



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**EL USO DEL PODCAST COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN
ALUMNOS DEL COBAEM**

Tesis

Para obtener el título de:

Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

Presenta

Aurora Nancy Juárez Montes

Asesora

Mtra. Judith Orozco Abad



SWAY'ED

Ciudad de México, 2016



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.

DEDICATORIAS

A mis padres (Victoria Montes y Antonio Juárez) y a mis hermanas (Gloría+, Silvia y Vicky) por el apoyo incondicional que siempre me han brindado.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme la oportunidad de estudiar una licenciatura.

Gracias maestra Judith Orozco Abad, asesora de este trabajo. Cada uno de sus comentarios, conocimientos y tiempo compartido hicieron posible esta investigación.

También mi agradecimiento por su tiempo, lectura, comentarios y observaciones a este trabajo, a los integrantes de mi sínodo: la Mtra. Ana Isabel Tsutsusmi Hernández, la Lic. Leticia Rosales, el Mtro. Armando Moncada y la Doc. Aurora González Roldan.

Gracias Mtra. Ana Isabel Tsutsumi por su apoyo, tiempo y consejos que me regaló. Siempre tuvo una palabra de aliento cuando el camino se volvía complicado. Gracias por los consejos tanto académicos como personales que me regaló, los cuales siempre recordaré y aplicaré.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
ABREVIATURAS Y SIGLAS	11
1. LA LECTURA Y LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN.....	12
1.1 La lectura en la población mexicana	12
1.2 El término competencia en la educación del siglo XXI	16
1.3 La competencia comunicativa	21
1.4 La competencia literaria	27
2. LA FIGURA DEL LECTOR	34
2.1 Antecedentes de la estética de la recepción	34
2.2 Robert Hans Jauss.....	35
2.3 Wolfgang Iser.....	41
2.4 Umberto Eco	46
2.5 Los diferentes lectores.....	52
2.6 La influencia de la estética de la recepción en la didáctica de la literatura.	60
2.7 Modelo de lector ideal para COBAEM	62
3. EL PODCAST, UNA HERRAMIENTA DE LAS TIC AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN.....	65
3.1 Las TIC en la educación.....	65
3.2. La web 2.0	71
3.3 El podcast.....	80
3.3.1 Historia del podcast.....	80
3.3.2 El podcast	82
3.4 El uso del podcast y su potencial educativo	84
4. EL USO DEL PODCAST PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA.....	90
4.1 Metodología	90
4.2 Contextualización.....	91
4.3 Características de los programas de Literatura I, II y Habilidad Lectora	93
4.4 Selección del material y la estrategia.....	97
4.5 Desarrollo didáctico, primera etapa.	106
4.6 Presentación de resultados	127
4.6.1 Resultados y reflexión del diagnóstico.....	127

4.6.2 Resultados y reflexión en la etapa de la escucha del podcast	129
4.6.3 Resultados y reflexión alrededor de la creación del cuento.....	132
4.6.4 Resultados y reflexión en la elaboración del podcast	134
4.7 Desarrollo didáctico, segunda etapa.	136
4.8 Resultados y reflexiones.....	149
4.8.1 Resultados y reflexiones de la lectura “La noche del féretro”.....	149
4.8.2 Resultados y reflexiones de la escucha y la lectura simultánea de “La noche del féretro”.....	153
4.8.3 Resultados y reflexiones de la escucha y la lectura simultánea de “El tonel de amontillado”	157
CONCLUSIONES	163
OBRAS CONSULTADAS	168
Anexos	177

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es resultado de una investigación cualitativa-exploratoria en torno al podcast como un recurso didáctico para el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos del Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM).

Esta idea nace debido a la gran cantidad de información que existe en torno a la lectura como problemática social en México. La *Encuesta Nacional de Lectura* (ENL) 2012 señala que en México una persona lee 2.9 libros al año. En relación con los jóvenes, la prueba PISA 2012 indica que el 41% de los estudiantes mexicanos alcanzan el nivel básico y menos del 0.5% posee los niveles más altos de comprensión lectora. Estos datos reflejan que los mexicanos leemos poco y la mínima lectura corresponde a textos de entretenimiento que no requieren la activación o el desarrollo de estrategias lectoras complejas y la formación de lectores competentes como es el caso de la literatura.

A esta problemática se le añade el distanciamiento que existe entre la tecnología y la literatura en el aula. Las clases de literatura, en la mayoría de los casos, siguen siendo tradicionalistas, cuando la literatura digital gana preferencia entre las personas. Esta situación provoca que el desagrado a los textos literarios incremente en los estudiantes.

Para paliar esta situación, es necesario combinar literatura y tecnología en la didáctica de la literatura, además de presentar autores diferentes a los propuestos en los programas de estudios y con temáticas atractivas a la etapa de vida de los adolescentes.

A partir de esta problemática decidí elaborar una propuesta didáctica en la que consideré: el entorno tecnológico del estudiante de nivel medio superior y las lecturas de textos literarios con temáticas atractivas para los jóvenes.

La hipótesis planteada y que sirvió de guía para el desarrollo de este trabajo fue:

- Si se conjunta las herramientas tecnológicas con la literatura, entonces el alumno de educación media superior desarrollará las estrategias lectoras necesarias para incrementar su competencia literaria.

Para comprobar la hipótesis se planteó el siguiente objetivo general:

- Incrementar la competencia literaria de los alumnos del COBAEM Valle de Chalco con el apoyo tecnológico del podcast.

De este objetivo general se desprendieron los siguientes objetivos particulares.

- Reconocer la importancia del lector en el proceso de lecturas de textos literarios.
- Emplear las TIC con fines educativos y literarios en la educación media superior.
- Identificar el uso del podcast en la educación media superior.
- Incrementar la escucha comprensiva en los alumnos del COBAEM Valle de Chalco.
- Incrementar la comprensión lectora en los alumnos del COBAEM Valle de Chalco.

Para realizar este trabajo me apoyé en los comentarios, sugerencias y trabajo de la maestra Judith Orozco Abad respecto a la obra de Francisco Tario desarrollada en el sitio web: *Seminario Podcast CCH TLR 2*¹.

Además, retomo la propuesta de Wolfgang Iser y de Guadalupe Jover acerca de las “constelaciones literarias”. Los textos en apariencia están alejados, pero siempre conectados por algún elemento como el género literario, la temática o los personajes. Jover sugiere trabajar con películas que se han filmado a partir de las adaptaciones de libros de literatura.

Para efectos de este trabajo sustituí la película por la escucha del podcast.

¹ Salinas Lazcano, Eleonora, et al. *Seminario podcast CCH TLR 2*. 2011.
<https://sites.google.com/site/seminariopodcastcchtlr2/estrategias/el-placer-de-la-literatura>.

Los podcast profesionales a los que recurrí fueron tomados del portal de internet *Descarga cultura. UNAM*, cuyo acceso libre posibilita que cualquier persona haga uso del contenido y lo lleve a dónde él lo decida.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el primero presento el panorama de la sociedad mexicana y sus hábitos lectores. Expongo el concepto de competencia, los elementos que la componen y cómo el término ha sido empleado en el ámbito educativo del siglo XXI. Después explico en qué consiste la competencia comunicativa y las competencias incluidas en ella. De esta competencia comunicativa retomo la competencia literaria, la cual se desea incrementar entre los jóvenes del bachillerato. Se describen los conocimientos, habilidades, actitudes y demás elementos que implican dicha competencia, y que el lector debe poseer para interpretar el texto literario.

En el segundo capítulo expongo una de las teorías literarias de mitad del siglo XX, la “estética de la recepción”. Considero esta propuesta teórica debido a que ella examina la lectura como un proceso interactivo entre el texto y el lector, para realizar la concretización de la obra. Presento ideas y conceptos de sus tres máximos representantes: Robert Hans Jauss, Wolfgang Iser y Umberto Eco. Del primero muestro los paradigmas que deseaba romper a través de las siete tesis presentadas en 1947. También, expongo uno de sus conceptos más representativos, el horizonte de expectativa, del cual se desprenden tres divisiones que son importantes de considerar en el lector para la interpretación del texto. De Wolfgang Iser presento las ideas que tiene sobre el texto y el lector, describo en qué consisten y cuál es la función del lector ante los espacios de indeterminación, los aspectos esquemáticos y los espacios vacíos. En el apartado que corresponde a Umberto Eco muestro la concepción que tiene de la obra de arte en general, en la cual señala que la participación del receptor es de

suma importancia para la interpretación de la obra, pero siempre apoyado de diversos conocimientos que el lector debe poseer o ir desarrollando.

En este capítulo reflexiono sobre las características de tres diferentes lectores que los teóricos han propuestos como el ideal para interpretar al texto literario: el lector implícito, el modelo y el competente. Como comenté se retoman a estos teóricos dado que en su tesis muestran el trabajo que desarrolla el lector cuando tiene contacto con el texto literario, además que sus receptores poseen características similares para decodificar la obra. Para cerrar este capítulo presento las características que debe poseer el lector modelo de COBAEM, retomando las ideas de los teóricos revisados y el perfil de egreso de COBAEM.

El tercer capítulo está dedicado a la relación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el ámbito educativo. Presento un panorama de las transformaciones que ha realizado la educación para responder a las necesidades tecnológicas que actualmente tiene la sociedad y los jóvenes estudiantes. Expongo en qué consiste la web 2.0 y las diversas herramientas que ha aportado a la educación para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de mejor manera. Explico en que consiste un podcast y las características que posee para su inserción en la vida cotidiana y de la educación del siglo XXI.

El cuarto capítulo está integrado por el desarrollo de la intervención didáctica realizada con jóvenes de nivel medio superior en el Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM), plantel Valle de Chalco. En dicho apartado contextualizo el espacio en donde se llevó a cabo el trabajo, además de elaborar un análisis sobre los programas de Literatura I, Literatura II y Habilidad Lectora. Expongo el desarrollo de la estrategia didáctica en dos partes. La primera considera la lectura de comprensión, la escritura lúdica y el desarrollo de un podcast. La segunda parte de la estrategia sólo se limita a la lectura de comprensión. Cada

etapa contiene los resultados y las impresiones que se obtuvieron después de desarrollar cada una de las actividades que propone la estrategia.

Ambas partes de la estrategia contienen una evaluación sumativa, la cual incluye diversos instrumentos (cuestionarios, tablas de análisis, ejercicios de vocabulario o elaboración de resumen), que sirvieron para demostrar el incremento de la competencia literaria de los estudiantes.

Para finalizar el trabajo presento las conclusiones a las cuales se llegaron una vez que se trabajaron cada uno de los capítulos de esta tesis, en la que se combinó la literatura escrita y el podcast para incrementar la competencia literaria de los estudiantes.

ABREVIATURAS Y SIGLAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México.
CC	Competencia Comunicativa.
CERLALC	Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.
CL	Competencia Literaria.
COBAEM	Colegio de Bachilleres del Estado de México.
ENL	Encuesta Nacional de Lectura.
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares.
MP3	MPEG-1 Audio Layer-3.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
PISA	<i>Programme for International Student Assessment.</i>
RIEMS	Reforma Integral para la Educación Media Superior.
RSS	<i>Rich Site Summary.</i>
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
T.L.R	Taller de Lectura y Redacción.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

1. LA LECTURA Y LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

1.1 La lectura en la población mexicana

A los problemas económicos, sociales y educativos que ha vivido México durante siglos completos se suma uno más y de gran importancia, la baja comprensión lectora de la población en general. A través de los años el Gobierno Federal ha tratado de motivar la lectura de textos literarios mediante diversos programas, pero éstos no han logrado generar empatía entre los mexicanos.

A nivel mundial México presenta bajo nivel en comprensión o hábitos lectores como lo señala la UNESCO en las pruebas realizadas. Nuestro país se ubica en penúltimo lugar de una lista de 108 países a nivel mundial. En América Latina, México ocupa el primer lugar en personas que no realizan dicha actividad con 73%, seguido de Perú con 65% y Brasil con 50%, según datos que señala la CERLALC. Respecto a los jóvenes, la prueba PISA que aplica la OCDE marca que en 2012 los estudiantes mexicanos obtuvieron deficientes resultados en competencia lectora:

- 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) (promedio OCDE: 18%).
- Menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 8%).
- El alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia con México que equivale a poco menos de dos años de escolaridad (2).

Como podemos observar, a la mayoría de los mexicanos, sea adulto, joven o niño no le interesa el texto literario. La *Encuesta Nacional de Lectura* (ENL) 2012, organizada por la Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura, señala que el promedio de obras leído por persona en nuestro país es de apenas 2.9, cifra muy distante de lo que recomienda la UNESCO

con un promedio de 25 volúmenes por persona como sucede en países desarrollados: Japón, Noruega, Finlandia y Canadá, naciones que ocupan los primeros lugares de hábitos lectores.

Este problema nacional tiene orígenes profundos, recordemos que hasta hace unos cuantos años México era una nación donde el analfabetismo predominaba en la mayoría de la población. El INEGI señala que a principios del siglo XX sólo un 23% de la población mexicana estaba alfabetizada, el resto no tenía acceso al mundo de las letras, por lo tanto menos al texto literario (*Estadística*). Este porcentaje ha cambiado y ahora las personas de 15 años que no saben leer ni escribir se redujeron de tal modo que es casi nueve veces menor. Pero estas cifras no son sinónimo de incremento de la lectura en la vida de los mexicanos.

El problema de alfabetización del siglo pasado podría tener cierta repercusión en los lectores del siglo XXI, si las familias no tenían acceso a la lectura, no podían inculcar a los jóvenes el amor a esta actividad y sólo la educación ha podido acercar a la gente a ella. De ahí que la mayoría de los mexicanos asocian dicha actividad sólo como una tarea escolar que deben cumplir más por obligación e imposición de los maestros, que por placer y estilo de vida.

Los hogares mexicanos tampoco poseen el hábito de tener una biblioteca, la ENL refleja que el 87% de las familias sólo poseen entre 1 y 3 libros. De estas cifras podríamos preguntarnos cuántos libros no son de texto académico, cuáles fueron comprados por placer y no por tarea escolar, y cuáles en verdad han sido leídos de principio a fin.

Se considera que los padres de familia son los que deben iniciar la formación de lectores y no dejar esta tarea exclusivamente a los docentes, quienes pasan menos tiempo con los alumnos y que, en el peor de los casos, tampoco han desarrollado este hábito. Octavio Paz señalaba esto con las siguientes palabras: “El público mexicano no lee y no lee porque no se le ha inculcado en los hogares ni en las escuelas el amor a la lectura [...] para la mayoría de

los compatriotas, leer es una excentricidad, una curiosidad psicológica que colinda con la patología” (cit. en Ariel, 96).

Aunado a esto, la poca lectura en nuestro país es de textos que no implica el desarrollo de habilidades para interpretar la obra. Los mexicanos sí leemos, pero no literatura porque no estamos acostumbrados o no hemos desarrollado nuestra competencia literaria para poder entender, y, sobre todo, disfrutar de la obra literaria. Optamos por textos simples, porque como lo señala Adriana de Teresa Ochoa:

Los textos literarios exigen del lector una mayor participación, pues se trata de un tipo textual altamente codificado que ofrece espacio para la experimentación y el juego, dando cabida a la transgresión de las norma sintáctica o incluso literaria, además de que es esencialmente ambiguo y tiene un carácter no referencial, por lo que exige formas de interacción en la que se requiere apertura, flexibilidad y creatividad de su lector [...] (cit. en Ramírez, 123).

Los adolescentes prefieren otras actividades: salir con sus amigos (40%), ir al cine (33%), jugar videojuegos o navegar en internet antes que leer o visitar bibliotecas con tan sólo (4%), pues dicha actividad no se ha puesto de moda y no es necesario para ser popular (ENL 2012).

Si se compara la comunidad adulta frente a la comunidad joven, ésta es la que más lee, pero sólo durante esta etapa; después de finalizar sus estudios (educación media superior en la mayoría de los casos) no vuelven a realizar dicha actividad. Los afortunados que ingresaron a nivel superior, de igual manera, sólo leen por necesidad académica.

Aunado a toda esta problemática, en el siglo XXI la lectura tiene otro elemento que debe considerarse, la tecnología. Los “nativos digitales”, como se conoce a los que nacieron después de los años ochenta, hacen fácil uso de reproductores de formato de audio digital, videojuegos, computadoras, teléfonos inteligentes y su vida está estrechamente relacionada con el internet y las redes sociales.

Al cambiar los estilos de vida durante el siglo XX y principios del XXI, también la lectura se ha transformado. Los adolescentes conviven con textos impresos y digitales porque, como lo menciona Ramírez Leyva: “Este es hoy el mundo de los jóvenes de la lectura: no todo digital ni todo impreso (x)”. Los jóvenes asocian la lectura digital con fines pragmáticos, mientras la lectura en papel la relacionan a fines lúdicos o recreativos.

También ha cambiado la extensión de los textos que los jóvenes leen como lo señala Lerner: “en un principio se leía menos textos, pero de forma más profunda, y poco a poco se fue adquiriendo una nueva técnica de lectura, que abarca una mayor cantidad de texto, pero de manera superficial y veloz (cit. en Ramírez, 23)”.

Entre los estudiantes se perfilan dos maneras de leer: la lectura en Internet, que resulta fragmentada, parcial, simultánea, rápida, estrechamente vinculada a la hipertextualidad de este tipo de lectura, y la lectura de impresos, que es una lectura, lineal, secuencial, lenta, que implica concentración e implicación imaginativa (Castellanos, 62).

Los docentes de nivel medio superior y en especial el área de español y literatura tienen un gran reto por cumplir. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) demanda el desarrollo de competencias comunicativas y literarias en jóvenes que han permanecido alejados por años de la lectura y que la considera como un tormento.

Como podemos observar este es el panorama que tiene nuestro país con respecto a la lectura y a pesar que el analfabetismo ha disminuido, el gusto y el acercamiento al texto literario no se ha podido generar entre la población mexicana.

Aunque las reformas educativas de los últimos años han enfatizado el desarrollo de competencias comunicativas, esta tarea es difícil de cumplir, porque a nivel federal no se han creado programas de lectura para jóvenes, en el que se considere la problemática económica, educativa y las nuevas maneras de leer. Proponer una verdadera solución implica la participación de padres de familia, maestros, directivos y del sector político.

1.2 El término competencia en la educación del siglo XXI

Las diversas transformaciones, tanto tecnológicas como científicas, que se han producido durante las últimas décadas, han provocado que los actores de estos tiempos cambien su manera de vida, incluidos la forma en que aprenden y su desarrollo tanto social como laboral.

Por esta razón la educación también ha realizado cambios en su currícula educativa, porque esta sociedad globalizada no sólo requiere que las personas posean conocimientos, sino que desarrollen competencias y puedan resolver satisfactoriamente problemas de su vida cotidiana y laboral.

Las competencias antes de ser empleadas en el sector educativo tuvieron sus orígenes en el ámbito empresarial. Posadas señala que durante la década de los años treinta del siglo XX, en Estados Unidos se establecieron normas de competencias laborales (cit. en Díaz, 7). Estos estándares son definidos por Morfín como “expectativas de desempeño en un lugar de trabajo, contra la cual es posible comparar un comportamiento observado” (91). No sólo se necesitaba que el trabajador realizara una actividad, sino que ahora debía poseer ciertas habilidades: visión más amplia, toma de decisiones, resolución de conflictos, adaptación al cambio y facultad para el aprendizaje.

El sector empresarial deseaba que lo aprendido en la escuela no sólo quedara delimitado a un cúmulo de conocimiento, sino que el aprendizaje estuviera lo más cercano al mundo laboral, donde la persona tendría que aplicar todo lo aprendido y así satisfacer las necesidades del campo empresarial en el que se desarrollaría.

El uso de las competencias en el plano laboral fue influyendo gradualmente en el planteamiento de la educación y así diversos países iniciaron una educación basada en

competencias. Las primeras naciones en utilizar el modelo en competencia fueron Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia, Canadá y Francia.

Aunque el término se ha empleado con mayor frecuencia durante las últimas décadas, su significado es polisémico. Cada área de las ciencias, así como cada región del mundo ha otorgado un significado diferente de acuerdo a las necesidades que requiere su población o el área de estudios. Tardif menciona que esta polisemia dificulta una homogenización en los programas de educación, porque los especialistas no han consensado un único significado (cit. en Díaz, 3).

Uno de los primeros autores que trató el término competencia fue el lingüista Noam Chomsky. Él empleaba el concepto para explicar cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y cómo lo usan para comunicarse. Además, señalaba las competencias como habilidades y disposiciones para actuar e interpretar, las cuales siempre permanecían abiertas para el futuro y lo inesperado (131).

Laura Frade menciona que de acuerdo al enfoque etimológico la palabra *competencia* tiene dos acepciones: la primera deriva de griego *agon*, *agoniste*; que quiere decir “ir al encuentro de otra cosa, rivalizar, enfrentarse para ganar [...] (73)”. La segunda acepción deriva del latín *competere* que significa “incumbir, [...] hacerse responsable de algo que está dentro de tu jurisdicción (73)”. La autora menciona que la segunda acepción es la que retoma la educación basada en competencias, porque el saber y el aprendizaje es responsabilidad de cada individuo y se desea que el alumno sea competente en su vida, no competitivo.

La OCDE define *competencia* como: “algo más que los conocimientos y las destrezas, ya que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (3).

La ANUIES define en su Glosario de términos vinculados con la cooperación académica la *competencia* como:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) (María, 4).

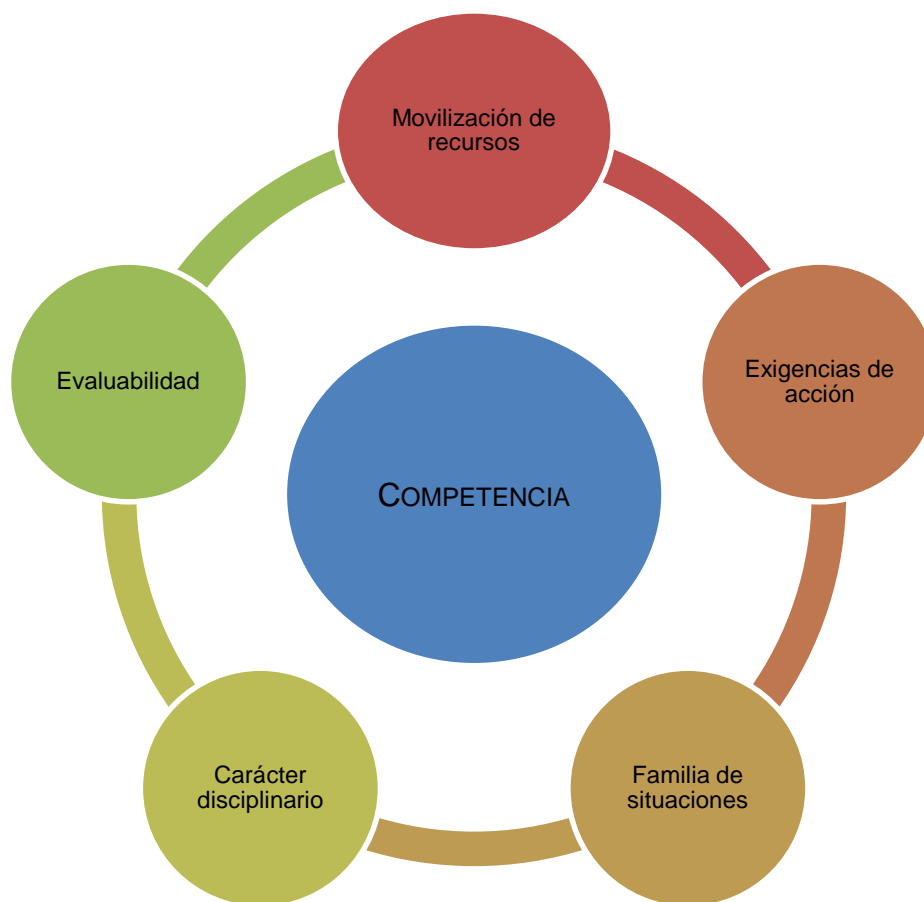
Los países de la Unión Europea toman el término *competencia* como: “la capacidad de aplicar los conocimientos y las aptitudes, con lo cual ponen de relieve la facultad de hacer una actividad de lo aprendido en situaciones nuevas (Farstad, 7)”.

Para la psicología la *competencia* es “una capacidad específica que además de contar con habilidades propias encuentra una localización cerebral (Frade, 79)”.

El sociólogo Philippe Perrenoud en su obra *Construir competencias desde la escuela* define la *competencia* como:

La capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, porque no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos (7).

Como lo podemos observar y como lo habíamos indicado previamente, el término *competencia* tiene diversas acepciones, pero todas poseen las siguientes características: movilización de recursos, exigencias de acción, relación a una familia de situaciones, carácter disciplinario y evaluabilidad.



2

La UNESCO agrupa las competencias en tres categorías: cognitivas, técnicas y formativas (cit. en Rodríguez, 159). Con las competencias cognitivas el alumno debe conocer y comprender, mientras que en las competencias técnicas el educando aprende a hacer lo relacionado con la práctica, la técnica y lo científico; con las competencias formativas aprende a ser y a convivir, relacionado con los valores, actitudes profesionales, sociales y filosóficas.

Martens propone otra clasificación y la divide en: básicas, genéricas y específicas (cit. en Rodríguez, 160). Señala que las primeras se adquieren en la formación básica de los estudiantes y le permitirán el ingreso al sector laboral. Las competencias genéricas están

² Todos los esquemas de este capítulo fueron elaborados explícitamente para esta tesis.

relacionadas con los componentes y actitudes del ámbito de producción. Las competencias específicas son técnicas propias de una ocupación o profesión y son de difícil transmisión para otros sectores laborales.

La RIEMS clasifica las competencias en: genéricas, disciplinares y profesionales. Las competencias genéricas son todas aquellas que los alumnos de educación media superior deben ser capaces de desempeñar sin importar el subsistema donde hayan estudiado. Estas competencias permiten continuar aprendiendo a lo largo de su vida, además de un desarrollo armónico con el entorno que les rodea. Son transferibles y posibilita al estudiante adquirir y desarrollar otras como son las disciplinares o profesionales (SEP, *Reforma*).

Las competencias disciplinares implican conocimientos, habilidades y actitudes mínimos necesarios de cada campo disciplinar (matemáticas, experimentales, ciencias sociales y comunicación) y permite al estudiante un desarrollo eficaz en los diferentes contextos. A esta agrupación se le subdivide en dos más, las competencias del núcleo básico y las competencias extendidas.

En el núcleo básico están los conocimientos que todo alumno debe dominar sin importar su futuro laboral o profesional. Las competencias extendidas requieren niveles de complejidad específicos para una determinada disciplina o campo laboral. Las competencias profesiones son propias de un campo laboral o profesional y requieren de una mayor especialización, por lo que son difíciles de transferirse a otros campos.

La adquisición, apropiación y desarrollo de las competencias, sea cual sea su definición o su clasificación, permitirá a la persona tener competencias para la vida y resolver de manera satisfactoria situaciones cotidianas. Las competencias para la vida son definidas por la UNESCO como aquellas:

Que serán útiles a lo largo de la vida del alumno e incluso para el aprendizaje o de ámbito vital amplio en el marco de un mundo que evoluciona con rapidez [...] y en general la facultad para desenvolverse en las distintas situaciones y contextos sociales en que se suele encontrar el individuo (cit. en Farstad, 7).



La educación del siglo XXI tiene el reto de formar estudiantes competentes, que sean capaces de desarrollar con éxito tareas y labores tanto de su vida cotidiana como laboral. No sólo se requiere que el alumno obtenga conocimientos, sino que sepa ponerlos en práctica, siempre en un margen de respeto a su entorno.

1.3 La competencia comunicativa

Uno de los primeros autores en usar el término competencia comunicativa (en lo sucesivo nos referiremos como CC) fue Noam Chomsky, quien la define como: “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (131). Sin embargo, esta definición sólo

se refería a cuestiones lingüísticas y no consideraba las diversas situaciones comunicativas del hablante.

D. H. Hymes define la CC como: “el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas” (cit. en Cantú, 11). A partir de esta definición, no se considera a la CC como un hecho exclusivo de conocer la lengua, sino que se puede hacer con ella de manera eficiente y con la intervención de diversas disciplinas como la sociología, la psicología, la cultura, la ética, entre otras.

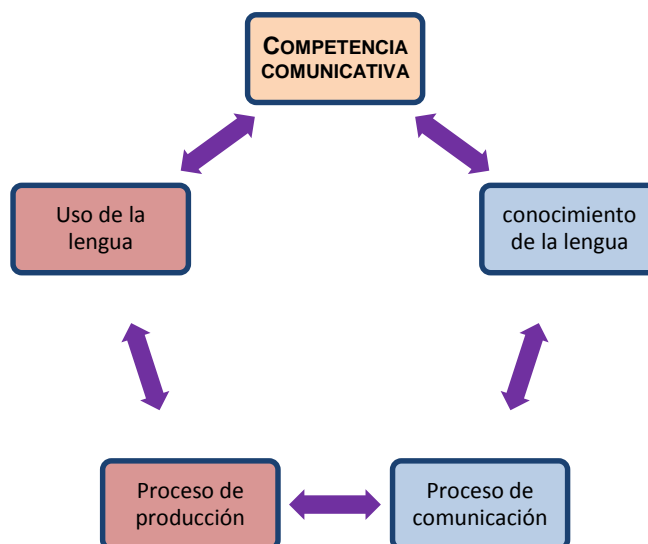
Para Beltrán Núñez la CC es “un conjunto de diversos signos sociolingüísticos, estratégicas y discursivas que el hablante deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a las situaciones, tanto en lo oral como en lo escrito” (cit. en Cantú, 11).

Barries Murria advierte que la CC no sólo se limita al conocimiento lingüístico, sino que el educando debe usar de manera competente su lengua, tanto de forma escrita como oral en situaciones cotidianas (cit. en Cantú, 12). M. Cancle y M. Swain, mencionan que esta competencia está integrada por la competencia gramatical, la competencia lingüística y la competencia discursiva (cit. en cantú, 11).

La CC no es un hecho aislado o exclusivo de una sola situación, sino que deben considerarse los diferentes escenarios del hablante. La CC podría sintetizarse como: el conjunto de conocimiento, habilidades, valores, actitudes y experiencias que pone en juego tanto el emisor como el receptor con el propósito de comprender y producir la comunicación de manera exitosa en una situación específica.

El desarrollo eficaz de esta competencia dota al hablante de los elementos necesarios para saber qué decir, cómo decirlo, con quién decirlo y cuándo decirlo, así como comunicarse de manera asertiva en los diferentes contextos.

Cantú Ortiz menciona que la CC requiere de dos fases para lograr su propósito comunicativo (12). El proceso de comprensión y el proceso de producción del mensaje, tanto de manera escrita como oral y que implica el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, leer, escuchar y escribir.



La CC se apoya, también en otras competencias de manera conjunta y las cuales tienen implicaciones con las situaciones que los individuos viven a diario. Carlos Lomas menciona que la CC se compone de las siguientes competencias: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia textual o discursiva, competencia estratégica, competencia semiológica, competencia pragmática y competencia literaria (*Destrezas*, 17). Cada una de estas categorías es presentada en el siguiente esquema.



Cada una de las siete categorías que integran la CC es explicada a continuación.

- 1. La competencia lingüística** consiste en los conocimientos adquiridos de manera innata sobre el código de una lengua y requiere por parte del emisor- receptor la noción de: la morfología, la gramática, la fonética, la fonología y la semántica. Estos conocimientos le permitirán al hablante la elaboración ilimitada de enunciados.
- 2. La competencia discursiva o textual** permite al hablante producir textos de una manera adecuada a los propósitos comunicativos que pretende cumplir y comprender el significado. Para dominar esta competencia es necesario de los conocimientos de la tipología textual, la cohesión, la coherencia y tanto de los tipos como de los géneros textuales.
- 3. La competencia estratégica** se refiere a la eficacia comunicativa. Esto permite que la comunicación se desarrolle de la mejor manera y si es necesario corregir los malos entendidos que se hayan producido en el proceso comunicativo. Para ello se requiere de la observación, la corrección, la adaptación de las situaciones idóneas y los propósitos comunicativos.
- 4. La competencia pragmática** permite al hablante el uso formal de la lengua. Está relacionado con los conocimientos contextuales y culturales que debe poseer el hablante, para lograr su objetivo ya sea: preguntar, negar, explicar, etc. El desarrollo de esta competencia demanda la información de reglas de cultura, grado de relación entre interlocutores y el lugar donde se produce el acto de la comunicación.
- 5. La competencia semiológica** se refiere al análisis de los usos y formas icono-verbales de los medios de comunicación y de la publicidad.

6. La competencia sociolingüística permite al hablante el uso apropiado de la lengua en las diferentes situaciones comunicativas en las que se desenvuelve, atendiendo a sus propósitos, normas y reglas de su sociedad. Para lograr esto se requiere las nociones de: marcadores lingüísticos, normas de cortesía, expresión de patrones y variaciones lingüísticas.

7. La competencia literaria otorga al hablante la capacidad de producir y comprender textos literarios. Para desarrollar esta competencia es necesario de la habilidad lectora, los conocimientos metaliterarios, las modalidades del discurso, los saberes intertextuales y los conocimientos enciclopédicos.

Esta última competencia es la que abordaremos en este trabajo. En las siguientes páginas presentaré los conocimientos que se requieren para su desarrollo, así como los escenarios y los elementos que pueden favorecer su incremento en los jóvenes de educación media superior.

El desarrollo y la adquisición de los elementos que integran a la CC ponen de manifiesto que es necesario conocer, saber y emplear de manera correcta los elementos comunicativos que rodean a los individuos en sus diferentes escenarios, con la finalidad de lograr con éxito la comunicación y obtener su propósito comunicativo. Hymes advierte que “para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social (cit. en Lomas,20)”.

El alumno tiene la oportunidad de incrementar la CC a través de las diversas actividades que desarrolla en la escuela y que después empleará de manera asertiva en su vida profesional o cotidiana.

A partir de los años ochenta el currículo literario en las instituciones educativas cambió y se transformaron sus objetivos. Breen advierte que estos nuevos paradigmas de enseñanza se caracterizan por:

- Tener como objetivo el desarrollo de la CC en los alumnos.
- Unir el proceso del conocimiento formal e instrumental de la lengua.
- Pretender no sólo enseñar la lengua, sin enseñar a hacer cosas con ella.
- Adaptar una perspectiva cognitiva (cit. Lomas, 39).

El nuevo modelo de enseñanza de lengua considera que el alumno debe construir su aprendizaje a través del desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y del horizonte de expectativas.

Para que el alumno desarrolle cada uno de los elementos de la CC es necesario que, como guías de su aprendizaje, cambiemos algunas estrategias dentro del aula. Debemos recurrir a textos y situaciones que sean relevantes para los jóvenes y no limitarnos a lo establecido en los programas de estudios.

El desarrollo y la adquisición de la CC entre los jóvenes estudiantes implican que debemos voltear a ver su mundo en las situaciones donde conviven y de las herramientas tecnológicas de las que hace uso a diario como las páginas sociales, el internet, la televisión, la música y todo lo que pueda ayudar al desarrollo de su competencia comunicativa.

1.4 La competencia literaria

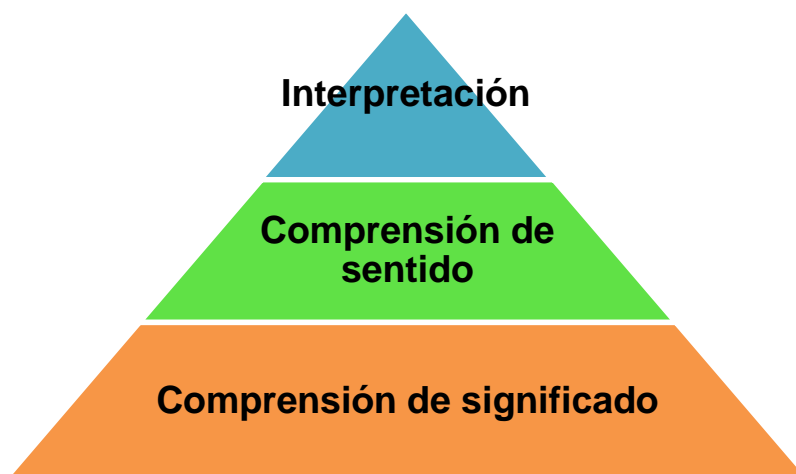
El cambio de cómo enseñar literatura considera el tipo de textos y de géneros que apoyan la construcción de la competencia literaria (a partir de este momento CL), y los textos de la literatura infantil y juvenil. Además de tener en cuenta el horizonte de expectativas del lector.

Como lo habíamos indicado anteriormente, nuestra sociedad mexicana se caracteriza por su esporádico contacto con la lectura. Leer literatura nos aburre por no entender el texto, esto como consecuencia de las carencias de herramientas para interpretar la obra literaria.

Pensamos que con fijar la vista en las páginas de libro y reconocer las letras impresas estamos leyendo. Pero no otorgamos al texto el tiempo suficiente para realizar la decodificación, la comprensión y la interpretación. Mendoza Fillola (en *Función de la literatura*) señala que para lograr la interpretación del texto es necesario realizar la comprensión del significado y la comprensión del sentido.

En la comprensión del significado el lector reconoce el valor lingüístico de la obra, mientras que en la comprensión del sentido el lector tiene que poner en práctica sus conocimientos, sus experiencias y sus referencias personales, por lo que este proceso es más complejo.

Cuando el lector ha efectuado estos dos niveles de comprensión, entonces puede darse la interpretación de la obra. Esto implica que el lector puede realizar la valoración de la obra en cuanto a lo conceptual y lo semiótico.



El propósito de la educación literaria es éste, que el alumno interprete la obra literaria y pueda argumentar porque su gusto o desagrado al texto. Para lograr esta tarea, es necesario que el lector adquiera y ponga en práctica los elementos que integran a la CL.

J. Culler define la competencia literaria como: “el conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (cit. en Mendoza, *La educación*, 140). Para Mendoza, la CL es: “un conjunto de conocimientos que se activan ante los estímulos textuales, de modo que intervienen en la actividad cognitiva de identificar componentes y de reconocer valores y funciones en el texto literario” (139). J.J. Thomas señala que la CL “no es una facultad general, sino una aptitud aprendida y es una facultad derivada y relacionada con la competencia lingüística” (cit. en Mendoza, *La educación*, 140). Bierwisch la define como: “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (cit. en Colomer 8).

Podemos observar que en todas estas definiciones de la CL están presentes: conocimientos (lingüísticos, enciclopédicos, pragmáticos, etc.), habilidades, valores, actitudes y aptitudes. Dichos elementos los adquirirá e incrementará el alumno con el contacto frecuente a los textos literarios.

Mendoza Fillola señala que esta competencia está integrada por: saberes lingüísticos, saberes pragmáticos, conocimientos de uso literario, estructuras retóricas, saberes intertextuales, saberes semióticos, saberes cultural-enciclopédicos, conocimientos referidos a las modalidades del discurso, habilidades lectoras y saberes estratégicos (*La educación*, 39). A continuación, se describen los elementos que conforman la CL.

Saberes lingüísticos, textuales y discursivos: estos conocimientos le permitirán al lector reconocer e interrelacionar los componentes gramaticales y léxico-semántico de la obra.

Saberes pragmáticos: permiten al lector reconstruir la situación enunciativa del texto e identificar indicios claves y estímulos ofrecidos por el texto.

Conocimientos de usos literarios, estructuras retóricas y saberes metaliterarios: estos conocimientos servirán para la explicación del significado y la interpretación del texto.

Saberes intertextuales referentes a la literatura: concede al lector identificar alusiones, referencias a otros textos o autores, al mismo tiempo permite apreciar la intención estética de la literatura.

Saberes semióticos: será de utilidad para la comprensión definitiva del texto. Estos saberes implican conocimientos de otros códigos como: la moda, la música, la cultura, etc. Provocando en el lector la comprensión y el placer estético.

Saberes cultural-enciclopédicos: el lector debe tener presente las alusiones a los códigos culturales y los lugares comunes a los que hace referencia la literatura para su transmisión.

Conocimientos referidos a la modalidad del discurso: el lector debe conocer el modo en que se usa el lenguaje en las diversas situaciones de la comunicación.

Habilidad lectora: base de la competencia literaria y es considerada un medio de instrucción y acceso a los conocimientos lingüísticos a partir de la lengua escrita, lo que permite la conexión entre la obra y el lector.

Saberes estratégicos: implica la activación de la fantasía, lo verosímil, lo ficticio, lo real y las diferentes lógicas que se activan para leer diversos tipos de textos.



Los conocimientos, saberes y habilidades que integran la CL se desarrollan gradualmente con el apoyo de los padres de familia, la incursión a la lectura en la infancia y en la escuela con el apoyo de los profesores, porque como lo menciona Carlos Lomas “esta competencia no es innata sino aprendida” (*Cómo*, 108). Además, es un trabajo de prueba y error que se forma a través de los años y no hay otra manera de aprenderla, si no es leyendo.

La literatura infantil y juvenil otorga al lector las herramientas para construir y desarrollar los conocimientos y las habilidades, que un lector competente requiere: “la literatura infantil y juvenil [...] sirve para formar al individuo como lector, en todo su valor” (Mendoza, *Función*).

La formación del lector no se puede limitar a una edad, porque desde niños tenemos contacto con los medios orales y visuales. Esto permite al niño construir e interpretar esquemas narrativos básicos. Un niño aunque no sepa leer dice estar haciéndolo, porque los dibujos y los conocimientos que ha adquirido, hasta ese momento, le permiten construir una historia. Colomer menciona que “la adquisición del esquema narrativo se produce entre los cuatro o cinco años de vida” (15). El incremento de los elementos de la CL va en conjunto con el desarrollo físico y cognitivo del lector.

Para Mendoza Fillola la CL implica pasar por tres por tres niveles, para que el lector pueda interpretar el texto literario.

Primer nivel: en esta primera etapa el lector captará globalmente la naturaleza del texto, aunque no pueda justificar el por qué.

Segundo nivel: durante este estadio el lector será capaz de analizar y conceptualizar el texto.

Tercer nivel: esta etapa implica las habilidades y los conocimientos de los dos niveles anteriores. Es aquí cuando el lector se encuentra con los conocimientos tanto de la

experiencia receptora como lectora. Cuando el receptor ha cubierto estos tres niveles, satisfactoriamente, podemos decir que estamos frente a un lector competente.

Un lector competente, para M. Stubsses, es aquel que hace uso de todos sus saberes, conocimientos, habilidades que implica la CL, porque es capaz de identificar la trama, las acciones, puede elaborar un resumen y dar la opinión de la obra e incluso debatir sobre las diferentes interpretaciones del texto. Además, es capaz de identificar figuras retóricas, la métrica, el ritmo y puede hacer el enlace de episodios (cit. en Mendoza, *La educación*, 140).

El área de literatura no sólo debe pretender que el alumno memorice obras, autores y corrientes literarias, sino que participe de la obra literaria, es decir, que atraviese a la experiencia vicaria que ofrece el texto. En el caso de los alumnos de educación media superior, ellos todavía se encuentran en su formación, momento en el que el cerebro adolescente atraviesa una etapa de reconfiguración y de reconexiones neuronales que posibilitan la comprensión de elementos abstractos. Esta situación debe considerarse y no exigirles más de lo que en esos momentos pueden ofrecernos

No es tarea fácil la que tienen los profesores de lengua y literatura, porque la mayoría de los alumnos no sienten interés ni atracción por el texto literario. Es ahí cuando el profesor debe valerse de toda una serie de estrategias para generar en los jóvenes la curiosidad por adentrarse en el mundo de la ficción y disminuir el rechazo que se ha generado a lo largo de los años a la actividad lectora.

2. LA FIGURA DEL LECTOR

2.1 Antecedentes de la estética de la recepción

En la década de los años sesenta del siglo pasado surge una nueva manera para abordar el estudio del texto literario. No sólo se centra la atención en la obra o en el autor, sino que se considera la participación del lector. Él ya no es un mero receptor o consumidor de libros, es parte importante en la evolución y preservación del texto. Esta teoría literaria recibió el nombre de estética de la recepción.

Los dos principales representantes fueron: Robert Hans Jauss y Wolfgang Iser. Otros autores de esta teoría fueron Karlheinz Stierle, Rainer Warning, Umberto Eco, y Wolf-Dieter.

Esta nueva consideración al texto literario tuvo influencia de diversas corrientes literarias y filosóficas como son el formalismo ruso, el estructuralismo de Praga, la fenomenología de Roman Ingarden, la hermenéutica de Hans Georg Gadamer y la sociología de la literatura.

Holub menciona que las aportaciones del formalismo ruso a la estética de la recepción fueron: “Por la ampliación del concepto de forma hasta incluir la percepción estética, por la definición de la obra de arte como suma de sus ‘artificios’, y por dirigir la atención de la interpretación en sí misma” (cit. en Domínguez, 384).

El estructuralismo de Praga está presente, en la teoría de la recepción, por considerar a la obra de arte como un sistema dinámico, además de incorporar a la sociología su sistema semiológico.

Ingarden contribuye a esta teoría con sus ideas de considerar a la obra de arte como un objeto puramente intencional, una estructura esquematizada, que debe ser completada por el lector.

Gadamer influye en la estética de la recepción con sus ideas sobre la naturaleza histórica de la interpretación y menciona que los prejuicios e ideas preconcebidas son necesarias en cualquier situación de comunicación o interpretación.

2.2 Robert Hans Jauss

En la conferencia pronunciada por Robert Hans Jauss, en el año 1967, “Historia de la literatura como una provocación...” marca una nueva manera de estudiar al texto literario. Él parte de la idea que la obra literaria no es arte hasta el momento en que tiene contacto con el lector o el público.

Para desarrollar su teoría, necesitaba desplazar tres paradigmas de la teoría literaria y con ello ofrecer una nueva visión acerca del texto literario.

- 1) **El clásico humanista o renacentista:** este juicio juzga a las obras conforme a los modelos y normas del pasado.
- 2) **El historicista-positivista:** considera al texto como algo inmutable, que tiene una única interpretación.
- 3) **El estilístico – formalista:** busca la explicación en la obra misma y margina los factores externos, históricos o sociales.

Para reemplazar estos paradigmas, Jauss propone siete postulados en los que refleja la importancia del lector y su entorno.

I. Una renovación de la historia de la literatura exige destruir los prejuicios del objetivismo histórico, así como fundamentar la estética de la producción y de representación tradicional en una estética de la recepción y del efecto. La historia de la literatura no se basa en una relación de “hechos literarios”, elaborados *post festum*, sino que se basa en la experiencia precedente de la obra literaria hecha por el lector (cit. en Rall, 56).

En el primero propone una relación dialógica entre la obra y el lector. El texto no es inmutable y surgirá cuando tenga contacto con el lector. Considera en el proceso de producción y de recepción de la obra tanto al autor como al lector. Además, reflexiona acerca de la importancia de estudiar las distintas épocas por la que ha pasado el texto y el horizonte de expectativas de los diferentes momentos históricos.

II. El análisis de la experiencia literaria del lector es escapar entonces del psicologismo amenazante cuando describe la recepción y el efecto de una obra en el sistema referencial, objetivable, de las expectativas, que surge para cada obra en el momento histórico de su aparición, del conocimiento previo de género, de la forma y de la temática de obras conocidas con anterioridad y del contraste entre lenguaje poético y lenguaje práctico (57).

Como segundo postulado, él sugiere que la participación del lector no se reduce a su parte psicológica, sino que es necesario considerar los acontecimientos y las vivencias del receptor, en un marco social y cultural. A estas consideraciones las nombró horizontes de expectativas. Además, señala que en el proceso de interpretación, al lector pueden ocurrirle dos cosas. La primera, que se identifique con las señales que presenta el texto y continúe con su lectura o que las señales no aparezcan con claridad. Si lo segundo ocurre, el receptor puede emplear las normas conocidas o las relaciones implícitas de obras que ya conocen.

III. El horizonte de expectativas de una obra, reconstruible de esa manera, permite determinar su carácter artístico por medio de la forma y el grado de su efecto en un público determinado. Si se designa la distancia entre el horizonte de expectativas dado de antemano y entre la aparición de una nueva obra [...] como una distancia estética, ésta se puede concretizar históricamente en el espectro de las reacciones del público y del juicio de la crítica (57).

En el tercer postulado, Jauss menciona que el horizonte de expectativas no es fijo porque cuando una obra nueva aparece está cargada de prejuicios, valores y normas estéticas. Esta diferencia existente entre el horizonte de expectativas y la aparición de una obra nueva recibió el nombre de distancia estética. Esta distancia permite observar las reacciones del público en general y los juicios de los críticos.

IV. La reconstrucción del horizonte de expectativas ante el que una obra fue creada y recibida en el pasado hace posible, por otro lado, postular preguntas a las que el texto ya daba una respuesta y deducir con ello cómo pudo haber visto y entendido la obra el lector antiguo (57).

Como cuarta tesis propone la reconstrucción del horizonte de expectativas, tanto en producción como de su recepción. Menciona que esta tarea permite conocer la manera en que el lector del pasado pudo ver y entender la obra. Este conocimiento del pasado, permite descartar la idea de que el texto literario es algo fijo e inmutable. Se tiene presente el momento sincrónico como diacrónico.

V. La teoría de la recepción estética no sólo permite comprender el sentido y la forma de la obra literaria en el desarrollo histórico de su concepción. Esta teoría exige también la inserción de la obra aislada en su “serie literaria”, para conocer su ubicación y su importancia históricas en el contexto empírico de la literatura (57).

En esta quinta tesis Jauss señala que se debe encuadrar la obra dentro de su “secuencia literaria”, con el fin de conocer lugares y significados del pasado dentro del contexto de experiencias literarias. Al estudiar el pasado, la recepción pasiva del lector y del crítico se transforma en una recepción nueva. Esto provocará nuevos planteamientos que ayudará a resolver cuestionamientos ideológicos y morales que la obra dejó.

VI. Los resultados alcanzados en la lingüística con la diferenciación y la combinación metódica entre análisis diacrónico y análisis sincrónico, permite superar también en la historia de la literatura el único estudio diacrónico usual hasta la fecha [...] A partir de aquí se podría desarrollar el principio de representación de una nueva historia de la literatura, si se realizan

más cortas y después de la diacronía, de tal modo que articulen, de una manera histórica, el cambio literario de estructura en sus momentos formadores de una época (58).

En su sexto planteamiento Jauss recalca que la historia de la literatura no se puede reducir a una visión diacrónica. Él enfatiza que es necesaria la aplicación tanto de un método diacrónico como sincrónico, esto con el propósito de obtener la comprensión de los fenómenos literarios, porque la obra está constituida por el pasado y el presente. El estudio de ambos métodos ayuda para que el lector no considere que lo clásico es siempre mejor.

VII. La tarea de la historia literaria se terminará apenas en el momento en el que la producción literaria no esté representada sólo sincrónica y diacrónicamente en la secuencia de sus sistemas, sino cuando sea considerada una historia general [...] La función social se manifiesta en su posibilidad genuina sólo cuando la experiencia literaria del lector entra en el horizonte de expectativas de su praxis vital, cuando forma previamente su concepto del mundo y cuando con ello tiene un efecto retroactivo en su comportamiento social (58).

En su último postulado Jauss considera la función social de la literatura. Ella puede presentar la realidad en su texto de una manera que provoca una relación entre sociedad y literatura. Con esta relación, la obra puede coincidir con los prejuicios y el horizonte del lector o puede que sea diferente. También puede ocasionar un cambio en la recepción de la obra. La literatura cumple su función social cuando le proporciona al lector una serie de cuestionamientos nuevos y las que dará respuesta a través de una forma estética.

La estética de la recepción ve una relación dinámica entre los tres actores, porque el autor y el lector se comunican a través de la obra literaria. En este diálogo el lector debe dotar al texto de sentido y verdad, esto lo hará a través de una serie de representaciones que será proporcionada por la estructura del texto para que el lector pueda reconstruir el contexto de la obra, como lo menciona Jauss.

El texto en esta articulación ya no es observado desde el punto de vista de una realidad fijada dogmáticamente como si fuera su espejo o desviación, sino que es concebida como una

relación de interacción, por cuyo medio se puede captar su función elemental en el contexto de la realidad (cit. en Calles, 179).

Con esta nueva teoría, se considera que el significado del texto no es fijo, sino que éste surge en el acto de la lectura. El texto puede ser interpretado de diversas maneras, dependiendo su lector. Cada lectura es una nueva reinterpretación que se hace a partir de las disposiciones personales del horizonte del receptor, que es distinto al horizonte del autor. La concretización se llevará a cabo con la participación de la época, los movimientos sociales y la historia, porque éstos dotarán al texto como un hecho social.

Un concepto que retoma Jauss de Gadamer es el de horizonte, quien menciona que la obra no se puede condicionar a un solo significado dado por el autor, sino que de ella se pueden extraer significados muy diferentes a los previstos tanto por el lector como del autor. Gadamer, en *Posmodernidad...*, define el concepto de horizonte como el:

Ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto. Aplicándolo a la conciencia pensante hablamos entonces de la estrechez del horizonte, de la posibilidad de ampliar el horizonte, de la posibilidad de ampliar el horizonte de la apertura de nuevos horizontes [...] (cit. en Guerrero, 53).

El texto es una respuesta a una pregunta, pero en ocasiones la respuesta no es satisfactoria para el lector. Si esto ocurre el lector debe plantear nuevos cuestionamientos que deberá responder. En las respuestas se fusiona el pasado con el presente, teniendo como resultado la fusión de resultados.

Estos planteamientos darán paso a la elaboración del horizonte de expectativas definido como: “el conjunto de criterios utilizados por los lectores para juzgar textos literarios en cualquier momento histórico (Rivas, 211)”. El horizonte de expectativas tiene dos vertientes: el horizonte literario y el horizonte social.

El horizonte de expectativas es lo que espera el lector de la obra, está constituido por el momento histórico en que aparece el texto, además de los conocimientos del receptor en cuanto al género, la forma y la temática de la obra. Aunque es un fenómeno individual no se deja de lado a la sociedad, porque todo individuo adquiere la educación y la cultura de la sociedad en la que vive. Estos elementos pueden dividirse en tres expectativas y que serán de ayuda para la interpretación del lector:

- 1) Las experiencias lingüísticas
- 2) Las particularidades de la lectura
- 3) Las experiencias individuales

Sin embargo, este horizonte no es fijo, sino que en ocasiones tiene o debe ser reconstruido, lo que provoca en el lector una frustración, esto le ayudará a ser más consciente y así reelaborar nuevas expectativas.

Tiempo después, Jauss realizó una división de horizontes. Consideró, por separado, el horizonte del autor y el horizonte del lector, ambos se encuentran en algún momento, pero este acercamiento es momentáneo, porque mientras el horizonte del autor permanece fijo, el del lector cambia debido al momento histórico-social en el que se encuentre (cit. en Rivas, 211).

A estos dos horizontes se le agregó uno más, considerando la experiencia literaria del lector y la nombró horizonte del mundo de la vida. Este nuevo horizonte está construido por intereses, necesidades y experiencias, condicionados por el estatus social y biográfico.



3

Robert Hans Jauss renueva la manera de estudiar al texto literario, no se limita a la obra o al autor, sino que considera una participación activa del lector. El entorno sociocultural del lector y sus experiencias le ayudarán a concretizar la obra de arte. A partir de esta corriente literaria, ya no se habla sólo de una interpretación del texto, sino que se acepta que el texto puede tener diferentes interpretaciones, lo que no provocará que la obra se distorsione o pierda valor.

2.3 Wolfgang Iser

Otro de los representantes de la estética de la recepción fue Wolfgang Iser. Él tiene como base las ideas de Roman Ingarden y el *New Criticism*. A diferencia de Jauss no estudia al lector de manera empírica o histórica, sino que se refiere a un lector implícito “como una especie de estructuras que subyacen en los textos” (Guerrero, 55).

³ Todos los esquemas de este capítulo se elaboraron explícitamente para esta tesis.

Iser no sólo se centra en la idea de que la obra literaria es un hecho aislado, sino que propone una relación entre la obra y el lector, de la cual se desprenden diversas interpretaciones:

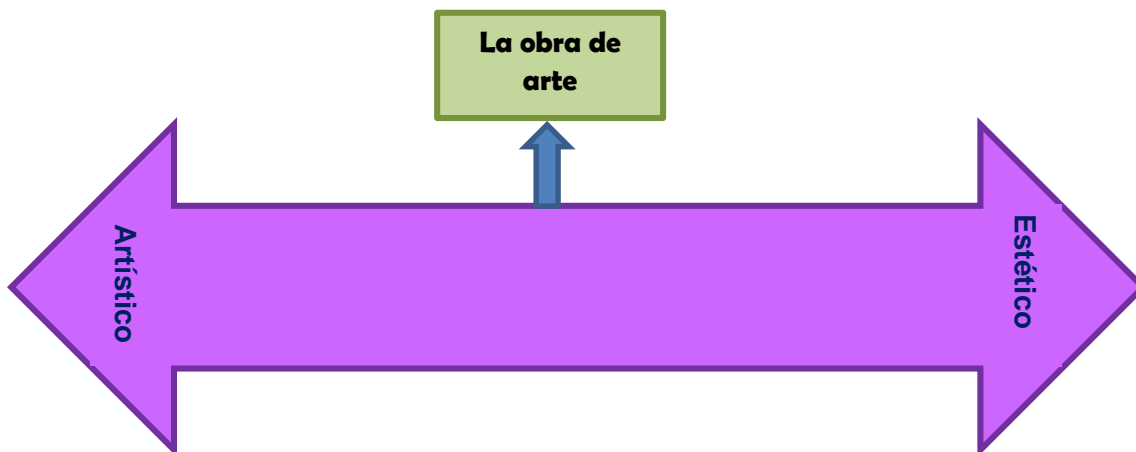
Si los textos en realidad sólo poseyeran los significados producidos por la interpretación, entonces no queda mucho para el lector. Él sólo podría aceptar o rechazar. Pero entre el texto y el lector se realiza más que el requerimiento de una decisión por sí o por no (cit. en Rall, 99).

La libertad que le concede al lector para la elaboración de una interpretación no es total, porque esto provocaría un caos, así que propone tres pasos para este planteamiento.

1. Limitar al texto respecto a otros textos.
2. Analizar las condiciones del texto, donde estaría presente la técnica a la que se recurrió para elaborar el texto.
3. Aclarar el crecimiento observable en los niveles de indeterminación del texto.

Sus aportaciones se centran en el texto individual y la relación del lector con éste. Considera que la obra literaria posee dos polos: en un extremo está el polo artístico donde se sitúa el texto creado por el autor y en el otro polo está el estético en donde el lector llevará a cabo la concretización del texto.

Pero, la obra no puede inclinarse o atraerse hacia algún lado más que del otro, sino que debe permanecer en equilibrio. El texto literario al ser una obra de arte es un objeto intencionado, por lo que carece de determinaciones y autonomía como sí lo puede estar un objeto ideal. Para Ingarden la obra de arte tiene diversos espacios indeterminados que poco a poco van desapareciendo.



Por el tipo de realidad designada al texto literario frente a otros textos puede llevarse a cabo la concretización. En la lectura, el texto adquiere sentido con la ayuda del lector. Él va a seleccionar lo que su experiencia le sugiere y lo que propone el texto. Aquí el lector tiene la tarea de normalizar las indeterminaciones que surgen de los dos polos de la obra literaria. En la lectura se llena lo que está vacío, para otorgarle significado a los espacios de indeterminación.

Las indeterminaciones y los espacios vacíos son conceptos representativos de la estética de la recepción. Iser define las indeterminaciones como: “aquella cualidad que consiste en no cubrir con los medios lingüísticos utilizados toda la experiencia que el lector tiene a través de ese medio” (cit. en Acosta, 163). Para Ingarden los puntos de indeterminación las define como: “La omisión de lo secundario, pero en la mayoría de los casos, como complemento [...], no necesitan ser llenados; ocasionalmente, perturban el valor artístico y hasta destruyen la obra de arte cuando aumenta [...], exige sólo una actividad del lector: la de complementar” (cit. en Rall, 105). Las indeterminaciones provocan dos maneras de leer: estos espacios vacíos pueden aprehender la obra en su estructura o pueden pasarlo por alto y llenarlas con justificaciones que no están en el texto.

Los espacios vacíos aparecen de las indeterminaciones y se pueden definir como: “aquellos espacios de indeterminación que surgen en el momento en el que se fijó el sentido de los denominados aspectos esquematizados” (Acosta, 163).

Respecto a los aspectos esquematizados Ingarden señala que son aquellos términos que un sujeto receptor experimenta ante la presencia de un objeto determinado y “exige una percepción concreta por parte del sujeto para ser experimentado de modo concreto y efectivo. Sólo cuando se da esta experiencia cumple su función, la de hacer aparecer un objeto determinado que se percibe en ese momento” (cit. en Tornero, 460).

Para realizar la actualización del texto es necesario que el lector complete los aspectos esquemáticos con ayuda de su experiencia. Las referencias, las sensibilidades y los hábitos de recepción intervendrán en este proceso. Esto dará como resultado que el lector pueda imaginar el mundo del texto con la imagen del mundo por el que ha estado rodeado. Los aspectos esquematizados tienen dos funciones:

1. Permite aprehender intuitivamente los objetos representados y ganar poder sobre los objetos representados, lo que provoca cierta influencia en su constitución.
2. Como segunda función, permite que las cualidades del valor estético, que tiene los aspectos esquematizados, puedan crear una percepción estética de la obra.

Los espacios vacíos servirán al lector como estímulos para la imaginación, además de señalar el camino de la lectura porque como lo menciona Iser: “los espacios vacíos organizan el cambio de perspectivas del punto de vista del lector de una manera determinada” (cit. en Guerrero, 58). Algunos textos poseen más espacios vacíos que otros, pero el lector debe tratar (en la mayoría de sus posibilidades) llenar estos huecos. Sin embargo, en ocasiones no se consigue y se debe seguir con el trabajo.

En el proceso activo de la lectura se van llenando de contenido los espacios vacíos. Poco a poco la indeterminación se concretiza en contenidos específicos para el lector, quien realiza esta actividad tanto en su conciencia subjetiva como con la ayuda de la información y la postura de la realidad estética. La concretización puede realizarse de distintas maneras sin que ésta afecte el sentido semántico de la obra. Todas las concretizaciones que se realicen serán válidas y aceptables, siempre y cuando respeten los límites que establece el texto.

El lector debe llenar los espacios vacíos para que el texto tenga sentido. La elaboración de una indeterminación, menciona Ingarden, responde a las necesidades de cada texto y cada lector, porque depende del aspecto esquematizado y de “las perspectivas con detalle que corresponden a su tacto, a sus costumbres de recepción, a su preferencia por ciertas cualidades y por relaciones cualitativas que son o pueden ser diferentes según el lector” (cit. en Rall, 32).

Las estructuras centrales de una indeterminación en el texto son sus espacios vacíos, así como sus negaciones. Hay que concebirlas como condiciones de comunicación porque activan la interacción entre el texto y el lector.

Otro de los conceptos que Iser propone en esta teoría es el repertorio, el cual tiene dos funciones.

1. Introducir una determinada realidad extratextual en el texto y ofrecer esquemas de saberes al lector.
2. La segunda función de este repertorio es que solicita saberes cimentados.

En el repertorio puede ocurrir que como lector se encuentre con la negación, esto es que el texto propone normas que no son socialmente válidas, pero en ellas puede surgir la norma original. Esto se producirá porque el lector, junto con su repertorio, puede descubrir lo que

hay detrás de la negación. “El lector debe negar sus usos habituales y debe analizar las alternativas que le solicita un determinado punto de visión” (Guerrero, 59).

Como podemos observar, para Iser el lector no es una figura que espera todo del texto, sino que él debe realizar en su lectura una serie de tareas para lograr la interpretación de lo que está leyendo. En estas tareas, el lector involucra tanto recursos cognitivos como personales.

La imaginación del lector es importante en el contacto con el texto. Los espacios vacíos se llenan en el proceso imaginativo del receptor. Él conjunta y dialoga con su mundo conocido y con el mundo desconocido que propone el texto. Si en la obra todo estuviera dado entonces el lector tendría una nula comunicación con el texto y no resultaría atractiva e interesante la lectura, porque lo conocido ya no puede causar expectación.

Iser presenta una nueva manera de concebir al lector. Él centra su atención en la relación que mantiene la obra con el lector y lo que sucede con el segundo cuando tiene un acercamiento con el texto.

En el triángulo formado por el autor, el texto y el lector, el último cobra mayor importancia para la estética de la recepción. El receptor no sólo se limita a recibir la obra, sino que debe trabajar junto con el texto para construir el sentido de lectura.

2.4 Umberto Eco

Otro teórico que, en el siglo XX, centró su atención en el lector fue Umberto Eco. Él al igual que Iser y Jauss coinciden en que el lector no es un receptor pasivo que espera todo del texto sin hacer ninguna tarea, sino que el lector es un participante activo para llevar a cabo y con éxito la concreción de la obra.

Eco, a diferencia de la estética de la recepción, parte de la obra de arte en general y no únicamente del texto literario. En su libro *Obra abierta*, el autor menciona que en la obra de arte se debe considerar dos aspectos:

1. La intención concreta del autor. Él desea que el receptor reinterprete el objeto tal como él lo ha construido.
2. Cada uno de los receptores aplicará en la obra de arte sus gustos, sus características psicológicas, su cultura y todo lo que rodea al receptor (83).

Para este autor la lectura es una actividad recíproca, porque tanto el texto como el lector se necesitan. El texto dirige la lectura y el receptor sigue las señales. La guía del texto es el límite para realizar las interpretaciones.

Eco, en *Lector in fabula*, dice que de los diversos mensajes lingüísticos el de mayor complejidad es el texto literario, porque necesita la participación activa del lector (77). El autor nos presenta un texto incompleto, hasta que no tenga contacto con el intérprete. El texto tiene elementos “no dichos” textualmente, que requieren la intervención del lector para su actualización.

Para Umberto Eco, todo lector posee una enciclopedia que está fuera de uso hasta que llega el texto y la actualiza, y así logra la comprensión del texto. La enciclopedia puede tener “varios ‘sentidos’, o sea diversas disyunciones posibles de un espectro semántico idealmente completo [...] pero existe un límite lógico para la enciclopedia, que no puede ser infinita: ese límite es el *universo del discurso*” (*Lector*, 57).

En la enciclopedia del lector se realizan dos movimientos, en el primero se activan los sememas virtuales para continuar con la estructura discursiva y en el segundo movimiento se actualiza por medio de una hipótesis sobre el *topic* o tópicos textuales, para que el lector

decida hasta dónde llega el proceso de semiosis. Eco menciona que él prefiere usar *topic* en vez de tema y lo define como:

Un instrumento metatextual, un esquema abductivo que propone el lector, mientras que la fábula forma parte del contenido del texto [...] hay topics que pueden plantearse como macroproposiciones de fábula [...] Pero también hay topics de oración y topics discursivos que desaparecen cuando se abstrae el "tema dominante" de un texto (125).

El primer movimiento cooperativo del lector es suponer en forma transitoria una unidad entre el mundo al que el enunciado hace referencia y el mundo de su propia experiencia. En el segundo movimiento, el lector elabora operaciones extensionales más complejas en la medida en que avanza en la actualización del texto.

Los movimientos cooperativos y las diferentes actividades, que lleva a cabo el lector, tienen la finalidad de llenar los espacios vacíos que se encuentran en el texto. Para Eco los espacios vacíos fueron dejados por dos razones. El primero porque, el texto es un mecanismo económico, necesita la participación y el sentido que el destinatario le otorga al texto. La segunda razón es porque, el texto requiere de la iniciativa del lector para la interpretación, esperando que ésta tenga un margen de error suficiente de univocidad (75).

De acuerdo con la perspectiva de este teórico, el texto siempre va a necesitar del lector para realizar una actualización del mensaje de manera consciente. Él hace la analogía del texto como si fuera una máquina perezosa, que requiere de mucho trabajo por parte del lector para así llenar los espacios. Por esta razón un texto puede tener múltiples significados.

Durante la lectura el receptor participará con sus anticipaciones, algunas permanecerán hasta el final y otras serán desechadas conforme avance su trabajo. En estas anticipaciones están presentes las creencias, los deseos y los pronósticos del lector, así como lo que va creando con ayuda del texto.

Otro de los aspectos que considera Eco en la relación texto-lector son las inferencias. En ellas el lector sale del texto para buscar en otro lado las premisas de lo que podría pasar en el texto. En esta etapa el lector recurre a asuntos intertextuales comunes y de su experiencia. En la medida que avanza el lector se va conformando un esquema de coherencia en el texto (Eco, *Lector*, 166). Las interpretaciones no son indefinidas, sino que pueden surgir otras tantas interpretaciones y otras áreas de indeterminación. Esto debido a que los correlatos no son rígidos y permiten que se vayan modificando a medida que se continúa con la lectura.

Cada correlato del texto abre la posibilidad de modificar las oraciones que le siguen, provocando en el lector interés y expectación por lo que vendrá. Los correlatos proporcionan conexiones, puntos donde el lector puede abordar el texto y el lugar en el que se hallan las perspectivas de la lectura.

Los espacios vacíos son los que provocan la comunicación en la lectura. Son estímulos para cuando lo “no dicho” por el texto va cobrando forma en la imaginación del lector, lo que sí se dice crea mayor sentido y lo no dicho pone en acción al lector. Lo “no dicho” para Eco:

Significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión: pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de la actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector (*Lector*, 74).

El proceso de comunicación entre el texto y el lector se da cuando el segundo llena los espacios vacíos. El lector pone en juego su experiencia y así lleva a cabo la interpretación. También cumplen con la función de fungir como regulador de la interacción entre el texto y el lector.

Eco realiza dos distinciones en la interpretación: la semántica y la semiótica. En la primera el destinatario se enfrenta a las manifestaciones lineales del texto e imprime un

significado. En la interpretación semiótica, el lector intenta explicar por qué las razones estructurales del texto llegan a producir una interpretación semántica.

Además, señala que al momento en el que el lector se acerca al texto lo puede hacer desde tres diferentes intenciones. En una primera intención se puede llevar a cabo una aproximación generativa, que prevé las reglas del objeto. Una segunda intención es una aproximación interpretativa a la búsqueda de la “*intentio auctoris, intentio operis* y una *intention lectoris*” (*Limites*, 37). Una tercera intención es la clásica en la que se busca lo que el autor quería decir y lo que el texto dice de manera independiente.

La participación activa del lector para decodificar el texto sucede con mayor frecuencia en los textos abiertos que en los cerrados. Eco hace una distinción de la obra de arte en dos categorías: obra cerrada y obra abierta. Las obras cerradas son lecturas literales, alegóricas; que contienen propósitos morales. Son textos más resistentes al uso, son concebidos para un lector modelo muy preciso y dirigen la cooperación del lector sin dejar espacios.

La obra abierta es definida por Eco como: “una apertura basada en la colaboración teórica, mental del gozador, que debe interpretar libremente un hecho de arte ya producido, ya organizado según una ‘completud’ estructural propia” (cit.en Ruffinelli, 78).

La obra abierta no tiene una única interpretación, sino que su estructura se relaciona con el goce de la interpretación que cada uno realiza. En la obra abierta la participación del lector es activa e importante para la concretización. En este tipo de obra, el receptor debe llenar los espacios vacíos que tiene el texto y extraer los elementos que se conectan con la intertextualidad, esto provocará en el lector, como lo menciona Barthes “no sólo el placer sino el goce estético” (cit. en Eco, *Lector*, 13). En el texto abierto, el autor retoma todos los elementos de la competencia lingüística y literaria del lector.

Eco señala que durante los últimos años las obras de arte, en su mayoría, son indeterminadas, en donde no son totalmente producidas ni terminadas y cuyo goce consiste en la conclusión de la misma.

El texto decide hasta qué punto debe vigilar la cooperación del lector, hacia dónde hay que dirigirlo y dónde hay que dejarlo que se convierta en una aventura interpretativa libre. La obra abierta trata de obtener una sola cosa y es que de todas las interpretaciones que vaya elaborando el lector, sólo una de ellas obtenga mayor repercusión sobre las otras, pero que entre todas se refuercen.

El que la obra abierta conceda mayor participación al lector, no implica que el receptor pueda elaborar ilimitadas interpretaciones. El propio texto indica al lector las restricciones para hallar el sentido de la obra. La obra literaria tiene un mensaje que necesita ser decodificado, por lo que el texto no puede adaptarse a cada lector y éste no sabrá con exactitud si son correctas sus interpretaciones.

La relación texto-lector, que surge en la lectura, es necesaria para realizar la concretización de la obra. Ambos participantes tienen una participación activa. El texto señala los elementos que el lector debe decodificar con la ayuda de sus conocimientos y experiencias que posee. Cuando ambos han realizado su trabajo el lector tiene el privilegio de descubrir el mensaje del texto literario y experimentar el goce estético.

2.5 Los diferentes lectores

Las ideas de los tres teóricos, que previamente expuse, coinciden en que para lograr la concretización del texto literario es necesario la participación dinámica y activa de un lector con características específicas.

Al tipo de lector que requiere la obra literaria se le ha otorgado diferentes nombres, pero para este trabajo sólo me limitaré a tres de ellos: el implícito denominado por W. Iser, el modelo nombrado por Umberto Eco y el competente de Mendoza Fillola.

El texto literario tiene como finalidad ser leído para que el lector determine el efecto de sentido. Como lo había indicado anteriormente, la obra literaria posee dos polos: el artístico y el estético (Rall, 99). El polo artístico es trabajo del autor y el polo estético es tarea del lector. Iser nombró al receptor que necesita el texto como lector implícito. Él lo define como:

Un modelo trascendental por medio del cual se pueden describir estructuras generales del efecto de los textos fictivos. Se entiende por esto: el rol del lector, perceptible en el texto y que consiste en una estructura del texto y en una estructura del acto. Si la estructura del texto establece el punto de vista para el lector, esto significa que esta estructura obedece a un hecho básico de nuestra percepción, en la medida en que nuestros accesos al mundo son siempre sólo de una naturaleza perspectiva (cit. en. Rall, 143).

El autor literario prevé a un lector con características similares a las de él como pueden ser: las normas sociales e históricas, el contexto socio-cultural, las referencias intertextuales y la disposición hacia el texto. Además de estos elementos, el texto siempre ofrece al lector un sendero para que pueda ir construyendo las imágenes y, con ello, la obra.

Iser menciona que el lector implícito es una ficción, porque las características que el autor desea que tenga su lector es difícil que exista en su totalidad (cit. en Mendoza, *La educación*, 153). Este tipo de lector debe tener el mismo código que el autor, provisto de las mismas

intenciones y estar en posición de realizar totalmente, en la lectura, el potencial de sentido del texto fictivo, además de agotarlo.

El lector ideal tiene dos dimensiones: estructural del texto y estructural activa. En la primera el lector implícito se vincula al mundo del autor, mientras que, en la segunda dimensión, el lector actualiza el mundo en una imagen. Además, este tipo de lector debe llevar a cabo una serie de actos de representación que son proporcionados por el texto, esto con el fin de reconstruir el contexto y las perspectivas que el texto le confiere.

El grado de participación entre el texto y el autor se mide por las coincidencias de ambos. El texto, al tener un sentido pragmático, sitúa al lector en una determinada relación con la realidad de la obra; con el único propósito de que el lector reelabore el texto.

El lector implícito no espera un texto completo, él está consiente que debe contar con los conocimientos y habilidades que exige tanto el texto como el autor para poder decodificar el mensaje que viene oculto en la obra.

Umberto Eco también propone un tipo de lector y le da el nombre de lector modelo. En el *Lector in fabula* lo define como: “un conjunto de *condiciones de felicidad*, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado” (89).

Este lector debe poseer los mismos conocimientos y las mismas herramientas que el autor pensó y fijó en la obra para decodificar el texto. Si el autor eligió cierta lengua para su obra, seleccionó el tipo de enciclopedia a usar, el léxico y el estilo de su obra, estas características deben coincidir con las de su lector para que pueda darse la concreción de la obra literaria. Eco menciona que:

Su autor tiene que basarse en una serie de códigos que asignan contenidos a las expresiones que emplea. Para hacer que este texto sea comunicable, el autor debe suponer que el conjunto de códigos en los que se basa son las mismas que comparte con el posible lector (o lector modelo), supuestamente capaz de manejar interpretativamente las expresiones de la misma manera que el autor las maneja generativamente (cit. en Ruffinelli, 82).

El lector modelo tiene la tarea de actualizar el texto con la ayuda de los diferentes movimientos cooperativos que el autor ha previsto. Los niveles de dificultad lingüística del texto también son seleccionados por el autor y el receptor debe ser capaz de alcanzar o poseer el mismo nivel lingüístico, para poder interpretar la obra literaria. Este lector no está por completo estructurado porque el texto ayuda a la construcción del lector que necesita y Eco lo menciona con las siguientes palabras: “Prever el correspondiente Lector Modelo no significa sólo "esperar" que éste exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no sólo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla” (*Lector*, 81).

Si el lector no cumple con las características que el texto solicita, tendrá como consecuencia una limitación para llevar a cabo la decodificación de la obra literaria. Los códigos y subcódigos que emplea la obra serán desconocidos al lector y no tendrán ningún significado para él.

Para Eco el lector modelo puede realizar dos tipos de interpretaciones, una semántica y otra crítica. De ambas interpretaciones surgen dos tipos de lectores: el lector modelo “ingenuo” y el lector modelo “crítico” (81).

El autor modelo que propone Umberto Eco debe coincidir con las características que el autor ha pensado en el momento de la creación del texto. Este lector al tener contacto con la obra debe desarrollar (con el apoyo del texto) habilidades y conocimientos que estén al mismo nivel que el autor exige para su obra. Cuando el receptor no está en los mismos niveles

que el emisor tiene como consecuencia no entender el mensaje del texto y argumentar que la lectura es aburrida.

Otro tipo de lector que los críticos han propuesto es el lector competente. Este lector al igual que el lector ideal y el lector modelo tiene la tarea de formular la interpretación del texto literario. Para Mendoza Fillola existen dos tipos de lectores: el lector ingenuo y el lector competente.

El lector ingenuo realiza una lectura de manera superficial, no otorga el tiempo suficiente al texto, tampoco considera que es necesario cuestionar al texto, no activa los conocimientos y las estrategias que le permitirán determinar el efecto de sentido. Mendoza Fillola menciona que este lector:

1. Carece de experiencia receptora y de vivencias lectoras.
2. No aplica (o no dispone de) los saberes que la experiencia lectora aporta e integra en la competencia lectora.
3. Resulta especialmente vulnerable ante los requerimientos de un texto precisamente por las carencias que le ha creado su poca dedicación a la lectura.
4. Posee una limitada disponibilidad (según W. Iser, esta disponibilidad sería el conocimiento de convencionalismos compartidos por el lector respecto al texto, al autor, al grupo cultural, autor-grupo cultural) y un limitado **repertorio** (referencias intertextuales, normas socio-históricas, contenido, etc.) ante los requisitos que muestra el texto (*El lector*, 4).

Este lector, al no contar con los elementos que solicita la competencia literaria, está limitado para desarrollar la lectura del texto literario y hallar el efecto de sentido. Él sólo se acerca a textos con estructuras simples, que no requieren de gran elaboración o de la activación de toda su competencia literaria para elaborar su interpretación, porque ésta es evidente para cualquier lector.

Carecer de estos atributos tiene como consecuencia que al momento en que el lector se enfrenta a obras complejas no puede realizar la concretización de la obra, provocando un sentimiento de frustración en el receptor y opta por abandonar el libro.

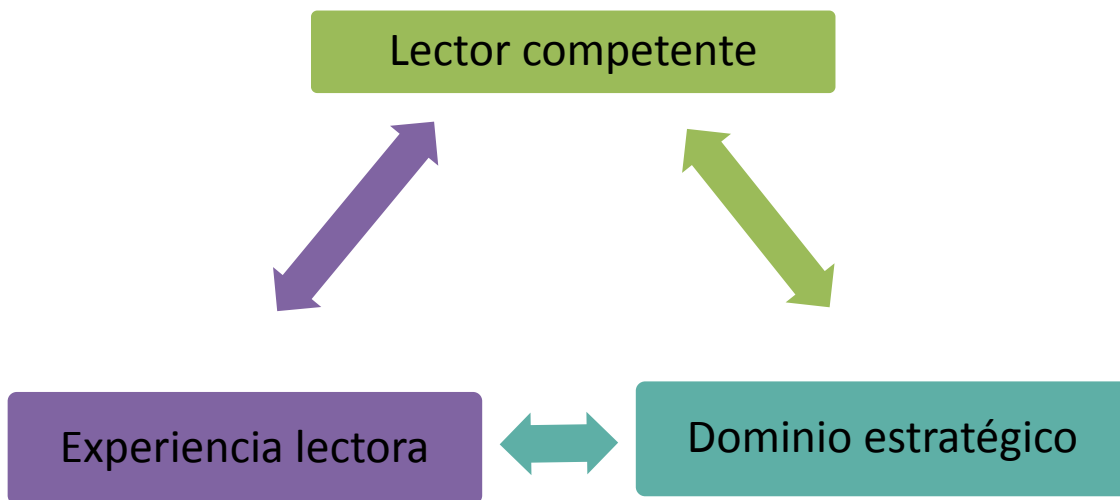
M. Stubbs define a los lectores competentes como: “aquellos que son capaces de identificar la trama, de diferenciar la acción secundaria, de hacer un resumen del texto y debatir sobre las posibles interpretaciones del texto” (cit. en Mendoza, *La educación*, 151). Ellos para realizar la decodificación del texto cuentan con habilidades y estrategias para profundizar en el texto y elaborar una interpretación coherente.

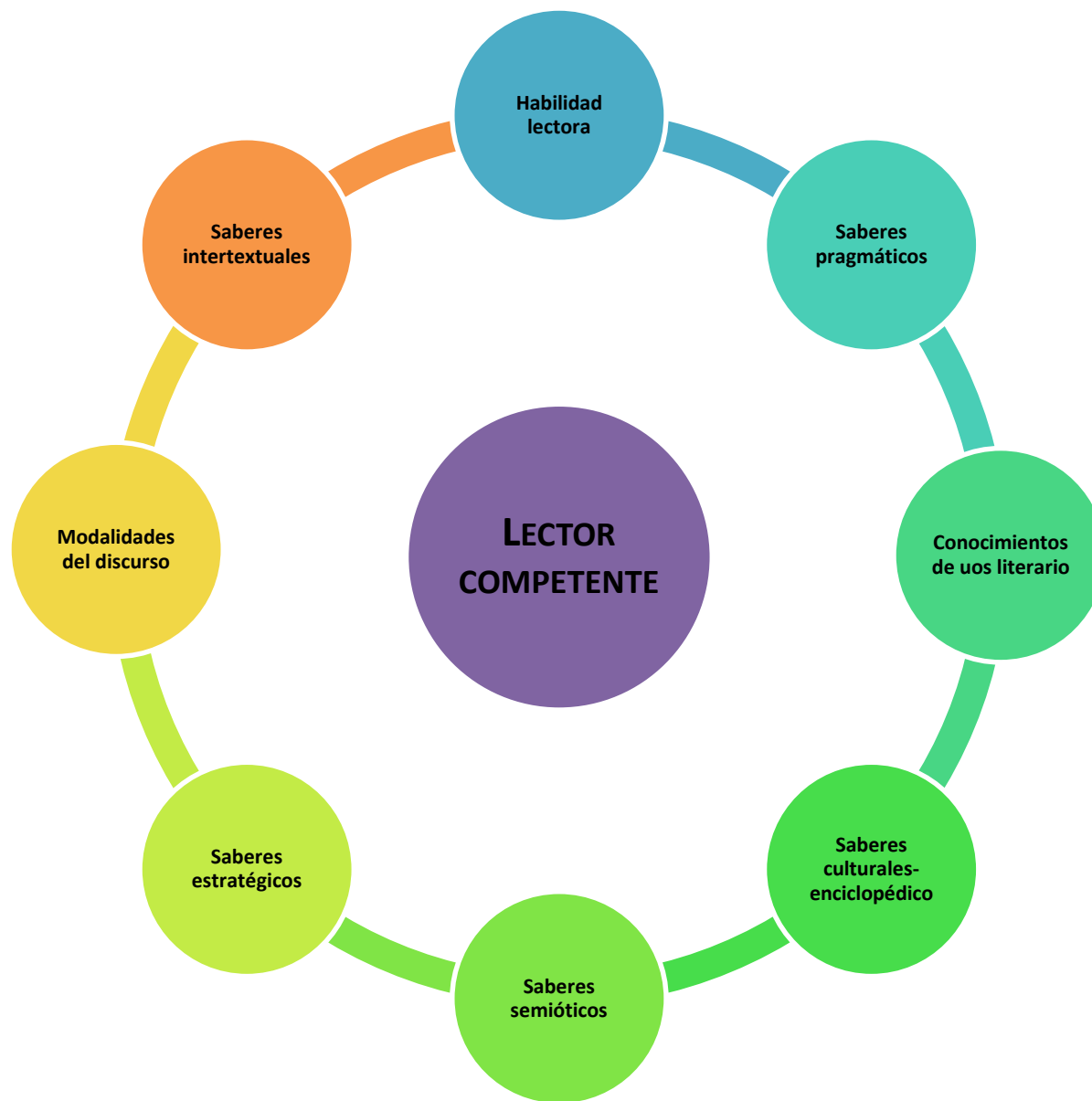
A continuación, se enlista las características que debe poseer un lector competente, según Mendoza Fillola.

- Comprende que las estructuras poéticas son estructuras sobrepuestas.
- Comprende las estructuras lingüísticas de los textos poéticos y reconoce las estructuras del discurso literario, según su grado de competencia literaria
- Posee un buen dominio del código lingüístico y conocimientos suficientes para la activación de códigos naturales y los integra como parte de su texto lector, formado por la experiencia y por la enciclopedia del mundo, como repertorio de la memoria colectiva.
- Interactúa con el texto.
- Posee un dominio metacognitivo de su actividad lectora que le permite ordenar su lectura hacia la actualización del texto [...]
- Sabe distinguir entre actividades paralelas: decodificar, leer, comprender, valorar e interpretar.
- Adoptar una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.
- Emite hipótesis sobre el tipo de textos, identificar índices textuales y especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.
- Activa sus conocimientos, los contenidos de sus intertextos, del repertorio y sus estrategias de lectura.
- Establece, con adecuación, y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto ofrece.

- Busca correlaciones lógicas que le permiten articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer normas de coherencia que le permitan hallar una (la) significación del texto.
- Establece coherentemente una interpretación que el texto no contradice.
- Disfruta con la propia actividad de recepción (*La educación*, 155).

Para que el lector posea estas características debe ser consciente que requiere de un trabajo constante con los textos literarios que impliquen una complejidad mayor a los que previamente llegaron a sus manos. Para Mendoza Fillola los elementos claves que debe poseer un lector competente son la experiencia lectora y el dominio estratégico.





El lector competente posee y aplica las destrezas, los conocimientos, las actitudes y las aptitudes necesarias para dialogar con “textos complejos, elaborados y organizados según distintas modalidades de convencionalismos (5)”. Este tipo de lector no sólo visualiza signos lingüísticos, sino que lee, comprende y activa procesos metacognitivos para poder interactuar con el texto en un proceso de diálogo y así descubrir el mensaje de la obra que tiene en su poder.

Un lector competente no sólo interactúa y recibe las señales del texto, es capaz de aportar elementos para poder limitar su interpretación, siempre en un margen de coherencia, para así establecer la comprensión exitosa del texto. También, se distingue como un buen observador para poder encontrar las estrategias que ha usado el autor en el texto.

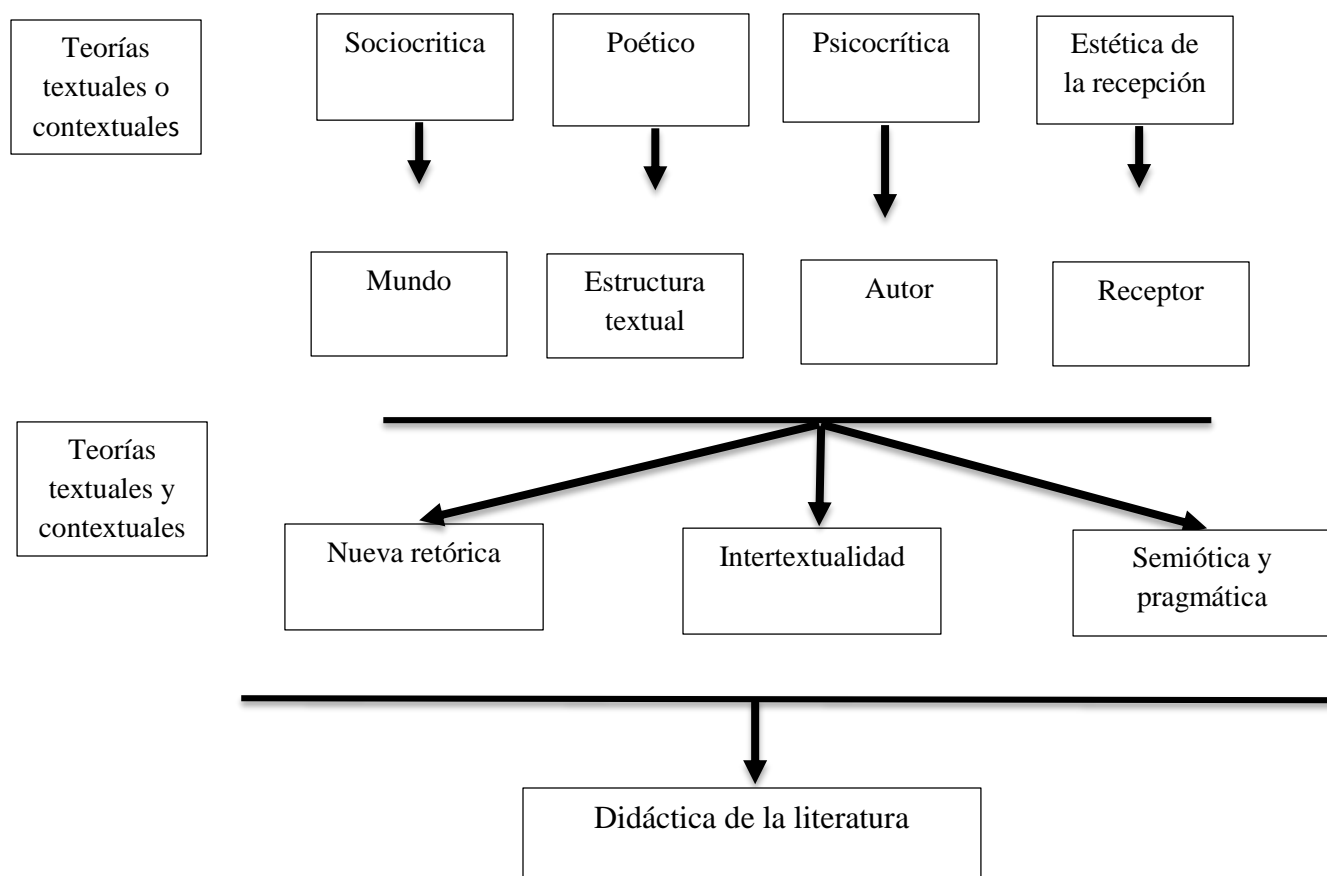
Los programas de estudio del área de comunicación en el nivel medio superior solicitan lectores competentes, que sean capaces de entender y hacer crítica del texto que tuvieron en su poder. Pero estas exigencias, en ocasiones no se pueden cumplir, porque los estudiantes al no estar acostumbrado a leer textos literarios, no han incrementado los elementos de la competencia literaria.

Tanto el lector implícito, como el lector modelo y el lector competente coinciden en que deben poseer conocimientos, aptitudes y características específicas que solicita el texto para que puedan llevar de manera exitosa la interpretación de la obra literaria. Si el lector no cumple con lo que solicita el autor, el primero estará limitado para realizar la concretización de la obra.

2.6 La influencia de la estética de la recepción en la didáctica de la literatura.

En la didáctica de la literatura no se ha generado un enfoque en la que las aportaciones de las diversas teorías literarias converjan, como si ha sucedido con la lingüística y el enfoque comunicativo. Sin embargo, los estudiosos del tema han tomado sugerencias, propuestas y supuestos de las diferentes teorías literarias para incluirlas en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

La profesora González Landa muestra en el siguiente esquema ciertos elementos de diversas teorías literarias que la didáctica de la literatura ha considerado (Mendoza, *La educación*, 187).



Como podemos observar, la didáctica literaria ha considerado de la estética de la recepción al lector. Este personaje cobra importancia en la didáctica porque no sólo se acerca a la obra para analizarla, sino que el lector realiza diversas tareas cognitivas para generar el sentido de la obra. La estética de la recepción comparte con la literatura “el interés por conocer y valorar el proceso de lectura, considerando los aspectos cognitivos de metalectura” (Mendoza, *La educación*, 198).

Los principales teóricos de la estética de la recepción mostraron y se interesaron por lo que sucede cuando el lector tiene contacto con el texto literario. La didáctica de la literatura pudo conocer que el lector y el texto literario deben tener una relación activa para llevar con éxito la concretización de la obra.

Jauss, Iser y Eco mostraron al mundo que para que exista una relación satisfactoria entre texto-lector, es necesario que el segundo recurra a la activación de sus saberes lingüísticos, literarios y personales (su competencia literaria). Estos saberes, menciona Mendoza Fillola, son base del constructivismo del aprendizaje (209).

A partir de la consideración del receptor como elemento importante de la obra literaria, el curriculum educativo realiza modificaciones. Considera a un lector que lee por placer y no sólo como tarea escolar, además de incluir el horizonte de expectativas del receptor. Acercarse al texto no sólo era para realizar el análisis literario de la obra, sino que este lector era generador de significado de la obra, siempre respetando la coherencia del texto.

En la educación media superior nuestros jóvenes lectores tienen la oportunidad de ir descubriendo que su función como lector es de suma importancia para la concretización de la obra y que su competencia literaria incrementa con la activación de sus saberes cognitivos que activa cuando lee.

2.7 Modelo de lector ideal para COBAEM

La estética de la recepción ha recalcado que todo texto necesita la participación activa de un lector. Dicho actor debe poseer características específicas que solicita el texto literario para lograr la concretización de la obra y emitir una valoración de la misma.

Revisando las ideas de los tres principales teóricos de la estética de la recepción (Jauss, Iser y Eco), las características de tres diferentes lectores (el ideal, el modelo y el competente), y los programas de estudios de las asignaturas de Literatura I y II y de habilidad lectora, podemos decir que los jóvenes lectores de COBAEM deberían tener las siguientes características al egresar de la educación media superior con respecto a la lectura.

- 1. Adoptar una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.** El lector es capaz de activar las diferentes lógicas (la fantasía o lo verosímil) de acuerdo al tipo de texto con el que está teniendo contacto.
- 2. Emite hipótesis sobre el tipo de texto que está leyendo.** Construye diversos supuestos acerca del texto que lee, los cuales acepta o deshecha conforme avanza en su lectura.
- 3. Imagina el mundo del texto con la imagen por el que está rodeado.** Llena los espacios vacíos con sus referencias, sus gustos, su cultura y sus sensibilidades.
- 4. Relaciona e interrelaciona los componentes gramaticales y léxico-semánticos de la obra.** El receptor identifica y relaciona los componentes de la obra referido a la parte gramatical y léxico-semántica de la obra. Infiere el valor semántico de las palabras desconocidas.
- 5. Activa sus conocimientos referidos a la modalidad del discurso.** Identifica y diferencia los diferentes tipos de géneros literarios y sus discursos.

6. **Relaciona su lectura con otros textos.** El lector identifica y relaciona alusiones o referencias con otros textos o autores con lo que ha tenido contacto previamente.
7. **Identifica los elementos a nivel intertextual de la lectura.** El lector es capaz de identificar y organizar personajes, secuencias, espacios y tiempos.
8. **Elabora el resumen del texto.** El receptor es capaz de identificar y relatar los aspectos más importantes que conforman el relato.
9. **Establece la significación e interpretación del texto en un margen de adecuación y coherencia.** A partir de la experiencia lectora y el desarrollo de habilidades literarias es capaz de expresar qué entendió del texto y emitir una opinión acerca de la obra, siempre respetando los límites de coherencia.

Estas nueve características tendrían que poseer nuestros jóvenes estudiantes en el nivel medio superior en el subsistema de educación COBAEM, de acuerdo a los programas de estudios y la RIEMS. Pero recordemos que algunos de ellos han tenido mínimo contacto con los textos literarios y que en ocasiones estas experiencias no han resultado gratificantes. Los alumnos aún están en un proceso de formación, por lo que es imposible solicitarles más de lo que en ese momento pueden ofrecernos. Es obligación que como acompañantes de su formación académica los ayudemos a incrementar sus competencias, en este caso la competencia literaria y que mejor manera que con la tecnología y el podcast.

La figura del lector cambió después de que Robert Hans Jauss y Wolfgang Iser presentan sus postulados. A partir de este momento el lector es considerado como un elemento necesario para actualizar el texto literario. También se considera el entorno socio-cultural del receptor, la cual afectará la interpretación del mensaje.

La estética de la recepción no se limita a estudiar el presente de la obra, sino que considera necesario conocer y analizar el pasado. La obra literaria requiere tanto del estudio sincrónico como diacrónico.

Con esta teoría ya no se considera a la obra literaria como un elemento rígido, que tiene una única interpretación. El texto literario es una “obra abierta” en la que existe la posibilidad de encontrar diversas interpretaciones, pero todas ellas respetando los límites que marcan el autor y el texto.

El autor ha colocado u omitido (intencionalmente) diversos elementos que el lector debe de identificar, decodificar o llenar según corresponda. Esta tarea la realizará de manera consciente y apoyándose en los recursos tanto literarios como cognitivos que ha adquirido de su experiencia como lector.

Los estudiantes de educación media superior están en un proceso de formación en la que requieren el apoyo de sus profesores y de sus padres para incrementar los elementos que integran la competencia literaria. Las actividades que los profesores implementan en las clases deben generar interés y atracción al texto literario, para que la lectura sea una actividad gratificante y no un tormento escolar.

3. EL PODCAST, UNA HERRAMIENTA DE LAS TIC AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN

3.1 Las TIC en la educación

A través de los siglos los seres humanos se han dado a la tarea de usar su conocimiento y creatividad para transformar su medio natural en objetos que faciliten sus actividades diarias y hagan más productiva su economía. Carlota Pérez menciona que durante los últimos dos siglos estas transformaciones se han dado mucho más rápido, mediante cinco revoluciones tecnológicas que a continuación se describen (cit. en Espinosa, 168).

Revolución tecnológica	Tiempo	Características
1^{ra} revolución	Finales del siglo XVIII	Llega la era industrial y con ella la maquinaria.
2^{da} revolución	Mitad del siglo XIX	La introducción de la máquina de vapor y el ferrocarril.
3^{ra} revolución	Finales del siglo XIX	Se sustituye el hierro por el acero, llega la electricidad y la industria incorpora a la ciencia.
4^{ta} revolución	Principios del siglo XX	Invencción del automóvil y la producción se realiza en masa.
5^{ta} revolución	Principios de la década de los 70 del siglo XX	Se caracteriza por el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones.

Adaptación de *Profesores y estudiantes...*, 168.

Cada una de estas revoluciones tecnológicas ha superado sus propios límites, porque no sólo beneficiaron al sector para el cual fueron creados, sino que el ser humano lo aplicó al resto de sus actividades. La última revolución tecnológica se produjo en un periodo breve de

tiempo y ha sufrido grandes transformaciones en tan sólo cuarenta años, lo que implica una actualización constante de la tecnología que le rodea.

La era de la tecnología de la información tiene como principal innovación el almacenamiento, el proceso y la transmisión de la información (Espinosa, 169). Sus características principales son: el conocimiento y la información, ambos soportes integrales de la sociedad del siglo XXI.

González define las TIC como “el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (*hardware* y *software*), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizada de la información” (cit. en Sánchez, 14).

Esta nueva era digital ha propiciado que tanto la comunicación como el tratamiento de la información estén en constante transformación y movimiento. Además, ha permitido que la comunicación sea masiva, en un periodo corto de tiempo (casi instantáneo), ha acortado distancias geográficas, ha transformado nuestros estilos de vidas tanto de manera profesional como social, lo que implica que tengamos nuevas maneras de trabajar, de comprar, de divertirnos y de estudiar.

La educación, al igual que el resto de los sectores, también se ha transformado y ha incluido las TIC en su currícula educativa. Esto ha propiciado nuevas maneras de estudiar y así responder a las necesidades de los estudiantes y la sociedad de la información. La OECD menciona que la educación del siglo XXI tiene cinco retos en cuanto al aprendizaje se refiere.

1. Preparar a los estudiantes para una vida profesional caracterizada por el cambio acelerado.
2. Proporcionar, a quienes tienen dificultades para el aprendizaje rápido, mayores y mejores fundamentos que les permitan participar en actividades económicas y sociales.

3. El aprendizaje y el entretenimiento de la población adulta a lo largo de la vida será un elemento clave de la economía del aprendizaje.
4. La dimensión ética y la contribución a la formación de capital social desempeñarán un papel importante en la economía del aprendizaje.
5. El acelerado desarrollo de la producción de conocimiento en los sectores público y privado pueden conducir a una nueva división del trabajo entre escuelas y otros lugares de aprendizaje (cit. en Espinosa, 181).

Para poder cumplir con estos cinco retos, la manera tanto de enseñar como de aprender requiere de transformaciones, lo que implica que la relación que hay entre alumno y profesor se modifique. El profesor, en esta era digital, será un tutor que guiará al alumno en la transformación de la información en conocimiento, para que después resulte significativo y con ello se dé el aprendizaje requerido. La transformación de información en conocimiento y después en aprendizaje es lo que en diversas ocasiones se nos dificulta, porque en esta era digital lo que nos sobra es información, pero nos falta la aplicación de estrategias para convertirla en conocimientos.

Las TIC han propiciado que el aprendizaje no se restrinja a un espacio determinado como el aula, sino que ha flexibilizado las maneras de aprender en cualquier tiempo y lugar, haciendo uso de diferentes herramientas tecnológicas (computadora, internet, videos, MP³, etc.) y apoyando las inteligencias múltiples y los diversos estilos de aprendizaje⁴. Ejemplo de esto son los sistemas de educación a distancia en donde la interacción entre el alumno y el facilitador se realiza a través de la red. El alumno decide cuándo va a estudiar y dónde lo

⁴ Gardner menciona, en su teoría de las inteligencias múltiples, que todo individuo posee ocho inteligencias, algunas más desarrolladas que otras, pero todas son igual de importantes. Las inteligencias que él propone son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, inteligencia visual-espacial, inteligencia lógico-matemáticas, inteligencia verbal-lingüística, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia naturalista e inteligencia musical. El autor menciona que en la escuela la práctica educativa se limita a desarrollar sólo dos: la inteligencia lógico-matemático y la inteligencia verbal-lingüística. Esta teoría propone que los profesores hagan uso de diferentes estrategias que promuevan el desarrollo de las diversas inteligencias (Romero, 5).

va hacer. Diversos estudiosos de la educación han mencionado que el conocimiento no se restringe a un salón de clases y que es difícil saber en qué momento el alumno aprende, porque todo su entorno influye en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesor tiene la necesidad de introducir contenidos y materiales digitales que promuevan y estimulen el proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos de esta era, tal es el caso de las páginas web, las wikis, las webquest, el podcast y las diferentes herramientas que proporcionó la web 2.0.

No es posible concebir la enseñanza de manera estática, en donde el alumno sólo se dedica a escuchar y tomar apuntes, sino que ellos necesitan moverse, hacer las cosas, sentirse atraídos por el conocimiento con el apoyo de lo que le rodea, en este caso la tecnología. Pero, en esta innovación de enseñanza no se deben olvidar o desplazar las herramientas tradicionales como son los libros, sino que debe combinarse (en la medida de lo posible) los diferentes materiales didácticos con los que se cuentan. Domingo y Mesa clasifica los materiales didácticos en tres grupos:

1. **Materiales convencionales.** Son aquellos recursos tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje como son: libros, enciclopedias, diccionarios, fotocopias, pizarrón, carteles, juegos didácticos o materiales de laboratorio.
2. **Materiales audiovisuales.** Dentro de este grupo están presentes: la televisión, los videos, el cine, las fotografías, las diapositivas, las canciones y el MP³.
3. **Materiales multimedia.** Este grupo está integrado por: programas informáticos (*software*, DVD, CD), páginas web (plataformas de formación y herramientas para la comunicación en red) (cit. en Cebrián, 45).

No es posible limitarse al empleo de un tipo de material didáctico, es necesario la implementación de los tres grupos, puesto que cada uno de ellos tiene bondades que el otro

grupo no podría aportar. En cuanto al uso de las TIC en el aula tiene ventajas e inconvenientes como lo señala Marqués Graells.

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> ○ Interés. Motivación. Los alumnos están muy motivados al utilizar los recursos TIC. La motivación hace que los estudiantes dediquen más tiempo a trabajar y, por tanto, es probable que aprendan más. ○ Interacción. Continúa actividad intelectual. Los estudiantes están permanentemente activos al interactuar con el ordenador y entre ellos a distancia. Mantienen un alto grado de implicación en el trabajo. ○ Desarrollo de la iniciativa. La constante participación por parte de los alumnos propicia el desarrollo de su iniciativa ya que se ven obligados a tomar continuamente nuevas decisiones ante las respuestas del ordenador a sus acciones. ○ Aprendizaje a partir de los errores. El <i>feed back</i> inmediato a las respuestas y a las acciones de los usuarios permite a los estudiantes conocer sus errores justo en el momento en que se producen y generalmente el programa les ofrece la oportunidad de ensayar nuevas respuestas o formas de actuar para superarlos. ○ Mayor comunicación entre profesores y alumnos. Los canales de comunicación que proporciona Internet (correo electrónico, foros, chat...) facilitan el contacto entre los alumnos y con los profesores. ○ Alto grado de interdisciplinariedad. Las tareas educativas realizadas con el ordenador permiten obtener un alto grado de interdisciplinariedad. El ordenador debido a su versatilidad y gran capacidad de almacenamiento permite realizar muy diversos tipos de tratamiento a una información muy amplia y variada. ○ Alfabetización digital y audiovisual. Estos materiales proporcionan a los alumnos un contacto con las TIC como medio de aprendizaje, y generador de experiencias y aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Distracciones. Los alumnos a veces se dedican a jugar en vez de trabajar. ○ Dispersión. La navegación por los atractivos espacios de Internet, llenos de aspectos variados e interesantes, inclina a los usuarios a desviarse de los objetivos de su búsqueda. ○ Pérdida de tiempo. Muchas veces se pierde mucho tiempo buscando la información que se necesita: exceso de información disponible, dispersión y presentación atomizada, falta de método en la búsqueda... ○ Informaciones no fiables. En Internet hay muchas informaciones que no son fiables: parciales, equivocadas, obsoletas... ○ Aprendizajes incompletos y superficiales. La libre interacción de los alumnos con estos materiales, no es siempre de calidad y a menudo descontextualizado, puede proporcionar aprendizajes incompletos con visiones de la realidad simplistas y poco profundas. ○ Diálogos muy rígidos. Los materiales didácticos exigen la formalización previa de la materia que se pretende enseñar y que el autor haya previsto los caminos y diálogos que seguirán los alumnos. Por otra parte, en las comunicaciones virtuales, a veces cuesta hacerse entender con los "diálogos" ralentizados e intermitentes del correo electrónico. ○ Visión parcial de la realidad. Los programas presentan una visión particular de la realidad, no la realidad tal como es.

El empleo de los recursos didácticos apoyados en las TIC debe poseer características específicas, lo que implica una planeación adecuada que responda a las necesidades de los alumnos y los maestros. Moya López menciona que los aspectos a considerar son:

- Contar con una estructura racional, permitiendo al participante navegar por los conocimientos relacionados o ampliándolos.
- Debe organizarse en unidades pequeñas, con formatos atractivos y simples de comprender.
- Poseer una diversidad de formatos como textos e imágenes.
- Deben presentar a los alumnos ejemplos cercanos a su realidad (7).

La implementación de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica el desarrollo de nuevas competencias, como es el caso de la competencia digital que tanto los alumnos como los maestros deben desarrollar, pero al segundo en ocasiones se le dificulta más. El alumno ha estado en contacto con esta tecnología digital desde que nació, él es un nativo digital, mientras que los adultos hemos tenido la necesidad de ir aprendiendo cómo funcionan los artefactos digitales y nos nombran inmigrantes digitales. A esta situación de desigualdad se le ha dado el nombre de brecha digital, que incluye tanto a personas, países y grupos sociales. Esta brecha puede ser tecnológica, cognitiva, económica e informática descriptiva.

A esta desigualdad se enfrenta la educación del siglo XXI, porque no todos los centros educativos tienen las mismas oportunidades de emplear las TIC. Existen escuelas que no cuentan con los materiales y condiciones necesarias para introducir en sus clases el uso de esta tecnología, tal como lo reclama el Acuerdo 447⁵ de las competencias que debe poseer

⁵ El Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior anexó, a las ocho competencias que debe desarrollar el docente, tres más, haciendo

un docente. Esta problemática no se restringe a una cierta área geográfica. Escuelas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México no cuentan con el material de cómputo básico y mucho menos cuentan con acceso a internet, a pesar de los discursos políticos que pronuncian las autoridades educativas del país.

Hacer uso de las TIC en el aula no es un lujo, sino una necesidad que reclama esta sociedad de la información y comunicación. Pero el empleo de estas herramientas requiere de todo un proceso tanto para el alumno como para el profesor con un propósito en común que el alumno aprenda. Los recursos digitales a los que los docentes pueden recurrir son amplios y aunque algunos de ellos no fueron creados con fines académicos se pueden modificar e implementarlos en clases como se podrá observar en el siguiente tema.

3.2. La web 2.0

La facilidad con la que se usan, casi todas, las herramientas en la red favorecen su aplicación en los entornos educativos, debido a la evolución que ha tenido el internet en los últimos años, mejor conocido con el nombre de web 2.0.

En la década de los años noventa el mundo del internet presentó diversos cambios, entre ellos los que más impactaron fueron: la aparición del Blogger en el año de 1999 y las redes sociales, tal es el caso de Six Dregress en 1997 y Friendster en 2002. Los usuarios podían interactuar en un sitio web o podían colocar información sin complicación. En el año 1999

un total de once competencias. Las últimas tres tienen que ver con el uso de las TIC y son: 1. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación, 2. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; 3. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.

Darcy Dinuoi escribió un artículo en la revista *Print Magazine* titulado “Fragmented Future” en donde empleó por primera vez el término web 2.0 como una evolución de internet.

Sin embargo, es hasta el año 2004 cuando dicho término cobró popularidad y relevancia a nivel mundial. Otra vez el mundo escuchaba la palabra web 2.0, pero ahora en boca de Tim O’Reilly, quien lo empleó en su conferencia titulada “What is web 2.0”. Este encuentro tenía como propósito analizar el estado de la web después del estallido de la burbuja.com ⁶ en el año 2000, además deseaban saber qué estaba ocurriendo con las nuevas herramientas en línea que proporcionaba el internet y favorecían el crecimiento económico de diversas empresas. Rápidamente el término se empleó en diversas áreas y en el año 2006 la revista *Time* eligió como personaje del año al usuario de internet, uno de los principios fundamentales de la web 2.0.

La innovación que presenta la web 2.0 sobre la web 1.0 es que no se necesita de grandes conocimientos para acceder a las aplicaciones de edición, publicación y distribución de contenidos. La primera requería de personas con conocimientos profundos en informática porque sólo ellos creaban, diseñaban y modificaban el portal en línea, el usuario de internet se limitaba a visualizar la información que estaba en la red. En la web 2.0 son las comunidades de usuarios quienes pueden intercambiar información y crear páginas electrónicas de manera grupal e interactiva. O’Reilly presenta en el siguiente cuadro un comparativo entre las dos webs (273).

⁶ Este fenómeno se desarrolló entre los años 1999 -2001 y consistió en el incremento económico de las empresas que tenían un vínculo con internet.

<u>Web 1.0</u>	<u>Web 2.0</u>
Doble click	Googole AdSense
Ofoto	Flickr
Akamai	BitTorrent
MP ³ .com	Napster
Britannica Online	Wikipedia
personl websites	Blogging
Evite	upcoming.org and EVDB
domain name speculation	search engine optimization
page views	cost per click
screen scraping	web services
content management systems	Wikis
directories (taxonomy)	tagging (folksonomy)
Stickinees	syndication

Las nuevas fuentes de información, 273.

La evolución del internet, en palabras de O'Reilly, tiene siete principios constitutivos que son:

1. **La web como plataforma.** El usuario emplea los servicios de la web como si fuera un programa, por lo que no es necesario la instalación de un *software* en la computadora. Puede realizar tareas desde cualquier dispositivo con acceso a internet, en donde tendrá que proporcionar un nombre de usuario y una contraseña.
2. **Aprovechar la inteligencia colectiva.** Los usuarios intercambian información a través de las diferentes herramientas que proporciona la web 2.0. El usuario cambió de un ser pasivo a uno activo, porque ahora puede opinar, crear, valorar y compartir.
3. **Los datos son el siguiente Intel inside.** A través del uso de las aplicaciones los usuarios mejoran la herramienta tecnológica, además la accesibilidad debe ser prioridad a través de estándares de RSS.

4. **El fin del ciclo de las actualizaciones de versiones del software.** Los servicios de la web 2.0 se encuentran en mejora continua, todos los días se van actualizando para responder a las necesidades de los usuarios.
5. **Modelos de programación ligeros.** Las herramientas de la web 2.0 tienen como características la sencillez, lo que hace que cualquier persona pueda aprender a usar estas herramientas.
6. **El software no limitado a un sólo dispositivo.** El usuario puede hacer uso de las aplicaciones de la web no sólo en la computadora, sino en cualquier dispositivo que tenga acceso a internet como es el caso de los teléfonos inteligentes o las tabletas digitales.
7. **Experiencias enriquecedoras de los usuarios.** El usuario no sólo se limita a recibir información, él la construye con la interacción de otros cibernautas, lo que hace que el producto mejore constantemente.



Figura 1. Desarrollo de la web. Soto.

Con estas innovaciones en la web, el usuario de internet puede acceder a sitios donde encontrará recursos gratuitos y libres para publicar tanto información como para comunicarse. Además, su postura cambia porque no sólo se limitará a recibir información, sino que es un administrador de su propio sitio web, que en algún momento podría producir información.

La era de la web 2.0 ha traído una serie de beneficios como hasta ahora lo hemos podido observar, pero como todo producto tiene sus desventajas. En esta situación cualquier persona puede colocar información en la red sin ningún sustento teórico, Ángel Barbas menciona que “más información con menor rigor es igual a mayor confusión” (143). Aquí es donde la orientación de los docentes es necesaria para que el alumno aprenda a seleccionar entre tanta información, únicamente la que tiene un respaldo científico y académico.

La educación ha tenido la necesidad de transformar su currículo para integrar las bondades que ofrece la web 2.0 en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Bernal menciona que hacer uso de las herramientas de la web 2.0 puede ayudar a los alumnos en la construcción de su autonomía de aprendizaje, a fijar objetivos en cuanto al aprendizaje se refiere y al desarrollo de sus estrategias de estudio para conseguir sus objetivos en su proceso de enseñanza-aprendizaje (126).

La participación del alumno en su proceso de aprendizaje requiere la activación de diferentes estrategias tanto cognitivas como tecnológicas. El educando no sólo se limita a recibir el conocimiento que un profesor puede otorgarle en un salón de clases. El papel del alumno al igual que la web se ha transformado, ninguno de los dos se limita a ser simples espectadores de lo que sucede a su alrededor. También, la función del docente ha cambiado con la incorporación de las TIC en la educación. Bernal Galindo muestra en las siguientes

tablas las aportaciones que la web 2.0 podría tener tanto con los profesores como con los alumnos.

Profesor y web 2.0
Cambio de rol: guía y mediador en el proceso de aprendizaje.
Permite que el docente pueda convertirse en generador de interrogantes para el alumnado.
Facilita la creación de contenidos por parte del docente.
Utiliza herramientas de software social como instrumento didáctico para apoyar, mejorar el aprendizaje y sus resultados.
Favorece la comunicación e intercambio de recursos entre docentes, alumno-docente y viceversa.
Facilita la creación de comunidades de aprendizaje.
Fomenta el contacto e intercambio de experiencias con otros profesionales de la misma materia.
Uso de la Web como plataforma: acceso inmediato y sencillo a diferentes herramientas de la Web 2.0, no necesitan instalación y no requieren un conocimiento especializado por parte del profesor.

Fuente: *Enseñanza superior, profesores y TIC...*, 128.

Alumno y web 2.0
Cambio de rol: otorga protagonismo al estudiante, desarrolla la reflexión, la autonomía y la metacognición.
Permite conocer, interactuar, colaborar y compartir con otros alumnos en diferentes tareas colaborativas.
Fomenta la motivación y participación.
Aprendizaje flexible, más personalizado.
Permite la participación y el contacto con otros estudiantes a través de redes sociales.
Comparte recursos y materiales educativos.
Permite una comunicación más cercana y desinhibida entre estudiantes y profesores.
Desarrolla la creatividad y la iniciativa.
Uso de la web como plataforma: acceso inmediato y sencillo a diferentes herramientas de la Web 2.0, no necesitan instalación y no requieren un conocimiento especializado por parte del alumno.

Fuente: *Enseñanza superior, profesores y TIC...*, 128.

Las herramientas digitales, que no fueron creadas con fines didácticos, pero que por sus características se pueden adaptar a las necesidades tanto de los alumnos como los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las siguientes:

Blogs. Esta herramienta permite publicar una serie de información, la cual se actualiza constantemente, ya sea por uno o varios autores. Los blogs permiten ingresar a sitios con información específica sobre cierta temática. No requiere la instalación de ningún software, ni tampoco de grandes conocimientos en informática. Tiene como características: su formato de publicación en línea, configuración cronológica inversa, autoría mayoritariamente individual, estilo breve, informal y subjetivo; además, ofrece a los lectores la oportunidad de emitir comentarios sobre la publicación. Se pueden encontrar blogs de todas las temáticas en la red.

Wikis. Son páginas web que se construyen con la colaboración de diversos usuarios a través de la red. La información que contienen está en constante actualización y está abierta para un sector amplio de usuarios que pueden modificarla. Al igual que los blogs no requieren de conocimientos amplios de cómputo. La wiki más famosa en todo el mundo es Wikipedia, una enciclopedia libre que ha estado en constante crecimiento por las aportaciones de sus usuarios.

Redes sociales. Este tipo de herramientas tecnológicas pueden aprovecharse en beneficio de la educación del siglo XXI. Este recurso permite que tanto docentes como alumnos intercambien información, conocimientos y experiencias relacionadas a un tema o área de conocimiento específico. Diversas universidades han creado sus redes sociales para que su comunidad estudiantil pueda interactuar en la red. En estos momentos las más importantes son Facebook y Twitter. La primera permite la creación de grupos para compartir información.

Repositorios de videos. En lo que se refiere al campo de videos, el líder es YouTube, este sitio permite almacenar y difundir millones de videos. En este portal se pueden subir a la red un video de manera sencilla. Además, permite la creación de canales, lista de reproducciones e inserción de subtítulos. Otros sitios para compartir videos son: Metacafe (<http://www.metacafe.com/>), Vimeo (<http://www.vimeo.com/>), OneWorldTV (<http://www.oneworld.net/>) y Revver (<http://www.revver.com/>).

Presentaciones. El sitio más conocido para compartir diapositivas es Slideshare ([http://www. Shideshare.net/](http://www.Shideshare.net/)). Esta herramienta ofrece al usuario convertir sus diapositivas a un formato animado tipo flash. Para compartir documentos el sitio que nos puede ayudar es Scribd (<http://www.scribd.com/>).

Plataformas de e-learning. Es un LMS (Learning Management System) usado para la creación de e-learning. El más usual en estos momentos es Moodle (<http://www.moodle.org/>). Esta herramienta le permite al profesor la creación de cursos con la ayuda de una agenda en donde los contenidos y las actividades se irán planeando de manera progresiva.

Podcast. Esta herramienta proporciona un recurso auditivo en formato MP³, la cual se descarga y se reproduce de manera sencilla en cualquier dispositivo móvil. Su búsqueda es sencilla por estar clasificado y agrupado ya sea por categoría o etiquetas. El usuario tiene la posibilidad de seguirlo por RSS. La elaboración es sencilla con la ayuda de programas gratuitos disponibles en la red.

El podcast es la herramienta de la web 2.0 a la que recurrí para el desarrollo de este trabajo. En las siguientes páginas explicaré de manera más amplia en qué consiste este recurso tecnológico y las características que posee para emplearse como una herramienta didáctica.

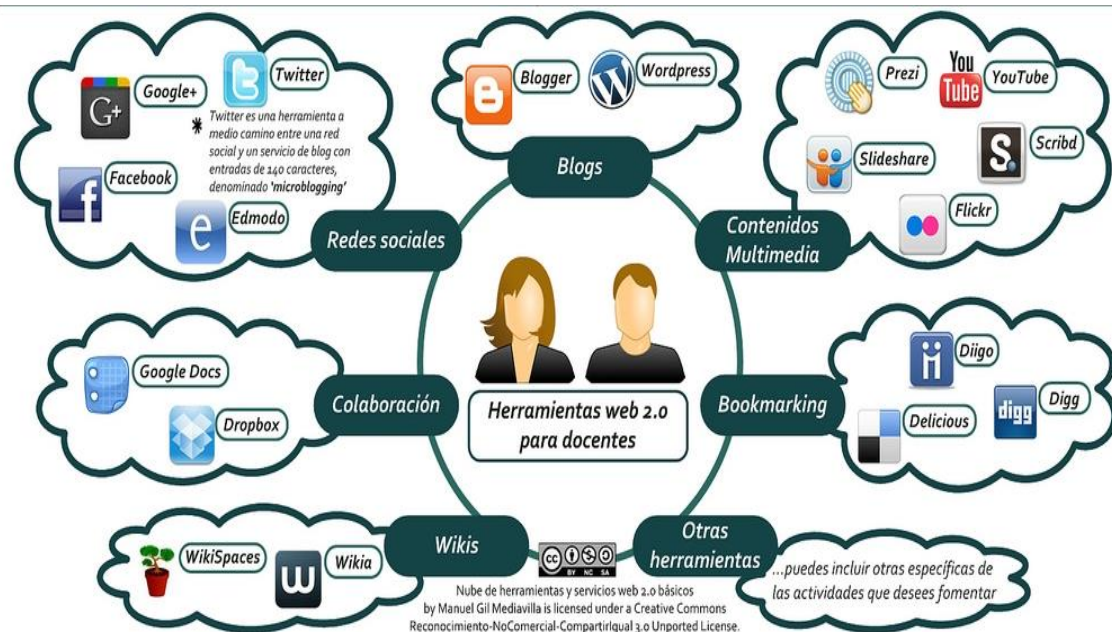


Figura 2. Nube de herramientas y servicios web 2.0 básicos. Gil.

Como podemos observar, la innovación de la web 2.0 (de una web estática a una web dinámica) ha proporcionado a la educación una serie de herramientas a las que pueden recurrir tanto maestros como alumno como apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de la red, los usuarios pueden ayudarse en la construcción del conocimiento, ya que la interacción que se desarrolla en el ciberespacio lo hace factible. Además, la mayoría de las herramientas que proporciona la web 2.0 son gratis y no requieren de conocimientos sofisticados de informática, facilitando que los docentes (inmigrantes digitales) tengan mayor interacción con las TIC en este siglo XXI.

3.3 El podcast

3.3.1 Historia del podcast

Una de las herramientas sonoras de mayor novedad que nos proporciona la web 2.0 es el podcast. Esta tecnología, mencionan los expertos, surgió en el año 2001, pero es hasta el 2004 cuando se encuentran mayores referencias públicas. En el artículo “Audible Revolution” escrito por Ben Hammersley enfatiza la nueva distribución de archivos periódicamente a través de weblogs. Él considera esta situación como un fenómeno comunicativo y sugiere posibles nombres como *audioblogging* o *podcasting*. En este artículo no mencionó los elementos que caracterizan al podcast: la sindicación y la sincronización.

Estos dos elementos fueron desarrollados por Dave Winer y Adam Curry, quienes son considerados los padres del podcast. El añadir archivos adjuntos a un RSS fue idea de Tristan Louis, pero Dave Winer fue quien la mejoró a una versión 0.92 denominada “*enclasure*”, esta idea la presentó el 11 de enero de 2001 con un tema del grupo de rock Grateful Dead. El 21 de octubre del mismo año Adam Curry hizo lo propio y presentó un archivo de MP³ en su blog, dos años después elabora un RSS especial para distribuir diversas entrevistas con Chris Lydon, a esta página se le considera el primer canal de podcasting. Curry continuó trabajando en su blog y elaboró una nueva aplicación nombrada RSSiPod, esta tecnología permitía automatizar la descarga de archivos en la Radio Userland y su transferencia a iTunes.

En septiembre de 2004 se registra el primer dominio de podcast con el nombre de Podcast.net, en este mismo año Danne Gregoire propone el nombre de *podcaster* para “referirse al autor de los shows de audio que se podían descargarse desde la Red” (Sellas, 15).

Durante los últimos meses del 2004 el podcasting cobró mayor popularidad, esto gracias a la publicidad que hicieron los medios de comunicación sobre este fenómeno sonoro.

Respecto al podcast en español, se menciona que fue el 18 de octubre de 2004 cuando el periodista español José Antonio Gelado publicó el primer podcast en castellano con el nombre de *Comunicando*. En el siguiente mes apareció un segundo trabajo con el título *El podcast más corto de la historia*, esta vez en la autoría de Jaime Batiz. Para el año 2005 no sólo España creaba podcast en español, sino que también entraba al mercado países como: México, Argentina, Estados Unidos; entre otros. La proliferación del podcast obedece también al surgimiento de la aplicación iTunes 4.9, la cual permitía la gestión de podcast y la aparición de un directorio para realizar de mejor manera la búsqueda de material.

Referente al término podcasting es donde existe mayor controversia, pues son diversas las historias de cómo surge esta palabra. José Antonio Gelado menciona que la palabra podcasting resulta de la unión del termino en ingles *Pod* (vaina o capsula) y *Casting* (apócope de *broadcasting* que significa difusión masiva de contenidos) (159). Otros autores mencionan que el nombre es por la sigla *POD* (*Portable On Demand*), que significa en español portátil bajo demanda. Algunos más refieren que la palabra se debe al reproductor de música iPod de la marca Apple, sin embargo, esta propuesta no es del todo aceptada porque antes de este reproductor ya se empleaba dicho término.

Lo que sí es un hecho es que la palabra podcast cobró popularidad en el vocabulario cotidiano. A finales del año 2005 *podcasting* fue nombrada la palabra del año por la Oxford University Press e incluida en el *New American Dictionary* con el siguiente significado: “Podcast: Noun a digital recording of a radio broadcast or similar program, made available on the Internet for downloading to a personal audi player” (cit. en Sellas, 20).

Esta definición incluye conceptos como: audio, internet y dispositivo portátil, que serán incluidas para elaborar cualquier definición sobre esta herramienta tecnológica y que la hace diferente de otros recursos auditivos que se han empleado a lo largo de la historia.

3.3.2 El podcast

José Antonio Gelado define al podcast como: “la sindicación de archivos de sonido que permiten su distribución y posterior descarga de forma automática y periódica. El formato de archivo de sonido más utilizado es MP³ y la sindicación es RSS” (164). Para Borges esta herramienta tecnológica es: “un conjunto de sonido que además de estar disponible en la red, el visitante puede descargar a donde prefiera para oírlo o verlo después” (17). Wikipedia menciona que un podcasting:

Consiste en la distribución de archivos multimedia (normalmente audio o vídeo, que pueden incluir texto como subtítulos y notas) mediante un sistema de redifusión (RSS) que permite opcionalmente suscribirse y usar un programa que lo descarga para que el usuario lo escuche. A pesar de las diferentes definiciones que se pueden elaborar sobre este término, todos coinciden en que es un archivo de sonido disponible en la red para que cualquier persona lo pueda descargar a un dispositivo de sonido, para hacer uso de él en el momento y lugar de su preferencia.

La ventaja que presenta esta herramienta de la web 2.0 sobre otras aplicaciones de sonido es la sindicación de contenidos RSS (*Rich Site Summary*). Cordón menciona que la sindicación de archivos es: “un proceso mediante el cual un productor o un distribuidor de contenidos proporcionan información en formato digital a un suscriptor generalmente con el ánimo de que los integre a sus propios sitios web” (286). Con esta característica el usuario ahorra tiempo porque no tiene la necesidad de acceder a la página de internet para conocer

las publicaciones recientes, sino que la sindicación le avisa las novedades para que el suscriptor decida cuál o cuáles son de su interés y descargar el contenido de su preferencia.

Otra característica que hace novedosa a esta herramienta tecnológica es su formato MP³ (MPEG-1 Audio Layer-3). Este formato permite comprimir los archivos a una doceava parte del tamaño original, además proporciona un buen nivel en la calidad del sonido. Otras de sus características técnicas son: su portabilidad, la autonomía, la suscripción y la sincronización.

Algunos factores que también han favorecido su difusión son las temáticas de los audios, podemos encontrar podcast sobre cualquier tema y para los diferentes tipos de gusto de los usuarios. Otra peculiaridad es tanto su portabilidad como la libertad que ofrece al usuario. Él no necesita estar sentado frente a la computadora para tener acceso al audio, sólo lo descarga a un dispositivo móvil (celular, I-pod, MP³, tableta, etc.) para después escucharlo en el lugar de preferencia (la calle, el metro, el parque, el gimnasio, etc.), además el usuario decide qué escuchar y cuántas veces hacerlo. El podcast responde al concepto de *time-shift* en donde “el usuario deja de estar sujeto a condicionamientos de horarios para pasar a decidir él qué hace con su tiempo y cómo distribuye el consumo de productos audiovisuales” (Sellas, 30).

Aunado a estas características que ha favorecido la difusión del podcast en la vida del ser humano del siglo XXI, se pueden agregar algunas más y es su fácil realización. Cualquier persona puede elaborarlo, sólo necesita considerar el tema que va a tratar en su audio, el público al cual va a estar dirigida su producción, el nombre de su podcast y los elementos tecnológicos como:

- 1) Guion
- 2) Computadora
- 3) Programa de grabación
- 4) Micrófono
- 5) Alojamiento web

6) CMS (gestor de contenido)

Los expertos recomiendan que para realizar un buen trabajo es necesario la elaboración de un guion, para marcar la organización y demás elementos que contendrá nuestro audio. Algunos creadores señalan que el guion puede ser tan detallado como uno lo desee o simplemente anotaciones básicas. El hacer uso de un guion permite visualizar como quedará nuestro trabajo y nos permitirá hacer cambios si son necesarios.

En relación con la grabación del audio (uno de los pasos más importante del trabajo de producción) existen en internet diversos programas que nos ayudan con esta tarea, además que son programas gratuitos, compartibles para cualquier computadora y de fácil uso. Entre los más recomendados son: Audacity, Adobe Audition, Ardour, Podproducer y Garageband.

Para alojar el podcast se puede recurrir a internet una vez más, en dónde encontraremos páginas que nos facilitaran este paso y que también son gratis: Archive, Espapod, Podomatic y Odeo.

En relación con la gestión de contenidos, se han creado sitios que permite a los *podcaster* colocar sus trabajos en la red de manera sencilla, sólo siguiendo los pasos que va indicando el sitio web. Entre los principales gestores de contenidos están: Loudblog, Podcast generator, Wordpress y Drupal.

3.4 El uso del podcast y su potencial educativo

El uso de materiales sonoros en la educación no es nuevo, desde hace unas cuantas décadas se ha recurrido a esta herramienta para complementar la educación de cualquier estudiante. Ejemplo de esto son los casetes que se empleaban en los años noventa o los CD a principio del siglo XXI, ya sea para aprender una lengua extranjera, escuchar la grabación de un programa de televisión o simplemente escuchar un audiolibro. Lo novedoso del podcast,

como lo comentamos previamente, es que permite al usuario un fácil acceso a los contenidos de su interés, una mayor organización de su tiempo porque él decide cuándo y dónde hace uso de su audio, y las veces que desea escucharlo.

Federico Borge menciona que el uso de materiales auditivos frente a contenidos impresos tienen ventajas en la formación de los estudiantes (34-37):

Facilitan la comprensión: En ocasiones prestamos mayor atención a la palabra que a las imágenes, por lo que la comprensión del mensaje sonoro resulta más fácil que el texto.

Contribuye a la asimilación: La implementación de audios en el salón de clases favorece los estilos de aprendizaje y aún más en las personas con inteligencia auditiva.

Variedad de formato: Es un recurso diferente a los que tradicionalmente se maneja en las clases. Al recurrir a estas herramientas didácticas se sale de la monotonía en las que en ocasiones se desarrolla la clase. Favorece que el alumno preste atención a algo que es diferente.

Comodidad: Los audios tiene la ventaja que le permiten al usuario realizar otras actividades mientras escucha la grabación, aunque en ocasiones no es del todo cierto porque dependiendo las características del alumno y la complejidad tratado en el audio, el alumno tendrá que pasar por diferentes procesos cognitivos para comprender e interpretar el audio.

Los audios tienen una serie de características favorables que han propiciado su empleo en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de alumnos como maestros a través de los últimos años y con el avance de la tecnología.

El emplear el podcast como herramienta tecnológica, que en ningún caso sustituirá la clase del profesor, implica todo un proceso pedagógico porque el docente debe seleccionar audios que ayuden a complementar los conocimientos de la clase y que al mismo tiempo generen

tanto interés como disposición en el alumno. Aunque en ocasiones por más dedicación del docente en su trabajo, se enfrenta al terrible desinterés del joven estudiante.

Pero no sólo el alumno se dedica a escuchar podcast, sino que también tiene la posibilidad de crearlos. Es una tarea sencilla y que ayuda al proceso educativo del resto de sus compañeros. Federico Borges menciona que al implementar y crear herramientas tecnológicas como es el podcast se tiene ventajas concretas en el proceso de aprendizaje.

VENTAJAS COGNITIVAS	Favorece el desarrollo de la competencia comunicativa
	Ayuda al aprendizaje colaborativo
	Promueve la interpretación, el análisis y la selección de contenidos
IMPLICACIONES DEL ESTUDIANTE	Contribuye a que el alumno se involucre en su proceso de aprendizaje y su trabajo personal.
AUTOGESTIÓN DEL ESTUDIANTE	Favorece la organización del tiempo
	Ayuda a planificar el trabajo. Él decidirá en que momento hará uso del podcast.
DISPONE DE LAS INDICACIONES DEL PROFESOR	Facilita la disponibilidad del material educativo en cualquier momento.
	Ayuda a resolver dudas sobre el tema que se está trabajando, sin la necesidad de la presencia del profesor.
CONTINUIDAD EN EL ESTUDIO	Contribuye en el estudiante a ser constante en su estudio y a disciplinarse.
COMPRESIÓN	Favorece la comprensión de los contenidos porque el estudiante puede repetir el audio tantas veces como sea necesario.

Adaptación de *Profcasts*, 34-37.

Al emplear y elaborar herramientas tecnológicas como el podcast se está involucrando más al alumno en su proceso de enseñanza. Se le proporciona mayor responsabilidad y libertad para que él decida cómo y en qué momento va a estudiar, además emplea los conocimientos y las habilidades que ha adquirido en las diversas etapas de su vida. El profesor, como lo mencionábamos en páginas anteriores, es un tutor que acompañará y guiará al alumno para que el aprendizaje sea significativo.

Cuando el alumno tiene la necesidad de escuchar y elaborar un podcast, además de tener las ventajas antes descritas, también tiene la oportunidad de desarrollar una serie de competencias, que como lo vimos en el primer capítulo de este trabajo, son necesarias para su formación académica futura y su vida laboral. Solís Sánchez menciona que el alumno desarrolla las siguientes competencias ya sea escuchando y/o elaborando un podcast (65-66):

- ✓ Aprende de sí mismo.
- ✓ Aprende de su subjetividad y se ayuda de sus emociones.
- ✓ Innova constantemente.
- ✓ Valora las condiciones artísticas que lo rodean.
- ✓ Critica a la sociedad y emite juicios de valor.
- ✓ Resalta por su estilo de vida y refleja buenos ejemplos.
- ✓ Investiga en varios medios.
- ✓ Interpreta la información que le llega y la selecciona.
- ✓ Reproduce información.
- ✓ Crea con originalidad.
- ✓ Reflexiona sobre lo que le parece interesante y lo que no.
- ✓ Aprende con autonomía y por cuestiones personales.
- ✓ Colabora con sus compañeros y comunidad en general.

- ✓ Ayuda a los demás.
- ✓ Trabaja en equipo.
- ✓ Aprende de su actitud y la de los demás.
- ✓ Valora la diversidad.
- ✓ Genera acciones responsables, da consejos.
- ✓ Fundamenta sus diálogos

Como bien podemos observar el podcast es una herramienta tecnológica que favorece diversos aspectos de la formación académica del alumno. Tanto en la elaboración como en la escucha el educando tiene la necesidad de investigar y seleccionar la información que le será útil, tendrá el requerimiento de escribir (una de las tareas más aburridas para ellos), estructurar sus ideas para que sean claras y pueda plasmarlas; además de incrementar su producción y comprensión oral, produciendo un mejoramiento de su competencia comunicativa.

El uso de las TIC no es un lujo en la educación, sino una necesidad que reclama las condiciones de este siglo XXI, para responder (en la medida de los posibles) a los requerimientos tecnológicos del mundo que rodea a los estudiantes. Es imposible hacer de lado a la tecnología a la cual tienen acceso los jóvenes en su vida cotidiana, más bien es menester integrar en su proceso de aprendizaje estas herramientas para generar (aunque sea en un mínimo) su interés por su formación académica.

El profesor también es favorecido con la implementación de las TIC en su práctica docente, ya que al elaborar un producto varios alumnos pueden hacer uso de éste. Además, exige al facilitador una actualización constante de la tecnología, pues a diferencia de los alumnos que han nacido con ella, nosotros como inmigrantes digitales tenemos que aprender lo nuevo.

Sin embargo, el uso de herramientas tecnológicas como recursos educativos no es una actividad que deba tomarse a la ligera, porque no sólo por usar TIC en una clase se obtienen automáticamente resultados favorables. Tanto el profesor como el alumno tienen la tarea de emplear de manera pertinente las diferentes herramientas que proporciona la tecnología en la educación y así obtener resultados satisfactorios para ambas partes.

4. EL USO DEL PODCAST PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA

4.1 Metodología

La metodología de este trabajo se respalda en el acopio y recopilación de información (bibliográficas, hemográficas y de internet) y de técnicas de investigación, que sirvieron para clarificar y construir las ideas acerca del uso del podcast para incrementar la competencia literaria.

Para elaborar este trabajo inicié con la revisión de los programas de estudios de las signaturas de Literatura I y II, así como del programa de Habilidad de lectora que se implementa en COBAEM. A partir de esta revisión detecté que ninguno de los tres programas sugiere como material de apoyo el uso del podcast, ya sea para acercar a los estudiantes a la lectura o como recurso para desarrollar estrategias lectoras y con ello el incremento de la competencia literaria.

Con estas observaciones y con las experiencias que he obtenido de las sesiones de habilidad lectora, las actividades de fomento a la lectura que he realizado en el área de biblioteca del plantel y de los comentarios de los profesores de las materias tanto de Taller de Lectura y Redacción (T.L.R) como Literatura, decidí realizar una intervención en el aula. Propongo que en las sesiones de habilidad lectora se conjunte la literatura y el podcast para generar interés en el alumno por la lectura, desarrollar estrategias lectoras e incrementar su competencia literaria de una manera diferente a la que tradicionalmente se trabaja en el aula.

El propósito general de este trabajo es:

- Incrementar la competencia literaria de los alumnos del COBAEM Valle de Chalco con el apoyo tecnológico del podcast.

Los objetivos específicos son:

- Reconocer la importancia del lector en el proceso de lecturas de textos literarios.
- Emplear las TIC con fines educativos y literarios en la educación media superior.
- Identificar el uso del podcast en la educación media superior.
- Incrementar la escucha comprensiva en los alumnos del COBAEM Valle de Chalco.
- Incrementar la comprensión lectora en los alumnos del COBAEM Valle de Chalco.

Este último capítulo expone el desarrollo de la propuesta didáctica, la cual está integrada de la siguiente manera. Como primer elemento presento una contextualización del centro educativo en el que desarrollé la estrategia didáctica. Como siguiente apartado presento las características de los programas de estudios de las asignaturas de Literatura I, II y Habilidad Lectora. Después muestro cómo se seleccionó el material para elaborar la estrategia. Referente al desarrollo didáctica, ésta se dividió en dos fases. Cada una de ellas contiene las actividades realizadas con los alumnos, los instrumentos que se ocuparon para realizar la evaluación sumativa y que sirvieron como indicador del logro de los objetivos de este trabajo.

4.2 Contextualización

El desarrollo didáctico de este trabajo se llevó a cabo con alumnos de quinto semestre del Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM) plantel Valle de Chalco. Esta institución educativa está en el municipio de Valle de Chalco Solidaridad en el Estado de México. Este espacio mexiquense cuenta con una superficie de 46.54 km², colinda por la parte norte con los municipios de Ixtapaluca, San Vicente Chicoloapan y Los Reyes la Paz, al este con Chalco y al oeste con la delegación Tláhuac de la Ciudad de México.

El subsistema COBAEM surge en el año de 1996, bajo el mandato del gobernador del Estado de México el licenciado César Camacho Quiroz, como una alternativa educativa a las necesidades de los jóvenes mexiquenses. Esta institución ofrece estudios de bachillerato general, lo que le permite al estudiante continuar con sus estudios superiores en cualquier institución del país.

El Colegio de Bachilleres del Estado de México tiene como misión:

Impartir estudios de Bachillerato General a través de un marco curricular común, basado en el desarrollo de competencias que formen de manera integral jóvenes responsables, solidarios y comprometidos, capaces de incorporarse a la educación superior y al sector productivo que les permita mejorar su calidad de vida (Portal COBAEM).

La visión como institución educativa con los jóvenes es:

Ser una Institución de Educación Media Superior que se distinga a nivel estatal y nacional por su calidad, liderazgo académico y por el desarrollo del perfil de egreso de sus estudiantes, mediante la implementación de programas de mejora continua en un ambiente de responsabilidad y disciplina académica. (Portal COBAEM)

Su plan de estudios está distribuido en 6 semestres (3 años), considerando tres componentes para la formación educativa: básico, propedéutico y formación para el trabajo.

El plantel Valle de Chalco cuenta con una matrícula que oscila entre 1, 100 y 1, 200 alumnos semestralmente. La mayoría de los estudiantes proviene del mismo municipio, esto tiene como ventaja que el traslado a su centro educativo lo realice en pocos minutos.

COBAEM, al igual que diversas instituciones de educación media superior, se enfrenta al problema de la baja comprensión lectora entre sus alumnos. Los resultados de la última prueba ENLACE 2014 aplicado a los alumnos de sextos semestre muestran en la comprensión lectora, los siguientes resultados.

	Año	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
COBAEM	2012	6.4 %	36.2 %	52.1 %	5.3 %
Valle de	2013	8.8 %	37.5 %	51.3 %	2.5 %
Chalco	2014	13.5 %	47.9 %	37.5 %	1.0 %

Datos tomados del portal ENLACE

Las cifras señalan que cada año los porcentajes de alumnos que se ubican en el rango de bueno o excelente disminuyen. En el año 2012 la mitad de los estudiantes estaba posicionado en el nivel de buenos, dos años después sólo el 37% posee las herramientas necesarias para ubicarse en este rango. Los resultados son interesantes si consideramos que el Colegio ha implementado diversas estrategias para mejorar los resultados de la prueba ENLACE.

4.3 Características de los programas de Literatura I, II y Habilidad Lectora

El mapa curricular del bachillerato contempla para el área de comunicación las materias de Taller de lectura y Redacción, y Literatura. La primera está dividida en dos asignaturas que se imparten en los primeros dos semestres del bachillerato, con cuatro clases a la semana de cincuenta minutos cada una.

La materia de Literatura se imparte en dos asignaturas durante el tercer y cuarto semestre, con cuatro horas clases a la semana. Los programas de la materia están divididos en seis bloques cada uno, los cuales deben cubrirse en un semestre.

El programa de Literatura I menciona que en los primeros dos bloques el alumno se familiarizará con la literatura como un arte e identificará el género narrativo. El primer bloque es de cinco horas y el segundo de cuatro horas. El tiempo designado para el tercer, cuarto y quinto bloque es de nueve horas cada uno. En el tercer bloque el alumno deberá identificar

las características y diferencias de la fábula y la epopeya. En el siguiente el estudiante reconocerá las diferencias y las similitudes entre la leyenda y el mito. Durante la quinta unidad el estudiante comprenderá y analizará las características del cuento (estructura, contexto e intertextualidad). El tiempo para el último bloque es de doce horas, aquí el alumno identificará y analizará las características de la novela (contexto, intertextualidad y nivel retórico). El total de horas clases para esta asignatura es de 48 horas en el semestre.

La asignatura de Literatura II también está conformada por seis unidades. En la primera el alumno deberá identificar el género lírico: orígenes, desarrollo, características, funciones lingüísticas, el contexto de producción y recepción. Para el segundo bloque el docente trabajará con el análisis e interpretación del género lírico, tanto en su estructura externa y de fondo, a partir de los tres niveles: morfosintáctico; fónico-fonológico, léxico, semántico y retórico. Para la tercera unidad el alumno reconocerá y analizará el género dramático: origen, desarrollo, características, contexto de producción y recepción. En el cuarto bloque se debe identificar las características de la tragedia, así como las diferencias entre la tragedia antigua y la moderna. El sexto bloque se enfoca en presentar las características tanto de la comedia como el drama: las diferencias del fondo o contenido, así como las diferencias lingüísticas de cada uno. Para la última unidad el alumno retoma todo lo aprendido referente al género dramático y monta en escena una obra.

Durante el semestre el docente cuenta formalmente con un total de 48 horas, distribuidas en 16 semanas para desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de competencias, valores y actitudes. Sin embargo, este tiempo didáctico disminuye como consecuencia de reuniones académicas, suspensión de labores, actividades extraescolares y diversas actividades institucionales.

Se puede observar que el programa de literatura es extenso para desarrollarse con detenimiento en un semestre. El docente se enfrenta a diversos obstáculos para desarrollar actividades que promuevan el aprendizaje y también a problemas de actitud como la apatía de los alumnos hacia la literatura.

El programa de Habilidad Lectora inició en el semestre 2012-B (agosto-febrero) en los 80 planteles que conforman el subsistema COBAEM, dicho programa tiene por objetivo:

Implementar actividades académicas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de organizar y homologar los trabajos de los docentes mediante el diseño, implementación y evaluación del Programa emergente para la mejora de los resultados de la Prueba ENLACE (*Programa emergente*).

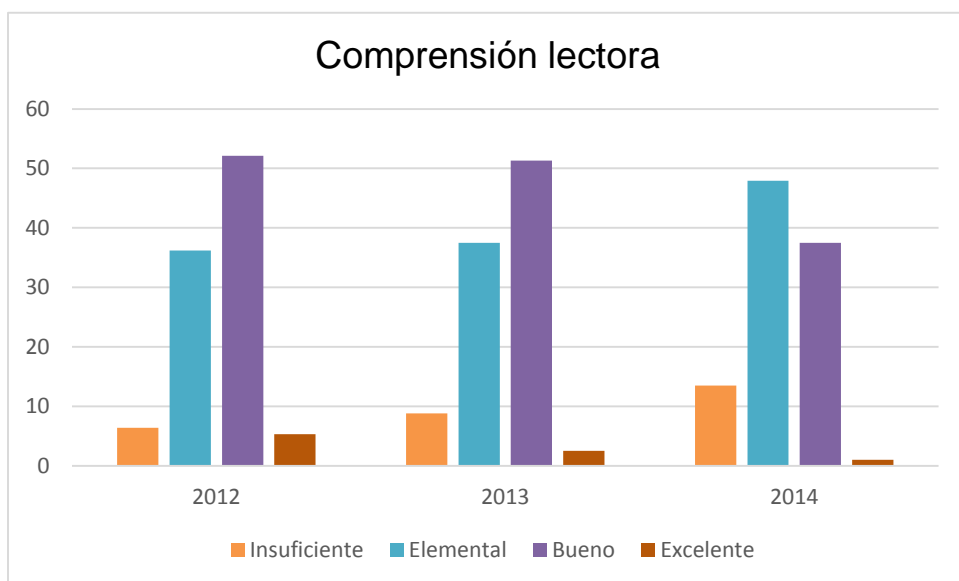
Para llevar a cabo el programa de habilidad lectora se involucra a todo el personal docente del plantel. A cada profesor se le asigna un grupo para trabajar durante el semestre. Cada clase es de cincuenta minutos, una vez por semana. En el primer y segundo semestre las sesiones están dentro de sus horarios de clases. Pero en otras ocasiones como sucede en quinto y sexto están fuera de su horario, lo que implica que los alumnos deban llegar una hora más temprano o permanecer una hora más en el plantel. Para el alumno el sólo hecho que su horario señale una hora de habilidad lectora es causa de desagrado y apatía, estas actitudes se incrementan cuando la sesión está fuera de su horario.

Aunque el objetivo del programa es incrementar los buenos resultados de la prueba ENLACE a través de un trabajo homologado, esto no ocurre en la práctica. Durante estos tres años no se ha presentado un plan que señale las actividades a desarrollar con los alumnos, ya sea por semestre o por turno. Los profesores que no son del área de comunicación expresan que carecen de las herramientas necesarias para promover la habilidad lectora, lo que dificulta su trabajo durante el semestre.

Otra característica del programa son las actividades que sugiere para el desarrollo de la habilidad lectora como son: “paneles, seminarios, debates o la selección de técnicas que fomenten la aplicación de los contenidos vistos en clase, lo anterior con la finalidad de recrear el proceso de la lecto-escritura, con un alto grado de significación [...]” (*Programa emergente...*). Pero estas metas no son del todo correctas si consideramos que la habilidad de lectoescritura ya fue cubierta en la primaria y en el bachillerato se desea incrementar la comprensión lectora.

Aunque las actividades que propone el programa son interesantes, en la práctica son difíciles para realizarse. El tiempo de cincuenta minutos es insuficiente para desarrollar estas actividades, además no existe un colegiado que se encargue de planificar las actividades, modificar programas y evaluar resultados.

Como lo mencionaba al inicio del capítulo, el programa de habilidad lectora no ha contribuido a mejorar los índices favorables de la prueba ENLACE, por el contrario, el porcentaje de comprensión lectora ha disminuido en este plantel.



Las instituciones educativas desean formar alumnos con altos niveles de comprensión lectora, sin embargo, en ocasiones tanto el contexto escolar como los programas no son los adecuados para lograrlos. Los programas de estudio son extensos y el tiempo didáctico no es el suficiente para desarrollar actividades que promuevan, estimulen y eleven la comprensión lectora en un tiempo de 16 semanas.

Diversos programas sólo son creados para satisfacer requerimientos estatales, pero sin considerar las necesidades de los profesores y los alumnos en los diferentes contextos escolares. Además, la mayoría de los programas no cuentan con un seguimiento que favorezca su desarrollo y la obtención de resultados favorables.

4.4 Selección del material y la estrategia

La educación reclama nuevos estilos de aprendizaje y enseñanza como repuesta a las condiciones sociales, laborales y tecnológicas. La enseñanza de la literatura también exige nuevos panoramas para su desarrollo entre los jóvenes estudiantes como lo señala Guadalupe Jover:

Hoy en día, sin embargo, el mundo es otro y la tarea que la sociedad encomienda al sistema educativo en relación con la literatura es de naturaleza bien diferente. La escuela debe hacer frente a la triple misión de enseñar a leer, consolidar hábitos lectores y compartir un imaginario colectivo (10).

La autora propone sustituir el término “enseñar literatura” por el de “educación literaria”. El primero sólo considera a la literatura como la transmisión de un patrimonio cultural, mientras que una educación literaria implica el desarrollo de los elementos que integran la competencia literaria.

En esta transformación se debe considerar las necesidades de los jóvenes de este siglo, por lo que resulta indispensable modificar ciertos patrones que se han establecidos en los programas de estudios y en las aulas. Como facilitadores de esta tarea literaria no sólo debemos limitarnos a ciertas obras, autores o formatos, sino que debemos contemplar e implementar las innovaciones literarias y tecnológicas.

Guadalupe Jover señala que para llevar a cabo una transformación en la educación literaria es necesario:

- Crear entornos lectores en nuestros centros educativos, de manera que aproximemos los usos de la lectura a sus usos sociales.
- Revisar los criterios de selección del canon literario de la escuela.
- Aprender, de una vez por todas, a enseñar a leer (también literatura) (11).

Es indispensable la transformación para poder atraer y generar el gusto por la literatura en nuestros jóvenes estudiantes. Debemos ampliar el canon literario, considerar la literatura infantil como juvenil; presentar autores, temáticas y relatos cercanos al contexto histórico del estudiante. Además de valorar y usar las diversas modalidades en la que los jóvenes tienen contacto con la literatura, no sólo de forma estática, sino dinámica como ocurre con el podcast, la literatura electrónica, la música o las películas.

Este cambio literario implica una constante actualización del docente en los ámbitos: literario, tecnológico y pedagógico. Es una tarea complicada, pero necesaria para estar vigente tanto en los intereses como en los gustos de los estudiantes y con ello atraer su atención al mundo de la literatura.

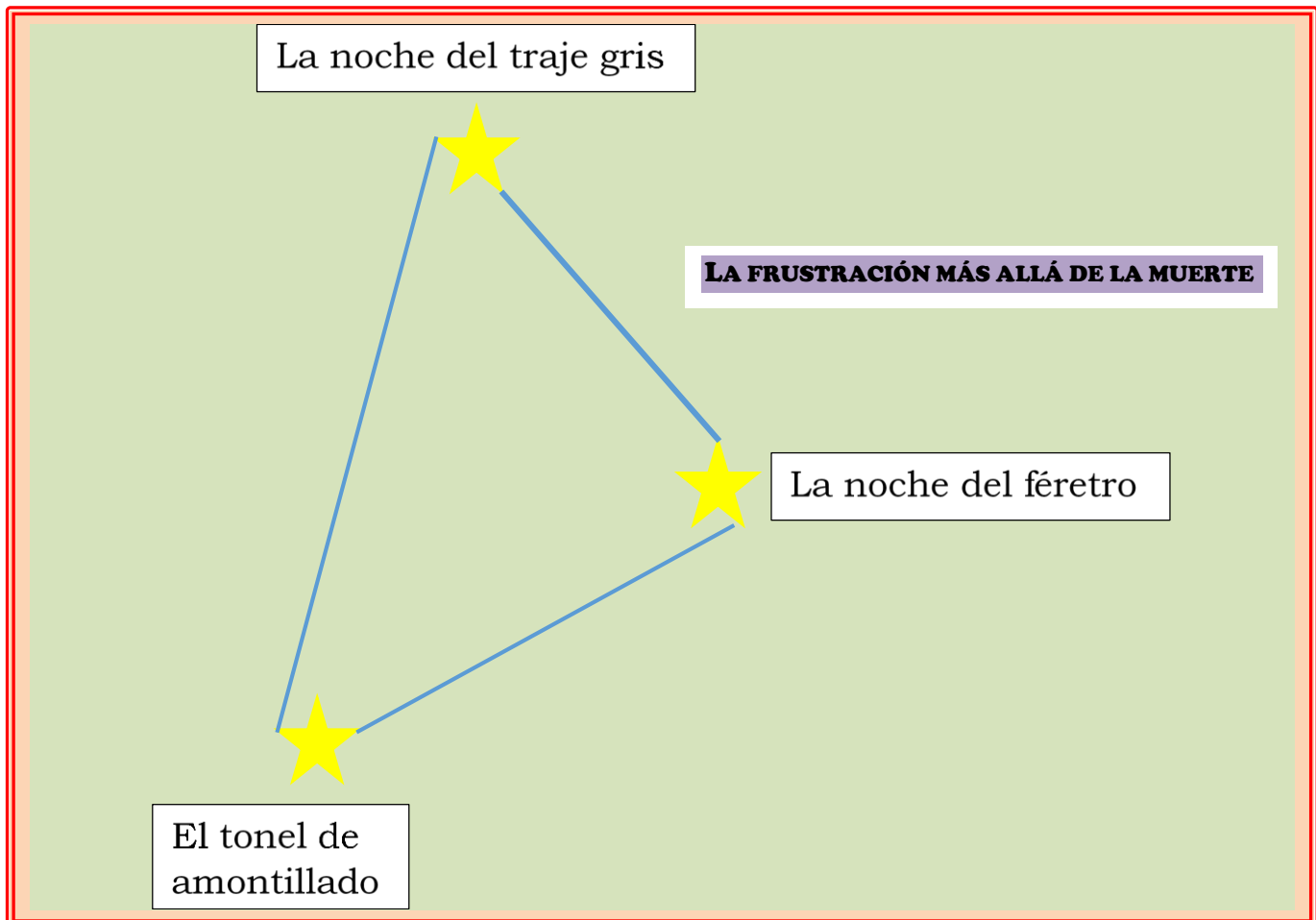
Para la organización de este itinerario literario remoto la analogía de Wolfgang Iser sobre las “constelaciones literarias” y que emplea Jover en su propuesta. En esta constelación se contempla el horizonte de expectativas de los lectores y la combinación de la literatura clásica con la actual. La analogía obedece a que al igual que las estrellas están en apariencia

desordenadas y sin relación, así está una constelación literaria; a simple vista no cuenta con ninguna relación, pero está enlazadas por personajes, temáticas, épocas o género literario.

De la propuesta de Guadalupe Jover retomé los siguientes puntos para este trabajo.

- ❖ Ampliar el canon literario con obras que generen interés a los jóvenes lectores.
- ❖ No centrar los itinerarios únicamente para que el alumno obtenga conocimientos enciclopédicos.
- ❖ Realizar una conexión de todas las lecturas que se presenten a los estudiantes, ya sea a partir de uno o varios puntos.
- ❖ Trabajar para formar lectores competentes, a través de las herramientas que el docente le proporcione al alumno y así generar agrado por la literatura.

Considerando cada uno de estos argumentos decidí intervenir en el aula y organizar la siguiente constelación literaria que lleva por nombre: “La frustración más allá de la muerte”.



La constelación la forman tres cuentos, los cuales están conectados por la temática de la muerte y la frustración, temas que son atractivos para la mayoría de los adolescentes, y aborda situaciones conocidas y experimentadas por ellos.

Elegí trabajar con cuentos debido a su extensión y su estructura. Si el alumno no tiene el hábito de leer, es difícil que centre su atención en la lectura por lapsos prolongados. Esta actividad se debe incrementar gradualmente tanto en extensión, tiempo y complejidad. En cuanto a su estructura Callejas y J.L mencionan que recurrir al cuento como primera y fundamental referencia obedece a su estructura lógica, lo que permite al lector su función

imaginativa, socializadora y fantástica (cit. en Abril, 136). Rodríguez Andrados advierte estas ventajas con las siguientes palabras:

[...] subrayamos de nuevo la importancia de la narración como forma fundamental de acercamiento al lenguaje escrito, por ser el modo más simple de acceso al significado textual, ya que es la forma habitual y propia de la cultura, según Bruner, a ello hay que añadirle que las narraciones son las formas escritas más accesibles [...] por la posibilidad de que en el lenguaje oral estén acostumbrados a escuchar historias [...] (cit. en Abril, 136).

Los tres cuentos para desarrollar la constelación literaria son: “La noche del traje gris”, “La noche del féretro” y “El tonel de amontillado”. Los primeros dos cuentos son del escritor mexicano Francisco Peláez Vega (México 1911- Madrid 1977), mejor conocido en el mundo de las letras como Francisco Tario. Estos dos cuentos se desprenden de su libro titulado *La noche* publicado por primera vez en 1943.

A pesar que su obra literaria es excelente, no ha recibido el reconocimiento y la difusión merecida. Una minoría de la población mexicana ha leído su obra y en los programas de estudios de literatura no figura este escritor como recomendación. Responde a la ampliación del canon literario que propone Guadalupe Jover, no sólo limitarse a los autores propuestos en los programas de estudio. El autor emplea temáticas atractivas para los jóvenes como es el terror o la muerte, presenta personajes que experimentan sentimientos que los adolescentes viven como son la soledad, la incomprensión, el suicidio, entre otros y con los que pueden identificarse.

El tercer cuento es “El tonel de amontillado” del escritor Edgar Allan Poe. En este cuento también está presente el terror y la muerte, características peculiares de su literatura, porque fue un fiel “siervo de Eros y Thanos” (Bermúdez, VIII).

Los tres cuentos están conectados por la muerte, el terror y la frustración que experimentan los personajes principales de cada narración. Los cuentos se usaron en la modalidad de audio

y se recurrió al portal de internet *DescargaCultura.UNAM.mx*. Esta página tiene como perfil de usuarios a jóvenes entre los 18 y 34 años, interesados en obtener nuevos conocimientos.

Tanto la descarga como la búsqueda de audios es de libre acceso, están clasificados en las siguientes seis categorías y el usuario decide si descarga el contenido a su dispositivo móvil o lo escucha directamente en su computadora.

Categoría	Series
1. Literatura	* Letras mexicanas en voz de sus autores, poesía, voces de la literatura universal, cuento contemporáneo, lenguas de México, narrativa mexicana, voces de punto de partida, voz viva, en los siglos de oro, ensayo, clásicos de la literatura francesa, letras de Iberoamérica en voz de sus autores; clásicos de la literatura en inglés.
2. Teatro	* Teatro en atril, regaladores de palabras; radionovela.
3. Música	* OFUNAM, OSM
4. En voz de la academia	* Grandes Maestros UNAM, conecta campus del pensamiento, <i>¿cómo ves?...</i> ciencia para llevar, cultura prehispánica, conferencias debates en la ciencia, charlas con...; desde el Colegio Nacional. *
5. Voces para el bachillerato	* Biología, química, letras, formación artística, sistema político mexicano, filosofía; historia
6. Especialidades	* Premio Príncipe de Asturias, 100 años UNAM, Bicentenario de la Independencia, el pueblo mexicano, maestros detrás de las ideas.

Los audios “La noche del traje gris” y “La noche del féretro” pertenecen a la categoría de Literatura y a la serie Narrativa mexicana. “El tonel de amontillado” está en la categoría de Teatro en la serie Radionovelas.

Los cuentos de Francisco Tario se emplearon tanto en su formato de audio como en el formato impreso, porque en ningún momento se pretende desplazar el texto impreso. Además, tener el cuento en su formato físico permite al lector consultarlo o releerlo las veces que sean necesarias. Para el último cuento de esta estrategia se optó únicamente en su formato MP³.

Trabajar con cuento y audio simultáneamente, obedece a que el escuchar la música, la entonación de la voz y los diferentes efectos sonoros, propicia en el receptor un mayor interés a lo que está leyendo, además de estimular su imaginación. Los beneficios de conjuntar el cuento y la música son:








- a) Ambos son una experiencia gozosa, b) los dos producen atención y asombro, originando un efecto de encantamiento que relaja la atmosfera grupal, se fortalece la relación entre el narrador y los oyentes, y se forman hábitos de atención, concentración y participación; c) posibilitan salirse del tiempo y sumergirse en otro diferente; d) ayudan a componer el orden y el mundo, puesto que la colaboración entre lenguaje literario y lenguaje sonoro facilitan al oyente entender ese orden y comprender el mundo real; e) contribuye a lograr la unidad: con el cuento y la música aprendemos a observar las cosas en su todo unitario y en cada una de sus partes; y f) desarrolla el sueño y la fantasía, puesto que al oír músicas y relatos, ampliamos los límites de nuestra imaginación, mezclando fantasía y realidad (cit. en Aranda, 128).

El producto final que los estudiantes entregaron fue la elaboración de un cuento con temáticas similares a los cuentos analizados (la muerte, la noche, un ser inanimado y la frustración); para después grabar su propio podcast.

Para la producción del audio se eligió trabajar con el software libre de Audacity, que permite al usuario grabar y editar sonidos fácilmente. La aplicación no requiere de sofisticados conocimientos en informática. Este programa facilita la edición de audios en diferentes formatos (Ogg Vorbis, MP³, WAV, AIFF, AU, LOF y WMP), en esta ocasión decidimos trabajar con MP³. El programa Audacity otorga la posibilidad al usuario de hacer uso de

diferentes pistas, así como el agregar efectos de sonido (eliminación de ruidos, ecualización, cambio de velocidad o de tono). También permite editar el audio con herramientas como copiar, pegar, cortar y mezclar varias pistas.

Los contenidos literarios desarrollados con los estudiantes en esta propuesta didáctica fueron:

-  Reconoce la secuencia del relato (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace), además de su función para el desarrollo de la historia.
-  Identifica las características de los personajes literarios y sus similitudes con la realidad.
-  Reconoce las diferentes focalizaciones y participaciones del que narra la historia literaria.
-  Indica la importancia que tienen los lugares y el tiempo en el desarrollo del relato.
-  Identifica el tema de los textos literarios.
-  Expresa el sentido del relato conjuntando los elementos del texto literario, así como la importancia que tiene realizar el pacto de ficción al leer un relato.
-  Redacta un texto literario (cuento) el cual debe estar organizado y poseer coherencia e incluir cada uno de los elementos del relato (personajes, temas, secuencias, narrador, espacio, tiempo y lenguaje).

Los contenidos de educación social debatidos con los alumnos fueron los siguientes:

- Identifica el concepto de frustración y las consecuencias que puede tener el mal manejo de esta emoción en la vida de los adolescentes.
- Argumenta si el entorno social es condicionante para generar en el hombre el sentimiento de frustración.

- ☑ Reconoce los diferentes tratamientos del tema de la muerte en algunas culturas y religiones.
- ☑ Argumenta la responsabilidad de cada persona para asumir las consecuencias de las decisiones tomadas.

Las competencias genéricas del SNB que se desearon desarrollar en los alumnos con este trabajo y que establece el Acuerdo 447 fueron:

Competencia 2: Es sensible el arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

Atributos:

- ✓ Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
- ✓ Participa en prácticas relacionada con el arte.

Competencia 4: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

- ✓ Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- ✓ Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- ✓ Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas (SEP, *Acuerdo 444*).

Las competencias disciplinares básicos del campo de la comunicación que se pretendieron desarrollar son:

- * Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en que se recibe.
- * Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
- * Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducción, desarrollo y conclusión.
- * Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información (SEP, *Acuerdo 444*).

4.5 Desarrollo didáctico, primera etapa.

Para llevar a cabo esta propuesta trabajé con alumnos de quinto semestre, porque durante su segundo año del bachillerato cursaron la materia de Literatura, además de sesiones de habilidad lectora; esto podría contribuir a tener mayores elementos para realizar esta actividad. El grupo estuvo conformado por veinticinco alumnos con características heterogéneas tanto personales como académicas.

Esta actividad se llevó a cabo en las sesiones de habilidad lectora y con el apoyo del tiempo otorgado por la profesora de la asignatura de Orientación Educativa V, porque el tiempo de una sola clase no era suficiente para llevar a cabo el total de actividades propuestas.

El trabajo se realizó en 11 sesiones de 120 minutos cada una, considerando el trabajo en la escuela como en la casa. Los elementos de la competencia literaria que se trabajan con esta estrategia son: saberes pragmáticos, conocimientos de uso literario, saberes intertextuales,

saberes semióticos, saberes cultural-enciclopédicos, saberes estratégicos, modalidad del discurso y la habilidad lectora.

A continuación, ofrezco la planeación realizada para esta intervención en el aula. En ella muestro las competencias y atributos desarrollados, así como los propósitos que se desearon alcanzar. Expongo temas, conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas a lo largo de cada sesión. Muestro cada una de las actividades desarrolladas durante las once clases, los indicadores de desempeño de cada una, los recursos didácticos empleados y la evaluación sumativa.

La columna que corresponde a las competencias y los atributos proviene del Programa Institucional de la asignatura de Literatura I. Los propósitos son de elaboración propia, ya que al no existir un programa de habilidad lectora para cada semestre el maestro elabora su propio curso. La actividad detonante también fue una propuesta personal, con el propósito de activar los conocimientos previos e introducir el tema.

Además, presento una columna con los temas revisados a lo largo de la intervención. Los conocimientos, las habilidades y las actitudes se describen en cada columna, logros que se desean alcanzar con esta intervención.

Cada sesión estuvo dividida en tres momentos (apertura, desarrollo y cierre). En cada fase describo las actividades realizadas y los indicadores de desempeño para cada clase. Presento los diferentes recursos didácticos empleados para cada momento y con ello lograr alcanzar (en la medida de lo posible) los indicadores de desempeño. Además, señalo el lugar donde se llevó a cabo cada clase.

En relación con la evaluación, ésta se obtuvo del trabajo realizado durante cada clase y se consideraron tres elementos: cuadros de análisis, redacción y grabación del cuento. A los cuadros de análisis se les otorgó un porcentaje de 20% en escala de 100%. La redacción del

cuento, atendiendo a las indicaciones de la lista de cotejo (anexo 6), tuvo un porcentaje del 40%. La entrega del podcast con los elementos indicados en la lista de cotejo (anexo 7) tuvo un 40%.

Nº DE CLASE	ACTIVIDADES DESARROLLADAS
PRIMERA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la estrategia didáctica. 2. Integración de los grupos de trabajo. 3. Activación de conocimientos previos sobre el tema. 4. Presentación de la temática del cuento (mapas conceptuales y cuadros sinópticos anexo 1). 5. Indagación de hábitos lectores (Anexo 2).
SEGUNDA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de la sesión anterior. 2. Lectura del artículo “Francisco Tario, el fantasma que ríe”. 3. Construcción de diversas hipótesis para el cuento “La noche del traje gris”. 4. Escucha del cuento “La noche del traje gris”. 5. Identificación de elementos en el nivel intertextual (personajes, narrador, espacio, tiempos y lenguaje). 6. Resolución del cuadro de análisis (anexo 3). 7. Identificación de las etapas del proceso de lectura en este cuento (prelectura, lectura y poslectura).
TERCERA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de la sesión anterior. 2. Seguimiento del audio con el cuento impreso y marcando vocabulario desconocido. 3. Búsqueda en diccionarios del significado de las palabras no conocidas. 4. Proyección del cuento iluminado y mostrando los elementos que solicita el cuadro de análisis. 5. Identificación de los elementos difíciles de reconocer en el análisis.

TERCERA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 6. Resolución de aspectos oscuros. 7. Escucha de audio en casa.
CUARTA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de la sesión anterior. 2. Discusión del efecto de sentido del cuento “La noche del traje gris”. 3. Presentación de cuento “La noche del féretro”. 4. Seguimiento del audio con el cuento impreso. 5. Identificación de los elementos solicitados en el cuadro de análisis (anexo 4). 6. Resolución de cuadro de análisis. 7. Escucha, otra vez, del podcast “La noche del féretro”.
QUINTA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación sesión anterior 2. Discusión del efecto del sentido del cuento “La noche del féretro”. 3. Presentación del cuento “El tonel de amontillado”. 4. Escucha del relato “El tonel de amontillado”. 5. Identificación y expresión oral de los elementos a nivel intertextual del cuento (personajes, narrador, espacio, tiempo y lenguaje). 6. Debate del efecto de sentido del cuento escuchado. 7. Opinión por escrito de los cuentos leídos y escuchados (anexo 6).
SEXTA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discusión respecto al elemento en común de los tres audios. 2. Reflexión del cuestionario resuelto en casa. 3. Exposición de las siguientes actividades a realizar, para la creación del cuento y la elaboración del podcast. 4. Entrega de dos listos de cotejo (anexo 6 y 7), las cuales contienen los elementos que deben atender en la creación y producción del relato. 5. Planeación del relato. 6. Entrega del primer borrador.

SÉPTIMA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cotejo de los comentarios realizados a los borradores del relato. 2. Continuación de la redacción del cuento. 3. Transcripción del texto creativo al procesador de texto. 4. Envío del cuento (por Facebook o e-mail) al profesor.
OCTAVA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opinión oral de las dificultades enfrentadas en el proceso de la redacción del cuento. 2. Cotejo de la revisión realizada al segundo borrador. 3. Elaboración del guión para grabar el audio. 4. Ensayo de la lectura en voz alta del relato. 5. Finalización de la redacción del texto creativo. 6. Envío del cuento completo.
NOVENA Y DÉCIMA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración del guión para grabar el audio. 2. Ensayo de la lectura en voz alta del relato. 3. Acopio del material tecnológico a ocupar para la grabación del audio. 4. Grabación del texto creativo. 5. Edición del audio.
ONCEAVA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opinión oral sobre las actividades llevadas a cabo fuera del salón de clases. 2. Escuchas de los podcast elaborados por alumnos. 3. Coevaluación de los cuentos y podcasts atendiendo las listas de cotejo (anexo 6 y 7). 4. Opinión y reflexión acerca de las diferentes actividades realizadas en clases.

PLAN CLASE

Bloque: 1

Sesión (es): 11

Periodo: 12-01-15 / 26-01-15

Competencia (s)	Propósitos:	Actividad Detonante
<p>Competencia genérica y atributo: Competencia 2: Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. <i>Atributos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. ✓ Participa en práctica relacionada con el arte. <p>Competencia 4: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. <i>Atributos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. ✓ Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. <p>Competencia disciplinar</p> <ul style="list-style-type: none"> * Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en que se recibe. * Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. * Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducción, desarrollo y conclusión. * Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconoce que la experiencia lectora no se limita exclusivamente al texto impreso y que existen otros medios de comunicación que favorecen el acercamiento a la literatura. ❖ Identifica las etapas del proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto). ❖ Distingue la estructura externa e interna del cuento. ❖ Define los elementos y características del cuento. ❖ Explica el nivel contextual (autor, contexto histórico, social y cultural) y el nivel intertextual (personajes, narrador, espacio, tiempo y lenguaje). ❖ Redacta textos creativos en el que expone ideas, construye personajes y organiza secuencias narrativas, de forma creativa. ❖ Comprende las propiedades de la redacción (adecuación cohesión y coherencia). ❖ Identifica e implementa los requerimientos tecnológicos para la producción de un podcast. 	<p>A partir de la siguiente pregunta se inicia un debate sobre lo que realiza el ser humano para conseguir la anhelada felicidad y sus consecuencias: ¿Qué estarías dispuesto a hacer para encontrar la satisfacción personal?</p>

Tema (s) (objetos de aprendizaje)	Logros		
<ul style="list-style-type: none"> ☑ Etapas del proceso de lectura: prelectura, lectura, poslectura y contexto 	Conocimientos (Cognoscitivo)	Habilidades (Procedimental)	Actitudes (Actitudinal)
<ul style="list-style-type: none"> ☑ Etapas del proceso de escritura: Planeación, redacción, revisión, reescritura y estilo. ☑ Propiedades de la redacción: Adecuación, coherencia y cohesión. ☑ Cuento: <ul style="list-style-type: none"> ✳ Nivel contextual: Autor, contexto histórico, social y cultural. ✳ Nivel intratextual: Personajes, narrador, espacio, tiempo y lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Declarativo factual, conceptual y género literario: <ul style="list-style-type: none"> ○ cuento ○ contexto ○ intratextualidad 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Practica las etapas del proceso de comprensión auditiva (escucha) ✓ Practica las etapas del proceso de comprensión textual (lectura) ✓ Practica las etapas del proceso de escritura. ✓ Aplica cada una de las etapas del proceso de la lectura. ✓ Crea y redacta un texto creativo. ✓ Aplica cada una de las etapas para la creación de un podcast. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muestra actitudes propositivas, empáticas y creatividad al redactar sus textos. ✓ Reflexiona sobre la importancia y contenido de los textos que lee y escribe. ✓ Promueve la comunicación como elemento socializador que favorece la tolerancia ante la diversidad de ideas.

Sesión:1		Tema: El cuento		INICIO	12-01-2015	FIN	12-01-2015
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación		
					Productos	Instrumentos	
APERTURA	1. Presentación de la estrategia didáctica, los propósitos, la dinámica y el producto final (20 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue la estructura externa e interna del cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario resuelto 	Cuestionario	
DESARROLLO	2. Integración de los grupos de trabajo (10 minutos). 3. Con la técnica de lluvia de ideas se activan los conocimientos previos sobre el cuento, cuáles son las historias que han leído y qué les ha gustado de ellos (15 minutos). 4. A través de mapas conceptuales impresos (anexo 1) observan las características y elementos tanto internos como externos que posee el cuento (120 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Fotocopias de mapas conceptuales con el tema del cuento (anexo 1). 				
CIERRE	5. Aplicación de cuestionario (anexo 2), para obtener un panorama de los hábitos lectores del grupo (20 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Fotocopias de cuestionario (anexo 2). 				

Sesión:2		Tema: El cuento		INICIO 13-01-2015 FIN 13-01-2015		
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación	
					Productos	Instrumentos
APERTURA	<p>1. Recapitulación de la sesión anterior (10 minutos).</p> <p>2. De manera grupal se lee un artículo para conocer al autor (20 minutos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las etapas del proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto). • Distingue la estructura externa e interna del cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El artículo tiene por título “Francisco Tario, el fantasma que ríe” escrito por Juan Pablo Villalobos. Artículo de revista <i>Letras Libres</i> 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de las hipótesis de lectura ▪ Cuadro de análisis resuelto (anexo 3). 	<p>Hipótesis</p> <p>Cuadro de análisis</p>
DESARROLLO	<p>3. En el pizarrón se coloca el título del cuento “La noche del traje gris” y con ayuda de las siguientes preguntas los alumnos construyen diversas hipótesis de la lectura y las anotan en su libreta (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> ¿Has escuchado este título antes? <input checked="" type="checkbox"/> ¿Quién crees que sea el protagonista de la historia? <input checked="" type="checkbox"/> ¿Qué nos contará el relato? <input checked="" type="checkbox"/> ¿Alguna vez has sido irónico en tus conversaciones? <p>4. Escuchan el relato completo en www.descargacultura.unam.mx (32 minutos).</p> <p>5. Confirman o rechazan su hipótesis, sobre las anotaciones del pizarrón (10 minutos).</p> <p>6. Se proporciona de manera individual el cuadro de análisis (anexo 3) para recabar información de la primera escucha (10 minutos).</p> <p>7. En colectivo se resuelve conjuntamente el cuadro de análisis para verificar los aspectos abordados (13 minutos).</p>		<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones ○ Libreta ○ Bolígrafo ○ Podcast del cuento “La noche del traje gris”. ○ Bocinas ○ Computadora ○ Fotocopias del cuadro de análisis del cuento “La noche del traje gris” (anexo 3). 			

CIERRE	8. Identifica las etapas del proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto) (15 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 			
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Sesión:3		Tema: El cuento		INICIO 14-01-2015		FIN 14-01-2015	
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación		
					Productos	Instrumentos	
APERTURA	1. Recapitulación (10 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las etapas del proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto). • Distingue la estructura externa e interna del cuento. • Explica el nivel intertextual del cuento: personajes, narrador, espacio, tiempo y lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro de análisis resuelto (anexo 3). 	Cuadro de análisis	
DESARROLLO	2. Los alumnos siguen el audio con el cuento impreso y marcando palabras desconocidas (32 minutos). 3. Búsqueda en el diccionario de vocabulario desconocidas (20 minutos). 4. Proyección del cuento, señalando con colores cada uno de los elementos que los alumnos deben identificar y llenan su hoja de análisis (anexo 3) (50 minutos). <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Ssecuencia básica del cuento: inicio, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace. <input checked="" type="checkbox"/> Identificación del orden de la historia. <input checked="" type="checkbox"/> Señalización del tiempo y el espacio del relato. 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Libreta ○ Bolígrafo ○ Podcast del cuento “La noche del traje gris”. ○ Bocinas ○ Computadora ○ Videoprojector ○ Cuento subrayado. ○ Fotocopias del cuadro de análisis del cuento 				

	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Reconocimiento del tipo de narrador <input checked="" type="checkbox"/> Identificación de los personajes que intervienen en el relato. <input checked="" type="checkbox"/> Identificación de la velocidad narrativa (resumen, elipsis, escena y pausa). <input checked="" type="checkbox"/> Señalización de algunos recursos literarios como: metáfora, comparación, ironía, antítesis, etc. 		<p>“La noche del traje gris” (anexo 3).</p>			
CIERRE	<ol style="list-style-type: none"> 5. El alumno identifica los elementos del análisis difícil de reconocer (8 minutos). 6. El docente resuelve los aspectos oscuros (10 minutos). 7. Como tarea el alumno escucha otra vez el cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> •Explica el nivel contextual: autor, contexto histórico, social y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Podcast del cuento “La noche del traje gris”. 			

Sesión:4		Tema: El cuento		INICIO 15-01-2015 FIN 15-01-2015		
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación	
					Productos	Instrumentos
APERTURA	1. Recapitulación (10 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica las etapas del proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto del cuento “La noche del féretro” subrayado con lápices de colores ▪ Cuadro de análisis resuelto (anexo 4). 	Cuadro de análisis
DESARROLLO	<p>2. Con el apoyo de las siguientes preguntas el grupo discute el efecto de sentido del cuento “La noche del traje gris” (30 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> ¿Es un cuento realista o fantástico y por qué? <input checked="" type="checkbox"/> ¿Cuál fue la causa por la que el traje gris decide escapar del armario? <input checked="" type="checkbox"/> ¿Qué es para ti la frustración? <input checked="" type="checkbox"/> ¿Alguna vez has experimentado este sentimiento y cómo te has sentido? <input checked="" type="checkbox"/> Si estuvieras en la misma situación del traje gris ¿cómo vivirías tu libertad? <p>3. Presentación del cuento “La noche del féretro” (10 minutos).</p> <p>4. El alumnado sigue la escucha con la lectura simultánea del cuento impreso. (www.decargacultura.unam.mx) (13 minutos).</p> <p>5. Cada alumno recibe el cuadro de análisis para este cuento (anexo 4) e identifica en el texto, con el apoyo de lápices de colores, los datos que solicita el anexo para después resolverlo (25 minutos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Explica el nivel intertextual del cuento: personajes, narrador, espacio, tiempo y lenguaje. •Explica el nivel contextual: autor, contexto histórico, social y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Podcast del cuento “La noche del féretro”. ○ Bocinas ○ Computadora ○ Fotocopias del cuadro de análisis del cuento “La noche del féretro” (anexo 4). ○ Lápices de colores 			

	6. De manera grupal revisamos el cuadro de análisis (20 minutos).				
CIERRE	7. El alumno escucha otra vez el podcast (13 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Podcast del cuento “La noche del féretro”. ○ Bocinas ○ Computadora 		

Sesión 5		Tema: El cuento		INICIO 16-01-2015 FIN 16-01-2015		
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación	
					Productos	Instrumentos
APERTURA	1. Recapitulación (10 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las etapas del proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionari o resuelto. 	Cuestionario
DESARROLLO	2. Con el apoyo de las siguientes preguntas el grupo discute el efecto de sentido del cuento “La noche del féretro” (25 minutos). <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> ¿Es un cuento realista o fantástico? <input checked="" type="checkbox"/> ¿Por qué le tenemos miedo a la muerte? <input checked="" type="checkbox"/> ¿Consideras que la muerte es el inicio o el final de un ciclo? <input checked="" type="checkbox"/> Si existiera la continuidad después de la muerte ¿seguiremos experimentando sentimientos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica el nivel intertextual del cuento: personajes, narrador, espacio, tiempo y lenguaje. • Explica el nivel contextual: autor, contexto histórico, social y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones ○ Podcast del cuento “El tonel de amontillado”. ○ Bocinas ○ Computadora 			

	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> ¿Qué le sucede al féretro para terminar con sus ideales sobre el matrimonio? <input checked="" type="checkbox"/> La perspectiva que tiene el féretro con respecto al tema de la muerte y los seres humanos, ¿coincide con la realidad? <input checked="" type="checkbox"/> ¿Es necesario realizar el pacto de ficción para poder comprender el texto? <input checked="" type="checkbox"/> ¿Qué hubieras hecho si te encontraras en la misma problemática del féretro? <p>3. Presentación del siguiente cuento y en plenaria comentamos a qué se refiere el refrán: “El valiente vive hasta que el cobarde quiere” (10).</p> <p>4. Los alumnos escuchan el podcast del cuento “El tonel de amontillado”. Como en esta ocasión no hay cuento impreso escuchan el audio en dos ocasiones (30 minutos).</p> <p>5. El alumnado indica de manera oral los elementos que buscamos en los cuadros de análisis anteriores (10 minutos).</p> <p>6. Primero de manera individual y después en colectivo determinan el efecto de sentido del cuento (25 minutos).</p>					
CIERRE	7. Cada alumno recibe un cuestionario para resolver en casa (anexo 5) (10 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuestionario para que el alumno emita su opinión acerca de esta primera etapa (anexo 5). 			

Sesión 6		Tema: El cuento		INICIO 19-01-2015 FIN 19-01-2015		
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación	
					Productos	Instrumentos
APERTURA	<p>1. De manera grupal comentamos los elementos y las temáticas que unen a los tres cuentos escuchados, a pesar de ser escrito en diferentes siglos (15 minutos).</p> <p>2. Comentamos algunas de las preguntas que respondieron en casa (10 minutos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica el nivel intertextual y contextual de los cuentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Borrador de sus cuentos 	Listas de cotejo
DESARROLLO	<p>3. Explicación al grupo de la siguiente actividad que deben realizar, la cual consiste en redactar un cuento que aborde el tema de la muerte o la frustración, suceder en una sola noche y tener como protagonista a un ser inanimado (15 minutos).</p> <p>4. Entrega dos listas de cotejo (anexos 6 y 7), las cuales indican los elementos que deben tener sus productos y que serán evaluados (10 minutos).</p> <p>5. Por equipos los alumnos inician con la planeación de su narración, apoyándose de las siguientes preguntas (75 minutos):</p> <p>¿Dónde ocurre la historia (describe los lugares)?</p> <p>¿En qué época ocurre la narración?</p> <p>¿Quién es tu protagonista?</p> <p>Describe (física y psicológicamente) a tu protagonista.</p> <p>¿Cuál es la problemática de la historia?</p> <p>¿Cómo se resolverá el problema?</p> <p>Escribe posibles títulos para el cuento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza textos siguiendo el proceso de escritura (planeación, redacción, revisión y reescritura). • Aplica las propiedades del texto (adecuación, cohesión y coherencia). • Redacta textos creativos en el que expone ideas, construye personajes y organiza secuencias narrativas, de forma creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Libreta ○ Bolígrafo ○ Listas de cotejo ○ Pizarrón ○ Pintarrones 			

CIERRE	6. Entregan el borrador de su cuento y se les pide continuar con su trabajo en casas (10 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Libreta ○ Bolígrafo 			
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Sesión 7		Tema: El cuento		INICIO 20-01-2015 FIN 20-01-2015		
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación	
					Productos	Instrumentos
APERTURA	1. Cada equipo coteja la revisión del avance de su cuento para la continuación de la redacción (15 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> ● Realiza textos siguiendo el proceso de escritura (planeación, redacción, revisión y reescritura). ● Aplica las propiedades del texto (adecuación, cohesión y coherencia). ● Redacta textos creativos en el que expone ideas, construye personajes y organiza secuencias narrativas, de forma creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Borrador de sus cuentos 	Listas de cotejo
DESARROLLO	2. Continúan con la redacción de su cuento (95 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Libreta ○ Bolígrafo ○ Listas de cotejo ○ Pizarrón ○ Pintarrones 			
CIERRE	3. En casa los alumnos deben transcribir su cuento al procesador de textos (5 minutos). 4. Envío del relato (por e-mail o Facebook) para una segunda revisión (5 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Libreta ○ Bolígrafo ○ Correo electrónico ○ Facebook 			

Sesión 8		Tema: El cuento		INICIO 21-01-2015 FIN 21-01-2015		
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación	
					Productos	Instrumentos
APERTURA	1. De manera grupal se comenta la experiencia del proceso de escritura: ¿cuáles son los retos que han tenido que resolver hasta este momento? (15 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza textos siguiendo el proceso de escritura (planeación, redacción, revisión y reescritura). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Borrador de sus cuentos ▪ Guión de podcast 	Listas de cotejo
DESARROLLO	2. Cada equipo coteja la revisión del avance de su cuento para la continuación de la redacción (40 minutos). 3. Con el borrador elaborado, realizar el guion de su podcast, indicando dónde insertarán efectos de sonido y la intervención de cada participante (35 minutos). 4. Realizan una primera lectura en voz alta, para identificar el tono de voz que deben emplear en su grabación (20 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica las propiedades del texto (adecuación, cohesión y coherencia). • Redacta textos creativos en el que expone ideas, construye personajes y organiza secuencias narrativas, de forma creativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Libreta ○ Bolígrafo ○ Listas de cotejo ○ Celular 			
CIERRE	5. Finalizar la redacción del texto creativo (5 minutos). 6. Se solicita a los alumnos envíen en word el cuento corregido y se les advierte que las próximas dos sesiones extra clases son para la grabación del podcast. En la próxima clase cada equipo entregará el cuento impreso y su audio en formato MP ³ (5 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Computadora ○ Correo electrónico ○ Facebook 			

Sesión 9 y10		Tema: El cuento		INICIO 22-01-2015 FIN 23-01-2015		
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación	
					Productos	Instrumentos
APERTURA	<p>1. En estas dos sesiones los alumnos graban su podcast, realizando las siguientes actividades: (240 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guión del podcast (indican la intervención de cada participante y los efectos de sonido) - Ensayo de la lectura en voz alta del cuento. - Reúne el material tecnológico que ocuparán para el podcast. - Graban el relato - Editan el audio las veces necesarias. <p>2. Cada equipo toman la decisión si trabajan de manera presencial o en línea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Realiza textos siguiendo el proceso de escritura (planeación, redacción, revisión y reescritura). ● Aplica las propiedades del texto (adecuación, cohesión y coherencia). ● Redacta textos creativos en el que expone ideas, construye personajes y organiza secuencias narrativas, de forma creativa. ● Identifica e implementa los requerimientos tecnológicos para la producción de un podcast. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Computadora ○ Micrófono ○ Celular ○ Facebook ○ WhatsApp ○ Correo electrónico ○ Programa de grabación (audacity) 	Casa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuento escrito ▪ Podcast 	Listas de cotejo
DESARROLLO						
CIERRE						

Sesión 11		Tema: El cuento		INICIO 26-01-2015 FIN 26-01-2015		
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación	
					Productos	Instrumentos
APERTURA	1. Se les solicita a los alumnos su opinión sobre la actividad que realizaron fuera del salón de clases. ¿Cuáles fueron las problemáticas a las que se enfrentaron y cómo las resolvieron? (15 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza textos siguiendo el proceso de escritura (planeación, redacción, revisión y reescritura). • Identifica las etapas del proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto). • Identifica e implementa los requerimientos tecnológicos para la producción de un podcast. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Computadora ○ Micrófono ○ Bocinas ○ Celular ○ Programa de grabación (audacity) ○ Correo electrónico ○ Facebook 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuento escrito ▪ Podcast ▪ Lista de cotejo llenas 	Listas de cotejo
DESARROLLO	2. De manera grupal y con el apoyo de las listas de cotejo se realiza la escucha de los podcast (40 minutos). 3. Coevaluación de los cuentos y los podcast (15 minutos). 4. Retroalimentación de cada trabajo (25 minutos).					
CIERRE	5. Los alumnos expresan sus comentarios sobre todas las actividades realizadas durante cada etapa del trabajo (25 minutos) ¿Cómo te sentiste a lo largo de las sesiones? ¿Cuáles fueron las etapas más complicadas y a qué lo atribuyes? ¿Cambio tu percepción sobre la literatura? ¿La actividad fue interesante y por qué?					

Evaluación sumativa

Producto	Porcentaje
1. Cuadros de análisis resueltos	20%
2. Redacción del cuento	40%
3. Grabación del podcast	40%
TOTAL	100%

Referencias bibliográficas

Audacity 2.1.1. 12 ago. 2015. <http://www.audacityteam.org/2015/07>.

Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. 9ª ed. México: Porrúa, 2006.

Jover, Guadalupe, coord. *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga: Junta de Andalucía, 2009.

Pimentel, Luz Aurora. *El relato en perspectivas*. México: Siglo XXI / UNAM, 1998.

Poe, Edgar Allan. “El tonel de amontillado”. *Descarga Cultura.UNAM*. 14:58 minutos. 12 ago. 2015. <<http://descargacultura.unam.mx/app1>>.

Tario, Francisco. “La noche del féretro”. *Descarga Cultura.UNAM*. 12:54 minutos. 12 ago. 2015. <<http://descargacultura.unam.mx/app1?sharedItem=14174>>.

Tario, Francisco. “La noche del traje gris”. *Descarga Cultura.UNAM*. 31:27 minutos. 12 ago. 2015. <<http://descargacultura.unam.mx/app1?sharedItem=14174>>.

Tario, Francisco. *Cuentos completos*. Prol. Mario González Suárez. T. 1. México: Lectorum, 2012.

Villalobos, Juan Pablo. “Francisco Tario, el fantasma que ríe”. *Letras libres*. Agosto, 2012. 60-62. 12 ago. 2015.

<<http://www.letraslibres.com/revista/dossier/francisco-tario-el-fantasma-que-rie?page=full>>.

4.6 Presentación de resultados

Después de desarrollar cada una de las actividades que integra esta intervención en el aula, muestro los resultados y las reflexiones obtenidas (tanto de los alumnos como del profesor) en cada una de las cuatro etapas. En los resultados de la primera sección expongo cuáles son las características lectoras y la experiencia con la literatura de este grupo de alumnos con los que trabajé. En el segundo apartado ofrezco los efectos obtenidos de conjuntar tanto podcast como textos literarios para incrementar la CL. De la etapa de creación, también, expongo datos y consideraciones del momento de la redacción del texto creativo. Por último, señalo los efectos obtenidos en la elaboración del podcast literario, combinación de tecnología con literatura.

4.6.1 Resultados y reflexión del diagnóstico

En la primera sesión apliqué a cada alumno un cuestionario para tener un panorama de los hábitos lectores. Los resultados que arrojó este instrumento reflejan la carencia de hábitos lectores en el estudiantado, los cuales inician desde el entorno familiar. El 66% de los integrantes del grupo mencionaba que en su hogar existe un promedio de 50 a 99 libros, el 30% respondió que en su casa tiene menos de 10 libros y únicamente el 5% dijo que en su hogar existen más de 150 libros.

Respecto a su contacto con la lectura por elección y no por obligación académica, los resultados fueron los siguientes: 55% respondió que sí realiza lecturas diferentes a las académicas y 45% mencionó que si no es necesario, no lee. Sin embargo, las lecturas que realiza este 55% no son precisamente literatura, sino textos de superación personal, que no exigen habilidades complejas para su comprensión. Los títulos que los alumnos mencionaron

fueron: *El caballero de la armadura oxidada*, *Juventud en éxtasis*, *Los cuatro acuerdos*, *Las ventajas de ser invisible*, *Hablando a solas*, entre otros.

El mismo porcentaje que sí leía textos diferentes a los escolares, respondió que durante el último año no había leído ningún libro, el 25% de los participantes leyó de 1 a 3 libros y el 20% había leído de 4 a 6 obras en el último año.

Una de las preguntas cuestionaba la manera de cómo realizaban sus lecturas, si escuchaban música mientras leían o lo hacía en silencio. El 65% respondió que sí escuchaba música mientras leía, argumentando que esto le ayudaba a entender el texto, cosa que como veremos más adelante no es del todo cierta. El 35% expresó que no escuchaba música durante esta actividad porque esto era un distractor que le impedía entender.

Los estudiantes mencionaron, en su cuestionario, que las actividades que nos les agradaron de sus clases de literatura fueron: realizar resúmenes, contestar únicamente el libro de texto, investigar, realizar lecturas sin acompañamiento, ni retroalimentación. Respecto a la escritura, la mayoría comentó que sí realizaba esta actividad, pero sólo para redactar experiencias personales. Los jóvenes que no escribían lo hacen porque consideran que tienen una mala ortografía y caligrafía.

El contacto de los alumnos del COBAEM con la lectura es mínimo y con textos que no favorecen el desarrollo de estrategias para el incremento de la competencia literaria. Además, el tiempo didáctico es reducido para que en una clase el docente pueda dialogar con el alumno respecto a las obras leídas o proporcionarle herramientas para la comprensión.

4.6.2 Resultados y reflexión en la etapa de la escucha del podcast

En la primera etapa de la estrategia escuchamos tres podcasts: “La noche del traje gris”, “La noche del féretro” y “El tonel de amontillado”. Los primeros dos cuentos se combinaron con el texto.

Al comentar que trabajaríamos con cuentos grabados en podcasts la reacción fue de asombro y curiosidad, lo que generó motivación y una actitud positiva a la lectura. El podcast, como lo mencionábamos en el tercer capítulo, permite romper con la monotonía de la clase y es innovador para los alumnos. También, como lo menciona Fernández Morales: “El medio sonoro es un medio directo que estimula y orienta el deseo y el gusto por leer” (11). Recordemos que la literatura en sus inicios fue una actividad oral. La gente tenía el placer de escuchar narraciones que aprendían y después transmitían a las siguientes generaciones por medio de su voz. Además, todos los seres humanos iniciamos con relatos orales que escuchamos desde nuestros primeros años de vida.

La primera vez que los alumnos escucharon el audio experimentaron una sensación de aburrimiento, por no entender la trama del cuento. Esta situación era de esperarse, porque no están habituados a activar los conocimientos y las habilidades que poseen para interpretar la escucha, es decir, de incluir en el momento de la lectura el horizonte de experiencias. Ellos sólo oyen, pero sin dirigir su atención y concentración al audio, por lo que escuchar el cuento resultó complicado en un primer momento a la mayoría de los participantes. Sólo cuatro alumnos dijeron no estar aburridos e identificaron ciertos elementos de la narración.

En la segunda escucha lo hicieron leyendo simultáneamente el texto, con la finalidad de activar y estimular dos sentidos (la vista y el oído), pero dirigidos a un mismo objetivo, la comprensión lectora. El conjuntar el audio y el texto favorece los estilos de aprendizaje: se

apoya a los estudiantes cuya inteligencia es auditiva con el podcast y a los alumnos visuales con el texto, y estimula simultáneamente dos áreas diferentes del cerebro como lo menciona Montero.

Leer literatura estimula ambos hemisferios del cerebro: el izquierdo, el encargado del lenguaje, de la lógica, las secuencias, las partes y el análisis; y el derecho, asociado a la imaginación, a la globalidad, a la música, al ritmo, a lo visual-espacial. Escuchar literatura por otro lado, estimula el hemisferio derecho, el cual es capaz de identificar los diversos tipos de entonación, y darle significación (cit. en Fernández, 4).

Los elementos literarios que solicitaba el anexo 3 en su mayoría fueron identificados por el alumno en la segunda escucha: la secuencia, el tipo de narrador, el tiempo y las figuras retóricas. El resto de los datos por identificar se realizó con el apoyo de la proyección del cuento señalado con colores.

Después de identificar los elementos literarios iniciamos con la discusión sobre la trama del cuento y las opiniones sobre las acciones del protagonista. Esta sección resultó al principio complicada, porque la mayoría del alumnado estaba temeroso de expresar su opinión, a consecuencia de las burlas que se producen en el salón de clases cuando el comentario no es aceptado por la mayoría del grupo.

El alumnado observó la necesidad de realizar cada etapa del proceso de lectura, la identificación de los elementos literarios y las experiencias del lector para hallar el sentido de la obra.

El cuento que escucharon y que les pareció aburrido y sin lógica, al término del análisis cobró sentido para la mayoría del grupo; pero para lograr esto, tuvieron que procesar la información, comenzando con la atención, después la percepción, para pasar a la decodificación y al almacenamiento; finalizando con la recuperación de la información. En

este primer contacto con el podcast y el cuento impreso, los alumnos tuvieron un trabajo de cuatro horas para comprender y hacer significativo el texto.

Para el segundo cuento “La noche del féretro” el trabajo fue similar al primero, pero en esta ocasión hubo un trabajo más autónomo por parte del alumno. Al ir escuchando y leyendo simultáneamente el cuento tenían más nociones sobre los elementos internos que debían buscar, necesarios para determinar el efecto de sentido.

En la etapa para debatir el efecto de sentido la participación del grupo fue mayor. Sus comentarios sobre el tema de la muerte y la visión que el féretro tiene respecto a la conducta de los seres humanos estimularon una conversación dinámica. El tiempo para este cuento fue de dos horas, escuchando en dos ocasiones el podcast y leyendo en una.

En el tercer cuento “El tonel de amontillado” únicamente trabajamos con el podcast y sin el cuadro de análisis que en los dos cuentos anteriores habíamos manejado. El trabajo en esta etapa fue sólo oral, porque ya se había realizado un modelaje con las actividades de los primeros dos cuentos y esto le proporcionaba al alumno un trabajo más autónomo.

Cuando se indicó que en esta ocasión no habría cuento impreso se generó cierto temor. Esta etapa requería de mayor atención auditiva. Al finalizar la escucha los alumnos no estaban seguros si los elementos literarios identificados eran los adecuados. La segunda escucha ayudó a confirmar o rechazar sus opiniones. Sus comentarios fueron más fluidos y se generó un debate sobre si la acción del protagonista era la correcta o existían otras alternativas para solucionar el conflicto. Para esta narración el trabajo se realizó en una hora y media.

La participación de los alumnos (en su mayoría) se incrementó en cada cuento y el tiempo para identificar los elementos literarios y hallar el efecto de sentido se redujo. Lamentablemente no todos los alumnos participaron como se hubiera deseado, hubo algunos

que sólo se limitaron a responder cuando se les cuestionaba directamente y otros simplemente copiaron el trabajo de sus compañeros.

4.6.3 Resultados y reflexión alrededor de la creación del cuento

La segunda etapa de la estrategia requirió del trabajo colaborativo y la movilización de los conocimientos previo. Aquí los alumnos trabajaron en equipos de cinco integrantes (hombres y mujeres). Cada grupo tuvo la tarea de crear un cuento con elementos literarios que identificaron en las narraciones de la primera etapa: personajes, secuencia, tipo de narrador, espacio, tiempo, y el empleo de un lenguaje literario.

Las narraciones debían tener coherencia con la realidad establecida por el relato, desarrollarse durante una noche, tener como personaje principal a un ser inanimado y emplear alguno de los temas identificados en los cuentos leídos: la frustración o la muerte.

La creación de su cuento requirió la activación de saberes: pragmáticos, semióticos, estratégicos, intertextuales y sus conocimientos referidos a la modalidad del discurso. Todo esto para expresar sus ideas en un texto creativo con adecuación, cohesión y coherencia

En este proceso de elaboración del subproducto los alumnos identificaron y practicaron cada una de las etapas de la escritura: planeación, redacción, revisión y reescritura.

La mayoría de los alumnos consideraron la redacción del cuento como una etapa complicada. Deseaban expresar varias ideas, pero no sabían en qué orden presentarlas. Además, escribir a mano y sin el apoyo de la computadora (en un primer momento) les resultó complicado, porque no tendrían el apoyo de un corrector ortográfico. También se les dificultó el uso de vocabulario para narrar sus ideas y observaron la utilidad de poseer un amplio

léxico. Para resolver dudas ortográficas o conocer el sinónimo de alguna palabra consultaron diccionarios impresos y digitales, tarea no recurrente en los jóvenes

De los cinco equipos uno en cada clase cambiaba su narración, después de redactar una cuartilla o menos desechaban su trabajo. No lograron trabajar de manera colaborativa, cada integrante tenía ideas diferentes e historias distintas, que nunca pudieron consensar para crear el subproducto, indispensable para emprender la etapa posterior de la estrategia.

El equipo que no terminó su cuento estaba integrado en su mayoría por jóvenes mujeres que sí escriben, pero sólo para expresar situaciones personales, por lo que redactar un texto creativo resultó complicado.

En los dos equipos donde estaban los lectores más competentes, pero que no escribían habitualmente, fueron los primeros en concluir su relato. Mencionaron que la planeación fue el momento más complicado, pero cuando tuvieron claro qué deseaban relatar, el proceso se agilizó. Mencionaron que las obras que habían leído ayudaron a la creación de su cuento, les proporcionaron ideas y elementos que retomaron. Ellos pudieron desarrollar un trabajo colaborativo exitoso, las ideas y las opiniones de cada integrante fueron escuchadas y se eligieron sólo aquellas que ayudaban a construir el texto creativo. Como podemos observar, la movilización de conocimientos previos acerca del texto literario favoreció y facilitó la creación de su cuento.

Manifestaron que les agradó poder expresar sus ideas sobre la muerte, mencionaron que se sintieron con la libertad de relatar experiencia, sentimientos y comentarios que, en ocasiones, son difíciles de expresar y compartir.

4.6.4 Resultados y reflexión en la elaboración del podcast

La grabación del podcast se realizó fuera del salón de clases, porque las condiciones tecnológicas del plantel educativo no son las adecuadas. Para la grabación y la edición del producto final tuvieron dos días, durante los cuales: ensayaron su narración, escogieron efectos especiales, grabaron el audio e hicieron las ediciones necesarias para la entrega final.

Como lo señalaba en el tercer capítulo, tareas como éstas dan la posibilidad de trabajar de manera colaborativa, en donde las ideas y las opiniones de todo el equipo ayudan a conseguir un mismo propósito.

Para grabar su audio tuvieron la necesidad de ensayar en voz alta su narración y con ello hacer uso de diferentes estrategias al momento de leer como son: la cadencia, el ritmo, la entonación, la fluidez y la correcta pronunciación. Estos elementos son necesarios para que nuestros oyentes se interesen en la narración, como ellos lo experimentaron en la escucha de la primera etapa.

El equipo que no redactó en su totalidad el cuento para esta etapa tuvo mayores complicaciones. Improvisar el relato y realizar la grabación resultó difícil, porque no cumplieron con ninguna de las dos tareas. Al momento de escuchar el audio de este equipo se identificó que su relato no contaba con los elementos solicitados y que los efectos especiales no estaban relacionados con su historia, lo que provocó en sus compañeros un desinterés por su trabajo. Esto fue consecuencia de no atender las listas de cotejo, que señalaban los elementos a evaluar de cada producto.

El resto de los equipos trabajó de acuerdo a los tiempos y características establecidas para grabar su podcast, dividiendo el trabajo entre todos los integrantes del equipo, de acuerdo a

las aptitudes de cada persona. Algunos narraron la historia, otros buscaron los efectos y algunos más realizaron la edición.

Al escuchar los audios de cada equipo, todos tuvieron la oportunidad de identificar aciertos o realizar comentarios para mejorar el trabajo, además de señalar cuáles eran los momentos más climáticos de la narración.

Esta etapa resultó interesante para los alumnos, porque combinaron la literatura y la tecnología, lo que hizo menos aburrida la tarea de leer. En la grabación emplearon herramientas de la web que a diario usan (redes sociales: Facebook y WhatsApp, además del correo electrónico), pero orientadas a la literatura, lo que favoreció el incremento de la competencia comunicativa, especialmente la literaria y el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar). Hubo cuentos que se grabaron casi en su totalidad con aplicaciones de celular y sólo ocuparon el programa Audicity para la edición.

Algunos equipos hicieron uso de diferentes recursos tecnológicos para trabajar en línea, sin la necesidad de estar de manera presencial y sin estar sujetos a una hora o lugar establecido. Esta manera de trabajo, también nos muestra que no siempre es necesaria la presencia de una figura de autoridad para que el alumno realice las actividades, siempre y cuando esté comprometido en su formación académica.

Les agradó escuchar los podcast, la consideraron una alternativa para acercarse a la literatura y no aburrirse. Conocer el sitio *Descarga cultura* no sólo permite saber de literatura, sino que es una opción para aproximarse a la cultura. El alumno tiene la posibilidad de encontrar audios acerca de diferentes temáticas y que respondan a sus intereses. Al preguntarles cómo recomendarían los cuentos que trabajamos, la respuesta fue dividida: algunos mencionaron que por las características de sus amigos, ellos consideraban mejor

opción el podcast, otros comentaron que recomendarían el cuento impreso y como complemento el audio.

Algunos alumnos dijeron que es práctico el uso del podcast, porque no requiere de gran espacio en la mochila o de lugares específicos para su uso, esto otorga la posibilidad de escucharlos en el momento que ellos decidan. Dos estudiantes expresaron que, aunque no les disgustaron los cuentos e hicieron todo el trabajo, ellos preferían leer novelas con temáticas sociales e históricas. Por el contrario, otros tres alumnos se interesaron en la literatura de Francisco Tario y por iniciativa leyeron más cuentos como: “La noche del perro”, “La noche de los cincuenta libros” y “La noche de la gallina”. En el caso de estos cinco alumnos podemos observar que la competencia literaria es mayor al resto del grupo, puesto que, son capaces de elegir obras que les agradan, sin tener una necesidad académica y se dan oportunidad de conocer a más autores.

4.7 Desarrollo didáctico, segunda etapa.

Al recabar los resultados de la primera etapa de la estrategia didáctica detectamos que era una propuesta extensa, abarcaba la lectura de comprensión, la escritura lúdica y el desarrollo de un podcast. Además, observamos que los instrumentos empleados no eran del todo pertinentes para los objetivos de este trabajo.

Era necesario acotar la propuesta y trabajar únicamente con la lectura de comprensión, así como la modificación de los instrumentos de trabajo para esta segunda etapa, los cuales ayudarán a alcanzar los objetivos.

Como era imposible trabajar con los mismos alumnos de la primera etapa, puesto que ya concluyeron su bachillerato, se optó por tomar un grupo muestra de seis estudiantes (también

del último año de bachillerato) y realizar una proyección de datos de lo que hubiera podido ocurrir si la actividad se hubiera aplicado de esta manera.

Como lo mencioné previamente, esta segunda etapa sólo se enfoca a la lectura de comprensión, esto con el apoyo de la constelación que construimos al inicio del capítulo y con dos cuentos: “La noche del féretro” y “El tonel de amontillado”. Además, para esta segunda etapa se consideraron las ocho características del modelo del lector ideal para COBAEM que se presentó en el último tema del segundo capítulo de este trabajo. Dichas características sirvieron para realizar el diagnóstico de la comprensión lectora del alumno y después evaluar el incremento de su comprensión lectora.

A continuación, ofrezco la planeación didáctica para esta segunda etapa. En ella muestro las competencias y los atributos desarrollados, así como los propósitos que se desean alcanzar. Muestro las actividades desarrolladas durante las cinco clases, los indicadores de desempeño de cada una, los recursos didácticos empleados y la evaluación sumativa.

La columna correspondiente a las competencias y los atributos provienen del Programa Institucional de la asignatura de Literatura I. Los propósitos son de elaboración propia, ya que, al no existir un programa de habilidad lectora para cada semestre, los profesores elaboran su planificación semestral de manera libre e individual. La actividad detonante es también una propuesta personal y así activar los conocimientos previos de los alumnos e introducir el tema.

Los conocimientos, habilidades y actitudes se presentan en cada columna respectivamente y son los logros que se desean alcanzar con esta intervención. Cada sesión estuvo dividida en tres momentos (apertura, desarrollo y cierre). En cada fase se describen las actividades realizadas y los indicadores de desempeño para cada clase. Presento los diferentes recursos

didácticos para cada momento y así poder alcanzar (en la medida de lo posible) los indicadores de desempeño.

La manera de evaluación fue sumativa, cada trabajo realizado en clases fue considerado para obtener la calificación final y así observar si hubo un incremento de la competencia literaria del alumno.

Nº DE CLASE	ACTIVIDADES DESARROLLADAS
PRIMERA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de estrategia didáctica. 2. Aplicación de cuestionario 1. 3. Lectura del cuento “La noche del féretro”. 4. Redacción de la interpretación y opinión del cuento leído. 5. Identificación de los elementos solicitados en el cuadro de análisis. 6. Explicación de las características del podcast. 7. Opinión oral del cuento. 8. Lectura de artículo periodístico.
SEGUNDA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de la sesión anterior. 2. Escucha y lectura simultanea del cuento “La noche del féretro”. 3. Opinión oral de la escuchar y la lectura del cuento. 4. Autoevaluación y corrección de los cuadros de análisis. 5. Proyección del cuento iluminado y mostrando los elementos que solicita los cuadros de análisis. 6. Ejercicio de vocabulario desconocido.
TERCERA CLASE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de la sesión anterior. 2. Aplicación de cuestionario. 3. Debate del efecto de sentido del cuento leído y escuchado. 4. Opinión e interpretación por escrito de la narración. 5. Opinión oral de las actividades realizadas. 6. Identificación del proceso de lectura.

<p>CUARTA CLASE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de la sesión anterior. 2. Presentación del cuento “El tonel de amontillado”. 3. Elaboración de hipótesis. 4. Escucha y lectura simultanea de “El tonel de amontillado”. 5. Ejercicio de vocabulario desconocido y cuadros de análisis. 6. Coevaluación de ejercicios. 7. Aplicación cuestionario.
<p>QUINTA CLASE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de la sesión anterior. 2. Debate del efecto de sentido del cuento “El tonel de amontillado”. 3. Opinión e interpretación por escrito del segundo cuento. 4. Opinión oral del cuento escuchado y leído. 5. Aplicación cuestionario. 6. Opinión oral de las actividades hechas durante la semana.

PLAN CLASE

Bloque: 1

Sesión (es): 5

Periodo: 04-07-16 / 08-07-16

Competencia (s)	Propósitos:	Actividad Detonante
<p>Competencia genérica y atributo: Competencia 2: Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. <i>Atributos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. ✓ Participa en práctica relacionada con el arte. <p>Competencia 4: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. <i>Atributos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. ✓ Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. <p>Competencia disciplinar</p> <ul style="list-style-type: none"> * Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en que se recibe. * Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. * Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducción, desarrollo y conclusión. * Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconoce que la experiencia lectora no se limita exclusivamente al texto impreso y que existen otros medios de comunicación que favorecen el acercamiento a la literatura. ❖ Identifica las etapas del proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto). ❖ Distingue la estructura externa e interna del cuento. ❖ Define los elementos y características del cuento. ❖ Explica el nivel contextual (autor, contexto histórico, social y cultural) y el nivel intertextual (personajes, narrador, espacio, tiempo y lenguaje). 	<p>A partir de la siguiente pregunta se inicia un debate sobre lo que realiza el ser humano para conseguir la anhelada felicidad y sus consecuencias: ¿Qué estarías dispuesto a hacer para encontrar la satisfacción personal?</p>

Tema (s) (objetos de aprendizaje)	Logros		
<input checked="" type="checkbox"/> Etapas del proceso de lectura: prelectura, lectura, poslectura y contexto <input checked="" type="checkbox"/> Cuento: * Nivel contextual: Autor, contexto histórico, social y cultural. * Nivel intratextual: Personajes, narrador, espacio, tiempo y lenguaje.	Conocimientos (Cognoscitivo)	Habilidades (Procedimental)	Actitudes (Actitudinal)
	<ul style="list-style-type: none"> • Declarativo factual, conceptual y género literario: <ul style="list-style-type: none"> ○ cuento ○ contexto ○ intratextualidad 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Practica las etapas del proceso de comprensión auditiva (escucha) ✓ Practica las etapas del proceso de comprensión textual (lectura) ✓ Aplica cada una de las etapas del proceso de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexiona sobre la importancia y contenido de los textos que lee. ✓ Promueve la comunicación como elemento socializador que favorece la tolerancia ante la diversidad de ideas. ✓ Emite su opinión acerca de los textos que lee, a partir del análisis total de la obra.

Sesión:1		Tema: El cuento		INICIO 04-07-2016		FIN 04-07-2016	
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación		
					Productos	Instrumentos	
APERTURA	1. Presentación de la estrategia didáctica, los propósitos, la dinámica y las actividades a realizar (20 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> ● Distingue la estructura externa e interna del cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario resuelto. ▪ Cuadros de análisis resueltos. ▪ Opinión por escrito. 	Cuestionario Cuadros de análisis. Hoja de opinión	
DESARROLLO	2. Aplicación de cuestionario para saber si el alumno ha tenido contacto con el podcast (10 minutos). 3. De manera individual el alumno realiza la lectura del cuento “La noche del féretro” (20 minutos). 4. Cada alumno emite (por escrito) su interpretación y opinión del cuento. (15 minutos). 5. De manera individual el alumno recibe los cuadros de análisis para identificar: secuencia, personajes, espacios, tiempo y narrador (15 minutos). 6. Explicación de las características de un podcast (15 minutos)		<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuestionario ○ Cuadros de análisis. ○ Pizarrón ○ Pintarrones ○ Fotocopias del cuento “La noche del féretro”. 				
CIERRE	7. En plenaria emiten su opinión del cuento (20 minutos). 8. En casa leen un artículo para conocer al autor (5 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ El artículo tiene por título “Francisco Tario, el fantasma que ríe” escrito por Juan Pablo Villalobos. Artículo de la revista <i>Letras Libres</i> 				

Sesión:2		Tema: El cuento		INICIO	05-07-2016	FIN	05-07-2016
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación		
					Productos	Instrumentos	
APERTURA	1. Recapitulación de la sesión anterior (10 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue la estructura externa e interna del cuento. • Identifica las etapas del proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto.). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadros de análisis corregidos. ▪ Opinión por escrito. ▪ Ejercicio resuelto de vocabulario. 	Cuadros de análisis. Hoja de opinión Ejercicio de vocabulario.	
DESARROLLO	2. Los alumnos escuchan y leen simultáneamente “La noche del féretro”. (13 minutos). 3. En plenaria expresan su opinión de escuchar y leer al mismo tiempo el relato (20 minutos). 4. De manera individual el alumno recibe los cuadros de análisis de la sesión anterior (15 minutos). Con un color de tinta diferente a la que usaron la primera vez, el alumno realizan los cambios que consideren pertinentes en sus hojas de análisis 5. Proyección del cuento, señalando con colores cada uno de los elementos que los alumnos debían identificar en la sesión anterior. (40 minutos)		<ul style="list-style-type: none"> ○ Fotocopias del cuento “La noche del féretro”. ○ Podcast de la narración “La noche de féretro”. ○ Hoja de opinión. ○ Cuadros de análisis. ○ Proyector. ○ Computadora. ○ Bocinas. 				
CIERRE	6. Cada alumno recibe y contesta la hoja de vocabulario desconocido. (12 minutos) 7. Coevaluación del ejercicio (10 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Hoja de vocabulario desconocido. 				

Sesión:3		Tema: El cuento		INICIO	06-07-2016	FIN	06-07-2016
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación		
					Productos	Instrumentos	
APERTURA	1. Recapitulación de la sesión anterior (15 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario resuelto. ▪ Opinión por escrito. 	Cuestionario Hoja de opinión	
DESARROLLO	2. Cada alumno recibe un cuestionario que deberá contestar de manera individual (15 minutos). 3. En plenaria y con el apoyo de las preguntas del cuestionario determinan el efecto de sentido del cuento “La noche del féretro”. (25 minutos). 4. De manera individual el alumnado emite por escrito su interpretación y opinión del relato (15 minutos). 5. De manera grupal el alumno expresa oralmente su opinión de las actividades realizadas hasta el momento (25 minutos)	<ul style="list-style-type: none"> ● Distingue la estructura externa e interna del cuento. ● Explica el nivel intertextual del cuento: personajes, narrador, tiempo y lenguaje. ● Identifica las etapas del proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto.). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuestionario. ○ Hoja de opinión. ○ Pizarrón. ○ Pintarrones. 				
CIERRE	6. Identifica las etapas del proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto) (25 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 				

Sesión:4		Tema: El cuento		INICIO 07-07-2016	FIN 07-07-2016	
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación	
					Productos	Instrumentos
APERTURA	1. Recapitulación de la sesión anterior (10 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue la estructura externa e interna del cuento. • Explica el nivel intertextual del cuento: personajes, narrador, tiempo y lenguaje. • Proporciona su opinión acerca del texto leído, valorando todos sus elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicio de vocabulario desconocido resuelto ▪ Cuadros de análisis resueltos. ▪ Cuestionario resuelto 	<ul style="list-style-type: none"> Ejercicio de vocabulario desconocido. Cuadros de análisis. Cuestionario
DESARROLLO	2. Presentación del cuento “El tonel de amontillado” (15 minutos). 3. De manera individual el alumno elabora sus hipótesis (10 minutos). 4. Los alumnos siguen el audio con el cuento impreso dos veces (30 minutos). 5. Cada alumno recibe el ejercicio de vocabulario desconocido y los cuadros de análisis, los cuales resuelve de manera individual (25 minutos) 6. Realizamos coevaluación de los ejercicios (20 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Focopias del cuento “El tonel de amontillado”. ○ Podcast de la narración “El tonel de amontillado”. ○ Computadora. ○ Bocinas. ○ Ejercicio de vocabulario desconocido. ○ Cuadro de análisis. 			
CIERRE	6. Cada alumno responde un cuestionario acerca del cuento “El tonel de amontillado (10 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuestionario 			

Sesión:5		Tema: El cuento		INICIO 08-07-2016	FIN 08-07-2016	
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	Indicadores de desempeño	Recursos Didácticos	Lugar	Evaluación	
					Productos	Instrumentos
APERTURA	1. Recapitulación de la sesión anterior (10 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarrón ○ Pintarrones 			
DESARROLLO	2. Con el apoyo de las preguntas del cuestionario de la sesión anterior y en colectivo se halla el efecto de sentido del relato “El tonel de amontillado” (25 minutos). 3. Cada alumno recibe una hoja para que escriba la interpretación y su opinión del cuento (20 minutos). 4. En plenaria los alumnos emiten su opinión acerca del último cuento que escucharon y leyeron (15 minutos). 5. El alumno recibe un cuestionario que deberá responder de manera individual, en él expresará su opinión de las actividades de esta estrategia (15 minutos).	<ul style="list-style-type: none"> ● Distingue la estructura externa e interna del cuento. ● Explica el nivel intertextual del cuento: personajes, narrador, tiempo y lenguaje. ● Proporciona su opinión acerca del texto leído, valorando todos sus elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuestionario del cuento “El tonel de amontillado”. ○ Hoja de opinión. ○ Cuestionario de opinión sobre la estrategia. 	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionarios resueltos. ▪ Opinión por escrito 	Cuestionario Hoja de opinión.
CIERRE	6. De manera grupal comentamos las preguntas del cuestionario (35 minutos).		<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuestionario 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario resuelto 	Cuestionario

Evaluación sumativa

Producto	Porcentaje
4. Cuadros de análisis resueltos	40%
5. Comentarios por escrito	50%
6. Ejercicio de vocabulario	10%
TOTAL	100%

Referencias bibliográficas

Jover, Guadalupe, coord. *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga: Junta de Andalucía, 2009.

Pimentel, Luz Aurora. *El relato en perspectivas*. México: Siglo XXI / UNAM, 1998.

Poe, Edgar Allan. “El tonel de amontillado”. ”. *Descarga Cultura.UNAM*. 14:58 minutos. 03 jul. 2016. <<http://descargacultura.unam.mx/app1>. >.

Tario, Francisco. “La noche del féretro”. *Descarga Cultura.UNAM*. 12:54 minutos. 03 jul. 2016. <<http://descargacultura.unam.mx/app1?sharedItem=14174>>.

Tario, Francisco. *Cuentos completos*. Prol. Mario González Suárez. T. 1. México: Lectorum, 2012.

Villalobos, Juan Pablo. “Francisco Tario, el fantasma que ríe”. *Letras libres*. Agosto, 2012. 60-62. 03 ago. 2016. <<http://www.letraslibres.com/revista/dossier/francisco-tario-el-fantasma-que-rie?page=full>>.

4.8 Resultados y reflexiones

4.8.1 Resultados y reflexiones de la lectura “La noche del féretro”.

Después de llevar a la práctica cada una de las actividades que integran la propuesta de esta segunda etapa muestro los resultados y las reflexiones obtenidas tanto de los alumnos como del asesor.

En la primera sesión los alumnos respondieron a un cuestionario el cual tenía como finalidad conocer su familiaridad con el podcast. Los seis alumnos del grupo respondieron que no sabían que era el podcast, que nunca lo han escuchado y menos descargado, y que en sus clases de Literatura o T.L.R. los profesores no lo habían usado.

Se le solicitó al alumno que leyera el primer cuento “La noche del féretro” de la manera en que habitualmente realizan sus lecturas y que después contestaran los cuadros de análisis y emitirá por escrito lo que entendió. Considerando el trabajo de los alumnos y las ocho características del modelo del lector ideal para COBAEM se pudieron detectar los siguientes resultados.

1. Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.

Sólo un alumno realizó el pacto de ficción que solicitaba el texto. Alexis identificó que era un texto fantástico, y que el protagonista de la historia era un féretro. “Yo lo que entendí al principio del cuento que era un hombre, pero al seguir leyendo me di cuenta que el féretro era el que hablaba, que él estaba triste por el muerto que le tocó”.

El resto de los alumnos no lograron ingresar al juego fantástico que solicitaba el texto y no pudieron creer que un objeto tuviera vida y relatara su experiencia del matrimonio. La lógica para estos alumnos les sugirió que era la historia de un hombre.

Brayam, “La lectura nos habla sobre un hombre que era un féretro donde su destino era tener una mujer y una casa donde vivir”.

Ana, “Se trata de un señor que era muy limpio y muy elegante, pero era de carácter débil. Llegó a su casa y tuvo un sueño muy raro, soñaba perros, alguien tocaba su puerta y estaba confundido porque no conocía la casa”.

2. Emite hipótesis sobre el tipo de textos que está leyendo.

Los seis alumnos dijeron que con el título del cuento y el inicio del cuento pensaron que iban a leer un cuento de terror. Dicha hipótesis fue comprobada cuando terminaron de leer el relato. Los alumnos crearon diversas suposiciones de lo que sucedería en la historia, pero siempre creyendo que un hombre era el protagonista de la historia. Alexis fue el único que construyó hipótesis con base en el féretro.

3. Imagina el mundo del texto con la imagen por el cual está rodeado.

Cuando se les solicitó que expresarán como se imaginaban los sucesos y escenarios de la historia, se limitaron a responder que no se imaginaron nada. Sólo un alumno dijo que se imaginaba al protagonista como un hombre alto, guapo, que estaba en una cama soñando. El grupo fue apático a esta pregunta.

4. Relaciona e interrelaciona los componentes gramaticales y léxico-semánticos de la obra.

Mencionaron que hubo varias palabras desconocidas y que por ello no entendieron el cuento. Sin embargo, ningún alumno preguntó o recurrió a internet para conocer el significado de la palabra. Expresaron que les dio pena preguntar porque creyeron que el resto de sus compañeros si conocían el significado. Las palabras que desconocían eran las mismas: enlutado, yacer, oprobio, ignominiosas, sobriedad, soslayo, cierzo, entre otras.

5. Relaciona sus lecturas con otros textos.

Los alumnos mencionaron que en ese momento no recordaban haber leído una historia similar y que cuando tenían la oportunidad de leer optaban por lecturas con final feliz y que no hablaban de la muerte.

6. Identifican las acciones y la trama del texto.

Con el apoyo de tablas de secuencia narrativa, personajes, espacios y narrador, observé si el alumno era capaz de identificar estos elementos en su primera lectura. En la tabla de personajes sólo colocaron uno, el féretro o un hombre. En la tabla de espacios dos alumnos identificaron la funeraria y las calles, pero sin realizar la descripción. En la tabla de narrador sólo Alexis identificó que era el féretro, el resto escribió que era un hombre, ninguno colocó focalización ni participación.

7. Elabora el resumen del texto.

Se le solicitó a cada alumno que de manera oral hiciera el resumen del cuento. No todos los alumnos quisieron participar como fue el caso de Dulce. Ella argumentó que no le había entendido al cuento.

Ana comentó que “un hombre muy limpio llegó a dormir a su casa y que empezó a tener pesadillas”. Lisette dijo que “un hombre compró un féretro porque alguien había fallecido y que cuando estaban velando al muerto se calló y que otra persona hablaba de lo frías que son las tumbas”.

La participación de los alumnos fue mínima, todos en menos de dos minutos habían dicho lo que sucedió en el cuento. Como podemos apreciar en estos comentarios, al no identificar los elementos anteriores no pueden decirle a un tercero los sucesos más importantes de la narración.

8. Establece la significación e interpretación del texto en un margen de adecuación y coherencia.

Al momento de solicitarles que escribieran la interpretación y su opinión del cuento, todos dijeron que les había agradado la narración, pero sin mayor argumentación. Dulce quien dijo que no había entendido el cuento, también escribió que sintió agrado por la narración.

Dulce y Adriana sólo escribieron tres líneas. Dulce: “la lectura trata sobre un hombre que le teme a la vida, muerte y soledad, muerte porque hay un panteón donde pueden enterrar a todos los muertos. Si me gustó porque es un hombre muy inseguro”.

Adriana “Yo entendí que esta lectura trata sobre un hombre que le teme a la soledad, a la vida y a la muerte. Si me gustó porque está interesante”.

Brayam y Alexis fueron los que más redactaron. Ellos escribieron media cuartilla, contando ciertos sucesos de lo que ocurrió en la narración. Brayam argumentó que si les gustó el texto porque era interesante conocer la vida de un féretro.

A excepción de Alexis el resto de los estudiantes no respetó la coherencia del texto e hicieron interpretaciones fuera de los límites que la obra propone. Tanto Wolfgang Iser y Umberto Eco mencionan que cada lectura es una nueva interpretación, pero que ésta debe respetar las restricciones que el propio texto muestra.

A pesar que los alumnos argumentaron entender la obra, en su redacción y opinión se puede observar que la comprensión del texto no fue la suficiente para realizar una interpretación coherente.

4.8.2 Resultados y reflexiones de la escucha y la lectura simultánea de “La noche del féretro”.

En la segunda sesión se les indicó a los alumnos que volverían a leer el cuento “La noche del féretro”, pero en esta ocasión escuchando el podcast. Después de escuchar y leer la narración hicieron un ejercicio del vocabulario desconocido y se les proyectó el cuento iluminado con los datos que solicitaban sus cuadros de análisis e identificación de algunas figuras retóricas.

Al finalizar la escucha los alumnos se asombraron por observar que ciertos elementos que identificaron en su primera lectura no eran del todo correctos. Adriana mencionó que: “lo leí impreso y no le entendí a la primera vez, la segunda vez con el audio comprendí y se me facilitó saber de qué trataba”.

Lisette expresó que leer y escuchar la narración al mismo tiempo fue mejor: “para mí fue fácil entenderlo escuchando porque cuando leí me revolvía o me distraía y con escucharlo fue más fácil”.

Escuchando y leyendo simultáneamente “La noche del féretro”, los resultados fueron los siguientes.

1. Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.

La mayoría de los alumnos identificó mayores elementos de la narración, se dieron cuenta que la historia era narrada por el féretro, que tenía una vida similar a la de los seres humanos. Realizaron el pacto de ficción que solicitaba el texto. Dulce seguía sin poder creer que el féretro hablara y tuviera vida, ella lo consideraba imposible y seguía sin entender el cuento.

2. Emite hipótesis sobre el tipo de textos que está leyendo.

Todos observaron que el único supuesto que no cambió fue que era una narración de terror, las demás ideas que habían imaginado tuvieron que ser desechados conforme avanzó su lectura.

3. Imagina el mundo del texto con la imagen por el que está rodeado.

Ana y Lisette mencionaron que ellas se imaginaron al féretro con una personalidad muy masculina, guapo y aunque la lectura mencionaba que era de color negro, para ellas era de color caoba.

Todos mencionaron que escuchar el audio les ayudó a construir en su imaginación mayor número de lugares que mencionaba el texto, así como imaginar a los personajes. Alexis y Brayam mencionaron que ellos se imaginaron a la muchacha bonita como a las modelos de los videos gruperos. Adriana se imaginó al niño travieso e impertinente, que podía sacar de quicio a cualquiera.

Escuchar el podcast favoreció en los alumnos la estimulación de la imaginación, provocando que los espacios vacíos o lo “no dicho” del texto fueran cobrando sentido y así poder realizar la concretización de la obra.

4. Relaciona e interrelaciona los componentes gramaticales y léxico-semántico de la obra.

Aunque el audio les ayudó a entender de mejor manera la narración, seguían teniendo duda con cierto vocabulario. Realizar el ejercicio de vocabulario desconocido les ayudó a comprender la totalidad del enunciado y en ocasiones a imaginarse cómo era el ambiente de la narración. Ejemplo de esto fue la palabra cierzo, ninguno conocía el significado, cuando supieron que era un viento entendieron que este penetraba los poros del féretro y le causaba frío.

Dulce a pesar de realizar los ejercicios no logró entender el cuento. Podemos observar en su caso que su competencia lectora es más baja que la del resto de sus compañeros. Al final de la clase se atrevió a preguntar qué era un féretro y cuando sus compañeros le respondieron que era la caja en la cual enterraban a los muertos ella pudo entender un poco más el cuento.

5. Relaciona su lectura con otros textos.

Mencionaron que no recordaban haber leído historias similares, que se les dificultó entender el cuento porque en la mayoría de sus lecturas son los seres humanos los que hablan y tienen vida o en otros casos como sucede en las fábulas son los animales los protagonistas de la historia. Expresaron que era la primera vez que leían un cuento en donde el objeto cobrara vida y fuera muy parecida a la vida de los seres humanos.

6. Identifican las acciones y la trama del cuento.

Al concluir con la escucha y la lectura, Lisette, Brayam y Alexis observaron que a sus cuadros de análisis les faltaban elementos y antes de iniciar la proyección completaron sus cuadros, su participación en la clase fue más activa y argumentaban el porqué de su respuesta. Ana, Adriana y Dulce esperaron la proyección, los comentarios de sus compañeros y las explicaciones del profesor para terminar sus cuadros de análisis. Sólo Alexis identificó la ruptura del equilibrio, el resto de los estudiantes no recordaba que era esto y fue necesario realizar una explicación. También, fue necesario hacer un resumen de las características de los narradores, para que pudieran determinar el tipo de narrador que existía en la obra.

7. Elabora el resumen de la obra,

Una vez más se les pidió a los alumnos que hicieran de manera oral el resumen de la obra, que relatarán las partes más importantes de la obra. Sólo Lisette y Alexis lograron hacer esta actividad, el resto del grupo no logró narrar las secuencias de las acciones, intercalaban sucesos del principio con el final.

8. Establece la significación e interpretación de la obra en un margen de adecuación y coherencia.

En la tercera sesión y con el apoyo de las preguntas del cuestionario los alumnos hallaron el efecto de sentido. Al principio realizaban sus comentarios en voz baja y con cierto temor, pero como avanzó la plática los alumnos incrementaron su participación. En las respuestas que expresaban los alumnos se observó que realizaron el pacto de ficción para comprender el texto, aceptaron que el féretro tenía vida propia y respetaron los límites de la obra.

Dulce fue la estudiante que sólo se limitó a responder si se le cuestionaba directamente. Ella no pudo creer que un objeto tuviera vida y expresara sus sentimientos. Cuando se le preguntó si el féretro tiene la misma perspectiva de la muerte que los hombres su respuesta fue la siguiente: “pues a mi punto de vista NO por que los féretros aceptan a los dos sexos a parte nadie sabe lo que los féretros piensan”.

Cuando se les solicitó que escribieran una vez más su interpretación y opinión del cuento, se pudo observar que casi todos aumentaron su extensión a una cuartilla y se apoyaban de sus experiencias personales. Por ejemplo, Brayam mencionó que “el féretro tiene un matrimonio frustrado como muchas parejas que, aunque ya no se quieran se tienen que soportar porque el matrimonio es hasta la eternidad”.

Lisette escribió que “la muerte siempre nos da miedo, nunca nos ponemos a pensar en nuestra propia muerte y siempre la consideramos algo cruel y llena de dolor. En el cuento el féretro ve a la muerte como una etapa feliz porque se casan y viven feliz para siempre como en los cuentos”.

Dulce en esta ocasión sólo se limitó a escribir acciones que había escrito en su tabla de secuencias. Su opinión del cuento fue negativa: “no me gustó porque lo leí 4 veces y no le entendí por completo, lo leí una 5 vez y con suerte pude entender un poco de lo que trataba”.

4.8.3 Resultados y reflexiones de la escucha y la lectura simultánea de “El tonel de amontillado”.

En la cuarta clase se les explicó que en esta ocasión escucharían y leerían “El tonel de amontillado” de Edgar Allan Poe, se les proporcionó una breve explicación del autor y la corriente literaria a la que pertenece.

En esta ocasión los alumnos escucharon y leyeron dos veces continuas la narración. El trabajo del alumno fue más autónomo, ya que tenían el modelaje de la actividad con el cuento previo. También, tuvieron la tarea de contestar los cuadros de análisis, realizar el ejercicio de vocabulario desconocido, hallar el efecto de sentido, escribir su resumen, interpretación y comentario.

Cuando finalizó la escucha y la lectura de “El tonel de amontillado” los alumnos estaban emocionados por la historia y expresaron que este cuento fue más fácil, porque es un hombre quien cuenta la historia.

Después de realizar el total de actividades para esta narración, los resultados son los siguientes.

1. Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.

En esta ocasión todos los alumnos pudieron realizar el pacto de ficción que solicitaba el texto, lo que provocó que entendieran la obra de manera más sencilla. Ellos mencionaron que la narración era más creíble porque las personas hablaban y no las cosas.

2. Emite hipótesis sobre el tipo de texto que está leyendo.

Al leer el primer párrafo de la narración, los alumnos construyeron muchas más hipótesis que en la narración anterior. Todos coincidieron en que sería un cuento de terror en donde habría muerte y venganza. Respecto al protagonista, Dulce, Adriana, Brayam, y Alexis creyeron

que era Fortunato. Ana y Lissette imaginaron a la muerte como protagonista. Algunos alumnos supusieron que Fortunato iba a morir, pero que su asesino terminaría en la cárcel. Al finalizar la primera escucha desecharon algunas hipótesis, advirtieron que el protagonista era Montresor. Los alumnos aceptaron su hipótesis que era un cuento de terror, con la temática de la muerte y la venganza.

3. Imagina el mundo del texto con la imagen por el que está rodeado.

El alumnado expresó que los diferentes efectos especiales del podcast los apoyó para construir más rápido a sus personajes y espacios. Adriana mencionó que se imaginó el carnaval como a los que ha visto en la Delegación Tláhuac.

El resto de los alumnos construyó la escena del carnaval con imágenes que han visto en televisión, porque nunca han estado en alguno. Los alumnos pudieron observar que cada uno construye el mundo del cuento de diversas maneras, porque recurre a su horizonte de expectativas, es decir a “a sus costumbres de recepción, a su preferencia por ciertas cualidades y por las relaciones cualitativas que son o pueden ser diferentes según el lector” (cit. en Rall, 32).

4. Relaciona e interrelaciona los componentes gramaticales y léxico-semánticos de la obra.

Al estar leyendo y escuchando el cuento se dieron a la tarea de subrayar las palabras desconocidas, incluidas las del título del cuento. Algunas dudas se despejaron con el ejercicio y otras palabras las tuvieron que buscar en internet. Cuando conocieron el significado de las palabras del título, comprendieron mejor porque nombraron de esa manera al texto.

5. Relaciona su lectura con otros textos.

Con este cuento los alumnos dijeron que sí recuerdan haber leído historias como éstas y que por la manera en que muere Fortunato les hizo recordar canciones y programas de televisión.

Lisette expresó que en la secundaria leyó dos cuentos de Edgar Allan Poe y con este último pudo identificar que en sus cuentos hay siempre muertes tenebrosas. Alexis dijo que al estar leyendo y escuchando el cuento recordó un narcocorrido, que le hizo imaginar que Fortunato experimentaba lo mismo que relataba la canción. Ana expresó que lo relacionaba con un programa de televisión que había visto recientemente.

Los alumnos, como lo advertimos en el primer capítulo de este trabajo, no tienen un contacto frecuente con la lectura y esto refleja la poca relación que hacen de su lectura con otros textos. Ellos toman lo que tienen a su alrededor, la música, la televisión y el internet, para crear una relación con su lectura.

La vinculación que realiza con otros textos literarios favorece en el lector la construcción de premisas, las cuales (como podemos observar) pueden ser modificadas conforme se continúe con la lectura. Umberto Eco menciona que el lector modelo recurre a asuntos intertextuales comunes y de su experiencia, lo que ayudará a construir un esquema de coherencia en el texto (*Lector*, 166).

6. Identifica las acciones y la trama del texto.

En esta etapa los alumnos pudieron realizar de manera más sencilla la identificación de los elementos del cuento a nivel intertextual (secuencia, personajes, narrador, espacio y tiempo). Al momento de realizar la coevaluación de las tablas de análisis, los mismos estudiantes observaron su avance, llenaron las tablas en su totalidad y sólo tuvieron que realizar pequeñas correcciones.

7. Elabora el resumen del texto.

En esta ocasión cuatro alumnos identificaron los sucesos más importantes en la lectura de manera cronológica y pudieron redactar el resumen de la obra. Los otros dos jóvenes relataron los sucesos, pero no en el orden como sucedieron.

8. Establece la significación e interpretación del texto en un margen de adecuación y coherencia.

Tanto los comentarios como la cantidad de texto de los alumnos incrementaron. Al momento de determinar el efecto de sentido del cuento se creó en el grupo un debate muy ameno. Todos los estudiantes participaron, defendieron sus comentarios, respetando el argumento del otro, aunque no estuvieran de acuerdo.

Todos escribieron una cuartilla entre interpretación y opinión. En sus escritos se pudo observar que los alumnos estaban menos temerosos de expresar su opinión de la obra. Argumentaron su agrado o desagrado al texto y porque, y cómo lo relacionaban con su experiencia propia.

Lisette: “En el cuento no hay personas buenas o malas los dos son víctimas. Montresor era una persona tranquila, era la víctima de Fortunato, pero los papeles cambiaron cuando Montresor se vengó de Fortunato [...] Me gustó el cuento porque me hizo pensar que la venganza no lleva a nada bueno y a veces he pensado en vengarme de algunas personas, pero pues no es nada bueno”.

Dulce la alumna que no entendió el cuento de “La noche del féretro”, en esta ocasión participo más y su escritura fue más extensa: “Si me gusto porque tiene un tema real, las personas toman venganza, en lo personal a mí no me gusta la venganza, total ya pasará por lo mismo la otra persona [...] el cuento dice que la venganza no es buena, Fortunato y Montresor son víctimas de sus actos y ninguno tuvo un final feliz”.

Recurrir al podcast como recurso didáctico favoreció en los alumnos un cambio de actitud hacia la literatura. También sirvió de apoyo para que ellos identificaran de manera más sencillas los elementos del cuento a nivel contextual y que son necesarios para para determinar el efecto de sentido. Experimentaron que es necesario incluir en el momento de

la lectura su horizonte de experiencias, es decir sus conocimientos, experiencias y estrategias que poseen.

El podcast conjuntado con la lectura impresa ayudó a que el cuento cobrara significación en los alumnos. La primera lectura que hicieron y que no tuvo sentido para casi todos, con el audio, el trabajo de análisis y la conversación cobró coherencia. Ellos pudieron identificar que la lectura no es una actividad aburrida, pero que requiere de su participación activa para obtener resultados gratificantes.

Expresaron que les gustaría que en sus clases de literatura los profesores hicieran uso de esta herramienta tecnológica, porque les facilitaría sus tareas escolares y no se aburrirían como les sucede frecuentemente cuando leen.

Dulce: “me gustó leer y escuchar el cuento porque fue mucho más fácil, rápido y sencillo, no te mataron tanto para poder entender”.

Ana: “Las clases deberían ser como estas, porque así no se me harían tan aburridas. Escuchar el cuento me hace más fácil que yo lo entienda y es entretenido y divertido”.

Alexis: “Con el podcast escuchas los sonidos, las voces de los personajes y los efectos de sonido y te ayudan a imaginar mejor la historia, en ocasiones yo me imagino cosas que no tienen relación con el cuento. En la clase de literatura nos ayudaría mucho para que comprendiéramos más y se nos haría más fácil”.

Como podemos observar los elementos que debe poseer el lector modelo del lector COBAEM incrementó en cada estudiante, cada uno de ellos pudo comparar su crecimiento de la primera a la quinta clase con sus ejercicios y escritos realizados.

Conjuntar en esta estrategia didáctica las TIC con fines educativos y la literatura promovió en la mayoría del grupo un cambio de actitud hacia la literatura. Escuchar podcast generó

atracción para leer y llevar a cabo actividades que estimularan el incremento de la competencia comunicativa, principalmente la competencia literaria del alumno.

Sin embargo, no es posible alcanzar en su totalidad los niveles de desempeño, debido a que existen factores académicos, sociales y personales del alumno que lo impiden. Ejemplo de esto es la falta de motivación por aprender, las deficiencias académicas que han acumulado a través de su trayectoria escolar y su contexto social, escenarios de vandalismo, drogas y pobreza. Estos obstáculos complican que nuestros jóvenes tengan las herramientas necesarias para que sostengan un dialogo exitoso con el texto literario. Además, estos factores contribuyen a que los estudiantes no estén en los niveles de comprensión lectora que solicitan las pruebas académicas como el PLANEA o el PISA.

CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo presento las conclusiones a las cuales llegué una vez que redacté cada capítulo de esta tesis y apliqué la estrategia didáctica, en la que se combinó la literatura escrita y el podcast.

La problemática en la que se encuentran los jóvenes estudiantes con respecto a la literatura y sus niveles de comprensión lectora, así como las experiencias frustrantes que en ocasiones han experimentado nuestros jóvenes lectores fueron las razones que me motivaron a diseñar y aplicar una estrategia didáctica en la que se combinó texto literario y audio, con el propósito de incrementar la competencia literaria de los alumnos de COBAEM Valle de Chalco.

Este trabajo procuró presentar al docente de habilidad lectora, estrategias didácticas que fortalezcan la capacidad del alumno para comprender textos, con el fin de lograr profundizar en el análisis y la interpretación del texto literario.

Combinar podcast y texto me permitió observar los diferentes beneficios que pueden obtener tanto los alumnos como el profesor y así comprobar tanto la hipótesis como lograr el objetivo general de este trabajo, incrementar la competencia literaria con el apoyo del podcast.

Recurrir al audio contribuyó a disminuir la apatía por los textos literarios, los involucró más en su proceso de aprendizaje, favoreció su creatividad, los acercó a la cultura, desarrollaron estrategias lectoras, promovió la interpretación y el análisis de información, incrementó su escucha y comprensión lectora, todo esto provocó el incremento de la competencia literaria del alumno.

Cada una de las actividades que realizaron los alumnos en las dos etapas de esta propuesta les ayudó a fortalecer su habilidad lectora, las habilidades lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir) y por consecuencias su competencia literaria.

De manera personal comprendí que el disfrute estético del texto literario a partir del conocimiento de herramientas teóricas no está peleado, sino que ambos son necesarios para desarrollar satisfactoriamente la lectura de cualquier texto. Carecer de los conocimientos teóricos impide que el lector pueda decodificar de una manera pertinente el texto, además de frenar el incremento de la competencia literaria.

Entendí que como primer elemento para incrementar la competencia literaria es necesaria la habilidad lectora, la cual se logra con el contacto frecuente con la lectura. Aprendí que la competencia literaria y cada uno de los elementos que la integran, se adquieren con la práctica constante, pues como lo menciona Lomas y Colomer “esta competencia no es innata sino aprendida (108)”.

Los estudiantes pudieron observar y experimentar que el texto literario requiere de la participación del lector y que su función no se limita a recibir la obra, sino que deben mostrar una actitud activa para comprender el texto. La obra literaria cobra sentido únicamente cuando tiene contacto con el lector y cuando éste recurre a los elementos de la competencia literaria, los cuales ha adquirido de su entorno social, académico y de su experiencia con la lectura, tal como lo exponen los teóricos de la estética de la recepción.

Para ser lectores activos es necesario que el texto nos genere interés, por esta razón recurrí a las TIC y así acercarme al escenario tecnológico de los alumnos. Aprendí en el desarrollo del tercer capítulo que los recursos digitales en la educación ayudan al docente a romper con la monotonía de las clases, en la que en ocasiones caen sin percatarse. Además, es un apoyo para atraer la atención del alumno, la cual es muy difícil de conseguir por la edad en la que

se encuentra. Las TIC son un excelente medio para comunicarse con los alumnos, ya que como lo mostraba en el segundo tema del cuarto capítulo, en ocasiones el tiempo didáctico no es suficiente para intercambiar comentarios o resolver dudas.

Las dos etapas de la propuesta promueven en el alumno su habilidad crítica, porque al momento de tener la necesidad de elaborar un comentario no se limita a emitir juicios de valor, sino que estimula el pensamiento crítico y reflexivo para lograr la construcción del sentido del texto. Además, el debatir las lecturas provoca en el alumno el incremento de su tolerancia hacia la pluralidad de ideas, situación a la que frecuentemente se enfrentará en su vida cotidiana.

La propuesta de este trabajo puede ser modificada de acuerdo a las necesidades de los docentes. La primera etapa es más extensa y contempla la lectura de comprensión, la escritura lúdica y la producción de un podcast. La segunda etapa se limita a la lectura de comprensión, por lo que para siguientes trabajos se puede considerar sólo la escritura lúdica y la producción del podcast o sólo la producción del audio.

Reitero mi opinión de que, para iniciar al alumno en la actividad lectora, es necesario el uso de textos pequeños en extensión y con niveles de análisis sencillos, para provocar experiencias gratificantes en el receptor, y dejar de lado los escenarios frustrantes que han experimentado nuestros jóvenes lectores en ciertas ocasiones.

El desarrollo de este trabajo me permitió conocer y entender los diversos elementos que requiere la práctica docente del siglo XXI, pero también me otorgó la oportunidad de observar las contradicciones de nuestro sistema educativo. La RIEMS solicita que el profesor apoye al alumno en el desarrollo de once competencias, pero las autoridades educativas no proporcionan a los centros educativos la infraestructura necesaria, los recursos tecnológicos

requeridos o el material didáctico suficiente y pertinente para que tanto maestro como alumno puedan realizar su trabajo adecuadamente.

La competencia cuatro (se expresa y comunica) de las competencias genéricas para la educación media superior de México solicita en su último atributo que, “el alumno maneje las tecnologías de la información y comunicación para obtener información y expresar ideas” (SEP, *Acuerdo 444*), cuando hay centros educativos que no cuentan ni con computadoras ni con internet. La grabación del podcast de la primera etapa de la estrategia se tuvo que trabajar fuera de la escuela porque sólo hay computadoras para la asignatura de Informática y no pueden ser usadas para otra tarea. El alumno tuvo la necesidad de resolver este problema con sus propios recursos, provocando en ocasiones el desinterés en su formación académica.

Además, la educación media superior presenta programas de estudios extenso, que deben cubrirse en periodos breves, en los cuales no consideran las necesidades que tiene cada región del país. Otro elemento que dificulta el desarrollo de estas competencias son los grupos extensos. En ocasiones un grupo está formado por cincuenta alumnos o más, lo que hace casi imposible que el docente pueda ofrecer una atención personalizada. Como lo señalé previamente, el desarrollo de este trabajo lo realicé con el apoyo de otra asignatura, porque el tiempo didáctico no era suficiente para realizar en su totalidad las actividades de esta propuesta.

Para esta intervención en el aula trabajé con grupos reducidos lo que hizo posible una relación más estrecha con los estudiantes y ejecutar lo que han aprendido tanto en su formación académica como en su experiencia personal. El alumno no sólo se limitó a adquirir conocimientos, sino que tuvo la oportunidad de crear y poner en práctica su competencia comunicativa, en especial la competencia literaria.

Tuve la oportunidad de escuchar los comentarios y las opiniones de todo el grupo, además de apoyarlos en su trabajo de manera personalizada. Esto creó un ambiente grato de trabajo y los alumnos experimentaron que la literatura no es una actividad aburrida y lejana a sus experiencias de vida.

La estrategia desarrollada en este trabajo es una alternativa para promover la lectura de una manera innovadora, interesante y cercana al contexto de los adolescentes. Las sesiones de habilidad lectora que se implementan en el COBAEM, son escenarios favorables para desarrollar la estrategia desde el primer semestre y continuar con el trabajo durante los tres años que el alumno permanece en el plantel. Además, es una alternativa para realizar un trabajo interdisciplinario, porque la lectura no se limita a una sola materia y las estrategias de lectura que aprende en literatura las puede ocupar con otras lecturas de su vida diaria.

Para cerrar este trabajo recomiendo que todas las personas involucradas en la formación académica de los jóvenes hagan un mayor uso de las TIC en las clases. Es importante que los docentes dejen de lado la apatía y el miedo por la tecnología, y así elaboren mayor cantidad de material didáctico con la ayuda de recurso tecnológicos (podcast, videos, blogs, wikis), que ayuden al alumno en su proceso de aprendizaje y al docente en su práctica diaria. Esto implica la constante participación en cursos de actualización para aprender y trasladar la tecnología a las clases, para así responder tanto a las necesidades como a los retos educativos del siglo XXI.

OBRAS CONSULTADAS

- Abril Villalba, Manuel. *Enseñar lengua y literatura: comprensión y producción de textos*. Col. Temas de Lengua y Literatura. Málaga: Aljibe, 2004.
- Acosta Gómez, Luis A, coord. *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid: Gredos, 1989.
- Anteneza J., Luis H. “Algunos autores”. *Teorías de la lectura*. 2ª ed. La Paz: Altiplano, 1999. 91-156.
- Aranda, Daniel, et al. *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona: Uocpress, 2013.
- Argüelles, Antonio, comp. Cantú Ortiz, Ludivina, et al. *Competencia comunicativa para la interacción del profesional en el siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015.
- Argüelles, Juan Domingo. *¿Qué leen los que no leen?* México: Paidós, 2003.
- Barbas Coslado Ángel. “Volver a pensar la educomunicación”. *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Daniel Aranda, coord. Barcelona: UOCpress, 2013. 119-149.
- Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. 9ª ed. México: Porrúa, 2006.
- Bernal Galindo, Rosa Ma. “Integración de la Web 2.0 en educación superior”. *Enseñanza superior, profesores y TIC. Estrategias de evaluación, investigación e innovación*. María Paz Prendes Espinosa y Linda Castañeda Quintero, coord. Bogotá: Ediciones de la U, 2010. 115-140.

- Bernárdez Rodal, Asunción. *Literatura y comunicación: la lectura como nuevo mecanismo crítico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 5 jun. 2015. <<http://www.univerciencia.org>>.
- Biedermann, Hans. *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Borges, Federico. *Profcasts: Aprender y enseñar con podcast*. Barcelona: UOC, 2009.
- Calles Moreno, Juan. “Pragmática del discurso poético”. *La modalización en el discurso poético*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Universidad de Valencia, 1997. 05 jun. 2015. <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-modalizacion-en-el-discurso-poetico--0/>>.
- Cantú Ortiz, Ludivina, et al. *Competencia comunicativa. Habilidades para la interacción de la profesión en el siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015.
- Cebrián de la Serna, Manuel. *Tecnología de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2005.
- CERLALC-UNIFEC. *Comportamiento lector y hábitos de lectura. Una comparación de resultados en algunos países de América Latina*. Bogotá: CERLALC, 2012. 20 ene. 2015. <http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/33c91d_Comportamiento_Lector.pdf>.
- Chávez Méndez, Ma. Guadalupe. “La lectura masiva en México. Apuntes y reflexiones sobre la situación que representa esta práctica social”. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 11 (2005). 31 ene. 2015. <http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/457.pdf>.
- Chevalier, Jean y Alain Gheerbrant. *Diccionario de símbolos*. Trad. Manuel Silva y Arturo Rodríguez. 2ª ed. Barcelona: Herder, 2009.
- Chomsky, Noam. *Problemas actuales en teoría lingüística*. México: Siglo XXI, 1964.
- COBAEM. *Colegio de Bachilleres del Estado de México*. 25 ago. 2015. <http://cobaem.edomex.gob.mx/mision_vision_objetivos>.

- . *Programa emergente para la mejora de los resultados de la prueba ENLACE*. COBAEM: México, 2014.
- Colomer, Teresa. “La adquisición de la competencia literaria”. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Graó, 1995. 8-20.
- Cordón García, José A, et al. *Las nuevas fuentes de información. Información y búsqueda documental en el contexto de la web 2.0*. Madrid: Pirámide, 2010.
- Crovi Drueta, Delia. *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas: diagnósticos en la UNAM*. México: Plaza y Valdés / UNAM, 2009.
- Cuesta Abad, José M. “La crítica literaria y la hermenéutica”. *Teoría de la crítica literaria*. Trad. Aullón de Haro. Madrid: Tratta, 1994. 485-511.
- Díaz Barriga, Ángel. “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (2011): 3-24. 29 ene. 2015. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992001>>.
- Domínguez Caparros, José. *Teoría de la literatura*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 2002.
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Trad. José Esteban Calderón. Buenos Aires: FCE, 1998.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Trad. Ricardo Pochtar. 3ª ed. Barcelona: Lumen, 1979.
- . *Los límites de la interpretación*. Trad. Helena Lozano. Barcelona: Lumen, 1992.
- . *Obra abierta*. Trad. Roser Berdagué. Barcelona: Planeta, 1992.
- Espinosa, Julieta, coord. *Profesores y estudiantes en las redes. Universidades públicas y tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. México: Juan Pablo, 2010.

- Farstad, Halfdan. *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación*. UNESCO: Suiza. 16 feb. 2015. <www.ibe.unesco.org/International/ICE47/.../Background%20at-3-ESP.pd>.
- Fernández Morales, Isabel. “Escuchar para leer. El fomento de la lectura a través del podcasting”. *Centro de Ciencias Humanas y Sociales*. Ago. 2015. <http://biblioteca.cchs.csic.es/audio/cap_podcasting_animacion_lectura.pdf>.
- Frade Rubio, Laura. *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. 2ª ed. México: Inteligencia Educativa, 2009.
- Gelado, José Antonio. “cómo producir un podcast”. *Web 2.0. Busines y marketing school*. José Luis Antúnez, coord. Madrid: ESIC, 2007. 159-233.
- Gil, Manuel. “El proceso de enseñanza/aprendizaje con herramientas web 2.0. ¿Quién enseña a quién?”. *Tecnolopedia*. 15 jun. 2015. <<http://tecnolopedia.blogspot.mx/2012/12/el-proceso-de-ensenanzaaprendizaje-con.html>>
- Guerrero Guadarrama, Laura. *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. México: Universidad Iberoamericana, 2012.
- Gutiérrez Valencia, Ariel. “La lectura una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México”. *Anales de documentación*, 8 (2005): 91-99. 29 ene. 2015. <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1521/1581>>.
- Hernández Bravo, José Antonio. “El video-cuento: narración, imagen y sonido en Educación Infantil”. *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinario*. Ramón Cózar Gutiérrez, coord. Barcelona: Octaedro, 2013. 125-137.
- INEGI. *Estadísticas a propósito del día internacional de la alfabetización*. Aguascalientes: INEGI, 2011. 20 ene. 2015. <<http://inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2011>>.

- Jover, Guadalupe, coord. *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga: Junta de Andalucía, 2009.
- Kokkema, Douwe Wessel. *Teoría de la literatura del siglo XX*. Trad. Gustavo Domínguez. 2ª ed. Madrid: Cátedra, 1984.
- Kozak, Débora, coord. *Escuela y TICS: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2010.
- Lada Ferreras, Ulpiano. “La semiología literaria”. *La narrativa oral literaria. Estudio pragmático*. Barcelona: Reichenberg. 10-58.
- Lomas. *Cómo enseñara hacer cosas con las palabras*. Vols. II. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.
- . “La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación”. *Destrezas comunicativas en la lengua española*. Comp. Carlos Lomas. Madrid: Secretaria General Técnica, 2001. 17-52.
- Lomas y Andrés Osoro. “Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de la lengua castellana y literatura en la enseñanza secundaria”. *La educación lingüística y literaria*. Carlos Lomas, coord. Barcelona: Gráficos, 1996. 25-79.
- María de Allende, Carlos y Guillermo Morones Díaz. “Glosario de términos vinculados con la cooperación académica”. *ANUIES*. 2006. 15 feb. 2015. <http://www.cucs.udg.mx/avisos/PDC_19_02_08/glosario_terminos_vinculados_con_cooperacion_acad.pdf>.
- Marques Graells, P. *Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones*. UAM-I 2007. 15 jul. 2015. <<http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami>>.

- Mendoza Fillola, Antonio. *El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia lectora*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 25 may. 2015. <<http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/>>.
- . *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. 27 feb. 2015. <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/>>.
- . *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.
- Monak, Lenin y Bernardo Jaramillo Hoyos. *Comportamiento lector y hábitos del lector. Una comparación de resultados en algunos países de América Latina*. Bogotá: CERLALC-UNICEF, 2012. 27 ene. 2015. <http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/33c91d_Comportamiento_Lector.pdf>.
- Morfin, Antonio. “La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencias”. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Comp. Antonio Argüelles. México, Limusa, 1999.
- Moya López, Mónica. “De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales”. *Revista DIM*, 27 (2013): 1-15. 15 jul. 2015. <<http://pangea.org/dim/revista.htm>>.
- OCDE. *La definición y selección de competencias claves*. OCDE. 26 ene. 2015. <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>>.
- . *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2012-resultados*. 22 ene. 2015. <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>>.

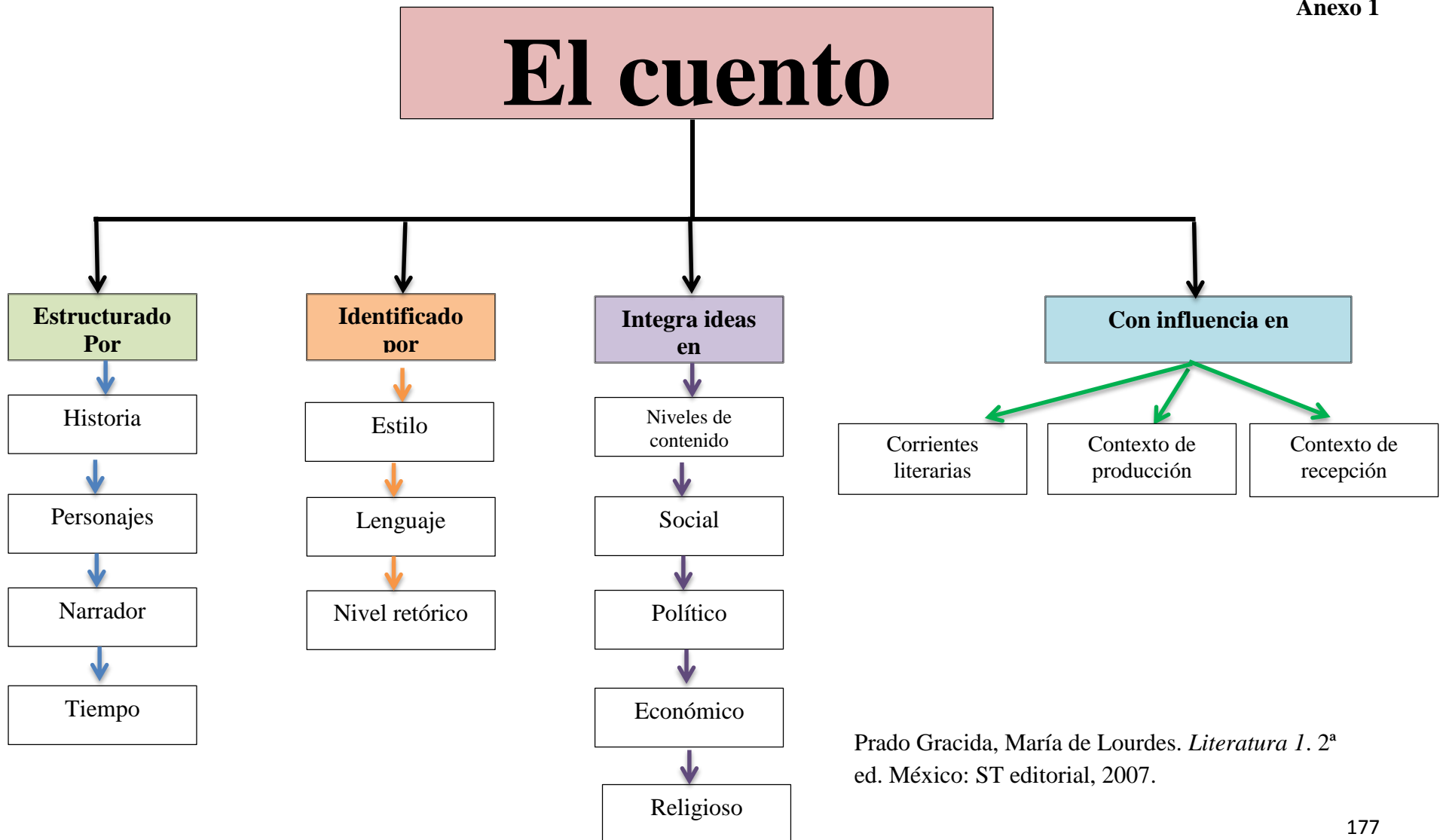
- Ortega Carrillo, José Antonio y Antonio Chacón Medina. *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2006.
- Padro Argonés, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, 2004.
- Pérez Esteve, Pilary y Felipe Zayas. *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza, 2007.
- Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó, 2007.
- Pimentel, Luz Aurora. *El relato en perspectivas*. México: Siglo XXI / UNAM, 1998.
- Poe, Edgar Allan. *Narraciones extraordinarias*. Pról. María Elena Bermúdez. Col. Sepan Cuantos. México: Porrúa, 1986.
- , "El tonel de amontillado". *Descarga Cultura.UNAM*. 14:58 minutos. 12 ago. 2015. <<http://descargacultura.unam.mx/app1>>.
- Rall, Dietrich comp. *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Trad. Sandra Franco. México: UNAM, 1987.
- Ramírez Leyva, Elsa Margarita, coord. *La lectura en el mundo de los jóvenes ¿una actividad en riesgo?* México: UNAM / Centro Universitario de Investigación Bibliotecológicas, 2011.
- Rivas Hernández, Ascensión. *De la poética a la teoría de la literatura. Una introducción*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2005.
- Rodríguez Zambrano, Hernando. "El paradigma de las competencias hacia la educación superior". *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: investigación y reflexión*, 15 (2005): 145-165. 29 ene. 2015. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id90915108>>.

- Romero Noyola, Beatriz Amalia. "Percepción del centro de autoacceso por los estudiantes de un segundo idioma". *Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*, 2 (2015). 25 may. 2015. <<http://cad.cele.unam.mx/leaa/index.jsp?c=0302&p=0302a01-B>>.
- Ruffinelli, Jorge. *Comprensión de la lectura*. 3ª ed. México: Trillas, 1989.
- Sánchez Navarro, Jordi. "Del discurso narrativo a la narrativa audiovisual". *Narrativa audiovisual*. Barcelona, UOC Editorial, 2006. 55-75.
- Sánchez Vera, María del Mar, et al. "La educación y las TIC: nuevos entornos y herramientas". *Web semántica: aplicaciones prácticas para la educación*. Madrid: Dykinson, 2012. 13-56.
- Sellas, Toni. *El podcasting. La (r)evolución sonora*. Barcelona: UOC, 2011.
- SEP. "Literatura I. Programas de estudios". *Dirección General del Bachillerato*. 25 ago. 2015. <<http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/programasdeestudio.php>>.
- "Literatura II. Programas de estudios". *Dirección General del Bachillerato*. 25 ago. 2015. <<http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/programasdeestudio.php>>.
- "Taller de Lectura y Redacción I. Programas de estudios". *Dirección General del Bachillerato*. 25 ago. 2015. <<http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/programasdeestudio.php>>.
- "Taller de Lectura y Redacción II. Programas de estudios". *Dirección General del Bachillerato*. 25 ago. 2015. <<http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/programasdeestudio.php>>.
- *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, 2008. 14 ago. 2015 <<http://sep.gob.mx>>.

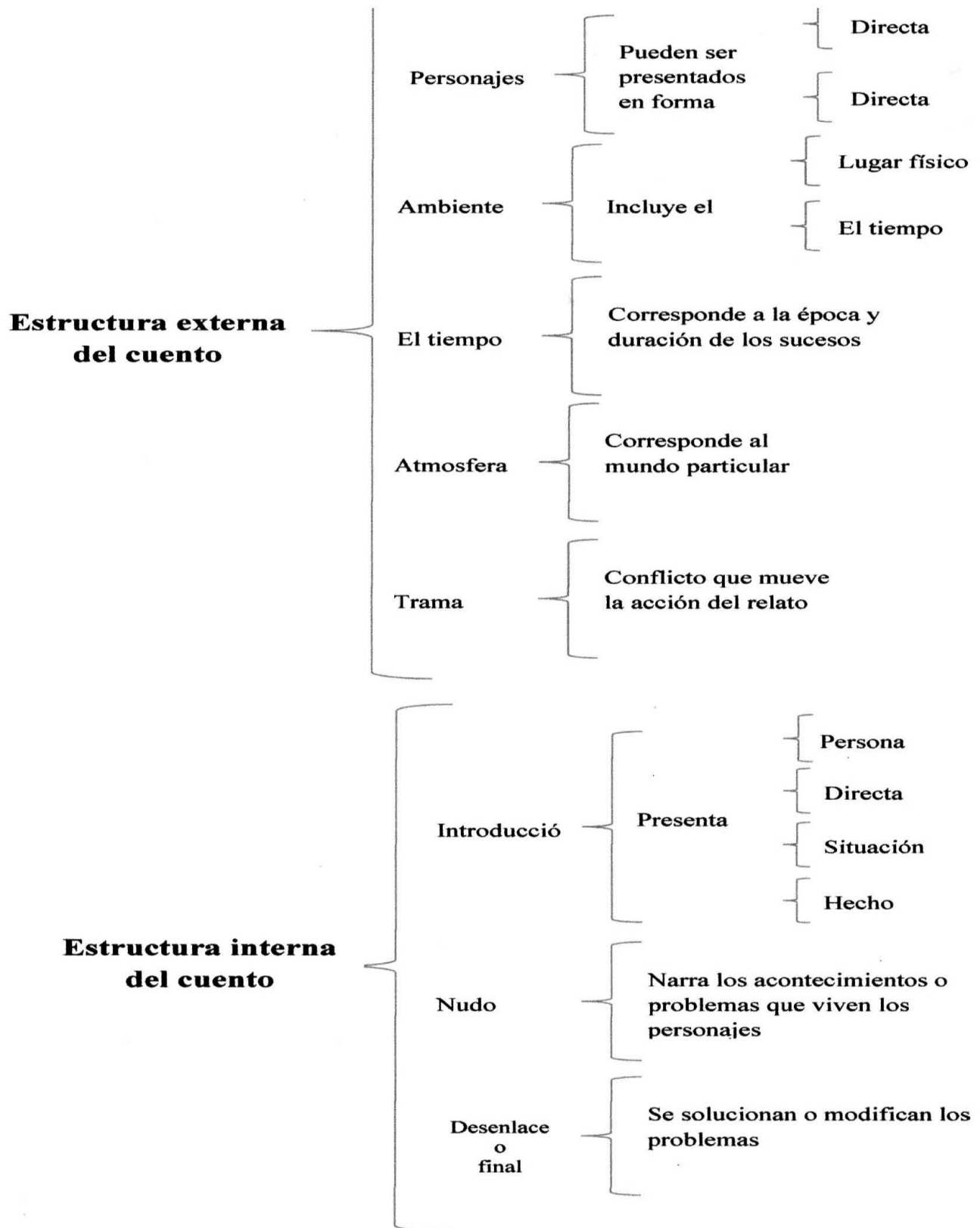
- *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares 2014. Educación Media Superior*. 20 ago. 2015. <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/informes_de_resultados/>.
- *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP, 2008. 5 feb. 2015. <<http://www.dgeti.sep.gob>>.
- Solano Fernández, Isabel Ma. “Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo”. *Revista de medios y educación*, 36 (2010): 125-139. 15 jul. 2015. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128010>>.
- Solís, Sánchez David. *Podcasting fácil para docentes y alumnos*. México: Argon, 2010.
- Soto, Miguel, et al. “La web 1.0 versus 2.0”. *Educación tecnológica digital*. 15 jun. 2015. <<http://educaciontecnologicadigital.weebly.com/la-web-10-versus-20.html>>.
- Tario, Francisco. *Cuentos completos*. Prol. Mario González Suárez. T. 1. México: Lectorum, 2012.
- “La noche del féretro”. *Descarga Cultura.UNAM*. 12:54 minutos. 12 ago. 2015. <<http://descargacultura.unam.mx/app1?sharedItem=14174>>.
- “La noche del traje gris”. *Descarga Cultura.UNAM*. 31:27 minutos. 12 ago. 2015. <<http://descargacultura.unam.mx/app1?sharedItem=14174>>.
- Tenorio, Iván. Podcast. *Manual del podcaster*. [s.e.]: Marcombo, [s.a.].
- Tornero, Angélica. “El objeto puramente intencional y la concretización en la propuesta de Román Ingarden”. *Revista Internacional de Filología y su didáctica*, 30 (2007): 247- 472. 5 jun. 2015. <http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce30/cauce30_20.pdf>.
- Villalobos, Juan Pablo. “Francisco Tario, el fantasma que ríe”. *Letras libres*. Agosto, 2012. 60-62. 12 ago. 2015. <<http://www.letraslibres.com/revista/dossier/francisco-tario-el-fantasma-que-rie?page=full>>.

Anexos

Anexo 1



Prado Gracida, María de Lourdes. *Literatura 1. 2ª* ed. México: ST editorial, 2007.



Perfil del joven lector

Nombre completo: Dustin Saúl De la Rosa Nieto

Edad: 17 años semestre: _____ Grupo: 504

Instrucciones: Subraya el inciso que más se apegue a tu respuesta.

Se te pide de las maneras más atentas contestes el cuestionario lo más honesto y sincero que puedas.

1. Aproximadamente ¿cuántos libros existen en tu casa?
 - a) Más de 150
 - b) 149 a 100
 - c) 99 a 50
 - d) 49 a 10
 - e) Menos de 10
2. Tus padres te leían cuentos cuando eras niño
 - a) Sí
 - b) No
3. ¿Realizas lecturas diferentes a las que te dejan de tarea?
 - a) Sí
 - b) No
4. ¿Cómo te gusta realizar más tus lecturas?
 - a) Papel
 - b) Dispositivo electrónico
5. ¿Cuántos libros en este año has leído, no por necesidad académica?
 - a) Más de 10
 - b) 10 a 7
 - c) 6 a 4
 - d) 3 a 1
 - e) Ninguno
6. ¿Qué es lo que más se te facilitó de tu clase de Taller de Lectura y Redacción?
 - a) La lectura
 - b) La redacción
 - c) La gramática
 - d) La investigación
7. ¿Qué es lo que más se te dificultó de tu clase de Taller de Lectura y Redacción?
 - a) La lectura
 - b) La redacción
 - c) La gramática
 - d) La investigación
8. Mientras lees escuchas música
 - a) Sí
 - b) No
9. Te es fácil expresar tus opiniones de las lecturas que realizas frente a tus compañeros de clases.
 - a) Sí
 - b) No

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas de la manera más amplia que te sea posible.

1. Menciona los dos últimos títulos de los libros que has leído:

Las ventajas de ser invisible
Draculi

2. Menciona lo que más te gustó de tu clase de Literatura en tercer y cuarto semestre.

Cuando hablaban de los griegos su ideología y
todo eso, cada día en especial tenía algo
que ningún otro poseía y eso me gustó, también
cuando teníamos que escribir un cuento :3 fue genial XD

3. ¿Qué cosas no te agradaron de tus clases de literatura?

Cuando teníamos que investigar ~~si~~ no me gustó
porque me aburría investigar, pero de hoy
en lo demás, todo me gustó.

4. ¿Qué significa la lectura para ti?

Para mí es una forma de sentir emociones
de una forma muy bonita y me hace imaginar
la escena de lo que estoy leyendo.

5. ¿Te gusta escribir, si o no y por qué?

Sí, me gusta, pero luego me estreso porque
no tengo bastante letra. eso no me gusta, a veces
escribo algo más como poemas bueno para mí lo son.

Gonzales Martinez Beatriz Ruiz Hernandez J

Nombre completo: Alonso Tamayo Karen Gpe Quiros Vazquez
 semestre: 5^{to} Grupo: _____

Instrucciones: Después de escuchar y leer "La noche del traje gris" coloca en cada cuadro la información que se te solicita.

Orden de la historia	¿Es posible cambiar la manera en que está narrada la historia?	No, por que perderia el sentido y debe estar redactado cronologicamente
Secuencia	Situación inicial	Comienza describiendo a su amo y describiendo a el traje
	Ruptura del equilibrio	Donde el traje decide esca Paise
	Desarrollo	Comienza donde mata a un hombre y asi comienza a caminar por la ciudad creando una aventura
	Desenlace	Se suicidan los 3, los dos vestidos y el traje.
Personajes	Protagonista	Traje gris: Es un traje gris de 3 piezas lujoso de sexo M.
	Otros	Amo. Es elegante deportista de mucho dinero buen mozo. Frecuenta la opera y balnearios
		Trajes: gris los cuales se suicidan
		Victima: Era alto un hombre con muchas fuerzas que caminaba por las calles
		Eran de cuerpo bonito los vestidos: interesa el dinero atractivos son jóvenes
Tipo de narrador	¿Quién narra? Focalización Participación	Intradiejetico Primera persona Protagonica
Espacio	Lugares donde se desarrollan las acciones	Lago, Casino, Armario, Ciudad, calle
Tiempo	Tiempo (duración) de las acciones.	De 7:00pm inicia y termina al amanecer 3:00am
Sentido irónico		El traje mata a su victima, vive una aventura por la noche
Lenguaje:	Identificación de figuras retóricas	Comparacion, Tronía, Metonimia Fantasia
Pacto de ficción		

Hernández Fidencio Gerardo
 Cuéllar Otapa yessica Esmeralda
 Carlos Sabl Cisneros Corina 5to
 López Hernández Dulce 5to

Nombre completo: _____
 semestre: 5 Grupo: 501

Instrucciones: Después de escuchar y leer "La noche del féretro" coloca en cada cuadro la información que se te solicita.

Orden de la historia	¿Es posible cambiar la manera en que está narrada la historia?	no, porque perderia el equilibrio
Secuencia	Situación inicial	Cuando llega un tipo a comprar el feretro
	Ruptura del equilibrio	es cuando lo llevan a la casa del difunto
	Desarrollo	es cuando el feretro no quiere al cadáver que le había tocado
	Desenlace	Cuando hace todo lo posible para no estar con el cadaver
Personajes	Protagonista	feretro Primera persona
	Otros	El cadaver
		La mujer bonita el niño
		El padre que respetaba la misa
	El El Vendedor, Comprador	
Tipo de narrador	¿Quién narra? Focalización Participación	El feretro, narrador intradiegetico
Espacio	Lugares donde se desarrollan las acciones	la funeraria y la casa donde esta el feretro, la calle
Tiempo	Tiempo (duración) de las acciones.	una noche
Sentido irónico		
Lenguaje:	Identificación de figuras retóricas	
Pacto de ficción		Tenemos que creer lo que cuenta, para entender la historia

Nombre completo: Beatriz González Martínez.

semestre: 5^{to} Grupo: 502.

Instrucciones: Responde lo más extenso y sincero que te sea posible las siguientes preguntas.

1. ¿Te agradaron los cuentos, sí o no y por qué?
2. ¿Habías leído antes algún cuento de este autor?
3. ¿Hubo algo en las narraciones que te haya aburrido?
4. ¿Cuáles fueron las partes más interesantes de los cuentos?
5. ¿El lenguaje que usa el escritor fue sencillo de comprender?
6. ¿El tono irónico que se emplea en los cuentos fue de tu agrado y comprensión?
7. ¿Consideras que es o no es importante para los alumnos de nivel medio superior leer a autores como Francisco Tario?
8. ¿Leerías más narrativa de este escritor mexicano?
9. ¿Si tuvieras que recomendar estos cuentos a alguno de tus compañeros, en que formato lo harías: de manera impresa o el podcast y por qué?
10. ¿De qué manera te agradaron más los cuentos, escuchado o leído?
11. ¿Entendiste el cuento con sólo escucharlo o fue necesario tenerlo impreso?
12. ¿Consideras práctico y útil que la literatura esté grabada en podcast, sí o no y por qué?

tipo. 502. T. Markutina.

1. Sí, por que tienen una temática de los objetos es diferente a todos los cuentos y te dicen lo que ellos sentirían o dirían de todo lo que les pasa si hablaran o opinaran, igual me gusto un poco la narración y la forma en que está redactada y dramatizada, igual que el contexto que es descrito en cada cuento.
2. No, siempre habra leído otros tipos de cuentos: más cortos o a veces extensos, con dramaticas muy distintas y narraciones menos explicitas, estos cuentos que lei llaman la atención y son de buen gusto, cuando son entendidos, en cambio los que yo leía nos llamaban la atención pero no tenían una buena temática y no me gustaban los finales que tenían.
3. Sí, la voz del narrante no me gustaba ya que era muy triste y tranquila y te dormía en el transcurso de contarlo, igual no me gusto que hicieran ver a los humanos de una forma gentil en algunos casos dichos.
4. Cuando los objetos toman lo que quieren o se pueden mover y comienzan sus aventuras como por ejemplo el traje que toma un cuerpo y regala todo su dinero y vive muchas aventuras, visita muchos lugares pero sin embargo se siente mal de todo y se suicida junto con los vestidos que se sienten mal.
5. No, por que tenían palabras que no las conocíamos y no podíamos comprenderlas, de las cual el cuento estaba conformado por la mayoría de ellas y no le encontrabamos sentido por no entender las palabras que desconocia.
6. Pues en algunas partes, por que habian unos tonos ironicos que no podía comprender o no entendia el por que estaban planteados de esa forma, y habian otros que si entendia pero se me hacia más inlogico que ironico.

Instrumento de Evaluación: Lista de cotejo No 1

Nombre de la materia: _____	<i>Subsistema : COBAEM</i>
Asesor: _____	<i>Plantel Valle de Chalco</i>
Nombre del alumno: _____	Fecha de aplicación:

INSTRUMENTO DE EVALUACION

<i>Descripción: Lista de Cotejo (50%)</i>	
<i>Producto a evaluar. Creación de un cuento</i>	

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN DE ESTE INSTRUMENTO.

Solicitar al equipo que le entregue a otro grupo de alumnos su cuento para que verifiquen los componentes señalados en la lista de abajo y marque con una "X" el registro de cumplimiento correspondiente. En caso de ser necesario hay un espacio de observaciones para retroalimentación.

Elementos del cuento	Registro de cumplimiento			Observaciones
	SI	NO	NA	
I. El cuento tiene un título relacionado con la noche (5%)				
II. El cuento posee el nombre de los escritores (5%)				
III. El protagonista del cuento es un objeto (10%)				
IV. El tiempo de las acciones se desarrollan durante la noche (10%)				
V. El cuento posee las siguientes secciones: inicio, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace (10%)				
VI. Tiene una extensión máxima de 8 cuartillas (5%)				
VII. La redacción no tiene faltas de ortografía (3%)				
VIII. El trabajo está limpio (2%)				

Total _____

Firma del Evaluador

Notas:

Los números entre paréntesis señalan la ponderación que tiene cada reactivo, respecto del instrumento.

El número después del nombre del instrumento señala el valor del cuento.

Instrumento de Evaluación: Lista de cotejo No 2

Nombre de la materia:	<i>Subsistema: COBAEM</i>
Asesor: _____	<i>Plantel Valle de Chalco</i>
Nombre del alumno: _____	Fecha de aplicación:

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

<i>Descripción: Lista de Cotejo (50%)</i>	
<i>Producto a evaluar. Creación de un podcast.</i>	

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN DE ESTE INSTRUMENTO.

Solicitar al equipo que le entregue a otro grupo de alumnos su audio para que verifiquen los componentes señalados en la lista de abajo y marque con una "X" el registro de cumplimiento correspondiente. En caso de ser necesario hay un espacio de observaciones para retroalimentación.

Características del producto a evaluar	Registro de cumplimiento			Observaciones
	SI	NO	NA	
I. La cabecera indica el título del cuento y a los autores del mismo (5%).				
II. Utiliza las pausas, los silencios y las entonaciones adecuadamente (20%).				
III. La grabación tiene un volumen adecuado (5%).				
IV. Los efectos de sonido tienen relación con la narración (10%).				
V. Uso adecuado de la música en primer plano (5%).				
VI. Uso adecuado de la música en segundo plano (5%).				

Total _____

Firma del Evaluador

Notas:

Los números entre paréntesis señalan la ponderación que tiene cada reactivo, respecto del instrumento.
El número después del nombre del instrumento señala el valor del podcast.

Nombre completo: ANA

Semestre: 6^{to} grupo: 601

Título del cuento: El tonel de Amatlak

Instrucciones: después de leer o escuchar el cuento completa el siguiente cuadro con la información que se te solicita.

SECUENCIA	Situación inicial	Fortunato atendió a Montresor y juró que se vengaría
	Ruptura del equilibrio	Cuando Montresor encuentra a Fortunato en el carnaval y lo lleva a las criptas.
	Desarrollo	Fortunato se quejaba de la tos lo cual Montresor le decía que regresara pero Fort. avaricia era más grande que orgullo
	Desenlace	Montresor encadenó a Fortunato y así Montresor colocó una piedra pesada para dejar sin vida a Fortunato.

Título del cuento: El Tonel del Amatlak

Instrucciones: después de leer o escuchar el cuento completa el siguiente cuadro con la información que se te solicita.

		Características físicas	Características psicológicas
PERSONAJES (DESCRIPCIÓN)	Protagonista	Antifas & Capas.	
	Montresor		Lenguntivo ✓ Eres Feliz ✓ Tranquilo ✓
	Fortunato	Disfraces de Bufon etérico ✓	Avaricioso ✓ Egoísta ✓

Nombre completo: ANA

Semestre: 6^{to} grupo: 601

Título del cuento: El tonel de Amantillado

Instrucciones: después de leer o escuchar el cuento completa el siguiente cuadro con la información que se te solicita.

NARRADOR	¿Quién narra?	Montesoro ✓
	Focalización	Interna ✓
	Participación	Homodiegetico ✓

Título del cuento: El tonel de amantillado

Instrucciones: después de leer o escuchar el cuento completa el siguiente cuadro con la información que se te solicita.

Espacio (descripción)	Lugares donde se desarrollan las acciones	Descripción
	Patateis	Patateis y Andonada
	Carnaval	Era un carnaval de disfraces.
	Criptas	Humedas y Salitrosas. Escudos Huesos.
	Tiempo	En la tarde y noche. Especia en la tarde y forma a Media Noche

Nombre del alumno: Lissette

Instrucciones: Después de escuchar y leer el cuento "La noche del féretro" escribe lo que entendiste y agrega tu comentario. Recuerda que puedes ocupar ambas caras de la hoja.

La historia trata sobre la "vida" de un féretro, donde poseen un sexo hombre o mujer, y deben encontrar a su conyugue lo cual ocurre cuando una persona muere y sea llevada a sepultar.

En este caso el no saber elegir el féretro correcto hizo que este no tuviera lo que había esperado... una mujer como conyugue ya que el era un hombre.

Finalmente el féretro tuvo que resignarse a lo que le había tocado, su destino tragico fue un conyugue de su mismo sexo, un hombre robusto y rubio y apenas demorado tuvo que aceptarlo.

Este breve cuento no me gustó porque no me agrada la idea de pensar que los objetos tienen vida y menos un féretro que es un símbolo relacionado a la muerte y que provoca tristeza; saber que este es ~~la~~ ^{la casa} final de un ser querido y que este puede ser rechazado por su propio féretro como fue el caso del cuento.

Nombre del alumno: Alexis

Instrucciones: Después de escuchar y leer el cuento "El tonel de amontillado" escribe el resumen de la historia.

Montresor cuenta que desea vengarse de Fortunado porque siempre lo humilla, a pesar de ser una persona tranquila, que no se mete con nadie. Uno tarde de carnaval Montresor se encuentra con Fortunado, quien iba vestido de bufón y estaba borracho. Montresor le dice a su amigo que estaba buscando a Lucresi para que le diga si el amontillado que compró que es nuevo, ya que después de Fortunado Lucresi es el único que podría hacer esta tarea. Fortunado se considera muy bueno en los vinos y le propone a Montresor ir a su casa para ver como lo han empujado. Cuando llega a la casa Montresor se da cuenta que está solo porque todos los sirvientes se han ido al carnaval. Ambos empiezan a bajar las escaleras que llevan a las catacumbas de la casa. El camino cada vez más frío y oscuro, lo que provoca que Fortunado comience a tener tos, Montresor le ofrece una botella de vino a su amigo y él acepta. La tos tos y la borrachera cada vez más grande. En una pared Fortunado, como vez los armas de la familia Montresor y el lema de la

Nombre del alumno: Alexis

Rubrica para evaluar comentario de texto

CRITERIO/INDICADOR	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	INSUFICIENTE (1)	TOTAL
Tema principal del texto	Señala correctamente el tema del texto.	Señala escuetamente el tema del texto.	Señala un tema que no representa la idea principal del texto.	Señala un tema erróneo del texto.	4
Elabora el resumen del texto con un lenguaje adecuado	Resume el texto de manera concisa, en 3ra persona y con sus propias palabras.	Resume el texto en 3ra persona, pero es demasiado breve o muy extenso.	Resume el texto, pero utiliza expresiones literarias.	Copia frases del texto, explica su contenido extensamente o repite el tema.	3
Interpretación coherente del texto	Sitúa la obra en su contexto	Sitúa la obra de manera insuficiente, pero consigue explicar el sentido.	No sitúa la obra en su contexto, provocando una confusión sobre su sentido.	Se limita a resumir el relato o expone ideas ajenas al texto.	3
Expresión de juicios de valor sobre el texto	Argumenta su opinión del texto, sin expresar juicios categóricos sobre el estilo o el autor.	Emita su opinión, pero no las respalda con argumentaciones propias.	Sólo emite opinión.	No argumenta en favor o en contra, sino que repite el contenido del texto.	3
TOTAL					13


Firma del evaluador

Instrumento de Evaluación: Lista de cotejo No 1

Nombre de la materia: <u>Habilidad lectora</u>	Subsistema: <u>COBAEM</u>
Asesor: <u>Nancy Juárez</u>	Plantel <u>Valle de Chalco</u>
Nombre del alumno: <u>Lisette</u>	Fecha de aplicación: <u>09-07-2016</u>

INSTRUMENTO DE EVALUACION

Descripción: <u>Lista de Cotejo</u>	
Producto a evaluar. <u>Comprensión lectora.</u>	

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN DE ESTE INSTRUMENTO.

Verifique cuales de estos elementos realizó el lector durante y después de la lectura y escucha, y marque con un "X" el registro de cumplimiento correspondiente. En caso de ser necesario cuenta con un espacio de observaciones para retroalimentación.

Características	Registro de cumplimiento			Observaciones
	SI	NO	NA	
I. Activa la lógica pertinente de acuerdo al texto que está leyendo.	X			
II. Elabora supuestos a partir del título y de los primeros párrafos del texto.	X			
III. Describe el mundo del texto con los recursos de su realidad.	X			
IV. Hace uso de diferentes recursos para conocer el significado de vocabulario desconocidas.		X		
V. Idéntica el tipo de género literario que está leyendo y su discurso.	X			
VI. Relaciona su lectura con otros textos o autores.		X		
VII. Identifica y relata los aspectos más importantes que conforman al relato.				Parcialmente
VIII. Manifiesta su comprensión del texto mediante la redacción de su opinión personal y argumentada, respetando la coherencia del texto.		X		Emita su opinión, pero la respalda con argumentaciones