suiza
 Irlanda	República Eslovaca
 Islandia	 Eslovenia
 Israel	 España
 Italia	República Checa
 Japón	Turquía
 Canada	 Hungria
 Corea	Reino Unido
 Luxemburgo	Estados Unidos

Fuente: <http://www.oecd.org/centrodemexico/paisesmiembros.htm>

Cuadro 4

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), establece rangos en cinco niveles con el propósito de utilizar, reflexionar y potenciar el conocimiento por medio de la lectura

NIVEL (puntaje)				QUE TAREAS PUEDEN LLEVAR A CABO LOS ESTUDIANTES		
	SELECCIÓN DE INFORMACIÓN	INTERPRETACIÓN DE TEXTOS	REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN			
1 (335-408)	Usar un solo criterio para localizar información explícita.	Reconocer el propósito principal de un texto sobre un tema en común.	Hacer una conexión sencilla entre el texto y un conocimiento cotidiano.			
2 (409-480)	Usar varios criterios para localizar información.	Identificar la idea principal, formar categorías sencillas.	Hacer conexiones entre el texto y otros conocimientos; explicar una parte del texto.			
3 (481-553)	Localizar y reconocer la relación entre las múltiples piezas de información.	Integrar varias partes del texto, comparar o contrastar.	Hacer conexiones o comparaciones, y evaluar una parte del texto.			
4 (554-625)	Localizar y secuenciar o combinar múltiples piezas de información.	Hacer inferencias, entender ambigüedades.	Evaluar críticamente o formular hipótesis, usando conocimientos públicos o formales.			
5 (626-800)	Localizar y combinar múltiples piezas de información.	Discriminar lenguaje sutil, demostrar una comprensión detallada.	Evaluar críticamente o formular hipótesis, usando conocimientos especializados.			

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE: 2005).

Cuadro 5

Integrado a partir de las tablas incluidas en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010); PISA en México (*Program for International Student Assessment, 2009*), elabora una nueva tabla donde se consideran los niveles a desarrollar en el desempeño de la competencia lectora.

Procesos			
Niveles	Acceder y recuperar	Integrar e interpretar	Reflexionar y evaluar
6	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes combinan, en una secuencia exacta y precisa, múltiples fragmentos de información independiente localizados en diferentes partes de un texto mixto y en un contexto inusual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes. • Demuestran una comprensión completa y detallada de todo un texto o de secciones particulares. • Son capaces de integrar información procedente de más de un texto. Manejan ideas inusuales y abstractas en presencia de evidente información en conflicto. • Elaboran clasificaciones abstractas para poder Interpretar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes consiguen plantear hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo o con un tema inusual, tomando en cuenta múltiples condiciones o perspectivas, y pueden aplicar conocimientos complejos externos al texto. • Son capaces de elaborar clasificaciones con el propósito de evaluar diferentes características de un texto en términos de su audiencia.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos son capaces de localizar y posiblemente combinar múltiples fragmentos de información que no resultan evidentes en lo absoluto, algunos de ellos pueden estar fuera del cuerpo principal del texto. • Además, manejan información en conflicto y distractora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos consiguen demostrar una comprensión completa y detallada de un texto. • Construyen el significado de los diferentes matices del lenguaje. • Saben aplicar criterios en ejemplos dentro de un texto por medio de inferencias de alto nivel. • Elaboran clasificaciones para describir las relaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos pueden plantear hipótesis, aprovechan su conocimiento especializado y comprenden a profundidad textos extensos o complejos que contengan ideas contrarias a sus expectativas. • Son hábiles para analizar críticamente y para evaluar las inconsistencias reales o potenciales dentro de un

		entre las partes de un texto. • Pueden manejar ideas que son contrarias a sus expectativas.	texto, o respecto a las ideas externas.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes ubicados en este nivel son capaces de localizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes y pueden ajustarse a diversas condiciones dentro de un contexto o formato inusual. • Posiblemente combinan información verbal y gráfica. • Manejan numerosa o evidente información en conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes son capaces de usar inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar clasificaciones en un contexto inusual, así como construir el significado de una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo. • Tienen habilidad para manejar ambigüedades e ideas redactadas de forma negativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los lectores emplean el conocimiento formal o informal para formular hipótesis o pueden evaluar críticamente un texto. • Muestran una comprensión exacta de textos extensos o complejos.
3	<ul style="list-style-type: none"> • En este nivel, tienen la habilidad de localizar diversos fragmentos de información y cada uno puede ajustarse a diferentes condiciones. • Son capaces de combinar fragmentos dentro de un texto. • Logran manejar información en conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • En este nivel, los estudiantes integran diferentes partes de un texto para identificar la idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase. • Logran comparar, contrastar o clasificar tomando en cuenta diferentes condiciones. • Manejan información en conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes logran realizar asociaciones o comparaciones, pueden explicar o evaluar una característica del texto. • Pueden demostrar una comprensión detallada de un texto en relación con su conocimiento familiar, o aprovechando un conocimiento menos cotidiano.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces de localizar uno o más fragmentos de información y cada uno puede ajustarse a múltiples condiciones. • Logran manejar alguna información en conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los lectores identifican la idea principal de un texto, entienden las relaciones entre sus partes, forman o aplican clasificaciones sencillas, o construyen el significado dentro de una parte limitada del texto, cuando la información no es evidente y requiere inferencias de bajo nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los lectores son capaces de realizar comparaciones o asociaciones entre el texto y el conocimiento externo, o bien pueden explicar una característica del texto aprovechando su experiencia o actitudes personales.

1a	<ul style="list-style-type: none"> • Los lectores pueden localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita que se ajuste a un solo criterio, mediante una relación literal o por sinonimia. • La información buscada puede no ser evidente en el texto, pero hay poca o ninguna información en conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reconocen el tema principal o el propósito del autor de un texto cuyo contenido es familiar, cuando la información requerida está presente de manera evidente en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos que se encuentran en este nivel realizan asociaciones sencillas entre la información del texto y su conocimiento cotidiano.
1b	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos son capaces de localizar un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto sencillo, y lo pueden hacer mediante una relación literal o por sinonimia, pero sin la presencia de información en conflicto. • Realizan asociaciones sencillas entre fragmentos de información próximos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos son capaces de reconocer una idea sencilla que está presente en el texto repetidas veces (probablemente con ayuda de dibujos o ilustraciones), o bien pueden interpretar una frase en un texto corto sobre un tema familiar. 	

Integrado a partir de las tablas incluidas en INEE (2010). *México en PISA 2009*, pp. 60, 63 y 66.

Fuente:

<http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/CUADERNOSPISA2012/textosmixtos1.pdf>

Cuadro 6

Utiliza Wolf (2008, p. 22) la metáfora del Santuario de Proust –la lectura como acceso a miles de realidades diferentes que de otra manera jamás se hubieran podido conocer ni comprender; y la analogía del calamar que para los científicos representan formas complementarias de comprender las diferentes dimensiones del proceso de lectura, en el sentido de lo que el cerebro humano tiene que hacer para leer, y de las inteligentes maneras de adaptarse cuando las cosas van mal (análogo al estudio del calamar en la neurociencia de antaño). Para entender ese enfoque, sugiere hacer la lectura lo más de prisa que se pueda, del siguiente texto de Marcel Proust, de su libro: *Sobre la lectura*.

Puede que no haya habido en nuestra infancia días más perfectos que aquellos [...] que pasamos con nuestro libro favorito. Todo aquello que tanto complacía a los demás, o eso parecía, y que descartábamos como un vulgar obstáculo para un *placer divino*: el amigo que venía a buscarnos para jugar cuando estábamos en el pasaje más interesante; la molesta abeja o el rayo de sol que nos obligaba a levantar los ojos de la página o a cambiar de postura; la merienda que nos habían obligado a llevarnos y que dejábamos intacta a nuestro lado, en el banco, mientras sobre nuestra cabeza el sol iba perdiendo su fuerza en el cielo azul; el obligado regreso a casa para la cena, durante la cual nuestro único pensamiento era subir, sin perder un instante, a terminar el capítulo interrumpido, todas esas cosas con cuya lectura podíamos sentir cualquier cosa menos fastidio, han dejado grabado en nosotros un recuerdo tan dulce (mucho más precioso a nuestro actual entender que lo que leíamos entonces con tanta devoción) que, si por casualidad hojeamos aquellos libros de antaño, no es más que porque son los únicos calendarios que hemos conservado de los días que se fueron y confiamos en ver reflejados en sus páginas las moradas y los estanques que ya no existen.

(Citado por Wolf, M. 2008, pp. 22-23).

Cuadro 7

A continuación se presenta el esquema de las Formas de expresión lingüística, (González, 1990), conocidas también como Tipos de discurso (McEntee, Eileen, 1996); y como Estructuras textuales, o superestructura textual (Van Dijk, 1983).

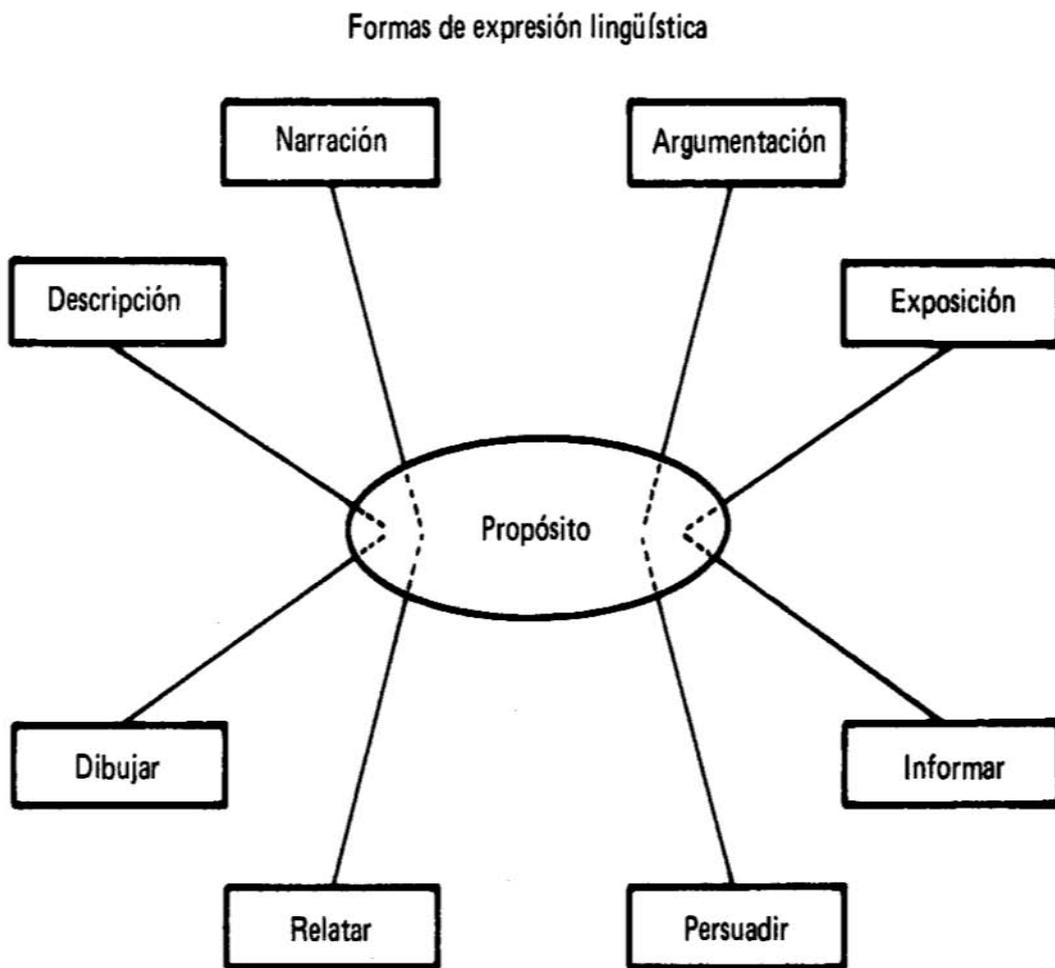


Figura 5.1. *Formas de expresión lingüística.*

Cuadro 8

A continuación se presenta un panorama resumido del Plan de Estudios vigente, el cual conserva las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Programa de Estudios que dio origen al CCH en 1971.

- Aprender a aprender: nuestros alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia.
- Aprender a ser: donde se enuncia el propósito de atenderlos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística.
- Aprender a hacer: el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos.

Tomando como base estos principios, los conocimientos se agrupan en cuatro áreas del conocimiento:

1 Matemáticas. Se enseña a los alumnos a percibir esta disciplina como ciencia en constante desarrollo, la cual les permitirá la resolución de problemas. Se origina en las necesidades de conocer y descubrir el entorno físico y social, así como desarrollar el rigor, la exactitud y la formalización para manejarlo.

2 Ciencias Experimentales. En la actualidad, el desarrollo de la ciencia y tecnología hacen necesaria la incorporación de estructuras y estrategias del pensamiento apropiadas a este hecho, en la forma de hacer y de pensar de los estudiantes, por ello es importante que conozcan y comprendan la información que diariamente se les presenta con características científicas, para que comprendan fenómenos naturales que ocurren en su entorno o en su propio organismo y con ello elaboren explicaciones racionales de estos fenómenos.

3 Histórico-Social. Resulta fundamental que los alumnos analicen y comprendan problemas específicos del acontecer histórico de los procesos sociales del pensamiento filosófico y la cultura universal.

4 Talleres de Lenguaje y Comunicación. Conocerán el uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna, la lengua extranjera (inglés o francés), como en los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad, materia de estudio también perteneciente a la asignatura del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID I-IV).

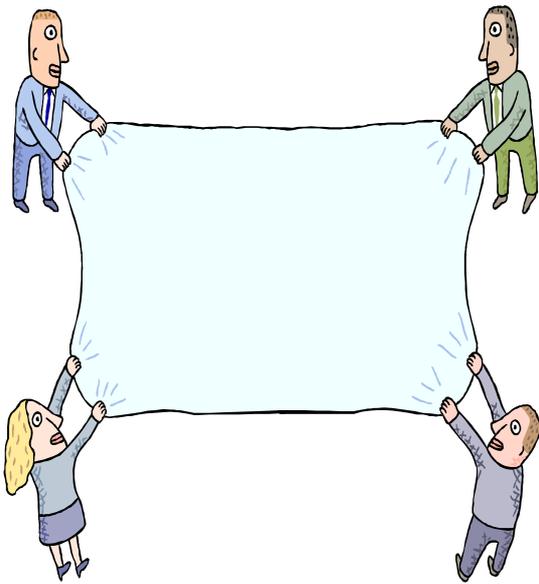
Cuadro 9

Con este cuadro se pretende mostrar cuáles son las principales diferencias entre la oralidad y la escritura, lo que asimismo permite comprender el mensaje o texto por canales o vías disímboles, sin que necesariamente se tengan que separar. Así, en este caso las diferencias entre oralidad y escritura buscan destacar solamente sus características particulares.

DIFERENCIAS	CONTEXTUALES
<p>CANAL ORAL</p> <p>1. Canal auditivo. El receptor comprende el texto mediante el oído.</p> <p>2. El receptor percibe los distintos signos del texto sucesivamente (uno tras otro).</p> <p>3. Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar, pero no borrar, lo que ya ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.</p> <p>4. Comunicación inmediata en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil.</p> <p>5. Comunicación efímera (verba volant). Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.</p> <p>6. Utiliza mucho los códigos no verbales: la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el palalenguaje¹, el espacio de la situación, etcétera. En una conversación normal, el significado social de los códigos no-verbales es del 65 %, contra el 35 % de los verbales (Knapp, 1980).</p> <p>7. Hay interacción durante la emisión del</p>	<p>CANAL ESCRITO</p> <p>Canal visual. El receptor lee el texto con la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo. (Escarpit, 1973).</p> <p>El receptor los percibe simultáneamente, (todos a la vez). Este hecho implica diferencias en las estrategias de comprensión de los dos canales.</p> <p>Comunicación elaborada. El emisor puede, corregir y rehacer el texto, sin dejar rastros. El lector puede escoger cómo y dónde quiere leer el texto (en qué orden, la velocidad, etc.).</p> <p>Comunicación diferida en el tiempo y en el espacio.</p> <p>Comunicación duradera (scripta manent). Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.</p> <p>Los utiliza poco: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc.</p> <p>No hay interacción durante la</p>

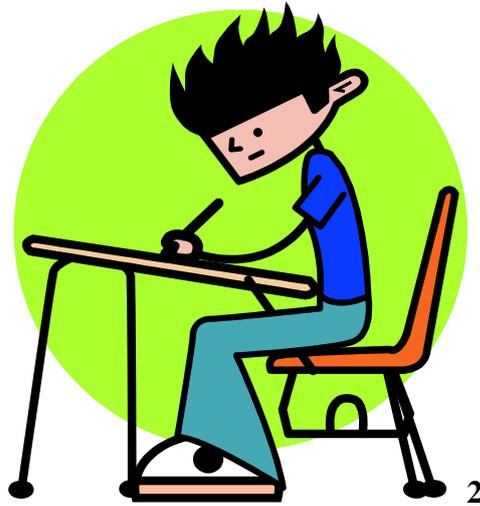
texto. El emisor, mientras habla, ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según ésta. El lenguaje oral es negociable entre los interlocutores. (Mc Dowell, 1981).

8. El contexto extralingüístico posee un papel muy importante. Lo oral se apoya en él: códigos no-verbales, deixis, etcétera.



composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.

El contexto es poco importante. El escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto (Byrne, 1979).

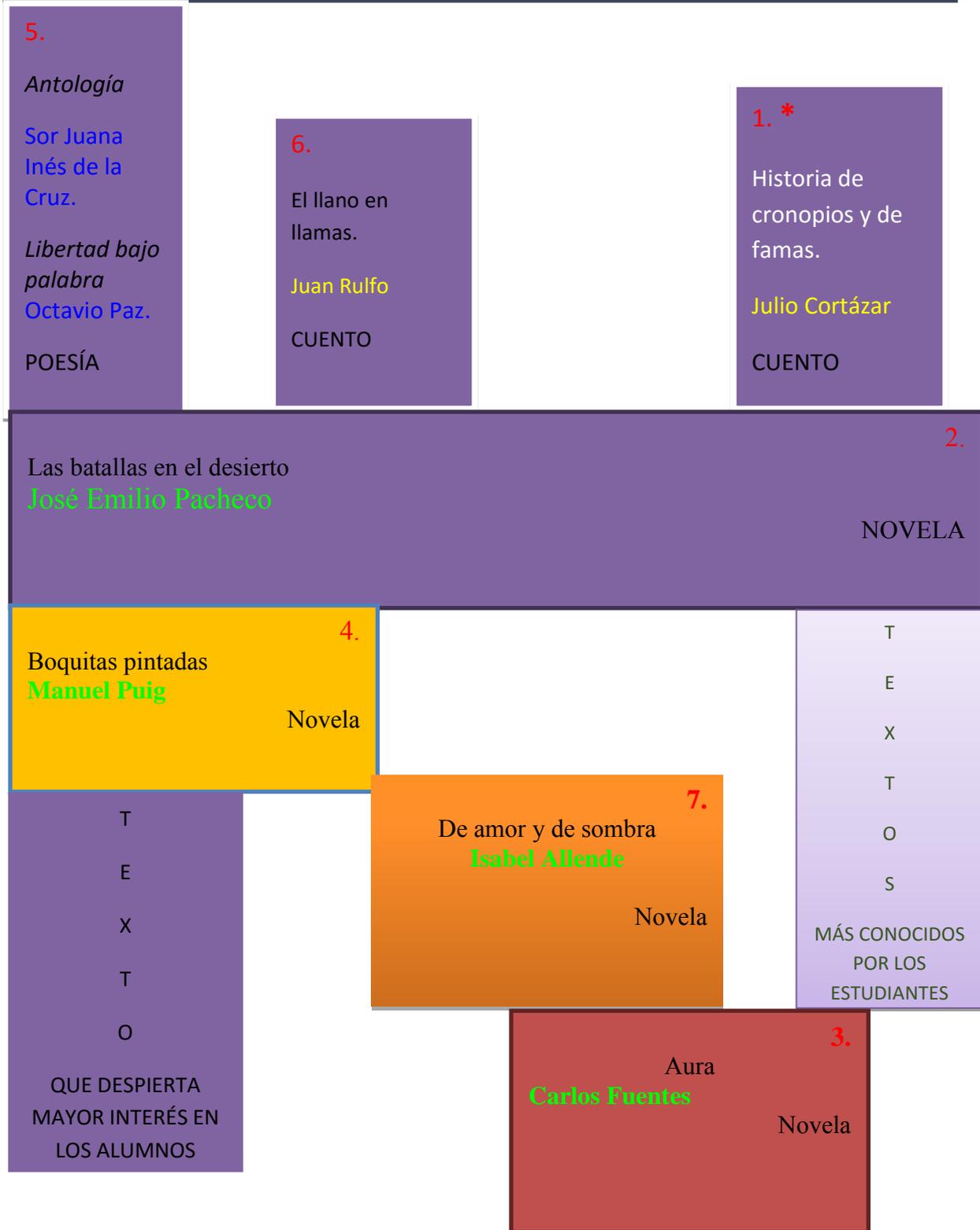


1 El denominado paralingüaje incluye las cualidades de la voz (registro, articulación, etc.) y las vocalizaciones (la risa, el llanto, expresiones como hum o ah, etc.).

2 Imágenes prediseñadas (insertadas por la Profesora que realizó esta investigación).

Cuadro 10

La Constelación Literaria –elaborada por la Docente que realizó esta investigación– presenta de manera sucinta algunos géneros literarios que se han trabajado en el aula con alumnos que cursaron el TLRIID I y II, en el Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Naucalpan (UNAM).



* La numeración corresponde al orden de importancia que le dan los alumnos.

Cuadro 11

TIPOS DE ACTIVIDADES QUE SE PUEDEN INCLUIR
EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Actividades de desarrollo individual	Actividades de desarrollo grupal
<p>Son un medio esencial para que cada alumno desarrolle su propio potencial en los aspectos académico, personal y social.</p> <p>Estas actividades convierten la situación de aprendizaje en una oportunidad para que cada alumno avance a su ritmo, a la vez que ejercita sus habilidades de pensamiento, descubrimiento y resolución de retos; en síntesis, la convierten en la construcción de su propio aprendizaje.</p>	<p>Constituyen un medio esencial para garantizar el aprendizaje socializado, compartido y solidario. Éstas fortalecen el aprendizaje entre compañeros. Es fundamental garantizar que la actividad grupal permita participar a todos los estudiantes.</p> <p>Esto favorecerá que el trabajo no se concentre en uno o dos de los alumnos sino que todos construyan grupalmente el conocimiento. Se trata de lograr lo que los constructivistas llaman "la construcción social del conocimiento".</p>

Fuente: Luna-Valle E. G. (2002). "Habilidades Técnicas para la Enseñanza", en *El Docente Presencial*, México. Plaza y Valdés.

Cuadro 12

FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Una distinción muy importante es la que se hace a partir de las diferentes funciones que puede cumplir el proceso evaluativo. En esta línea, se asume la existencia de tres tipos de evaluación:

Diagnóstica o inicial	Formativa	Sumativa
<p>Morgan y Corella (1994) "...Es la que se aplica al inicio del curso lectivo, de un proceso, de una unidad de aprendizaje o durante el desarrollo del curso lectivo para determinar las habilidades, destrezas, motivaciones, valores, inquietudes y conocimientos que posee el alumno antes de iniciar alguna de las etapas del acto educativo. Tiene como fin adecuar los objetivos, las situaciones de aprendizaje y las estrategias de evaluación al nivel y la necesidad de los alumnos.</p> <p>Es esencial que la evaluación diagnóstica también indague aspectos actitudinales y de valores; igualmente, es necesario detectar las "potencialidades", lo cual implica incidir sobre la "zona de desarrollo próximo" y descubrir las capacidades que se perciben "en potencia" en los alumnos, que podrán fortalecerse y desarrollarse con el apoyo del docente".</p>	<p>Brenes (1989), Morgan y Corella (1994) "el proceso sistemático de recolección de información, que se aplica durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje que se emplea, fundamentalmente, para reorientar las actividades tanto del estudiante como del docente, procurando mejores resultados de aprendizaje.</p> <p>Constantemente, esta evaluación acompaña las situaciones de aprendizaje; se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje para juzgar la validez de los componentes que intervienen en los procesos de construcción de los aprendizajes.</p> <p>Es permanente, integral y sistemática; permite ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje: contenidos, objetivos, situaciones de aprendizaje, recursos y actividades de evaluación; brinda información al alumno sobre su situación con respecto a los diversos momentos vividos para construir su aprendizaje y los logros que va alcanzando. Asimismo, ofrece información a los docentes sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza, lo que permite retroalimentar su práctica pedagógica".</p>	<p>Morgan y Corella (1994) "tiene por objeto valorar los resultados finales en términos cuantitativos del aprendizaje adquirido por el alumno". Cuantifica lo logrado por el alumno, se comprueba si es suficiente, se juzga y, por último, se buscan posibles fallas para orientar de nuevo el proceso.</p> <p>La evaluación sumativa consiste en realizar actividades que ofrezcan información válida para asignar calificaciones a los estudiantes al final de un período determinado (semestre, trimestre); a su vez, posibilita la promoción entre niveles, cursos o ciclos. Se concentra básicamente en los productos del aprendizaje".</p>

Fuente: Luna-Valle E. G. (2002). "Habilidades Técnicas para la Enseñanza", en *El Docente Presencial*, México. Plaza y Valdés.

Cuadro13

**CLASIFICACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS
(Recursos)**

Tipos	Materiales	Equipos
Auditivo	Casetes, cintas, discos	Grabadora de casetes, grabadora de cintas, tocadiscos
De imagen fija	Filminas, fotografías, transparencias	Proyector de filminas, proyector de transparencias (requiere pantalla)
Gráficos	Acetatos, carteles, diagramas, gráficas, ilustraciones	Proyector de acetatos, pared o pizarrón para apoyar el material
Impresos	Fotocopias, manuales, revistas, textos	No necesitan proyector o equipo especial
Mixtos	Audiovisuales, películas, videocasetes	Proyector de transparencias y grabadora, proyector de películas, pantalla, videocasetera y televisión
Modelos tridimensionales	Material de laboratorio, maquetas	No necesitan
Electrónicos	Discos compactos, multimedia, internet	Computadora y redes de cómputo

Fuente: Luna-Valle E. G. (2002). "Habilidades Técnicas para la Enseñanza" en, *El Docente Presencial*. México. Plaza y Valdés.

Cuadro14

LAS DINÁMICAS DE GRUPO

Consideraciones didácticas

Son procedimientos que permiten reunir, en equipos flexibles, a los estudiantes, con el fin de informar, dialogar, analizar, discutir, juzgar, sintetizar y evaluar un tema o aspecto determinado que los Profesores presentan en sus respectivos grupos.

Estas estrategias permiten:

- Afirmer y ampliar los conocimientos adquiridos en el trabajo individual.
- Promover una renovación constante y revisión crítica de conocimientos, medios, recursos y actividades.
- Estimular la iniciativa y creatividad, favoreciendo un ambiente de libertad para que el educando aprenda a elegir, decidir y comprometerse

Además, fomentan las relaciones humanas:

- Aprender a hablar y escuchar
- Ayudar a tomar un acuerdo
- Estimular el diálogo
- Conocer y respetar otros criterios
- Integrar a un grupo en forma consciente, efectiva y crítica

También fomentan la actividad de Investigar en forma personal y en quipo:

- Favorecer el análisis y la síntesis
- Motivar y fomentar actitudes rectoras de la vida
- Asegurar la máxima identificación individual con el problema que se trata

Fuente: Luna-Valle E. G. (2002). Habilidades Técnicas para la enseñanza. México. Plaza y Valdés.

Cuadro 15

CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS GRUPALES

TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN	EJEMPLOS
De motivación	Lluvia de ideas Cuchicheo Díadas, tríadas (escenificaciones)
De información	Panel Corrillos Phillips 6-6
TÉCNICAS DE PROFUNDIZACIÓN	EJEMPLOS
De explicación	Proceso incidente Estado mayor
De discusión o conclusión	Debate Simposio Mesa redonda
De análisis y síntesis	Entrevista Foro Estudio de caso
De evaluación	Asamblea Acuario

Advertencia:

Los corrillos tienen las siguientes variantes

Mesa redonda	Corrillos	Seminario
- Exige de seis a diez alumnos. - Requiere un coordinador y un secretario.	- Exige de dos a ocho alumnos. - Es más informal: los alumnos pueden trabajar en pequeños grupos en los pasillos, la biblioteca, el patio, etcétera.	- Exige un trabajo individual serio. - Debe calcularse el tiempo para la investigación documental, la redacción y las conclusiones.

Fuente: Luna-Valle E. G. (2002). Habilidades Técnicas para la enseñanza. México. Plaza y Valdés.

Cuadro 16

A continuación se presentan algunas imágenes captadas durante la Práctica Docente III, asignatura del Programa de Estudio de la MADEMS en el área de español. Las fotografías forman parte de una serie de video grabaciones que se captaron durante la referida práctica, en el salón de clase, frente al grupo que fungió como piloto (emergente), integrado por alumnos que cursaban el segundo semestre de la licenciatura en Comunicación, (Géneros Periodísticos 1), en la Facultad de Estudios Superiores, campus Acatlán, de la UNAM. Asimismo es importante mencionar que existen documentos video grabados de las respectivas Prácticas Docentes I, II –pertenecientes a la Educación Media Superior- (consultar referencias electrónicas).



La Docente practicante de la MADEMS (Español), colocó en el pizarrón láminas con variantes del aforismo, así como con sus diversos propósitos comunicativos para que sean identificados por los alumnos, con la finalidad de repasar los aprendizajes explicados, sobre el tema.

Cuadro 17



La Profesora aclara a la alumna –una duda-, relacionada con la idea de que los aforismos pueden contener en sí mismos, una variedad de propósitos comunicativos que se desprenden del contexto en el que son manifestados, de ahí su riqueza interpretativa, en cuanto a su vinculación sociocultural.

Cuadro 18



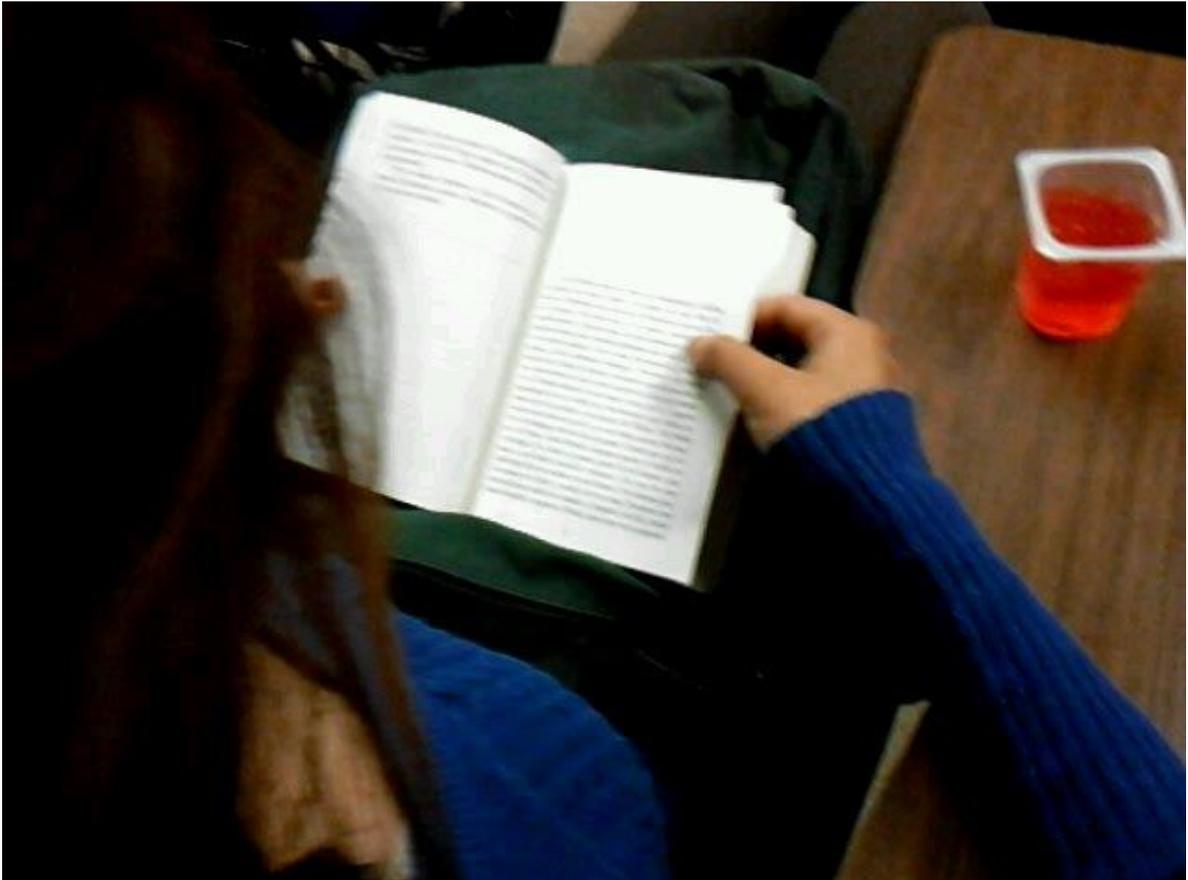
Dinámica grupal. Los alumnos de manera individual realizaron la tarea previamente indicada, en presentación de Power point, donde muestran una selección de aforismos que buscaron en Internet, con la intención de explicar en clase, tanto las variantes de estos como sus respectivos propósitos comunicativos.

Cuadro 19



La Profesora da indicaciones en cuanto a los objetivos de aprendizaje relacionados con la interpretación del aforismo encontrado entrelíneas (novela), así como la comprensión de esta, que incluye la identificación del propósito comunicativo de la sentencia breve y del fragmento de la novela de donde se extrajo la sentencia breve.

Cuadro 20



De manera individual, los y las estudiantes buscan un aforismo entrelíneas, en la novela de su preferencia (actividad diseñada por la Docente).

Cuadro 21



Alumna explicando el propósito comunicativo del aforismo que encontró entre líneas (género literario, novela).

Cuadro 22



Los alumnos participan con el aforismo que extrajeron de las respectivas novelas que trabajaron en el aula, anotando de manera individual –en sus cuadernos los siguientes puntos- (Poner el aforismo entre comillas).

- Explicar de manera breve el contexto de donde se extrajo.
- A qué variante de aforismo corresponde.
- Cuál es su propósito comunicativo.
- Cuál es el propósito comunicativo del extracto de la novela.
- Mencionar con brevedad por qué sí, o por qué no, la búsqueda del aforismo les ayudó a comprender con facilidad los párrafos del texto literario que leyeron.

Fuente: Ligas a videos –de donde se captaron las fotografías mostradas anteriormente-. Consultado; 9, 11, y 16 de abril del 2013, en:

<https://www.youtube.com/watch?v=Y6-HuXFkY8o>
<https://www.youtube.com/watch?v=pF0MwWWtnD8>
<https://www.youtube.com/watch?v=yxZyMjoaxjE>
<https://www.youtube.com/watch?v=b56TYN30-Xc>
<https://www.youtube.com/watch?v=Eu3THcvtEBw>
https://www.youtube.com/watch?v=tOyW4uwj_sw
<https://www.youtube.com/watch?v=oiYC79c1nE4>
<https://www.youtube.com/watch?v=L3ZLeRvF8Vk>
<https://www.youtube.com/watch?v=-eVceVdFHQo>
https://www.youtube.com/watch?v=a-HTaraJ_r0
<https://www.youtube.com/watch?v=prnC-Vpsfv8>
<https://www.youtube.com/watch?v=6r9nYQbwacM>

REFERENCIAS

- Altamirano, I. M. (2013). *El Zarco*. México. Editores Mexicanos Unidos.
- Azuela, M. (1958). *Los de abajo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.
- Las mil y una noches*. (2013). Madrid. Alianza Editorial.
- Luna-Valle, E. G. (2002). *Habilidades Técnicas para la enseñanza*. México. Plaza y Valdés.
- Mc Entee, E. (1996). *Comunicación oral para el liderazgo en el mundo moderno*. México. Mc Graw-Hill.
- Pineda, M. T. M. (2012). *Ejercicio de la Práctica Docente II*. Bitácora de Clases. Unidad 5. Escrito no publicado. Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM. Naucalpan. México.
- Pineda, M. T. M. (2012). *Autoevaluación de la práctica docente. Autodiagnóstico de la práctica docente*. Informe del Programa de Formación Docente Individualizado (PROFODI). Escrito no publicado. Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM. Naucalpan. México.
- Pineda, M.T.M. (2013). *Autoevaluación de la práctica docente. Autodiagnóstico de la práctica docente*. Informe del Programa de Formación Docente Individualizado (PROFODI). Escrito no publicado. Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM. Naucalpan. México.
- Programa de estudio del Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. (s.f.). Naucalpan. Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Reyzábal, V. M. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid. La Muralla.
- Salvat Editores. (2004). *La Enciclopedia* (1ª ed.). Colombia.
- Sartori, G. (2005). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. España. Punto de lectura.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprender a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. España. Ediciones B.
- Zacaula, F. G. (1996). *Estudio exploratorio de la competencia lingüística de estudiantes de bachillerato*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México. DF., México.

Internet

- Anderson, y Krathwohl. (2000). *Revisión de la taxonomía de Bloom*. Consultado el 4 de marzo, 2014. En: <http://www.eduteka.org/pdfdir/TaxonomiaBloomCuadro.pdf>
- Area_T_Lenguaje_Comunicacion.pdf. (s.f.). Consultado: el 10 abril, 2013. En: www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_
- Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? (34-38). Consultado el 15 de marzo, 2011. En: <http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolomeSPcritica02.pdf>
- Casanova, H. (2012). México con mayor número de analfabetas que hace poco más de 10 años. *Boletín UNAM-DGCS-550*, (1-3). Consultado el 25 de septiembre, 2013. En: www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012_550.html
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2013). Consultado el 19 de diciembre, 2013. En: Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Choque, R. (2015). Formato para trabajos escritos estilo APA. *Portal Centro de Escritura Javeriano*. Consultado el 18 de septiembre, 2015. En: <http://es.scribd.com/doc/251535136/normas-apa-2015-pdf#scribd>
- Fundación este país. (2011). Resultados de la prueba PISA de la OCDE. Competencias en lectura, matemáticas y ciencias. (61-64). Consultado el 13 de julio, 2013. En: http://www.estepais.com/site/wp-content/uploads/2011/01/17_fep_resultadospisa_237.pdf
- García-Delgado, B. (2006). Adaptación de literatura para jóvenes extranjeros: una experiencia con alumnos de ele inmigrantes de secundaria. Universidad Europea de Madrid. Consultado el 18 de diciembre, 2013. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0534.pdf
- González, L. (2011) ¿Qué es el Blended Learning? Educación Economía y finanzas. *WordPress*. Publicado el 22 marzo. Consultado el 27 de mayo, 2014. En: <http://ciffblog.ciff.net/2011/03/%C2%BFque-es-el-blended-learning/>
- González, S. (1990). *Manual de redacción e investigación*. México. Trillas. Consultado el 7 de septiembre, 2013. En: <http://insumisos.com/LecturasGratis/reyna%20susana%20-%20manual%20de%20redaccion%20e%20investigacion%20documental.pdf>
- Hacia PISA 2012 México. (s.f.). Competencias para el México que queremos. Consultado el 9 de julio, 2013. En: <http://www.pisa.sep.gob.mx/index.html>

- Hernández, M. J. (1991). Del pretexto al texto: La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *Revista de Didáctica*. ISSN 1885-2211. Consultado el 23 de mayo, 2013. En: <http://marcoele.com/descargas/5/hernandez-delpretextoaltexto.pdf> consultado
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (s.f.). Consultado el 10 de julio, 2013. En: <http://www.inee.edu.mx/>
- Lomas, C. (1998). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. I. España. Paidós. Consultado el 10 de abril, 2012. En: http://books.google.com.mx/books/about/C%C3%B3mo_ense%C3%B1ar_a_hacer_cosas_con_las_pal.html?id=8dTJAAAACAAJ&redir_esc=y
- Martínez, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XVI (415-443). Consultado el 10 de julio del 2013. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001603.pdf>
- McEntee, E. (1996). *Comunicación oral para el liderazgo en el mundo moderno*. México. McGraw-Hill Interamericana de México. Consultado el 7 de septiembre, 2013. En: http://bibadm.ucla.edu/ve/cgi-win/be_alex.exe?Autor=McEntee+de+Madero,+Eileen&Nombrebd=BAD UCLA
- Marinkovich, J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. Universidad Católica de Valparaíso Chile. *Revista Signos* 32. [Versión electrónica]. ISSN 0718-0934, (121-128). Consultado el 30 de agosto, 2013. En: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341999000100012courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%2520y%...>
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100012
- Munguía, I., y G. Rocha. (1992). *Hacia una concepción del aforismo como un nuevo discurso crítico*. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Universidad Pedagógica Nacional. Consultado el 21 de noviembre, 2014. En: <http://www.lpimentel.filos.unam.mx/sites/default/files/poligrafias/4/16-irma-mungia-aforismos.pdf>
- Natoli, C. (2012). La literatura en la enseñanza de ELE: Un recurso que permite trabajar diferentes aspectos de la lengua y la cultura meta. Memoria académica. *UNLP- FaHCE*. Universidad Nacional de la Plata. [Octavo Congreso Internacional de teoría y crítica literaria Orbis Tertius]. Consultado el 18 de diciembre, 2013. En: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2471/ev.2471.pdf
- OCDE. (s.f.). *Países miembros*. Consultado el 9 de julio, 2013. En: <http://www.oecd.org/centrodemexico/paisesmiembros.htm>

- Orduña, M. N. (2012) *¿Leer para qué? La competencia lectora desde PISA*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Consultado el 11 de julio, 2013. En: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/CUADERNOSPISA2012/leer1.pdf>
- Orduña, M. N. (2012). Textos mixtos ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido el 11 de julio, 2013. En: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/CUADERNOSPISA2012/textosmixtos1.pdf>
- Perucho, J. (2011). Escrituras privadas, lecturas públicas. El aforismo en México. *LEJANA. Revista Crítica de Narrativa Breve*. N° 3. [ISSN 2061-6678]. Universidad Eötvös Loránd. Consultado el 21 de noviembre, 2014. En: http://lejana.elte.hu/PDF_3/Javier%20Perucho.pdf
- PISA Results: What Students Know and Can Do. Student performance in reading, mathematics and science. (2009). I (60, 64, 68, 80, 83). Consultado el 13 de julio, 2013 en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- Plan de estudios. (2006). Presentación. Consultado el 3 de julio, 2013. En: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>
<http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/0016030613.pdf>
- (2012). Práctica Docente II (MADEMS-español). [Videos 1]. Consultado el 10 de diciembre, 2012. En: http://www.youtube.com/watch?v=43bCd_KyNLY&feature=youtu.be
<http://www.youtube.com/watch?v=ojUnuL1ulwc&feature=youtu.be>
http://www.youtube.com/watch?v=2hUQr_WDK-o&feature=youtu.be
- (2012). Práctica Docente II (MADEMS-español). [Videos 2]. Consultado el 10 de diciembre, 2012. En: <http://www.youtube.com/watch?v=BcXDFMa9Kvs&feature=youtu.be>
<http://www.youtube.com/watch?v=Ci-mQ-kjsS4&feature=youtu.be>
<http://www.youtube.com/watch?v=xsBiQxEvsTA&feature=youtu.be>
<http://www.youtube.com/watch?v=387kG2ovugs&feature=youtu.be>
<http://www.youtube.com/watch?v=PTRzw7fqa8&feature=youtu.be>
<http://www.youtube.com/watch?v=TVeEzM8pbI&feature=youtu.be>
<http://www.youtube.com/watch?v=U6HukXqqWQY&feature=youtu.be>
- (2012). Práctica Docente II (MADEMS-español). [Videos 3]. Consultado el 10 de diciembre, 2012. En: <http://www.youtube.com/watch?v=ONsrjVKRgdg&feature=youtu.be>
<http://www.youtube.com/watch?v=U0JJaMffoVo&feature=youtu.be>
http://www.youtube.com/watch?v=00v__Ji_lxA&feature=youtu.be
<http://www.youtube.com/watch?v=lnTy6vKKqX4&feature=youtu.be>
<http://www.youtube.com/watch?v=mrkUjyzDG2I&feature=youtu.be>
http://www.youtube.com/watch?v=_qlMaWu-lpU&feature=youtu.be

- Proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio. (s.f.). *Gaceta CCH*. Número Especial 16 (1-24). Consultado el 3 de junio, 2013. En: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/0016030613.pdf>
- Programa CCH tliid1-4. (s.f.). Consultado el 10 de enero, 2014. En: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_tli_iv.pdf
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. X. N° 4. ISSN: 1696-4713. Consultado el 16 de septiembre, 2013. En: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Rodríguez, M. E. (1995). “Hablar” en la escuela: ¿Para qué? ... ¿Cómo? *Lectura y vida Revista Latinoamericana de Lectura*. N° 3. ISSN 0325-8637. Consultado el 16 de septiembre, 2013. En: http://www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf
- Sanchez, B. (2000-2011). *La taxonomía de bloom y sus dos actualizaciones*. Consultado el 22 de junio, 2013. En: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Santiago, P, et al. (2012). OCDE. Reviews of Evaluation and Assessment in Education Mexico. Consultado el 9 de Julio, 2013. En: <http://www.oecd.org/edu/school/Mexico%20Review%20of%20Evaluation%20and%20Assessment%20in%20Education.pdf>
<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/oecdreviewsofevaluationandassessmentineducationmexico.htm>
- Villoro, J. (s.f.). El arte de condenar. *Revista de la Universidad de México*. Consultado [en línea] el 14 de mayo del 2012.
- Wikipedia. (s.f.). Consultado en julio, 2012. En: <http://es.wikipedia.org/wiki/Aforismo>
- Zorrilla, M., y Barba, B. (s.f.). *Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores*. ITESO. (1-32). Consultado el 8 de julio, 2013. En: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf>
