



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

**La lectura compartida de novelas cortas:
una propuesta didáctica para el CCH**

Tesis

que para obtener el título de
Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas

Presenta:

Alfonso Javier Soto Ortega

Asesora:

Mtra. Rosaura Herrejón García



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2017



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.

“Nada enriquece tanto los sentidos, la sensibilidad, los deseos humanos, como la lectura. Estoy completamente convencido de que una persona que lee, y que lee bien, disfruta muchísimo mejor de la vida, aunque también es una persona que tiene más problemas frente al mundo.”

Mario Vargas Llosa

Agradecimientos

Haber concluido con éxito esta investigación, sin lugar a dudas, constituyó una de las mayores aventuras de mi vida, en la cual, para mi fortuna, nunca me encontré solo para afrontarla. ¡Qué difícil es encontrar las palabras exactas para agradecer a todos los que han estado conmigo impulsándome para lograr este objetivo! No obstante, lo intentaré.

Para empezar, quiero agradecer a dos mujeres excepcionales: mi madre, Lic. Leonor Ortega Gutiérrez, porque sin su amor, ejemplo y apoyo incondicional, no habría podido lograr cumplir meta alguna en mi vida; así como a mi abuela, María de Jesús Gutiérrez Farías, que aunque no estás físicamente junto a mí, con tu luz me guías día a día, me acompañas y me animas siempre para cumplir mis sueños.

Agradezco a la Mtra. Rosaura Herrejón por su valiosa asesoría, misma que propicio que la simple “idea loca” de leer una novela con adolescentes se convirtiera en un proyecto de investigación sólido con una propuesta didáctica viable; así como por sus lecciones, consejos y, principalmente, su preocupación por mi persona.

También agradezco enormemente a mis asesores por sus valiosos comentarios y sugerencias: a la Mtra. Gloria Báez y la Lic. Lucila Herrera, que nuevamente me dedicaron un tiempo para leer uno más de mis escritos, y a la Lic. Leticia Rosales y al Dr. Gabriel Enríquez a quienes, además de las gracias por sus observaciones, debo añadir que fue un placer conocerlos.

Doy las gracias a todas aquellas personas que han estado conmigo en los momentos difíciles y me han brindado su cariño sincero, especialmente a los profesores Mtro. Alberto Molina Tapia y Lic. Guadalupe Borjas Mena y a la memoria de doña Guadalupe Mena.

No quiero olvidar a los 47 pequeños del grupo 0247 (generación 2016) del CCH Azcapotzalco, cuya alegría y buena disposición hacia la lectura hizo posible la experimentación de esta propuesta, ¡gracias chiquillos!

Finalmente, agradezco a la UNAM por todo lo que me ha dado desde que ingresé a ella como un pequeño *pumita ceceachero*. A todos mis profesores de la Facultad de Filosofía y Letras por haber compartido su sabiduría y por influir en mi amor por la lengua española, la literatura y la enseñanza. Por último, al Colegio de Ciencias y Humanidades que, a pesar de todo, siempre ha sido –y seguirá siendo— como un segundo hogar para mí.

Índice

Introducción	6
Capítulo 1. El papel de la lectura de textos literarios en el CCH	11
1.1 El Colegio de Ciencias y Humanidades	11
1.1.1 Antecedentes que posibilitaron la creación del CCH	11
1.1.2 Creación del CCH	15
1.1.3 Propósitos	18
1.1.4 Modelo educativo	19
1.2 La lectura de textos literarios en el sistema del CCH	21
1.2.1 La lectura de textos literarios en el Plan de estudios vigente.....	22
Capítulo 2. El constructivismo y sus repercusiones en la práctica educativa	28
2.1 El constructivismo	28
2.1.1 Antecedentes de la pedagogía constructivista	32
2.1.2 Postulados básicos del modelo psicopedagógico constructivista	35
2.1.3 Papel del profesor y del alumno.....	40
2.1.4 Recepción de los postulados constructivistas en el modelo educativo del CCH	46
2.2 Constructivismo y lectura en la escuela	48
2.2.1 Estrategias de la didáctica constructivista que pueden aplicarse a la lectura	48
2.2.2 Repercusiones	53
Capítulo 3. El proceso de lectura en el salón de clase	55
3.1 La lectura y el lector	55
3.1.1 Definición de lectura.....	55
3.1.2 Definición de lector.....	56
3.1.3 Tipos de lectura y objetivos del lector	57
3.2 La lectura como proceso	59
3.2.1 Antes de la lectura	60
3.2.2 Durante la lectura.....	62

2.2.3 Después de la lectura	67
3.3 La lectura en la escuela.....	68
3.3.1 Propósitos académicos	71
3.3.2 La comprensión de los textos leídos	72
3.4 La práctica de la lectura compartida en el salón de clase	77
3.4.1 Aplicación del enfoque comunicativo en la práctica de la lectura	79
3.4.2 Lectura compartida en el aula: lectura en voz alta	81
3.4.3 Lectura individual o independiente: posibilidad de lectura previa o de relectura	84
3.4.4 Papel del profesor y del alumno.....	85
3.5 Una posible evaluación de la lectura	89
Capítulo 4. Propuesta didáctica para la lectura de la novela en el segundo semestre del TLRIID	93
4.1 La lectura de la novela en los programas de TLRIID	93
4.2 Secuencia didáctica para la lectura compartida de la novela en TLRIID II.....	97
4.3 Resultados de la aplicación de la secuencia didáctica	132
4.4 Propuesta final de secuencia didáctica para la lectura compartida de la novela en TLRIID II	138
Conclusiones.....	169
Fuentes consultadas.....	173

Introducción

Acerca de la educación se ha escrito mucho: análisis, críticas, propuestas didácticas, entre otros, por lo que abundan los estudios relativos a la primaria y a secundaria, así como aquéllos sobre enseñanza técnica, superior y posgrado; sin embargo, existe un nivel educativo al cual se ha dado peculiar atención en la última década: el bachillerato. Ora por la diversidad de planes y programas de estudio existentes, ora por la pluralidad de instituciones que lo componen y las características propias de sus estudiantes, realizar una investigación sobre algún aspecto del nivel medio superior mexicano—como la situación que guarda la enseñanza de la lectura de textos literarios, por ejemplo— se ha vuelto una tarea digna de analizar.

Recientemente, dadas las presiones de organismos internacionales que demandan una mejor capacitación de la futura población económicamente activa, así como de organizaciones culturales y connotados intelectuales, las dinámicas de promoción de la lectura han cobrado enorme fuerza en nuestro país. Fuera del ámbito académico se ha vuelto común escuchar campañas mediáticas que, en particular, buscan aproximar a los jóvenes a la lectura recreativa, se ofertan cursos de 'lectura veloz', incluso en muchos lugares se han instaurado círculos de lectores y bibliotecas comunitarias. En tanto, al interior del sistema educativo nacional, los planes de estudio de nivel medio superior han dedicado mayor espacio curricular a la práctica lectora dentro de las escuelas.¹

A pesar de esto, el promedio de libros leídos al año en nuestro país continúa siendo significativamente bajo. Datos de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura

¹ Al respecto Emiliana Vegas, Jefa de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo, comentó: “[...] la lectura puede convertirse en una estrategia efectiva para que combatamos problemas como el bajo desempeño y las altas tasas de abandono escolar de los estudiantes en la región. Un reporte de la OCDE concluyó que los jóvenes de 15 años que venían de estratos socioeconómicos bajos pero que leían frecuentemente lograron puntuaciones en promedio más altas en las pruebas PISA de lectura que alumnos de estratos más altos que reportaban leer con menos frecuencia” (Vegas, 2016: 18).

2015 arrojan que se ha elevado un poco el hábito lector, principalmente por la irrupción de las TIC que han fomentado la lectura a través de plataformas digitales; de tal suerte, el mexicano lee actualmente 5.3 libros al año, de los cuales a 3.5 se aproximó por gusto y el 1.8 por necesidad.

Aunque los datos consignan una mejora, conviene advertir que el aumento en la cantidad de libros leídos no es proporcional a la calidad, dado que entre los títulos más consumidos (a la par de obras clásicas como la *Biblia*, *Don Quijote de la Mancha*, *El principito* o *Cien años de soledad*) se encuentran *Cincuenta sombras de Grey*, *Crepúsculo*, *Bajo la misma estrella*, *¿Quién se ha llevado mi queso?* o *Juventud en éxtasis* (Piñón, 2015: 11).²

Ante esta panorámica un tanto desalentadora, la resignación no debe ser siquiera considerada una alternativa. Fomentar que las personas, especialmente los adolescentes, se acerquen a la lectura no requiere de medidas extremas ni tampoco un presupuesto millonario destinado a la realizar campañas publicitarias encaminadas al convencimiento de leer veinte minutos al día; como bien menciona Frank Smith, leer no es una actividad que les exija destrezas adicionales a las que ya han puesto en práctica diariamente durante su vida como hablantes, de ahí que en la propia cotidianidad estén los dos mecanismos necesarios para lograr tan anhelado fin: disponibilidad de materiales interesantes y un lector comprensivo y experimentado que les sirva de guía en su ingreso al “Club de la literalidad” (Smith, 1997: 21).

Tomando como base dicha idea, en este trabajo pretendo dar una posible solución a una problemática bien definida que aqueja a uno de los dos subsistemas del bachillerato de nuestra *alma mater*: lograr que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades lean una novela completa, la comprendan y le den un significado trascendente a la obra. A partir de ello presento una secuencia didáctica

² Una cuestión interesante que revelan las estadísticas es la relativa a las razones por las cuales las personas no leen: 79.9% de los encuestados alegó no hacerlo por falta de tiempo, 21.3% por pereza y sólo un 14.6% por falta de gusto o interés.

que opta por la lectura compartida de una novela en el salón de clase como estrategia idónea para lograrlo.

A la fecha, muchas investigaciones han demostrado que este tipo de lectura resulta ideal para textos expositivos, cuentos y poemas debido a su vinculación con la expresión oral antes y después de leer, el recurrente uso de conocimientos previos de los alumnos y la división de los textos en secciones en las que se pide a los estudiantes el establecimiento de inferencias o se plantean cuestionamientos orientados a la observación de determinados detalles; todo esto permite arribar a la comprensión global del texto leído.

De ahí que proponga aplicar la estrategia en una secuencia didáctica enfocada a la lectura de una novela con el afán de demostrar que, si bien es cierto que requerirá mucho más tiempo para desarrollarla, la extensión no es impedimento alguno para trabajarla en el aula y que, al igual que con otros géneros, los resultados derivados de su aplicación serán significativos. Esto implica que el alumno se involucre activamente en su realización, que no sea un receptor inerte de una obra literaria, sino un lector activo capaz de darle sentido al texto y que disfrute de la literatura porque su acercamiento a ella se desarrolla en un entorno agradable y novedoso.

Para la configuración de mi propuesta didáctica he considerado los principales postulados del enfoque psicopedagógico constructivista, las ideas de reconocidos teóricos de la enseñanza de la lectura (Smith, Solé, Cooper, Goodman, Colomer, Lerner, Petit, entre otros) y la naturaleza del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Actualmente el CCH atraviesa por un proceso de ajuste y mejora de los programas de estudio en el que todas las sugerencias de la comunidad universitaria son bienvenidas, por lo tanto, me parece un buen momento para dar a conocer una propuesta que puede ser de utilidad para lograr dos propósitos esenciales de la institución: el primero, que los alumnos “aprendan a aprender”, ya que a través de la lectura compartida de novelas los estudiantes se tornarán capaces de desarrollar sus habilidades cognitivas, críticas, así como su personalidad.

El segundo objetivo que busca la actualización curricular del CCH se enfoca a la formación de jóvenes lectores. Como una propuesta viable para darle cumplimiento, presento una secuencia didáctica que, en primer término, permite al alumno desarrollar la comprensión del texto leído. Asimismo, posibilita la transformación de la experiencia de leer en el aula en un aliciente para que el adolescente se convierta en un lector autónomo capaz de acercarse a una novela con fines recreativos. Y, en tercer lugar, proporciona a aquellos estudiantes que poseen hábitos lectores más desarrollados herramientas que fortalezcan su competencia literaria.

De ahí que en el primer capítulo de esta investigación se exponga información relativa al modelo educativo del CCH, el cual ubica al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de considerarlo un sujeto de cultura. Lo anterior propicia que la lectura se convierta en un vehículo importante a través del cual el adolescente debe reforzar y adquirir nuevos conocimientos del mundo que lo rodea, desarrollar capacidades y destrezas que le sean de utilidad en su vida futura, así como construir su propia identidad.

El segundo capítulo ofrece una revisión sobre el constructivismo, enfoque psicopedagógico cuyos postulados principales inspiraron el modelo educativo del CCH. Esto debido a que sólo a partir del estudio de las ideas y recomendaciones constructivistas se puede tener una base metodológica fuerte, capaz de cimentar una propuesta didáctica que genere resultados satisfactorios: la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades derivadas de la práctica de la lectura.

El tercer capítulo constituye un estudio acerca del proceso lector y de las estrategias de lectura enfocadas tanto a la comprensión como al disfrute de las obras leídas. Se destacan, asimismo, las ventajas de la lectura compartida para trabajarla en el aula, algunas actividades sugeridas para llevarlas a la práctica a lo largo de cada fase del proceso lector, la utilidad de la lectura silenciosa para reforzar la comprensión, la importancia del involucramiento de profesor y alumnos a lo largo de la lectura y algunos criterios requeridos para llevar a cabo una evaluación

integral. Todo esto con la finalidad de poder arribar a la propuesta de una secuencia didáctica enfocada en la lectura compartida de una novela corta.

Por último, el cuarto capítulo está conformado por la propuesta didáctica para llevar a cabo la lectura compartida de una novela en el CCH. A partir de la integración de conceptos, postulados y recomendaciones expuestos en los apartados previos, se presenta una primera secuencia didáctica para trabajar la obra *Del amor y otros demonios* de Gabriel García Márquez con alumnos de segundo semestre, la cual fue aplicada con un grupo curricular del plantel Azcapotzalco. A partir de los resultados obtenidos tras su puesta en práctica, se presenta una segunda versión mejorada de la secuencia y una rúbrica que facilita su evaluación.

Como se ha apuntado, todo lo propuesto en este trabajo es resultado de un proceso amplio de investigación, pero también de la experimentación que permitió observar claramente las fortalezas y debilidades de una primera secuencia didáctica que llevó la lectura compartida de una novela corta a un aula del CCH. De su análisis ha surgido una segunda propuesta corregida que promete mejorar los resultados de por sí satisfactorios de la primera. Por lo tanto, constituye un aporte digno de considerarse por parte de otros docentes interesados en generar un cambio significativo en la experiencia de leer una novela en la escuela.

Capítulo 1

El papel de la lectura de textos literarios en el CCH

1.1 El Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades, desde su fundación, se ha consolidado como una propuesta innovadora en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere, dado que su filosofía educativa se centra en los postulados de la didáctica constructivista, lo que posibilita que el estudiante, considerado como el centro de su propia formación, adquiera de manera significativa no sólo aquellos conocimientos que le permitan continuar sus estudios profesionales, sino las aptitudes necesarias para configurar su propia identidad.

En este sentido, el modelo educativo incide principalmente en la necesidad de guiar al alumno en el desarrollo de habilidades particulares encauzadas a las diferentes áreas que configuran el mapa curricular. Por lo que respecta al área del lenguaje y comunicación destaca la preocupación por el mejoramiento de las relativas a la lectura, la escritura y la investigación documental.

1.1.1 Antecedentes que posibilitaron la creación del CCH

Diferentes aspectos pedagógicos, políticos, sociales y administrativos, en su conjunto permitieron el nacimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades. Los más significativos fueron los siguientes:

- La formulación de nuevas teorías pedagógicas que ubicaron al alumno como centro del proceso de enseñanza.
- El movimiento estudiantil de 1968 y la demanda social de una democratización de la educación en sus diferentes niveles.
- El desarrollo de una política educativa que, en la década de 1970, apostó por la reforma curricular de los diferentes niveles de estudio y la construcción de nuevos planteles.

- El planteamiento del proyecto “Nueva Universidad” por parte de Pablo González Casanova.

En primer lugar, respecto al desarrollo de nuevas teorías pedagógicas, el siglo XX representó un hito en la psicología cognoscitiva, conductual e infantil, principalmente a partir de 1955 con los trabajos de Jean Piaget que dieron origen a un nuevo enfoque: no centrarse en estudiar el conocimiento en sí, sino optar por una cuestión susceptible de ser verificada más fácilmente vía experimentación: ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento?

Para responder a esta interrogante, Piaget observó los avances intelectuales de los niños conforme van creciendo y llegó a la conclusión de que el aprendizaje es un proceso de adaptación basado en la asimilación y la acomodación; esto quiere decir que el individuo llega a conocer algo porque es capaz de actuar sobre eso y posteriormente interioriza esa acción al plano cognoscitivo (Stevan y Navarro, 1979: 78-79). El aspecto fundamental de esta teoría —y que retoma la Didáctica— es la consideración del individuo como un ente activo capaz de aprender significativamente por sí mismo.

Las ideas de Piaget, en conjunción con los postulados educativos de Lev Vygotski, conforman las bases de la pedagogía constructivista que concibe a la enseñanza como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto cuyo resultado es un conocimiento literalmente ‘construido’ por él mismo, de ahí que se diga que es un tipo de enseñanza orientada a la acción. Si bien la nueva didáctica no fue aceptada en sus inicios por muchas instituciones académicas que se resistieron a abandonar los esquemas tradicionales de instrucción; muchas otras decidieron adoptarla para los primeros ciclos de enseñanza (Stevan y Navarro, 1979: 25).

En México, a partir de los años setenta se incorporaron muchos elementos constructivistas en los recién reformados planes de estudio de primaria y secundaria. Por lo que respecta a la educación media superior, las principales instituciones creadas en esa década (el CCH, el Colegio de Bachilleres y el

Conalep) basaron sus respectivos modelos de enseñanza completamente en los postulados constructivistas.

Por lo que atañe al contexto político e institucional, el 6 de junio de 1966, el Ing. Javier Barrios Sierra tomó posesión de la Rectoría de la Universidad Nacional y pronunció un discurso conciliatorio en el cual señaló, entre otras cosas, la necesidad de revisar a fondo la estructura, la docencia y la investigación, el gobierno interno y lo administrativo, a fin de ponerlos al día y cumplir con la misión que veía como la más importante e inaplazable, en sus palabras: “servir al pueblo para su desenvolvimiento, proceso éste que si bien presenta claros signos de esperanza, infortunadamente no está exento de escollos, de dolor y de injusticias, y en esa empresa nuestra Universidad debe ocupar un puesto de vanguardia” (Gaceta UNAM, 15 de noviembre de 2004: V).

En este orden de acontecimientos, desde 1968 —año en que se dio el movimiento estudiantil que culminó con el trágico 2 de octubre—, se abrió la posibilidad de una masificación de la educación universitaria. En consecuencia, en los años setenta se incrementó la demanda estudiantil en el nivel medio y superior, por lo que la UNAM construyó cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades que, en principio, se encargarían de impartir desde nivel medio hasta doctorado.

Por otra parte, en el nivel medio superior, la Secretaría de Educación Pública fomentó la creación de los Colegios de Bachilleres y de los Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios, así como los bachilleratos tecnológicos estatales (Rodríguez Muñoz, 2009: 37-38). Todas estas instituciones admitieron a la mayoría de los jóvenes que solicitaban ingreso al bachillerato.

La década de 1970 marcó un parteaguas en la historia de la educación en México, ya que gracias al crecimiento natural de la población y las necesidades de una formación profesional de parte de los jóvenes, las instancias gubernamentales se vieron obligadas a desarrollar una política educativa que privilegió la asignación de un presupuesto considerable para la construcción de nuevos edificios escolares de todos los niveles y la capacitación de nuevos profesores. Todo esto para atender

una matrícula escolar que, como ya se mencionó, se incrementó notoriamente a partir de esos años (Rodríguez Muñoz, 2009: 89 - 90).

Por lo que concierne a la apertura de nuevas escuelas en los niveles más elevados, se trató de imitar el modelo europeo en el cual, a partir del movimiento estudiantil de 1968, las instituciones de educación superior fueron totalmente reestructuradas al separar las sedes y a los estudiantes para evitar así los conglomerados humanos que en años anteriores habían tenido fricciones con los gobiernos.³

Al interior de la Universidad, la gestión del Dr. Pablo González Casanova (1970 – 1972) se caracterizó por el emprendimiento de acciones encaminadas hacia una reforma universitaria que incorporara las demandas sociales tendientes a democratizar la enseñanza media superior y superior, así como aquéllas que exigían la innovación de la enseñanza. Su proyecto, al que se le conoce como “Nueva Universidad”, se sustentaba en tres pilares:

- **Reforma académica:** se contemplaba renovar los niveles bachillerato, licenciatura y posgrado a través de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y el Sistema de Universidad Abierta.
- **Reforma del Gobierno y la Administración:** se pretendía aumentar el número de organizaciones democráticas de profesores y estudiantes que incidieran en la toma de decisiones universitarias.
- **Reforma de la difusión cultural:** implicaba la creación de nuevas bibliotecas, teatros, museos y laboratorios especializados abiertos a todo público tanto dentro como fuera del campus central (Casanova, 2001: 268 – 269).

³ De acuerdo con Didou Apetit hay una doble motivación en la adopción de este modelo: "Los objetivos explícitos de las políticas de desconcentración y descentralización del sistema de educación superior han sido mejorar la vinculación con el entorno y la distribución espacial de las oportunidades de educación. Los implícitos han sido dispersar a los estudiantes que en los años sesenta y a principios de los setenta habían tenido tensiones con los gobiernos federal y estatales y, quizás, disminuir el costo de atención a los estudiantes" (Rodríguez Muñoz, 2009: 92 - 93).

Como puede apreciarse, el proyecto innovador de González Casanova implicó una descentralización de la docencia, la investigación y la difusión cultural en la UNAM, ya que se propuso que “la Ciudad Universitaria continuara abarcando todos los subsistemas y que actuara como un ‘semillero’ para crear nuevos campus en sitios cercanos al Distrito Federal” (Casanova, 2001: 273). Lo que pronto se tradujo en la apertura de nuevas escuelas y recintos culturales cercanos a zonas populares, así como a los centros de producción y servicios.

La institución encargada de encabezar esta expansión universitaria sería el Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual no sólo se abocaría a impartir educación media superior como lo hace actualmente, sino que también atendería los niveles superior y de posgrado, ofrecería opciones de educación técnica, promovería la investigación científica y realizaría actividades tendientes a la difusión cultural.

1.1.2 Creación del CCH

La propuesta “Nueva Universidad” buscaba cumplir sus propósitos de reestructuración académica a través de la creación de una nueva institución universitaria: el Colegio de Ciencias y Humanidades. El proyecto del Rector González Casanova se materializó el 26 de enero de 1971, fecha en la que el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Si bien en su concepción original se planteó que esta escuela fuera mucho más compleja, el nivel bachillerato fue el que recibió mayor atención por parte de las autoridades universitarias al iniciar la puesta en marcha del proyecto de González Casanova y, a la postre, el único nivel que alcanzó a configurarse en su totalidad debido a la prematura salida de su creador de la Rectoría en 1972, a tan sólo un año de su apertura.

El bachillerato del CCH buscaba combatir el enciclopedismo de la escuela tradicional y flexibilizar los mecanismos de estudio para que los trabajadores pudieran acceder a este nivel educativo. De igual manera, su objetivo prioritario

sería dotar al alumno de una formación integral multidisciplinaria que lo capacitara para seguir sus estudios superiores, o integrarse al mercado laboral. La justificación para la creación del nuevo bachillerato, en palabras del Dr. González Casanova, se expresa en las siguientes líneas:

En rigor, podría pensarse en la creación de nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura organizativa y académica del bachillerato actual. Sin embargo, la obligación de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico, al mismo tiempo que confiera una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios, sugieren la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar, también en el ciclo de bachillerato, la cual contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno (Gaceta UNAM, 1º de febrero de 1971: 2).

Originalmente, se previó la apertura de diez planteles destinados al bachillerato cuya construcción se asignó al Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), organismo dependiente del Gobierno Federal encargado de levantar escuelas públicas a base de estructuras prefabricadas de concreto y acero. Estos materiales permitieron que en breves períodos de tiempo y a un bajo costo se construyeran cinco unidades académicas. Sin embargo, sólo estas cinco unidades fueron edificadas, las restantes quedaron sólo como planos de la CAPFCE que no fueron nunca retomados.

El 12 de abril de 1971 abrieron sus puertas los planteles Azcapotzalco (que originalmente se llamaría “plantel Vía”), Naucalpan (con la denominación provisoria de “plantel Los Remedios”) y Vallejo; en los cuales 450 profesores atendieron a los 15,000 alumnos que conformaron la primera generación. Al año siguiente se inauguraron los planteles Oriente y Sur.

El sector poblacional al que el nuevo sistema de bachillerato intentaba absorber se componía no sólo por aquellos jóvenes deseosos por continuar sus

estudios, cuyo número paulatinamente había sufrido un aumento considerable, para los cuales no había espacio disponible alguno en la Escuela Nacional Preparatoria, sino que incluyó también a aquéllos que solicitaban una educación diferente a la tradicional y a los trabajadores que quisieran continuar su instrucción sin abandonar sus empleos. Desde sus orígenes, la población estudiantil *ceceachera* ha sido, por demás, heterogénea; hasta el día de hoy, al interior de sus aulas las diferencias socioeconómicas, culturales o de edad entre los estudiantes son notorias.

Lamentablemente, el proyecto “Nueva Universidad”, dadas sus características tan innovadoras, no contó con el apoyo de los sectores más conservadores de la comunidad universitaria ni del gobierno: “la prematura salida de González Casanova demuestra problemas de fondo entre su concepción de Universidad y el gobierno federal” (Casanova, 2001: 274). Los escasos treinta meses que duró su gestión no fueron suficientes para materializar su proyecto reformador en su totalidad.

Su sucesor, Guillermo Soberón Acevedo, desechó la posibilidad de continuar el proyecto: canceló la apertura de cinco sedes adicionales de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (en su lugar prefirió extender a nueve los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria), suprimió los planes y programas de estudio diseñados por el CCH y el SUA para los ciclos profesional y de posgrado y no se incrementó el número de representantes de alumnos y profesores ante las autoridades universitarias. Como bien señala Hugo Casanova: “la congruencia de los proyectos académicos no bastaba para sostener a un rector: en la gestión universitaria había sólo que mantener el orden institucional” (Casanova, 2001: 274).

No obstante los buenos resultados académicos mostrados por el Colegio, fue hasta 1997 que se le dio a esta institución un rango que, dentro de la legislación universitaria, la equiparara al resto de escuelas de la UNAM. Ese año el Consejo Universitario aprobó otorgarle el rango de Escuela Nacional, lo cual no sólo le aseguró una posición jurídica, sino que le aseguró una mayor representatividad a su comunidad en el Consejo Universitario y colocó a su director general al nivel de otras autoridades universitarias (Palencia, 2013: 222).

Tras la huelga de 1999, la institución se ha modificado ya que desarrolló múltiples programas de fortalecimiento del aprendizaje, formación de profesores y mejoramiento de infraestructura. Actualmente se vive un proceso de consulta, ajuste y revisión del plan y de los programas de estudios.

1.1.3 Propósitos

El proyecto Nueva Universidad de González Casanova, desde sus orígenes, estableció como su objetivo primordial la necesidad de renovar los enfoques pedagógicos y didácticos en los diferentes niveles educativos. A través del Colegio de Ciencias y Humanidades se cumplirían tres propósitos estratégicos:

- Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron desvinculadas.
- Vincular a la Escuela Nacional Preparatoria con las facultades y escuelas superiores, así como con los institutos de investigación.
- Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar de estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país (Gaceta UNAM, 1º de febrero de 1971: 2).

El 19 de noviembre de 1970, el Rector González Casanova planteó ante el Consejo Universitario un propósito adicional que rige al Colegio de Ciencias y Humanidades: el inicio de un proceso de ‘desclaustración’ de la Universidad mediante el cual los maestros, además de impartir cátedra, redactarían textos programados y libros de los cursos a su cargo, los cuales serían discutidos por otros profesores y alumnos; en palabras de González Casanova:

Los profesores no debemos limitarnos a dar clase o a investigar, necesitamos proponernos, como tarea diaria, la construcción de pequeñas comunidades de diálogo de generaciones, en formas prácticas, viables, constantes que pensamos estimular ampliamente en el futuro y para las que pediremos sus ideas, sus opiniones, sus reflexiones, a estudiantes y maestros” (González Casanova, 2013: 67).

Para el ciclo de bachillerato, los objetivos específicos que persigue la institución desde 1971 son los siguientes:

- El desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio de sus obligaciones sociales como miembro de la comunidad.
- Proporcionar la educación media superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales o académicas tradicionales y modernas, por medio del dominio de los métodos fundamentales de conocimiento (los métodos experimental e histórico-social) y de los lenguajes (español y matemáticas).
- Constituir un ciclo de aprendizaje en que se combinen el estudio en las aulas, en el laboratorio y en la comunidad.
- Capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios, por su capacidad de decisión y de innovación, sus conocimientos y por la formación de su personalidad que implica el plan académico (Plan de Estudios Original, 1979: 2).

1.1.4 Modelo educativo

Las teorías psicopedagógicas contemporáneas, en particular el constructivismo, permitieron que a partir de los años 70 se desarrollaran nuevos planes y programas de estudio cuyo principal propósito era –y sigue siendo— lograr que los estudiantes se convirtieran en los principales constructores del conocimiento, en tanto, la labor del docente se transformara en la de un guía que posibilite este proceso de construcción. De ahí que el CCH desarrolle su propuesta educativa al tenor de estas ideas.

La creación del primer plan de estudios estuvo a cargo de un grupo de notables universitarios encabezados por Roger Díaz de Cosío y Rubén Bonifaz Nuño, coordinadores de Ciencias y Humanidades; así como por los directores de las llamadas “Facultades madre”: Ricardo Guerra Tejeda, Juan Manuel Lozano, José F. Herrera y Víctor Flores Olea de Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales, respectivamente (García Palacios, 2013: 33).

Dicho primer plan de estudios fue aprobado por el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971, fecha en la que se determinó que, junto con la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades conformaría el bachillerato universitario. En contraste con el de la Preparatoria, se determinó que el modelo educativo del CCH debía conjuntar una cultura básica, un núcleo de formación intelectual, ética y social que considerara al alumno como sujeto de cultura y de su propia educación:

Implicaba, desde el punto de vista de la filosofía educativa, superar el positivismo y virar hacia una teoría del aprendizaje que diera preminencia a la formación general (aprender a aprender), respecto de la simple adquisición de conocimientos. El diseño del nuevo bachillerato proponía que los jóvenes aprendieran a pensar y a descubrir el significado de las cosas, en vez de acumular conocimientos desintegrados. Significaba, asimismo, un retorno a las llamadas teorías cognoscitivas del aprendizaje basadas en el principio de la transferencia de los hábitos mentales. (García Palacios, 2013: 35).

Por lo anterior, la propuesta educativa del CCH significaba una novedad por dos razones: por un lado, los programas de estudio debían ser interdisciplinarios al combinar las posibilidades del área de conocimiento a las necesidades de solución de problemas de la realidad concreta del país; en segundo lugar, reclamaba la participación democrática de su comunidad: autoridades, profesores, alumnos y trabajadores.

En cuanto a la cultura básica, su esencia radica en penetrar el conocimiento con dos formas de pensamiento que se expresan con un lenguaje cada uno: el matemático y el español; y con dos métodos de investigación: el experimental y el histórico-social; así como la alternativa de conocimiento de una lengua extranjera: inglés o francés. El planteamiento de las asignaturas partió de tomar la realidad como una sola materia de investigación a la que se accede a partir de métodos y lenguajes diversos; de tal suerte que el bagaje intelectual que el alumno construya le permita abordar el conocimiento de forma exitosa sin importar que éste sea abstracto, concreto, práctico, manual o intelectual (Muñoz Corona, 2009: 15).

Finalmente, la característica principal del modelo educativo del CCH es el centrar al estudiante como sujeto de conocimiento, concreto y actuante. El objetivo de la educación se vincula al aprendizaje, pero no de información sino de formación; por lo tanto, la propuesta educativa gira en torno al enriquecimiento interior del sujeto sin centrarse exclusivamente en los contenidos temáticos (Muñoz Corona, 2009: 15). Todo lo anterior se resume en los tres postulados que rigen a la institución:

- **Aprender a aprender:** este principio se refiere tanto a adquirir conocimientos codificados y clasificados y al dominio de los instrumentos mismos del saber, como a su aplicación práctica inmediata, de manera que favorezca la curiosidad intelectual del estudiante y se estimule el sentido crítico que le permite descifrar la realidad, al mismo tiempo que desarrolle la autonomía de juicio. Esto significaría aprender de manera autónoma, entrenando la atención, la memoria y el pensamiento para su ejercicio a lo largo de toda la vida.
- **Aprender a hacer:** este precepto se relaciona con el hecho de que, posteriormente, el alumno pueda aplicar todos los conocimientos adquiridos. Asimismo, se refiere a la adquisición de habilidades a través de métodos diversos y del trabajo en clase.
- **Aprender a ser:** este postulado implica que el alumno desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos (Plan de Estudios Actualizado, 1996: 39).

1.2 La lectura de textos literarios en el sistema del CCH

Al considerar la lectura de textos literarios como herramienta básica para la preparación académica y humanística, así como un instrumento más para el desarrollo de la personalidad de sus estudiantes, la Universidad Nacional se ha preocupado por la formación de lectores en sus dos subsistemas de bachillerato, lo cual se evidencia en la carga horaria destinada a la literatura en ambos planes de estudio.

Por lo que respecta al CCH, desde que se concibió su creación, la lectura de textos literarios figuró como una actividad prioritaria que merecía particular atención, de tal suerte, su primer Plan de estudios asignó un espacio curricular exclusivo para ella a través de la creación de cuatro Talleres de Lectura que se impartían durante el ciclo de formación básica, en las cuales se analizaban y comentaban textos considerados clásicos de diversas épocas y nacionalidades.

A partir de 1996 la institución adoptó la propuesta del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lectura, por lo que integró diversas materias del área de lenguaje, otrora independientes, en una sola: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Hasta la fecha, dentro de los programas de esta nueva asignatura se ha destinado buena cantidad de horas a la lectura de textos literarios con una nueva orientación: el estudio de géneros literarios en vez de la lectura de selección de textos canónicos.

1.2.1 La lectura de textos literarios en el Plan de estudios vigente

A seis años de aplicación del Plan de Estudios Actualizado, se inició un proceso de revisión de los programas de estudios de las diferentes asignaturas, el cual culminó en 2003 con una serie de adecuaciones en la distribución de los aprendizajes y la temática del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) que buscaba, a través de la reafirmación del enfoque comunicativo como eje de la asignatura y, siguiendo la propuesta de Carlos Lomas, cumplir con los siguientes propósitos:

Los usos sociales de la lectura y la escritura, el disfrute de la literatura y los usos técnicos se involucran en la vida personal y social de los adolescentes mediante todo tipo de textos que ofrece la vida escolar y los medios. Lograr una lectura comprensiva e intertextual exige trabajo colectivo, reflexión sobre los usos del lenguaje, y el análisis del discurso, así como también concebir su enseñanza como procesos de interacción entre un lector, un texto y su contexto (Lomas, 2003: 57).

En este sentido, la actualización curricular supuso únicamente el reordenamiento de temáticas y aprendizajes de los cuatro cursos de TLRIID, los relativos a la práctica y enseñanza de la lectura quedaron de la siguiente manera:

- **TLRIID I:** se propone una unidad especializada en el acercamiento a la lectura a través del cuento y la poesía; en cuanto a la temática muestra algunas inconsistencias derivadas del tratamiento especializado que se le da al estudio de las características del cuento como género en contraposición a la escueta revisión de la poesía que se ciñe únicamente a algunos rasgos de métrica. Como actividades de lectura se plantean la reconstrucción de la historia para el cuento, la elaboración de una antología para poesía y, para ambos, la lectura en voz alta en el salón de clases y la redacción de comentarios libres sobre algún aspecto del texto que haya sido de interés para el alumno.
- **TLRIID II:** para el segundo semestre se propone una unidad de lectura de textos literarios en la cual los alumnos puedan realizar reflexiones e interpretaciones de los conflictos humanos que adviertan en poemas y novelas. A nivel de temática, el estudio de la novela se plantea de forma muy similar a la que se maneja para el cuento en TLRIID 1, con la única diferencia de que se propone la interpretación libre del texto. Por su parte, en la poesía la temática es mucho más amplia ya que se contempla la revisión de muchas figuras retóricas y se hace hincapié en la observación del léxico empleado por los poetas y en la construcción de significados globales de los poemas leídos. Para ambos géneros literarios, la actividad final propuesta es la elaboración de comentarios analíticos en los que los alumnos expongan sus interpretaciones personales. Sin embargo, en las sugerencias de evaluación hay dos grandes inconsistencias: en primer lugar, se menciona que la lectura de novela puede permutarse por la de relatos breves, lo que desvirtúa totalmente el propósito primario de la unidad: leer novelas; en segundo, las actividades sugeridas para poesía se copiaron textualmente de las que aparecen en el programa de TLRIID I: lectura en voz alta de poemas, conteo silábico y elaboración de otra antología; lo que puede resultar repetitivo para los estudiantes.
- **TLRIID III:** en este curso la unidad de lectura se destina en su totalidad al teatro. El enfoque con el que se estudia este peculiar género se centra en la

identificación de los elementos que caracterizan su forma escrita (a través de la lectura de una obra) y aquéllos que se ponen de manifiesto al momento de la representación (mediante la observación de una puesta en escena). La representación de una obra o la lectura en voz alta de una escena en el salón de clase son estrategias adicionales sugeridas. Asimismo, se vincula este género con otro tipo de textos como el programa de mano, el cartel y se propone la redacción de reseñas críticas como actividad de escritura.

- **TLRIID IV:** en este curso, dedicado casi en su totalidad a la enseñanza de técnicas de investigación documental, se le añadió una unidad denominada “Círculo de lectores” en la cual se propone que los alumnos libremente seleccionen textos literarios de su agrado y los comenten en plenaria. Esta unidad, si bien constituye la oportunidad ideal para que sean los alumnos los que tomen el control total de su lectura presenta varias inconsistencias: no plantea sugerencias metodológicas, de evaluación o bibliográficas para el profesor, tampoco plantea claramente cuáles serán los límites para la selección de textos por parte de los alumnos. Esto último deja abierta la posibilidad de que las obras sugeridas no sean las más adecuadas para fomentar el hábito lector ni para su formación académica: *best-sellers*, libros de autoayuda, etc.) y, principalmente, el tiempo que se le dedica es risorio: 12 horas, las cuales no son suficientes para que aproximadamente 50 alumnos recomienden una lectura, sus compañeros la consulten y luego la comenten detalladamente.

No obstante las intenciones con que se realizaron los ajustes, una de las mayores deficiencias que los docentes de la materia han notado en este plan de estudios es el tratamiento que, en líneas generales, se le da a la lectura, de acuerdo al diagnóstico institucional: “la lectura de comprensión se aborda de manera general sin que se establezcan grados de complejidad, habida cuenta de la falta de definición de la tipología textual que sería objeto de estudio” (Barajas, *et -al*, 2012: 12). Igualmente, conviene recalcar que, aunque se le da un mayor peso a la expresión oral con respecto a los planes anteriores, salvo en lo tocante a la lectura de poesía, no se sugiere la lectura en voz alta de otros textos ni dinámica alguna de

lectura compartida para el cuento y la novela; apenas se menciona como estrategia didáctica la lectura en atril de una escena para el caso del teatro.

A partir del año 2009, la Dirección General del CCH inició un proceso de diagnóstico sobre los logros y rezagos del Plan de estudios revisado en 2004. A partir de los resultados obtenidos, se consideró la propuesta de una nueva actualización del plan y los programas de estudio a través de la discusión colegiada entre los docentes de las diferentes asignaturas, la cual se ha venido desarrollando hasta la fecha.

Con motivo del proyecto de revisión, se han trazado objetivos esenciales que ha de seguir la institución y deberán regir los nuevos programas. Uno de los ejes que se contempla como primordial para la revisión curricular en curso es el siguiente:

Fortalecimiento de la lengua materna: Se trata de una de las zonas curriculares que representa un mayor desafío: por un lado, nuestros alumnos requieren manejar con solvencia las cuatro habilidades [lingüísticas] en español, como necesitan hacerlo en los idiomas extranjeros. Impulsar y fortalecer la comprensión y producción de textos con diversos propósitos y generados en distintas situaciones comunicativas, incorporando como una herramienta permanente la atención a las propiedades textuales; desarrollar la capacidad de argumentar y de investigar, siguen siendo aprendizajes que lograr con efectividad en las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (Terán, 2009: 6).

En cuanto a la lectura, de acuerdo con el *Diagnóstico del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación para la actualización del Plan y programas de estudios*, los alumnos han demostrado un elevado rezago que, con la actualización del programa de estudios, se espera que pueda ser resarcido. Las principales deficiencias detectadas, relativas a la lectura, son las siguientes:

- No logran identificar los diferentes modos de organización discursiva: narración, descripción y argumentación en los textos que leen.
- No identifican las marcas temporales de un escrito.

- No comprenden el significado de las palabras según el contexto de utilización.
- No comprenden la noción de ficción.
- No logran distinguir los conflictos de los personajes ni las relaciones espacio-temporales en un relato (Barajas, *et -al*, 2012: 28).

La propuesta de nuevos programas de TLRIID busca reforzar la práctica de la lectura en el aula, de tal manera que se pretende dedicar ahora más de 20 horas al semestre a cada unidad destinada a la revisión de textos literarios, los cuales posiblemente pudieran quedar redistribuidos en los cuatro semestres de la siguiente manera:

- **TLRIID I:** en el primer semestre se pretende iniciar a los alumnos en la práctica de la lectura asidua de textos literarios a través de la vinculación de temas y conflictos presentes en las obras con sus experiencias personales, por lo tanto, el cuento y la novela serán los primeros géneros en ser abordados. No se pretende en este curso ahondar en aspectos teóricos o analíticos de ambos géneros, sólo que se puedan apreciar valores y situaciones (verosímiles y totalmente ficticias) en los textos, así como reconocer el estilo creativo empleado en las narraciones literarias, en contraposición al técnico empleado por textos expositivos que también se trabajarán en este semestre.
- **TLRIID II:** en este curso se retoman el cuento y la novela con la finalidad de que los alumnos sean capaces de abordar estos textos con una nueva perspectiva, ya que en esta ocasión habrán no sólo de apreciarlos y comentarlos, sino que también se espera que puedan hacer un análisis minucioso de algún aspecto presente en las obras trabajadas. De igual manera, como una unidad independiente a la de narrativa, se contemplará la lectura de poesía. Respecto de ésta, se propone que la lectura en voz alta y la discusión grupal de poemas sea la actividad primordial que se realice en el aula. Cabe destacar que, en esta propuesta de actualización, este

semestre es el que tendrá la mayor carga horaria destinada a la lectura de textos literarios: 50 horas de las 96 totales.

- **TLRIID III:** en este semestre se retoma, de manera casi íntegra, lo propuesto en el programa vigente: la lectura y la representación de piezas teatrales. Las diferencias con el programa vigente radican en el aumento en el número de horas para su estudio y en la necesidad de analizar valores humanos presentes en las obras leídas y/u observadas.
- **TLRIID IV:** para este último curso se propone establecer una especie de círculo de lectura en que alumnos y profesor seleccionen al menos un cuento, una novela, un poema y un ensayo que aborden un tema en común. Las estrategias didácticas así como la evaluación que se sugiere para la lectura descansan en la posibilidad de redactar un ensayo académico y que la experiencia lectora pueda ser de utilidad a los estudiantes para elaborar un proyecto de investigación, dado que el punto medular de este cuarto curso continúa siendo la elaboración de un trabajo de investigación documental.

De esta propuesta de mejora a los programas se puede decir que, salvo en el caso de TLRIID IV que sí plantea una aproximación un tanto novedosa a la lectura y le otorga una mayor carga horaria, en los tres primeros semestres sólo hay una redistribución de los contenidos: el cuento continúa en primer semestre y la novela en segundo (la novedad es que se abordan en conjunto ambos semestres) y el teatro continúa de forma, casi idéntica, en TLRIID III. El caso de la poesía es peculiar, pues se reduce su presencia a sólo un semestre; sin embargo, es en este género en que la estrategia de lectura compartida y la discusión grupal de los textos se encuentra mejor planteada.

Como se puede apreciar, a la lectura de textos literarios en el CCH, desde sus orígenes, se le ha otorgado un papel importante dentro de su propuesta educativa; cabe destacar que el enfoque –de marcada influencia constructivista– con que se promueve su práctica posibilita que los jóvenes se desenvuelvan libremente como constructores de sus propios conocimientos a la par que fomenta el desarrollo de su pensamiento crítico y la conformación de su identidad.

Capítulo 2

El constructivismo y sus repercusiones en la práctica educativa

2.1 El constructivismo

Se denomina constructivismo a un modelo psicopedagógico –susceptible de ser entendido desde diversas perspectivas— el cual postula que aprender algo implica construir su significado a través del desarrollo de habilidades intelectuales. Rechaza toda tesis que afirme que el conocimiento es resultado de un proceso mecánico o una conducta repetitiva, además, replantea los roles del alumno y del profesor al considerarlos seres con autonomía intelectual y copartícipes activos del proceso de aprendizaje.

A partir de los años sesenta este modelo se ha convertido en el centro de un debate teórico que ha derivado en el desarrollo de diferentes interpretaciones. No obstante, todas ellas tienen en común la búsqueda de una respuesta a estas tres interrogantes: ¿cómo construimos el conocimiento científico?, ¿cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimiento inferior a otro de orden superior? y ¿cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional? (Maqueo, 2004: 22).

Para dar respuesta a estas incógnitas, las diversas tendencias constructivistas toman como punto de partida dos ideas centrales:

- Los estudiantes son individuos activos en la construcción de su propio conocimiento.
- Las interacciones sociales son importantes en el proceso de construcción del conocimiento (Woolfolk, 2010: 311).

Como tales, las posturas constructivistas surgen a partir de las ideas de Jean Piaget, quien propuso que “conforme los niños se desarrollan, su pensamiento se vuelve más organizado y adaptativo, y se vincula menos con acontecimientos concretos” (Woolfolk, 2010: 311). Significa que a través de la progresiva maduración de sus capacidades de reflexión, el sujeto asimila la realidad que le rodea, la descompone y posteriormente construye un nuevo conocimiento mediante un

continuo proceso de “reorganizaciones internas de conocimientos que el sujeto ya posee y que pueden entrar en conflicto entre sí” (Delval, 2001: 38).

Este continuo proceso de construcción de conocimiento depende en principal medida de la edad del sujeto cognoscente, en consecuencia, a medida que va creciendo deben irse adecuando los mecanismos de aprendizaje (Richmond, 1970:140-141). A causa de esta maduración no existe un método único que pueda aplicarse en la totalidad de un sistema educativo, puesto que las diferencias entre una etapa y otra no radica únicamente en la “acumulación de requisitos que paulatinamente se van sumando, sino que existe un estructura completamente distinta que sirve para ordenar la realidad de manera también diferente” (Carretero, 2009: 75).

Esta estructura diferenciadora no es la madurez fisiológica, sino la intelectual; de ahí que las clases hayan de planearse de acuerdo con la etapa de madurez intelectual en la que se halle el grupo, además, también habrá de considerar sus expectativas y realidades; no se puede esperar que un grupo de niños de siete años pueda realizar las mismas operaciones mentales que un adolescente que ya es capaz de desarrollar esquemas de pensamiento abstracto y formular teorías.

Como señala el propio Piaget: “lo que sorprende en el adolescente es su interés por los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas día a día, o que anticipan, con una ingenuidad que desarma, situaciones futuras del mundo y a menudo quiméricas. Lo que sorprende más que nada es su facilidad para elaborar teorías abstractas” (Piaget, 1986: 94-95).⁴

Afirmar que el conocimiento se construye y no se imita ni se absorbe, implica que todo estudiante debe poner en práctica dos procesos mentales: *asimilación* y *acomodación* (Stevan y Navarro, 1979: 77-79). Es decir que un individuo es capaz de llegar a conocer un objeto porque es capaz de asimilarlo al ejercer alguna acción sobre él o al querer incorporarlo en sus esquemas cotidianos de acción; una vez asimilado el objeto, el concepto de éste se acomoda a partir de la modificación de

⁴ En este trabajo se hace énfasis sólo en la parte del estudio “El desarrollo mental del niño” de Piaget relativa al adolescente, por abocarse a estudiantes de nivel medio superior.

los esquemas de pensamiento del alumno. Este proceso no sólo afecta a la realidad aprehendida, sino también al sujeto, ya que “Al actuar sobre la realidad se la incorpora, la asimila y la modifica, pero al mismo tiempo se modifica él mismo, pues aumenta su conocimiento y las anticipaciones que puede hacer” (Delval, 2001: 71).

Algo que es importante destacar es el hecho de que el conocimiento no se construye en el vacío ni surge por generación espontánea, requiere de la existencia de esquemas de pensamiento preexistentes, cada uno de éstos se puede definir, de acuerdo con Mario Carretero, como “una representación de una situación concreta o de un concepto que permite al sujeto manejarse internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Carretero, 2009: 23).

Por esta razón, pueden considerarse a los esquemas como herramientas o cimientos necesarios para la construcción de nuevos conocimientos; “desde el punto de vista constructivista, crear conceptos es una forma de construcción y, cualesquiera que sean las circunstancias, una construcción suscita la reflexión, es decir, la toma de conciencia de las relaciones que podemos establecer al coordinar elementos sensoriales u operaciones mentales” (von Glasersfeld, 2001: 176).

Ahora bien, al añadir a las ideas de Piaget y sus seguidores los postulados educativos de Lev Vygotsky relativos a que “la interacción social, las herramientas culturales y la actividad moldean el desarrollo del aprendizaje individual” (Woolfolk, 2010: 312), surge lo que algunos teóricos conocen como constructivismo social, cuya principal premisa consiste en afirmar que cuando un estudiante participa en conjunto con otros individuos, se apropia de los resultados del trabajo conjunto, por lo tanto, sólo es posible que el alumno desarrolle conocimientos y habilidades debido a la interacción interpersonal y a la influencia de su entorno cultural.

Esta interpretación, lejos de ser contraposición a las anteriormente citadas, las complementa al añadir que el desarrollo intelectual del individuo no se sustenta sólo en su evolución filogenética, ya que las condiciones sociales del medio en donde vive también intervienen activamente; razón por la cual es posible coincidir con Mario Carretero en que “el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que

se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (Carretero, 2009: 22).

En síntesis, el constructivismo en cualquiera de sus interpretaciones se caracteriza por perseguir los siguientes fines:

- Desarrollo psicológico del individuo y su relación con los aprendizajes escolares.
- Identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos.
- Replanteamiento de los contenidos curriculares para orientarlos a convertirse en aprendizajes significativos.
- Reconocimiento de diferentes modalidades de aprendizaje escolar, dando mayor relevancia a sus componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- Búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar.
- Promoción de la interacción entre docente y alumnos, así como entre los mismos alumnos (Díaz Barriga, 2010: 26 - 27).

Por lo antes expuesto, se considera que el enfoque constructivista resulta óptimo para el diseño de planes educativos por promover un desarrollo integral de los alumnos; asimismo constituye la mejor alternativa para el trabajo cotidiano en el aula por promover la creación de un espacio de aprendizaje y respeto mutuo que favorece tanto el desarrollo personal del estudiantado como del docente. Bien señala Frida Díaz-Barriga que:

[...] la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista. (Díaz Barriga, 2010: 30).

2.1.1 Antecedentes de la pedagogía constructivista

A partir del siglo XX, se han desarrollado diferentes enfoques psicopedagógicos que postulan diversas estrategias para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos para cada ciclo educativo. Aquéllos que han antecedido al Constructivismo y que, de alguna manera, han contribuido a la formulación de sus postulados son:

- Conductismo
- Psicología cognitiva
- Modelo psicológico-social
- Modelo sociocultural

Para poder distinguir las diferencias, similitudes y aportaciones al modelo constructivista, se resumen sus postulados más sobresalientes en el siguiente cuadro:

Conductismo⁵
<p>Surgió en los primeros años del siglo XX y su principal postulado radica en que la psicología debe alejarse del estudio de la conciencia y de los procesos mentales por no considerarlos fenómenos observables para centrarse exclusivamente en la observación de las conductas, y volcarse de lleno en sus estudio por ser éstas susceptibles de ser medidas y cuantificadas.</p> <p>El conocimiento es una copia de la realidad y las diferencias cognitivas entre una persona y otra se deben al entorno que condiciona su desarrollo, dado que la conducta es una reacción a los estímulos externos, así por ejemplo, el lenguaje se aprende por ser un proceso repetitivo: estímulo-respuesta-reforzamiento (Haddad, 1978: 99-105).</p> <p>La principal crítica que se le ha hecho a este modelo es la consideración de sujeto cognoscente como un ente pasivo incapaz de llevar a cabo procesos</p>

⁵ A pesar de ser fuertemente criticado, este enfoque fue muy utilizado por las escuelas tradicionales; los sistemas educativos de muchas naciones no dudaron en implementar sus procedimientos didácticos —como la memorización y la repetición— en sus planes y programas de estudio, lo que derivó en generaciones de estudiantes cuya participación en el proceso de enseñanza fue nula, por lo que se les puede catalogar como repetidores de información la cual, al no participar activamente en su formación, carece de valor y utilidad para ellas; así como de profesores cuyas principales cualidades debían ser: transmitir una serie de informaciones ‘digeridas’ a sus alumnos y lograr mantener un rígida disciplina dentro del aula.

mentales complejos y de reducir el proceso de enseñanza-aprendizaje a la simple práctica por imitación. Desde esta perspectiva, se percibe el acto de aprender como un mero cambio de conducta propiciado por la manera en que el estudiante imita a su profesor o semejantes aunado a la presión que el medio ambiente ejerce sobre éste.

Psicología cognitiva

Surgido en la década de los 50 del siglo XX, su principal objetivo consiste en el estudio de las relaciones mentales, tales como: atención, memoria, percepción, inteligencia, ideas, etc., para establecer conclusiones respecto de la manera en que se desarrollan las acciones y conductas humanas.

Este enfoque está interesado en el estudio de las representaciones mentales para determinar el papel que desempeñan en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas. Asimismo, busca indagar cómo se dan los procesos de creación y producción de significados y demás producciones simbólicas empleadas para conocer la realidad circundante, ya que ubica al sujeto cognoscente como agente activo durante todo el proceso de aprendizaje (Hernández Rojas, 1998: 111-124).

A diferencia del conductismo, a partir de esta tendencia se desarrolla un cambio radical: considerar al sujeto cognoscente como un agente activo capaz de realizar procesos mentales complejos que devienen en el llamado aprendizaje significativo, aquel que implica la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación entre nueva información e ideas previas.

Modelo psicológico-social

Apareció alrededor de 1970, postula que la conducta social de las personas es mejor comprendida cuando se consideran los factores del contexto social en que tiene lugar, por lo que se aboca a estudiar las bases psicológicas del comportamiento de niños y adolescentes, así como las expectativas del profesor y los factores externos que favorezcan el trabajo cooperativo en el aula.

En este modelo se insiste en que el alumno debe entenderse como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje, pero se hace hincapié en que nunca se encuentra aislado, sino que es integrante de un grupo, por lo que considera que

para entender mejor la conducta social de un individuo, ésta debe analizarse dentro de su contexto social.

Así pues, el aula se entiende como un sistema social en el que sus emociones adquieren relevancia, dado que a partir de las relaciones interpersonales el alumno va formando su pensamiento y desarrolla expectativas, nuevos intereses y pone en práctica los valores a través de lo que se conoce como aprendizaje cooperativo (Maqueo, 2004: 40-41). Por lo que respecta al maestro, éste se percibe como un facilitador que propicia la cohesión del grupo y que favorece el desarrollo de actitudes positivas.

Modelo sociocultural

Desarrollado por Lev Vygotsky, este modelo sostiene que el medio sociocultural juega un papel determinante en el desarrollo intelectual del ser humano, ya que no se limita a simplemente recibir de forma pasiva su influencia, sino que la reconstruye de forma activa. Al actuar sobre su objeto de conocimiento, el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural (herramientas y signos) que producen cambios en el sujeto.

La propuesta de Vygotsky se sustenta en tres ideas básicas:

- Las funciones psicológicas superiores se entienden como actividades instrumentales mediadas por el uso de instrumentos socioculturales.
- Las funciones psicológicas superiores se originan y desarrollan en el contexto de relaciones socioculturales organizadas.
- Las funciones psicológicas superiores se estudian a partir de un análisis genético (Hernández Rojas, 1998: 213-222).

Como principal postulado, Vygotsky desarrolló el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), el momento en el proceso de enseñanza en el que “surgen nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda de los otros compañeros en un proceso de interacción” (Onrubia, 2002: 105). Esto posibilita la transformación de la clase en un espacio de interacción y apoyo continuo entre alumnos y profesor.

Gracias a las severas críticas al modelo tradicional conductista y a la aparición de los otros nuevos enfoques, los programas de estudio de instituciones como el CCH han buscado lograr que el alumno desarrolle todo su potencial cognitivo en conjunto con sus habilidades sociales, todo con la finalidad de transformarlo en un ente activo capaz de apropiarse de conocimientos afines a su edad, experiencia, inquietudes e intereses y, de igual manera, sea capaz de utilizarlos para resolver problemas que se le presenten en su vida cotidiana.

De ahí que tome particular importancia la exigencia de los planes educativos de enseñar, más que simples datos e informaciones aisladas, habilidades y estrategias que les permitan procesar lo que sucede en su entorno, las cuales consideren tanto sus conocimientos previos como sus expectativas. Los objetivos antes señalados son retomados y compartidos por el modelo constructivista.

2.1.2 Postulados básicos del modelo psicopedagógico constructivista

Como ya se mencionó, en términos generales, el constructivismo se centra en la necesidad de responder cómo se construye el conocimiento. Ante esta interrogante se presentan tres explicaciones:

- **El conocimiento se construye en dirección externa:** desde esta perspectiva, los individuos reconstruyen una realidad externa al crear representaciones mentales; en este sentido, los conocimientos se consideran más precisos en tanto más se asemejen a la forma en que son las cosas en el mundo real.
- **El conocimiento se construye en dirección interna:** desde este punto de vista, los nuevos conocimientos se abstraen de otros más antiguos, preexistentes en la mente del individuo. Así, los conocimientos no son producto de generación espontánea, sino que se construyen al transformar, organizar y reorganizar los conocimientos previos.
- **El conocimiento se construye en dirección interna y externa:** esta postura ecléctica sostiene que los conocimientos se construyen con base en las interacciones entre factores cognoscitivos (internos) y culturales y sociales (externos); por lo tanto, es la suma de numerosos factores lo que permite construir el conocimiento (Woolfolk, 2010: 313).

Otro aspecto que conviene resaltar respecto de la concepción constructivista del aprendizaje es su carácter situado, esto quiere decir que se encuentra enclavado en un tiempo y espacio determinado; por lo tanto, al no ser los conocimientos estructuras cognoscitivas individuales, sino creaciones colectivas surgidas a través del tiempo, un aprendiz novato requiere de la guía de un experto que lo va encaminando hasta que es capaz de desenvolverse de forma independiente; el profesor participa en el proceso de adopción de habilidades, creencias, aptitudes del alumno para que éste, posteriormente, las asimile y sea capaz de ponerlas en práctica en su vida social.

De acuerdo con Juan Delval, "El conocimiento de los problemas relevantes para el hombre, de los conocimientos más esenciales que la humanidad ha ido acumulando, debe permitir la adquisición de habilidades que, en cierto modo, son más esenciales que esos conocimientos" (Delval, 2001: 120); por lo tanto, el alumno no necesita memorizar datos aislados, por el contrario, debe ser capaz de plantear y analizar problemas, buscar información para aclarar un asunto y, a pesar de que la creación de conocimiento sea un acto meramente individual, debe ser capaz de comunicarle a otros los resultados de su experiencia y compartir lo aprendido.

Otro aspecto fundamental es el hecho de considerar al alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y como un ente activo que no se limita a recibir conceptos para repetirlos de su entorno. Desde la perspectiva constructivista, es el aprendiente quien se encarga en mayor medida de regular su aprendizaje al otorgarle a lo que conoce un valor utilitario o sentimental, así como de ir cambiando continuamente su mentalidad.

El hecho de aprender un conocimiento nuevo implica que "el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien, elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo" (Díaz Barriga, 2010: 32). En consecuencia, las metas del aprendizaje se encaminan a desarrollar habilidades para resolver problemas, fomentar el pensamiento crítico, la capacidad de indagación y una mente abierta para respetar o compartir diversas perspectivas.

Todo esto conlleva que la dinámica del trabajo en el aula no ha de seguir los parámetros convencionales de la Escuela tradicional, por el contrario:

La enseñanza no debe comenzar con la presentación de verdades sagradas, sino más bien creando ocasiones susceptibles de provocar la reflexión de los alumnos. Con este fin, uno de los requisitos previos es que los docentes confíen en que los alumnos pueden pensar [...] No basta con que los docentes estén familiarizados con el contenido de los programas. También deben tener un repertorio de situaciones didácticas en las que puedan implicar los conceptos que hay que construir. Además, estas situaciones deberían elaborarse con el fin de movilizar el interés espontáneo de los alumnos. Si es verdad que la formación de conceptos se basa en la reflexión, los docentes deben contar con los medios para estimularla. La manera más fácil consiste en hacer hablar a los alumnos sobre lo que piensan (von Glasersfeld, 2001: 182 - 183).

Por lo que respecta a la didáctica, conviene tener en cuenta la existencia de dos enfoques con los que se formulan las estrategias con las que el docente ha de programar el trabajo en el aula:

- **Enfoque superficial:** propician en el alumno intención de cumplir los requisitos de la tarea, memorización de información, encarar la tarea como imposición, ausencia de reflexión acerca de propósitos y estrategias, no distinción de principios a partir de ejemplos. No es recomendable que las estrategias empleadas lo adopten.
- **Enfoque profundo:** promueve la intención de comprender, interacción con el contenido, relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior y de conceptos con la experiencia cotidiana, conexión de datos con conclusiones, examen de la lógica de los argumentos, etc. Este tipo de enfoque es el más adecuado si se desea que el alumno aprenda significativamente (Coll y Solé, 2002: 29).

Al adoptar un enfoque profundo, los objetivos de aprendizaje también cambian drásticamente. Dejan de lado la simple saturación de la memoria y optan por el desarrollo de capacidades que les permitan a los estudiantes observar, describir, definir, caracterizar, ordenar, generalizar, relatar, valorar y argumentar (Pimienta, 2007: 26-27).

Ahora bien, cinco son las recomendaciones que deben considerarse durante la puesta en práctica de las estrategias para promover la adecuada construcción de conocimiento por parte de los estudiantes (Woolfolk, 2010: 314-316):

- **Crear ambientes de aprendizaje complejos:** implica no asignarle a los estudiantes tareas fáciles o sumamente simplificadas, en su lugar el profesor debe ofrecer problemas con un grado mayor de complejidad y que supongan la posibilidad de múltiples soluciones, asimismo, deben prepararlos para poder aplicar lo aprendido en el mundo real. Obviamente, los alumnos requerirán un apoyo —a lo que se le puede llamar andamiaje— para poder resolverlos, lo cual generará la oportunidad para que el profesor se presente como un guía o la actividad se desarrolle en grupo.
- **Promover la negociación social:** los grupos amplios de trabajo permiten que los alumnos desarrollen habilidades tanto para defender sus propias ideas, como para escuchar y respetar las de los otros. La posibilidad de comunicación entre los miembros del grupo posibilita también el establecimiento de nuevas conclusiones compartidas.
- **Ofrecer múltiples representaciones y perspectivas de los contenidos:** significa evitar la rutina en el salón de clase para prevenir que el alumno simplifique o soslaye la importancia de los aprendizajes; los materiales deben ser revisados con diferentes propósitos y en distintos contextos para así conseguir conocimientos más avanzados.
- **Comprender la importancia del proceso de construcción:** el alumno, en todo momento, debe estar consciente del papel que desempeña en el proceso de construcción del conocimiento. De igual manera, debe estar convencido que en este proceso de construcción no habrá resultados únicos ni inválidos o incorrectos, ya que el conocimiento posee varias perspectivas que devienen de la forma en que lleva a cabo este proceso.
- **Fomentar la posesión del aprendizaje en los estudiantes:** tiene que ver con la capacidad individual del estudiante de construir su propio conocimiento. Esto no implica que se traslade al alumno la responsabilidad total de su propia instrucción; pero sí reconoce la posibilidad de que sea el

quien por sí mismo replantee sus esquemas de pensamiento, así como de que sea capaz de contribuir a la adquisición de conocimientos de sus compañeros.

De tal manera, la dinámica de una clase constructivista se torna de mucha mayor complejidad respecto de la clase magistral y consecutiva *repetitio* tradicional; dado que se caracterizará por:

- Gozar de un clima de aceptación y respeto en el aula, el cual favorezca que equivocarse constituya un paso más en el proceso de aprendizaje y exista confianza suficiente como para pedir ayuda.
- Contar con una planificación y organización de la clase que permita al profesor atender a los alumnos de una manera más individualizada.
- Poseer una estructuración de tareas que permita que los alumnos accedan a ellas desde diversos puntos de partida, que den cabida a nuevas aportaciones y fomenten la autoestima de quien las realice (Onrubia, 2002: 150 - 151).

Lo más difícil de establecer en toda propuesta pedagógica es, sin duda, es la fijación de criterios de evaluación, máxime en un modelo que privilegia los procesos de construcción de conocimiento más que los resultados obtenidos. El otorgamiento de una calificación entonces debe contemplar varios aspectos para que repercuta en el crecimiento intelectual y personal del estudiante; de ahí que han de considerarse:

- El significado y sentido del aprendizaje
- Los ingredientes afectivos y relacionales involucrados
- El grado de significatividad de los aprendizajes
- La dinámica del proceso de construcción de significados
- El contexto del proceso de construcción de significados
- La funcionalidad de los aprendizajes
- La asunción progresiva del control y la responsabilidad del proceso de aprendizaje por parte del estudiante (Coll y Martín, 2002: 163-183).

Asimismo, también debe fomentarse que el alumno realice un ejercicio de autoevaluación que le posibilite comprometerse aún más con la actividad escolar y

con su crecimiento personal. Para esto, conviene propiciar que el estudiante se pregunte: ¿cómo se llevó a cabo el proceso de aprendizaje?, ¿qué podría hacer yo para mejorarlo?, ¿en general, qué aprendí hoy? (Pimienta, 2007: 47).

2.1.3 Papel del profesor y del alumno

Si se parte de la idea de que el alumno es el principal promotor de su propio aprendizaje y que cualquier individuo “puede transmitir información a otros muchos con los que no está directamente relacionado e incluso puede transmitirla a individuos que viven muchos años después o en otros lugares distintos” (Delval, 2001: 16), pareciera que el profesor inmerso en la práctica constructivista no es ya la figura central del proceso educativo por diluirse su capacidad de imponer orden y transmitir saberes.

No obstante, su rol no se torna meramente figurativo como pudiera especularse, por el contrario, se transforma radicalmente; implica convertirlo en un “organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (Díaz Barriga, 2010: 3), en un profesional capaz de advertir el potencial de sus alumnos mediante la consideración de sus conocimientos previos, alguien capaz de propiciarles retos que cuestionen lo que ya saben y un guía que los ayude a incrementar sus competencias y habilidades.

Por lo tanto, todo maestro constructivista debe tener siempre presentes:

- Las características, carencias y conocimientos previos de los alumnos.
- Las tareas de aprendizaje a realizar.
- Los contenidos temáticos y materiales de estudio.
- Los propósitos y objetivos perseguidos.
- El estado de la infraestructura y facilidades existentes en la escuela.
- El valor de la actividad educativa en la formación del alumno (Díaz Barriga, 2010: 7).

Este nuevo rol de mediador implica que tampoco se le puede considerar un espectador pasivo del proceso de construcción de conocimiento que llevan a cabo sus alumnos, sino que participa conjuntamente con ellos a lo largo de todas sus fases; al llevar a cabo la crucial misión de “descubrir cómo puede intervenir para

ayudar al aprendiz y cuáles son las acciones o instrucciones que resultan más eficaces en esa situación” (Delval, 2001: 27).

Este acercamiento entre profesor y alumno propicia el surgimiento de relaciones afectivas que pueden repercutir positivamente en el alumno, como señalan Coll y Solé:

En las representaciones que los alumnos construyen sobre sus profesores, son de primera importancia los factores afectivos: la disponibilidad que se muestra al alumno, el respeto y el afecto que se le transmite, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo, constituyen los ejes en torno a los cuales los alumnos se forman una representación de sus profesores. (Coll y Solé, 2002: 35)

En adición a todo lo antes señalado, conviene aclarar que el maestro se halla imbuido en todas y cada una de sus etapas: antes, durante y después de la instrucción al desarrollar múltiples actividades (Beltrán Llera y Pérez, 2004: 238-251):

Antes de la instrucción
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar: se establece un plan que le permita conseguir de la forma más adecuada los fines que persigue, para ello ha de tener en cuenta el contexto en que va a llevarlo a la práctica, los contenidos temáticos y las peculiaridades de sus estudiantes. • Diagnosticar fortalezas y debilidades: no debe darse por sentado el nivel de conocimientos de los estudiantes, por ende, antes de iniciar el trabajo de una unidad temática ha de identificar las zonas de desarrollo próximo para lograr así una adecuada comprensión de los contenidos temáticos a través de un sondeo o evaluación diagnóstica. De no hacerse en esta fase, se corre el riesgo de que fracase toda la secuencia didáctica planeada.
Durante la instrucción
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar al alumno: se debe motivar al alumno para que éste genere una actitud que le permita alcanzar los objetivos trazados a partir del adecuado manejo de cuatro variables: curiosidad, confianza, desafío y control. • Activar conocimientos previos: se presenta la tarea que se realizará y se apoya al alumno para que seleccione de su acervo cognitivo aquella

información que le permita enfrentarse a ella y se le prepara para que posteriormente pueda reestructurar sus ideas.

- **Promover la comprensión:** se le brinda una ayuda al alumno para que seleccione lo más importante de la información presentada y se le motiva para que le otorgue un significado a lo aprendido.

- **Favorecer la personalización del aprendizaje:** se percata de que el estudiante le dé un sello de originalidad a lo recién aprendido y promueva el desarrollo de su pensamiento crítico.

Después de la instrucción

- **Favorecer la recuperación de conocimientos:** se ayuda al alumno a valorar sus conocimientos y habilidades y se le ofrecen estrategias que le permitan, a su vez, transmitirlos a otros individuos.

- **Evaluar:** se considera no sólo la asimilación de los contenidos temáticos, sino el trabajo realizado a lo largo del proceso de aprendizaje, así como el adecuado desarrollo de las diferentes estrategias metacognitivas.

- **Desarrollar una labor de mentorazgo:** propicia una sana interacción entre docente y alumno a partir de la afinidad de intereses, la confianza mutua y la compartición de experiencias.

En síntesis, un buen profesor constructivista se caracterizará por (Díaz-Barriga, 2010: 9):

- Constituirse como un mediador entre conocimiento y aprendizaje de sus alumnos, participa en un proceso de construcción conjunta del conocimiento.
- Ser un profesional reflexivo, toma decisiones y busca soluciones en el contexto de su clase.
- Estar siempre dispuesto al cambio y a la actualización continua.
- Promover aprendizajes significativos, con sentido y funcionales para los alumnos.
- Saber prestar ayuda pedagógica ajustada a las necesidades e intereses de sus alumnos.

Por lo que respecta al alumno, sobra decir que no se le considerará de nuevo un sujeto pasivo, sino que recae en su figura la mayor participación en el proceso educativo debido a que

[...] los alumnos disponen de determinadas capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades generales para llevar a cabo el proceso. Por una parte, el alumno cuenta con determinadas capacidades cognitivas generales o, en términos más corrientes, con unos niveles de inteligencia, razonamiento y memoria que le van a permitir un determinado grado de comprensión y realización de la tarea. Pero estas capacidades generales no son únicamente de carácter intelectual y cognitivo. El alumno cuenta también con determinadas capacidades de tipo motriz, de equilibrio personal y de relación interpersonal (Mirás, 2002: 49).

Queda claro entonces que cada estudiante es único, razón por la cual, si se pretende lograr el adecuado desarrollo de su potencial intelectual, no puede presuponerse que un grupo de trabajo es un conglomerado homogéneo que responderá unánimemente como lo espera el docente.

Presuponer esto implicaría truncar el proceso de construcción personal de conocimiento; de ahí que sea común que el pensamiento de muchos estudiantes permanezca estático o renuente al cambio si no recibe una adecuada motivación durante su vida académica. Basta recordar que “en definitiva, es el aprendiz el que tiene que formar sus nuevos conocimientos y que el tutor no puede transmitirlos hechos, sino solamente ayudarlo a construirlos” (Delval, 2001: 29).

Por esta razón, resulta crucial detectar las capacidades de cada estudiante⁶ para así interesarlo y guiarlo en el proceso constructivo. Según Teresa Mauri, “el alumnado se muestra activo si, entre otras cosas, se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares” (Mauri, 2002: 73).

Pero el estudiante no debe conformarse únicamente con organizar e integrar nuevos aprendizajes en su mente; el cambio de paradigmas cognitivos resulta

⁶ A lo largo del ciclo escolar, aprovechando los variados contenidos temáticos de una asignatura compleja como TLRIID, es recomendable el desarrollo de actividades didácticas, así como de socialización variadas (exposiciones, redacción de escritos, elaboración de dibujos, contar historias oralmente, etc.), para que el profesor vaya detectando, en la medida de lo posible, las habilidades de sus estudiantes, eso permitirá interesarlo al adecuar un poco el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades e intereses.

crucial para lograr el adecuado desarrollo de habilidades y competencias, por lo tanto, es necesario que atraviese un proceso de desequilibrio de sus esquemas de pensamientos para poder reequilibrarlos posteriormente de una forma aún más enriquecedora, al respecto señala Frida Díaz-Barriga:

uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar es modificarlos a través de su revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva. Implica una reorganización aunque sea parcial de los esquemas existentes para hacerlos capaces de atribuir un mejor significado a la realidad que se estudia; implica un proceso de equilibrio inicial-desequilibrio-reequilibrio posterior (Díaz-Barriga, 2010: 81).

Este proceso reequilibrador nunca finaliza, sino que es continuo. Justamente la posibilidad de reelaborar esquemas cognitivos a lo largo de la vida es crucial para adquirir todo tipo de aprendizaje –académico o no—; como señala Juan Delval, los modelos mentales o representaciones se van formando desde la infancia del individuo, pero van "modificándose a medida que se amplía la experiencia del sujeto, siendo substituidos por otros mejores, es decir, con más poder explicativo" (Delval, 2001: 56 - 57).

Vale la pena resaltar que, en el caso del trabajo escolar con adolescentes, de acuerdo con las teorías de Jean Piaget, esta etapa de la vida –caracterizada, por un lado, por una actitud egocéntrica— es perfecta para promover el cambio de paradigmas de pensamiento, ya que "el yo es lo bastante fuerte como para reconstruir el universo y lo bastante grande como para incorporarlo" (Piaget, 1986: 99).

Finalmente, resta señalar que si bien el alumno cuenta con todo el potencial para hacerse cargo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta crucial que cuente con la adecuada motivación para sacarle provecho; sin la estimulación correcta resultaría sumamente difícil conseguir que sea capaz de utilizar estrategias trabajadas en el aula para resolver problemas cotidianos. De acuerdo con Mario Carretero:

[...] en lo que se refiere al aprendizaje escolar, las personas construimos una serie de expectativas o esquemas ante una determinada actividad que va a acondicionar el modo en que nos enfrentamos con ella. Dichas expectativas motivacionales no

tienen por qué coincidir con las que el profesor cree que tiene de sus alumnos, y esto a menudo produce problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, puede decirse que el profesor no debería olvidar que, salvando algunas distancias, los procesos básicos de motivación en sus alumnos son similares a los que se producen en los propios adultos (Carretero, 2009: 134).

En conclusión, el alumno en el modelo constructivista se caracterizará por:

- Ser un individuo consciente de su importancia en el proceso educativo debido a su autonomía intelectual.
- Hacer uso de sus conocimientos previos para poder acceder a la comprensión de nuevos conocimientos.
- Mantener sus esquemas de pensamientos sometidos a continuo cambio derivado de reflexiones derivadas de la solución de retos, polémicas, discusiones y experiencias.
- Presentar una buena disposición al aprendizaje debido a que el diseño de estrategias de aprendizaje y la dinámica de las sesiones de trabajo se basan en sus intereses, necesidades y expectativas.
- Desarrollar una actitud crítica respecto de lo aprendido, así como la capacidad de transmitir su propia interpretación de ello.

Del replanteamiento de las funciones y roles del profesor y del alumno se deriva también la transformación radical de la clase, la cual deja de ser un espacio rígido –casi carcelario— para volverse un espacio dinámico, de diálogo y cooperación mutua en el cual todos los individuos involucrados aprenden en conjunto, como menciona Perrenoud:

Su pasión personal no basta si el profesor no es capaz de establecer una complicidad y una solidaridad creíbles en la búsqueda del conocimiento. Debe buscar con sus alumnos, aunque tenga un poco de ventaja, por lo tanto renunciar a la imagen del profesor «que lo sabe todo», aceptar mostrar sus propios errores e ignorancias, no ceder a la tentación de hacer la comedia de que controla, no situar siempre el conocimiento al lado de la razón, la preparación del futuro y el éxito (Perrenoud, 1998: 28).

2.1.4 Recepción de los postulados constructivistas en el modelo educativo del CCH

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se encuentra inspirado en la didáctica constructivista que aspira a colocar al alumno en el centro del proceso educativo; queda esto cabalmente expresado en sus postulados básicos “Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser”.

Ahora bien, los programas de estudio de las asignaturas de su plan de estudio se articulan de acuerdo con la propuesta curricular constructivista que propone la coexistencia de tres tipos de contenidos:

- **Declarativos:** consisten en la transmisión de datos, conceptos y principios, es decir, “aprender a aprender”.
- **Procedimentales:** relacionados con la ejecución de procedimientos, técnicas y estrategias, así como el desarrollo de habilidades y destrezas; o sea, “aprender a hacer”.
- **Actitudinales:** referentes al desarrollo de valores y actitudes que moldeen la personalidad del alumno, lo que significa “aprender a ser”.

En el caso concreto de los programas del TLRIID, se presentan estos contenidos de la siguiente forma:

Declarativos
Representan la estructura conceptual básica de un campo disciplinario que, al constituir un sistema, permite ubicar, jerarquizar y valorar los nuevos conceptos que se aprenden para profundizar en el conocimiento y reforzar las prácticas de ese campo disciplinario. En el caso de la materia se ha adoptado el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, por su idoneidad para poner en práctica el modelo educativo del Colegio y por su fundamento interdisciplinario y en constante reformulación (Programa de TLRIID, 2004: 4).
Procedimentales
Se refieren a aquellas habilidades necesarias para aprender, a través de cuya utilización se adquieren mayores y mejores saberes y prácticas; en el caso de la materia, tales habilidades básicas son leer y escribir; acopiar, transformar, valorar

y discriminar información; escuchar y hablar de acuerdo con las necesidades de situaciones de comunicación concretas, especialmente las del ámbito universitario (Programa de TLRIID, 2004: 4).

Actitudinales

El bachillerato del Colegio se define como universitario y, en esa medida propone una formación tanto científica como humanística que permita al estudiante ser parte de la cultura universal con identidad propia, con actitudes de reflexión, curiosidad y rigor, con valores éticos y estéticos que lo enriquezcan como ser humano. Por esto la metodología de la materia se basa en la lectura directa de textos de todo tipo, en la escritura y la expresión oral como vías para manifestar lo aprendido, las opiniones y las experiencias personales, para que a través de estas prácticas se promueva la autonomía del estudiante y la expresión de un espíritu crítico, con lo cual se busca que el alumno se constituya en sujeto de la cultura (Programa de TLRIID, 2004: 4-5).

Al respecto de la distribución de los contenidos en los programas del TLRIID, conviene aclarar que se organizan adecuadamente para cumplir los objetivos básicos de comprensión lectora y disfrute de las obras leídas; asimismo son susceptibles de llevarse a la práctica en las aulas. Misma suerte corren los relativos al desarrollo de las habilidades de escuchar y hablar, que podrían materializarse sin gran problema; mas en lo tocante a la escritura, se antojan desfasados e incluso utópicos ante la dificultad de que los alumnos redacten de forma individual una infinidad de textos que deben ser revisados, corregidos y reelaborados a lo largo del curso.

Aunada a la distribución de contenidos, la composición sumamente heterogénea de los grupos curriculares posibilita la materialización de varios objetivos que se consideran deseados en la dinámica constructivista de trabajo en el aula (Díaz-Barriga, 2010; Perrenoud, 2005):

- Promoción del pensamiento elaborativo y la reflexión.
- Aumento en la frecuencia para dar y recibir explicaciones y brindar ayuda.
- Aumento en la adopción de perspectivas diversas.

- Manifestación de comportamientos más tolerantes.
- Constitución de equipos de trabajo que requieren de un funcionamiento cooperativo para la persecución de un fin común.
- Establecimiento de relaciones interpersonales más equitativas.
- Aulas más inclusivas y democráticas.

2.2 Constructivismo y lectura en la escuela

Como ha podido apreciarse, el modelo constructivista es susceptible de ser aplicado para enseñar prácticamente toda clase de contenidos temáticos. Siendo así, la lectura de textos literarios en la escuela no queda exenta de poder ser trabajada bajo sus postulados, principalmente por no ser el objetivo de la lectura en el aula memorizar datos curiosos de la trama de una novela o patrones de rima en un poema, sino desarrollar habilidades que permitan darle un significado a la obra trabajada en clase.

Lamentablemente, aunque los planes y programas de estudio marcan como obligatorio propiciar dinámicas de lectura que posibiliten el aprendizaje significativo, desarrollen las habilidades de comprensión y reflexión, así como que favorezcan el gusto y acercamiento voluntario a los textos literarios por parte de los alumnos. La realidad del trabajo en las aulas muchas veces dista de conseguir siquiera acercarse a los objetivos institucionales. Esto repercute en el paulatino desinterés de los jóvenes hacia la literatura por considerarla inútil, aburrida o vacía.

Por este motivo, conviene que se planteen nuevas propuestas para superar esta ominosa situación, no para elevar los índices de acreditación o sólo por cumplir con los propósitos de las asignaturas, más bien para coadyuvar en el adecuado desarrollo del alumno como ser crítico.

2.2.1 Estrategias de la didáctica constructivista que pueden aplicarse a la lectura

Para poder lograr exitosamente los objetivos de construcción de aprendizajes es necesario que los estudiantes cuenten con el andamiaje correcto; es decir, un método de enseñanza que permita establecer conexiones significativas entre profesor y alumno, experiencia cotidiana y conocimiento cultural, conocimientos

previos y conocimientos adquiridos, así como entre los saberes de todos y cada uno de los integrantes del grupo.

Las estrategias que se empleen para la enseñanza de la lectura deberán estar adecuadas a la premisa básica de que leer implica

desde el punto de vista de la construcción de conocimiento, un proceso de reconstrucción del sentido, esto es: del significado y, también, de la intención, la orientación hacia el destinatario, etc. El sentido de un texto no se construye de una vez, sino que resulta de procesos de pensamiento que edifican poco a poco la representación de una situación (Carretero, 2009: 114).

Existen varios métodos de enseñanza que colocan al estudiante como centro del proceso constructor de conocimiento y propician la construcción de significado de los textos leídos.⁷ Para este trabajo se seleccionaron tres por su pertinencia para ser utilizadas para trabajar la lectura de textos literarios en grupos masivos de bachillerato, a saber:

- Aprendizaje por indagación
- Tutelajes cognoscitivos y enseñanza recíproca
- Aprendizaje cooperativo

Aprendizaje por indagación

A partir de las propuestas didácticas de John Dewey se ha ido desarrollando esta estrategia la cual, en términos muy generales, consiste en la presentación por parte del maestro de un hecho, pregunta o problema a sus estudiantes, quienes deben formular hipótesis para explicarlo, reunir datos para probar dichas hipótesis y reflexionar para obtener conclusiones.

Para su puesta en práctica, el profesor debe identificar un área del currículo sobre la cual pueda desarrollar algunas preguntas guía o problemas generales. Una vez planteadas, la siguiente etapa consiste en hacer que los alumnos participen en la indagación; para esto, primeramente se les solicita que realicen suposiciones y que expliquen el porqué de las mismas.

⁷ Otros métodos de enseñanza acordes con los postulados constructivistas encaminados a lograr la construcción de significados y a conseguir aprendizajes significativos son: polémicas estructuradas, *jigsaw*, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje a partir de conflictos, comunidades de aprendizaje, etc.

El siguiente paso consistirá en que los alumnos realicen investigaciones de primera mano (a partir de recordar experiencias o realizar experimentos) y de segunda mano (consulta de información bibliográfica o hemerográfica, entrevistas a expertos, etc.) que les aporten nuevas ideas (Woolfolk, 2010: 317). Una vez culminada la fase de investigación, los alumnos habrán identificado patrones, comparado resultados y contrastado opiniones que les permitirán construir explicaciones que pueden plasmarse en una exposición oral o un informe escrito.

Tutelajes cognoscitivos y enseñanza recíproca

Los tutelajes cognoscitivos y la enseñanza recíproca buscan, más que lograr el aprendizaje de conceptos, desarrollar habilidades en los alumnos. Para lograrlo, se sugiere el diseño de tareas en las que puedan ser partícipes tanto el profesor como los alumnos: el docente proporciona modelos y demostraciones, además de supervisión y correcciones al trabajo de los estudiantes. La interacción no sólo propicia el aprendizaje, sino que genera un vínculo personal motivador, a esto se le llama apropiación participativa; mediante ella los alumnos asimilan conocimientos, habilidades y valores (Woolfolk, 2010: 321).

Existen varias versiones de esta estrategia, los aspectos comunes en todas ellas son las siguientes:

- **Modelado:** el alumno observa al profesor realizar una tarea.
- **Entrenamiento:** los estudiantes reciben tutoría y apoyo para poder realizar una tarea por su cuenta.
- **Andamiaje:** se refuerza el repaso de conceptos, el cual se va desvaneciendo conforme el alumno se vuelve más competente.
- **Expresión:** los estudiantes explican con sus propias palabras lo que han ido aprendiendo.
- **Reflexión:** cada alumno compara su progreso con el de otros compañeros, con el modelo presentado por el profesor y con intentos de resolución previos.
- **Exploración:** los alumnos se vuelven capaces de aplicar lo aprendido de nuevas maneras o a nuevos problemas (Woolfolk, 2010: 321).

Aplicada a la enseñanza de la lectura, resulta sumamente recomendable para que los estudiantes comprendan lo que leen. A través de la formación de pequeños grupos de lectura pueden desarrollarse cuatro estrategias:

- Resumir el contenido de cada párrafo.
- Formular preguntas acerca de la idea central del texto.
- Aclarar las partes difíciles del texto.
- Predecir lo que va ocurrir.

Al representar las situaciones reales de lectura un reto intelectual para los alumnos, no puede esperarse que la estrategia dé el resultado esperado en su primera aplicación; por lo tanto, es recomendable que el profesor brinde claves, motivación y apoyo para que gradualmente llegue a aplicarla de forma independiente en el futuro y sea capaz de darle sentido a todo texto que lean.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo, por su parte, constituye una estrategia eficaz para lograr el cumplimiento de las metas de aprendizaje propuestas por los planes de estudio, especialmente cuando se cuenta con una amplia matrícula estudiantil en los grupos, como sucede en el bachillerato de la UNAM⁸, dado que permite unir a los individuos para lograr una meta común mientras que favorece el desarrollo de valores como la solidaridad, el respeto mutuo, incluso la amistad.

Poner en práctica esta estrategia supone mucho más que el simple trabajo en equipo, implica crear un ambiente propicio para que todos miembros del grupo participen tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros mediante el diálogo y la guía del maestro. Asimismo, supone tener en cuenta los siguientes aspectos:

- **Tamaño y composición del grupo:** se sugiere formar grupos de entre dos a cinco miembros, los cuales posean intereses y/o habilidades comunes.
- **Papel del profesor:** debe promover un ambiente que fomente la comunicación y la cooperación entre estudiantes, por eso ha de fungir como modelo, facilitador o alentador, según sea el caso.

⁸ En promedio, los grupos de TLRIID de primer año suelen tener entre 45 y 55 estudiantes.

- **Habilidades necesarias:** los estudiantes deben ser capaces de escuchar, cuestionar, explicar ideas, argumentar sus opiniones, sintetizar información y manejar conflictos.
- **Objetivos de aprendizaje:** poner en práctica conocimientos teóricos, vinculación de conocimientos, fomentar la interacción, ofrecer explicaciones elaboradas (Woolfolk, 2010: 328).

El resultado último del aprendizaje cooperativo es la constitución de comunidades de aprendizaje, esto es “un sistema de actividades interactivas que producen un ambiente de aprendizaje conscientemente activo y reflexivo que utiliza un ciclo de aprendizaje de investigar, compartir y ejecutar” (Woolfolk, 2010: 333). La meta consiste en que todo el grupo logre un conocimiento profundo de un tema o el desarrollo cabal de una habilidad.

Sea alguna de estas u alguna otra que el profesor desee emplear, conviene hacer énfasis en que, para trabajar la lectura de textos literarios con grupos de adolescentes tan numerosos, dos aspectos primordiales deben considerarse. En primer lugar, sin soslayar jamás que cada alumno debe construir un significado propio del texto leído, dar cabida a la posibilidad de que los alumnos trabajen también en grupo o en equipos para arribar a mejores resultados individuales. De acuerdo con Mario Carretero:

Se ha comprobado cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Igualmente se han precisado algunos de los mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema (Carretero, 2009: 30).

En segundo plano, privilegiar la discusión entre los estudiantes, dado que durante la adolescencia se definen aspectos cruciales de la personalidad; compartir sus opiniones coadyuva a este proceso de formación identitaria, así como el respeto a ideas ajenas, al de incorporación a la sociedad adulta, como señala el propio Piaget: “ las sociedades adolescentes son principalmente sociedades de discusión: entre dos amigos íntimos, o en pequeños cenáculos, el mundo se reconstruye en

común, y, sobre todo, los jóvenes se pierden en discursos sin fin destinados a combatir el mundo real" (Piaget, 1986: 105).

2.2.2 Repercusiones

La puesta en práctica de los postulados constructivistas conlleva múltiples beneficios para las escuelas, el desarrollo profesional de los docentes y el crecimiento intelectual de los estudiantes. Por lo que respecta a su impacto en el aprendizaje de los contenidos temáticos, resulta una alternativa por demás valiosa para lograr que esta actividad no se restrinja a la acumulación y repetición de ideas fijas, ya que al promover el aprendizaje significativo, se dota al estudiantado de herramientas útiles para su desenvolvimiento en el mundo real.

Por lo que respecta a la lectura de textos literarios, su aplicación repercute positivamente en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, en el fomento a la práctica autónoma de la lectura y el perfeccionamiento de sus aptitudes de pensamiento crítico y reflexivas.

Para potenciar los beneficios antes citados, autores como Woolfok⁹, Carretero, Colomer, Díaz-Barriga, Smith, Solé, Klinger y Vadillo y Beltrán Llera sugieren algunas actividades que fomentan un aprendizaje significativo. Con ciertas matizaciones, varias de éstas pueden ser aplicables a la didáctica de la lectura de textos literarios en el bachillerato, por ejemplo, las siguientes:

- Con base en los temas fundamentales que aborda el texto leído, el profesor debe provocar que los alumnos externen ideas o comenten experiencias para así organizar situaciones de aprendizaje que le permitan reestructurar sus conocimientos.
- El profesor debe ofrecer al alumno herramientas e información adicional para mediar el aprendizaje; por ejemplo, a través de la referencia a otras lecturas previas, películas, presentación de recursos audiovisuales, etc.

⁹ En este punto conviene resaltar que la propuesta de Anita Woolfok ha sido la más consultada para darle un sustento teórico a esta investigación, debido a que contempla estrategias y sugerencias metodológicas cuya aplicación se vuelve sumamente viable tanto para la realización de la lectura compartida, como para el trabajo con grupos numerosos.

- El profesor muestra a sus estudiantes su propio proceso de pensamiento y opiniones respecto al texto abordado, de tal suerte que los estudiantes se animen a hacerlo a manera de diálogo abierto y cotidiano.
- Promover que el alumno no busque 'respuestas correctas' a determinadas interrogantes que del texto se desprenden, sino que encuentre varias alternativas para contestarlas, establezca relaciones de causalidad, pronostique lo que sucederá más adelante, etc. Asimismo, debe fomentarse que explique con argumentos razonables sus conjeturas e ideas.
- Utilizar diversas estrategias de evaluación para cada etapa del proceso lector: la fase previa a la lectura, la lectura propiamente dicha, la comprensión posterior de lo leído y los productos finales señalados en los programas para evaluación de los aprendizajes.

Como colofón de este capítulo, basta decir que el constructivismo debidamente entendido y llevado a la práctica representa un modelo psicopedagógico capaz de generar transformaciones importantes en el sistema educativo que repercuten en beneficio del alumno. Por lo que respecta a la práctica de la lectura, ofrece expectativas sorprendentes ya que permite aprovechar todo el potencial cognitivo, afectivo y social de los estudiantes y del docente para la creación de situaciones y experiencias de aprendizaje únicas.

Capítulo 3

El proceso de lectura en el salón de clase

3.1 La lectura y el lector

En vista de que actualmente la palabra 'lectura' se ha hecho presente en tantos ámbitos tan disímolos, su significado tiende a adquirir nuevos matices o a tergiversarse fácilmente, de ahí que sea importante dedicar algunas líneas a intentar construir una definición más precisa que se adapte a las características de los adolescentes (entendidos como público lector), sus necesidades, intereses y objetivos.

3.1.1 Definición de lectura

Antiguamente se consideraba que la lectura se circunscribía al mero acto de descodificación de un texto escrito basado en el establecimiento de relaciones entre grafías y fonemas, cuyo objetivo primordial consistía en desentrañar lo que quiso decir su autor. Pensadores contemporáneos, por el contrario, sostienen que se trata más bien de un proceso intelectual mucho más complejo que arroja como resultado final la atribución de un significado al texto leído (Smith, 1997; Solé, 1992; Goodman, 2006; Mendoza, 2004; Klinger y Vadillo, 1997; Santiago, *et -al*, 2007; Morales, *et -al*, 2005).

Con base en las consideraciones de todos estos teóricos resulta viable establecer una definición integradora que sirva de punto de partida para una propuesta de promoción de la lectura dirigida a adolescentes: proceso activo y complejo de interacción entre un texto y un lector que implica la actualización, correlación y ampliación de sus conocimientos a consecuencia de la necesidad de darle un significado a lo que ha leído. Hay que recordar que dicho proceso se encuentra condicionado por los propósitos que motivaron el acercamiento al texto, el contexto en que se lleva a cabo, así como factores cognitivos, culturales e incluso afectivos que rodean al lector.

Queda claro que la construcción del significado por parte del lector es la nota característica de la concepción actual de lectura, lo que conlleva a precisar que ningún texto posee más un único sentido inequívoco, si bien prevalece aquél que el autor quiso imprimirle a sus escritos, los conocimientos previos del lector, los objetivos que persigue su lectura, el contexto en que la realiza y lo significativo que el texto le resulte construyen multiplicidad de nuevos significados (Santiago, *et al*, 2007: 29; Smith, 1997: 60; Solé, 1992: 18).

3.1.2 Definición de lector

Definida la lectura, conviene determinar qué se entiende por lector y, más importante aún, qué se espera de este individuo. Desde una perspectiva muy simplista podría conceptualizarse como aquella persona que, tras haber recibido una preparación académica básica, es capaz de decodificar los enunciados que constituyen un texto; sin embargo, conviene advertir desde un principio que no todo aquel que puede distinguir una grafía de otra y traducir sus múltiples combinaciones en un escrito es realmente un lector, de ser así no estaría tan difundido el alarmante problema del analfabetismo funcional¹⁰ en nuestra sociedad.

Al ser él quien se encarga de construir el significado del texto, conviene mencionar que a lo largo de la lectura se desenvuelve al utilizar todos aquellos recursos y estrategias que estén a su alcance para desentrañar el sentido del texto. Conforme avanza en su uso se va volviendo más eficiente y, en todo momento, lo que él mismo aporta para comprender resulta tan importante como los elementos que se encuentran en el mismo texto (Goodman, 2006:153).

Hasta este punto, queda claro que todo lector es único en virtud de que no hay dos personas que, aunque lean el mismo texto, cuenten con igual experiencia, cantidad de conocimientos previos equivalente e idénticos objetivos; teóricamente

¹⁰ De acuerdo con la 20ª Conferencia General de la UNESCO de 1978, se define al analfabeta funcional como “la persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permiten, asimismo, seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad” (Londoño, 1991: 103-104). Actualmente este problema se ha vuelto agravante dado que las empresas no quieren invertir en capacitar a sus trabajadores, por lo cual exigen a los gobiernos nacionales su erradicación mediante la aplicación de políticas educativas eficaces.

se han establecido algunas tipologías que establecen categorías como las de lector implícito, modelo, informado, competente o activo. De todos estos, sobresale el lector activo, es decir, quien, debido a su interacción con el texto, toma el control de su propio proceso de comprensión y, en consecuencia, es capaz de procesar lo que ha leído para posteriormente asignarle un significado (Solé, 1992: 35), ya que el principal objetivo de los sistemas educativos es hacer de los estudiantes futuros lectores activos.

Finalmente, sobra decir que debido a sus características —principalmente su gran potencial para asignar uno o más significados a lo que lee—, el lector representa la pieza clave en el fenómeno de la lectura. Los buenos lectores son capaces de cambiar al mundo, por esto mismo, algunos regímenes han considerado peligrosos a los buenos lectores al grado de querer acotar los alcances de su comprensión, como señala Petit:

Nunca se puede estar seguro de dominar a los lectores, incluso cuando los poderes de todo tipo se aplican a controlar el acceso a los textos. En efecto, los lectores se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas: se pone en juego la alquimia de la recepción [...] Por esta razón los poderes autoritarios han preferido difundir videos, fichas o, en última instancia, fragmentos escogidos, acompañados de su interpretación y con el menor “juego” posible en su contenido para el lector (Petit, 1999: 25-26).

3.1.3 Tipos de lectura y objetivos del lector

Debido a que es el lector quien asume el control del proceso lector, él es quien determina tanto las estrategias responsables de la comprensión a medida que lee (Solé, 1992: 35) con base en la fijación de objetivos propios que condicionan el rumbo y los resultados de su actividad lectora. “El propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender” (Cooper, 1990: 32).

Si consideramos que el tipo y contenido de un texto debe ser acorde a los intereses de la persona que tiene que leerlo y, por consiguiente, se pueden plantear

infinidad de metas para cada uno de ellos, es posible plantear diversas tipologías de lectura a partir de la consideración de una multiplicidad de objetivos como pueden ser: obtener una información precisa, atender una indicación, aprender un conocimiento en particular, revisar o corregir un escrito propio, por necesidad académica o por simple placer. Así es como sobresalen cuatro tipos por su potencial para ser trabajados en el aula:

- **Lectura de comprensión:** se trata de aquella que se realiza con la finalidad de aprender algo de forma significativa, por lo que es la que con mayor frecuencia se contempla en los planes de estudio.¹¹
- **Lectura silenciosa:** se lleva a cabo de forma individual, preferentemente en bibliotecas o lugares aislados; responde al ritmo o velocidad de lectura y experiencia de cada persona, además de permitir retomar una idea, saltarse otra, hacer anotaciones libremente, etc.
- **Lectura en voz alta:** implica compartir con alguien más la experiencia mediante la oralización del texto escrito; por ende, siempre es más pausada, permite mejorar la dicción, valorar la puntuación, da pie a la dramatización y desarrolla el hábito de escuchar a los demás.
- **Lectura creativa:** aquella en la que el lector pone en juego funciones como la curiosidad y la imaginación, las cuales le permiten visualizar imágenes y desarrollar los sentimientos del autor del texto en nuevas sensaciones y nuevas experiencias (Cabrera, *et -al*, 1994: 67-68). En este tipo de lectura, cobran importancia elementos personales y afectivos que vinculan estrechamente al lector con el texto que lee, por ejemplo, le permite convertirse en un testigo o personaje más e identificarse con las situaciones y personajes que aparecen en una narración.

¹¹ Debido a su trascendencia en los planes y programas de estudio, se ahondará en ella en el apartado correspondiente a la comprensión de los textos leídos.

3.2 La lectura como proceso

A partir de la consideración de la lectura como un proceso cognitivo sumamente elaborado y no un mero acto mecánico, se han desarrollado tres modelos que intentan explicarla en función de cómo se llega a la construcción de un significado para el texto leído: el modelo descendente (*Bottom up*), el ascendente (*Top down*) y el interactivo (Solé, 1998: 19-20).

Este último se caracteriza por no centrarse únicamente en el texto o en lector como elemento primordial del proceso lector. Cuando el lector se sitúa ante el texto, los diferentes elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles, la información procesada en cada nivel sirve de antecedente al siguiente, de tal manera que la información se va comprendiendo de manera ascendente de lo más sencillo a lo más complejo.

Asimismo, las expectativas formuladas guían la lectura al buscar su verificación a través de la búsqueda de indicadores que las sustenten en los diferentes niveles (léxico, sintáctico, grafo-fónico) en un proceso descendente. La suma de los conocimientos previos del lector más su conocimiento del propio texto dan como resultado su interpretación (Solé, 1992: 19 - 20). Las propuestas de enseñanzas basadas en este modelo señalan la importancia de que los alumnos aprendan a procesar el texto así como estrategias que permitan su comprensión.

Asimismo, permite una asimilación gradual de la información al ubicar en su justo medio las capacidades de descodificación e inferencia del lector, tomar en consideración los distintos objetivos que pueda plantearse, el contexto en el que se desarrolla la lectura y los aportes de los diferentes niveles de lengua; esto es, “[...] el lector, ubicado en un contexto particular, pone en diálogo sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósito(s) que el texto posee, los cuales se manifiestan a través de indicios lingüísticos, semióticos y retóricos” (Santiago, *et al*, 2007: 28).

Esta capacidad de interacción se manifiesta a través del desarrollo de cuatro procesos mentales: centrar la atención, analizar, organizar y elaborar; por medio de ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas, a saber:

- **Estrategias cognitivas:** asociadas a procesos mentales como centrar la atención, recoger información, ensayar, recordar, analizar, elaborar-generar, organizar-integrar, evaluar, monitorear.
- **Estrategias metacognitivas:** relacionadas con el control de estos procesos mentales, de forma que éstas tienen que ver con planificar, supervisar y evaluar la tarea (Santiago, *et -al*, 2007: 32).

Para entender con mayor profundidad cómo se desarrolla el proceso lector, se le divide en tres fases que implican las actividades llevadas a cabo antes de enfrentarse como tal a un texto escrito, el acto de leerlo en sí y todo lo que se hace después de haberlo leído con la finalidad de comprender lo que dice el texto. A continuación se detallarán cada una de ellas.

3.2.1 Antes de la lectura

Erróneo resultaría pensar que el proceso lector comienza al leer la primera palabra que conforma el título de un texto, ya que si un 'lector en potencia' no muestra interés o necesidad por acercarse a dicho texto no lo leerá; de ahí que se considere que el ciclo deba iniciar en la motivación hacia la lectura, como afirma Pennac, si el objetivo es fomentar que los jóvenes se conviertan en futuros lectores asiduos, primeramente hay que "alimentar su entusiasmo antes de probar su competencia" (Pennac, 2001: 47). En el caso de los adolescentes, "el contexto de la clase, la figura del docente y la autoimagen de los chicos y chicas como lectores aprendices son factores que inciden en gran medida en la motivación a la lectura" (Colomer, 2012: 54).

Una vez motivado, el lector comienza a involucrarse con el texto desde el primer momento en que establece al menos una expectativa respecto de la obra que leerá, a esto se le conoce como horizonte de expectativas y se refiere a todas aquellas que "corresponden a la idea de los géneros, la temática y la expresión de

la misma y la oposición existente entre lengua poética y la lengua práctica” (Mendoza, 2004: 48). Parte del éxito de la recepción de un texto literario radica en la capacidad de formular expectativas, sean o no satisfechas al finalizar de leer.

Así como se crean expectativas, en este punto también se plantean los objetivos que guiarán la lectura. De esta determinación dependerá la selección de estrategias más adecuadas para cumplirlos cabalmente y, en el caso de la lectura en la escuela, permitirá a los estudiantes –futuros lectores autónomos— darse cuenta de los diferentes usos que pueden dársele a la lectura y, en consecuencia, emplearla de acuerdo a sus necesidades en el futuro.

Tras haberse fijado las expectativas y objetivos de lectura, antes de empezar a interactuar directamente con el texto han de activarse los conocimientos previos del lector, los cuales constituyen “una teoría de cómo es el mundo, y ella configura la base de todas nuestras percepciones y nuestra comprensión del mundo; es la raíz de todo aprendizaje, la fuente de nuestras esperanzas y temores, de nuestras motivaciones y expectativas, de nuestros razonamientos y nuestra creatividad” (Smith, 1997: 102). Dichos conocimientos previos pueden ser de tres tipos:

- **Declarativos:** Constituyen el qué se conoce, se asocian a ideas y conceptos sobre el mundo en general, así como sobre la lengua misma.
- **Procedimentales:** constituyen el cómo adelantar el proceso lector, son los procesos y estrategias cognitivas que posibilitan llevar a cabo tareas determinadas; en el caso de la lectura, establecen conexiones entre los conocimientos previos del lector y la información suministrada por el texto.
- **Condicionales:** se refieren al cuándo y al por qué adelantar una tarea, incluyen una serie de estrategias metacognitivas que permiten analizar lo que se va a hacer, establecer objetivos, supervisar procesos y evaluar resultados. En este caso, estos conocimientos permiten al lector realizar adecuadamente la lectura (Santiago, *et -al*, 2007: 30).

Didácticamente, para lograr que tanto ésta como las dos subsecuentes etapas del proceso lector den los resultados esperados, los estudiantes deben conocer y empezar a utilizar determinadas estrategias, o sea, "procedimientos de

carácter elevado, que implican la presencia de objetivos por cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio" (Solé, 1992:59). Cada fase contempla la aplicación de varias estrategias, para la previa a la lectura se deben trabajar aquéllas vinculadas al reconocimiento e iniciación vinculadas a la toma de decisión de leer, el reconocimiento de patrones del lenguaje escrito, y la determinación de objetivos y expectativas (Goodman, 2006: 182-183).

3.2.2 Durante la lectura

Esta fase tiene como principal finalidad obtener y procesar la mayor cantidad de elementos que posibiliten darle sentido al texto, para lograrlo no basta con sólo decodificar las combinaciones posibles de letras y palabras, ya que en todo momento el lector se encuentra activo y "la información es tan ambigua que estamos constantemente sacando conclusiones mientras nos mantenemos alerta para buscar aquella información que nos resulte conflictiva" (Goodman, 2006: 155.). Por esta razón, durante la lectura se lleva a cabo un proceso cíclico compuesto de cuatro ciclos:

- **Ciclo visual:** tiene que ver con el proceso de obtener información del texto por medio del uso de la vista. A lo largo de la revisión de un impreso, los ojos se mantienen fijos en determinados puntos cuya información es procesada en el cerebro en donde se convierte en una imagen que posibilita saber al lector la estructura del texto y establecer las primeras predicciones sobre lo que se presentará posteriormente (Goodman, 2006: 16- 159). Aunque juega un rol destacado al momento de leer, de entre toda la información recabada por la vista sólo una cuanta puede ser procesada en el cerebro. Por lo tanto, para comprender adecuadamente un texto se requiere forzosamente de otras informaciones no visuales (Smith, 1997: 30-32).
- **Ciclo perceptivo:** una vez recopilada la información visual, ésta se vincula con los conocimientos previos del lector y las imágenes creadas en el cerebro se vuelven perceptivas, esto es, se les asignan determinados valores vinculados a la construcción del significado del texto que permiten tanto crear

expectativas e inferencias como reformularlas al recibir posteriormente mayor cantidad de información (Goodman, 2006: 159-163). Al respecto Smith menciona que mientras más información no visual posea el lector, menos información visual necesita; en contraste, si posee muy poca información no visual, requerirá mucha más información visual (Smith, 1997: 32).

- **Ciclo sintáctico:** al momento de leer, el lector espera que el lenguaje usado por el autor del texto siga ciertas reglas gramaticales que le son familiares para así poder darle mayor sentido a las imágenes perceptivas que ya se han formulado en su mente. Conocer y determinar qué tipo de enunciados son los que conforman el texto, así como las relaciones existentes entre las oraciones, además de posibilitar la construcción global de sentido, ocasiona que en numerosas ocasiones el lector regrese para obtener mayor información y así validar o replantear sus predicciones (Goodman, 2006: 163 – 173). La continua práctica de la lectura es, justamente, la que crea en los lectores avezados “una cierta conciencia metalingüística para comprender los secretos del código” (Solé, 1998: 44).
- **Ciclo semántico-pragmático:** a partir de toda la información recabada en los tres ciclos anteriores, en este se da el procesamiento del significado; es decir, toda la información obtenida se asimila y acomoda en el cerebro del lector a fin de construir una idea congruente y coherente. Asimismo, es aquí donde el lector se da cuenta de aquellas claves, matices y pequeños detalles que el texto presenta que repercuten en el significado y pueden ser de suma importancia para lograr la comprensión cabal de lo leído (Goodman, 2006: 173-182).

La descodificación, sin lugar a dudas, constituye la parte más obvia de esta etapa; consiste en el continuado reconocimiento de unidades menores (grafías o fonemas y palabras) que se combinan entre sí para configurar significados denotativos o connotativos (Mendoza, 2004: 164). Se trata de una actividad meramente visual y casi mecánica que si bien por mucho tiempo se consideró la

esencia misma de la lectura, actualmente se concibe sólo como una destreza más que entra en juego paralelamente a otras en el desarrollo del proceso lector.¹²

Una problemática que se presenta durante la descodificación se deriva del desconocimiento del significado particular de algunas unidades léxicas, lo cual lejos de ser una traba al proceso puede convertirse en una nueva oportunidad de aprender algo nuevo. Las estrategias para combatir este obstáculo son sumamente sencillas: pueden ser simplemente pasadas por alto y continuar con la lectura, se les puede atribuir alguna acepción de acuerdo con el contexto en el que aparecen o por su similitud con otras bien conocidas o, en el mejor de los casos, se le puede preguntar a alguien más qué quieren decir (Smith, 1997: 89-90).

Superado el problema del desconocimiento léxico, el simple hecho de empezar a determinar lo que quieren decir las combinaciones de palabras no basta para que el lector se entere siquiera de lo que trata el texto, es así que tan pronto como va descodificando unidades mayores (oraciones o párrafos) se vaya planteando determinadas inferencias y predicciones.

Las predicciones consisten en señalar lo que puede presentarse más adelante en el texto; en tanto, las inferencias entrañan entender algo que no está expresamente planteado, pero se deduce de la información presentada y los conocimientos previos del lector. De acuerdo con Smith, cada una consiste en el “conocimiento previo acerca de cuáles puedan ser esas doscientos cincuenta alternativas para cada palabra en particular lo que permite al lector leer y comprender lo que el autor ha escrito” (Smith, 1997: 47).

Las inferencias y predicciones que el lector va planteándose conforme lee se resuelven mediante su avance en la lectura misma. Una primera opción es

¹² Relacionado con las habilidades de descodificación, Smith señala que “Cuanta más información no visual tiene usted al leer, menos información visual necesita. Cuanta menos información no visual tiene usted al leer, más información visual necesita” (Smith, 1997: 32); lo cual refuerza la idea de que para desarrollar adecuadamente el proceso lector se vuelven más importantes los conocimientos previos del lector que su habilidad de reconocer palabras. De igual forma, hace hincapié en que de recaer todo el peso de la lectura en la descodificación el lector saturaría su memoria de información que le impediría comprender correctamente un texto; a esta consecuencia no deseada la denomina ‘visión encapsulada’.

validarse: efectivamente lo que el lector suponía que acontecería termina pasando; en contraposición, puede ser que ocurra lo contrario: algo diferente a lo previsto que obliga al lector a replantear una nueva inferencia y al incluir en su bagaje intelectual esta nueva posibilidad expande su horizonte de conocimientos previos para próximas lecturas. A partir de la verificación o replanteamiento de todas estas inferencias y predicciones, el lector realmente se encamina a la comprensión y construcción de significado del texto.

Así como se van construyendo inferencias a lo largo que el lector va descodificando unidades mayores, también se van detectando determinadas marcas, llamadas ideas principales, que se vuelven piezas clave para poder comprender e interpretar posteriormente el texto. Para ubicarlas fehacientemente el lector lleva a cabo determinadas estrategias consistentes en:

- Supresión u omisión de contenidos que, de acuerdo con los fines que se persiguen, se perciben como triviales, repetitivos o redundantes.
- Sustitución de conjuntos de conceptos, hechos o acciones por otro concepto que los incluya.
- Selección o creación de una frase-tema que sintetice la parte más interesante del texto para sus objetivos de lectura (Solé, 1992: 25).

Por lo que respecta a la lectura con fines académicos, específicamente encaminados a lograr la comprensión, conviene que el lector le plantee preguntas apropiadas al texto, de tal manera que pueda hallar las respuestas relevantes para ellas (Smith, 1997: 154). Cada lector crea sus propios cuestionamientos en función de su horizonte de expectativas y propósitos, su respuesta "implica la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que nos han llevado a leerlo, y nos permiten ir orientando nuestra lectura de una manera cada vez más precisa y crítica, haciéndola más eficaz" (Solé, 1992: 26).

Finalmente, en esta fase se consolidan las diferentes relaciones que se pueden entablar entre lector y obra leída que le permitan establecer posteriormente valoraciones e interpretaciones. A la forma en que se suscita este proceso se le denomina recepción, misma que puede ser de tres tipos:

- **Espontánea:** en ella el lector atiende al cien por ciento a sus propios intereses, en consecuencia toda valoración resulta libre de cualquier condicionamiento académico o criterio preestablecido.
- **Creativa:** implica que el lector recurra a ciertos indicadores que aparecen en el texto para poder comprender bien un texto después de haber establecido una serie de inferencias que, a lo largo de la lectura, reformula o verifica.
- **Activa o implicada:** se basa en la posibilidad que tiene el lector de interactuar con el texto mediante la identificación de los diferentes indicadores en que se manifieste la intertextualidad (Mendoza, 2004: 147 - 148).

Para lograr los objetivos y desarrollar las habilidades involucradas en esta fase del proceso, deben trabajarse en el aula determinadas estrategias:

- **De finalización:** leer no es una actividad que se haga de principio a fin sin cortes, por lo tanto, deben hacerse ciertas pausas para aclarar alguna información, mejorar las condiciones de luz, resaltar alguna idea, retomar el interés, etc. (Goodman, 2006: 183).
- **De muestreo o selección:** consiste en la selección de únicamente aquella información que se considera más útil, con ella más la que existe ya en el bagaje cultural del alumno, poder establecer predicciones e inferencias sobre lo que planteará el texto (Goodman, 2006: 184).
- **De predicción e inferencia:** a lo largo de la lectura, el alumno debe pronosticar, con base en lo que ya conoce y la información que va seleccionando del texto, lo que vendrá después. La posibilidad de que coincidan o no con lo que efectivamente el texto presenta más adelante marca la pauta para la construcción del sentido (Goodman, 2006: 185).
- **De confirmación o rechazo:** como ya se mencionó, a lo largo de la lectura se establecen predicciones e inferencias que poco a poco con el avance de esta fase se confirman y se les califica de válidas, o bien, se rechazan por no coincidir con lo que plantea el texto y obligan al lector a replantearse nuevas

posibilidades para continuar planteándose nuevas expectativas (Goodman, 2006: 186-187).

2.2.3 Después de la lectura

La finalidad de esta última etapa radica en que el lector comprenda el texto y sea capaz de construir una idea acerca de su contenido para poder extraer de él aquello que más le interese para satisfacer sus objetivos. Para poder arribar a la comprensión en esta fase, ésta debió haberse empezado a construir durante la lectura a través de la validación de inferencias que promueve una reconstrucción de significados en la mente del lector.

La reelaboración de significados toma forma a través de la explicitación, ésta se presenta en el momento en el cual “el lector constata que no hay contradicciones entre lo expuesto por el texto, lo supuesto por sus expectativas y lo refrendado por sus inferencias” (Mendoza, 2004: 166). Ahora así, se torna capaz de construir un puente que una lo ya conocido con la información nueva para assimilarla.

Como consecuencia de la comprensión puede devenir la interpretación del texto leído. Para poder interpretar, el lector forzosamente debió haber atribuido un significado a la obra a partir del cual, en conjunción con otros factores lingüísticos, estéticos, afectivos y culturales, pueda establecer una valoración subjetiva particular que plasme los resultados de toda su interacción con el texto, así como de la recepción comprensiva del texto (Mendoza, 2004: 166-169).

Para cumplir con los propósitos académicos correspondientes a esta etapa del proceso, en la escuela han de trabajarse ciertas estrategias¹³, las cuales se clasifican como:

- **De confirmación o rechazo:** así como algunas inferencias se validan o se refutan a lo largo de la lectura en sí misma, otras tantas no se terminan de

¹³ Para favorecer la comprensión, algunas estrategias sugeridas por Julio Pimienta son los cuadros comparativos, diagramas de flujo y de causa-efecto, mapas mentales o el debate, por mencionar las más viables para esta propuesta (Pimienta, 2012: 27, 53, 56, 59, 60, 109).

aceptar o rechazar del todo sino hasta haber finalizado la lectura. Aquéllas que tienen en esta característica, se trabajarán en esta fase.

- **De corrección:** más allá del simple rechazo automático ante una inferencia que no resultó válida, sea total o parcialmente, el lector puede darse el tiempo de regresar al texto de forma silenciosa para replantearse alguna cosa que se consideró errada. Conviene aclarar que para que esta estrategia sea fructífera, la corrección ha de versar sobre algún aspecto que repercuta en la construcción del sentido del texto y no nimiedades como las relacionadas con la entonación (Goodman, 187-188).
- **De interpretación compartida:** fomentar que los estudiantes externen públicamente sus comentarios individuales conlleva a la construcción compartida de una valoración grupal de la obra leída (Prado Aragonés, 2004: 345).
- **De expresión y creación escrita:** tanto leer como escribir entrañan hacer cosas con palabras, por ende, tras la lectura es recomendable vincular las diferentes habilidades lingüísticas de los alumnos entre sí, por lo que se recomiendan ejercicios de redacción de textos que van desde los más tradicionales (como el resumen) a otros más lúdicos como los juegos de palabras o la creación de escritos creativos derivados u originales (Prado Aragonés, 2004: 353 -355).

3.3 La lectura en la escuela

Si bien el aprendizaje de la lectura puede llevarse a cabo en cualquier lugar, tradicionalmente se ha considerado que la escuela es la institución que debe encargarse de llevar a cabo esta tarea. El hecho de arrojar a las instituciones educativas esta responsabilidad conlleva el total replanteamiento del aula como espacio de lectura; en palabras de Delia Lerner: “El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2003: 25).

Las perspectivas más antiguas de enseñanza de la lectura se limitaron a la repetición de ideas preconcebidas sobre fragmentos escogidos de obras clásicas y en ningún momento dejaron margen alguno al estudiante para dejarlo comprender por sí mismo un texto entero, menos para dar su opinión respecto de él. Esto porque en sus inicios la lectura en la escuela “fue una actividad prescrita, coercitiva, para someter, para controlar a distancia, para aprender a adecuarse a modelos, inculcar identidades colectivas, religiosas o nacionales” (Petit, 1999: 16). Afortunadamente, los modelos didácticos más recientes prefieren darle libertad plena al lector para que sea él quien desarrolle por sí mismo sus habilidades y se forme una valoración propia acerca de lo que ha leído.

Asimismo, por muchos años se consideró que la comprensión de los textos era algo irrelevante; preferible era conocer el contexto histórico del país en el momento en el que el texto fue escrito, algún dato curioso sobre la biografía del autor, lo que la crítica dice sobre la obra –opinión que se consideraba todo un dogma— o fijar la atención del alumno en detalles vacíos como el color de los zapatos de los personajes, etc., eso sin soslayar que, en la lectura en voz alta, se le daba preferencia a la buena pronunciación, sin trastabilleos ni dramatizaciones, de cada una de las palabras. Una práctica que resulta vacía porque “los alumnos debían recordar lo que habían leído u oído *sobre* las obras sin que hubieran tenido la necesidad de adentrarse en su lectura” (Colomer, 2005: 29-30).

En contraposición, las tendencias contemporáneas pugnan por buscar que sea el alumno quien le dé sentido a lo que lee, de tal modo que el texto literario no debe ser más una entidad lejana e inaccesible para el estudiante que sólo ha de poder acercarse a él ‘de oídas’, más bien se torna accesible y cercano. De acuerdo con Colomer: “La reivindicación del contacto entre las obras literarias y las nuevas generaciones en formación parte de la idea de que la comprensión y el placer obtenido con su lectura desarrollarán la competencia literaria de los alumnos” (Colomer, 1996: 131).

Así, el texto literario se convierte en objeto de estudio desde dos direcciones: hacia afuera, al considerar los factores externos del fenómeno literario, según las

ideas de la pragmática; por otra parte, hacia adentro al vincular los factores internos de la construcción del significado por parte del lector, según las teorías de la recepción (Colomer, 2005: 30).

La comprensión y el disfrute se sitúan como principales metas del proceso de lectura, a las cuales puede llegar a añadirse una tercera consistente en el desarrollo de la competencia literaria; esto es, la “específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Lomas, 1999: 108); lo cual implica saber qué hacer con el texto y saber entender lo que se lee. Al tomar en consideración estos propósitos, queda claro que la atribución de significado a una obra literaria no sólo depende de la intención del autor y las características formales y semánticas del texto, sino también de las capacidades cognitivas, competencias socioculturales y valoraciones estético-afectivas de quien la lee.

Importantes beneficios académicos se derivan de la adopción de estas nuevas perspectivas, tales como:

- La aceptación generalizada de los docentes acerca de que los alumnos deben disfrutar y experimentar personalmente las posibilidades creativas que les ofrece el lenguaje.
- Una apertura progresiva en el corpus literario tradicional que ha multiplicado y diversificado los títulos leídos.
- La sustitución de ejercicios rutinarios por una amplia gama de operaciones de lectura, escritura, oralización, dramatización, etc., ha facilitado que los alumnos relacionen la literatura con otras formas artísticas y comunicativas (Colomer, 1996: 135).

Estas medidas buscan que la escuela pueda volverse el centro detonante de un cambio significativo al involucrar a los estudiantes en la práctica de la lectura con fines recreativos, pero también prácticos, de tal manera que para las nuevas generaciones la lectura deje de percibirse como un castigo o algo aburrido y se convierta en la mejor solución a un sinnúmero de necesidades por las que atraviesan los jóvenes, como señala Lerner:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos (Lerner, 2003: 26).

3.3.1 Propósitos académicos

Actualmente, por lo que respecta a la enseñanza de la lectura, los sistemas educativos contemporáneos se basan en la aplicación de diferentes perspectivas didácticas derivadas del constructivismo y la psicología cognitiva, así como de la teoría de la recepción literaria y del enfoque comunicativo-funcional; lo que conlleva como finalidades esenciales que los estudiantes desarrollen su competencias lectora y literaria y que sean capaces de construirles un sentido a los textos que lean.

Por lo que respecta a los propósitos específicos perseguidos por el subsistema de bachillerato del CCH, pueden agruparse en tres grandes rubros: *promoción de la lectura* entre los jóvenes, *formación de lectores autónomos* a partir del desarrollo de su competencia literaria y la *revaloración de la lectura* como instrumento de conocimiento mediante el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora.

Para empezar, la promoción de la lectura se entiende como la implementación de medidas que propicien el fomento entre los adolescentes del hábito de la lectura vista como “una práctica social dirigida a transformar positivamente las maneras de percibir, sentir, valorar, imaginar, usar, compartir y concebir la lectura como construcción sociocultural” (Morales, *et -al*, 2005: 201). Para cumplirlo, se procura que los alumnos se aproximen a los textos literarios y

que su acercamiento a diferentes obras constituya una actividad liberadora y agradable.

En segundo lugar, la formación de lectores autónomos implica crear conciencia en el alumno de que la lectura no debe ser más una actividad que se realice por órdenes de alguien más, sino que espontáneamente debe surgir en él la voluntad de acercarse a un texto por el simple placer o la curiosidad de leerlo. Como advierte Pennac, el verbo leer es reacio al imperativo (Pennac, 2001:8). Lograr este propósito requiere, en algunos casos, cambiar la mentalidad de los jóvenes para que asimilen que leer “Se ha vuelto un camino para “irse de pinta”, para salir del lugar y del tiempo en el que hay que estar en su puesto, mantenerse en su puesto, y contenerse unos a otros” (Petit, 1999: 27).

En tercer lugar, se espera que la lectura sea un mecanismo que posibilite al estudiante aprender conocimientos de diversa índole. Para lograrlo se debe promover que sean capaces de comprender el significado de cualquier texto que lean; siendo así, por comprensión se entiende el “conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso” (Cabrera, *et -al*, 1994: 51). Por ser el más ambicioso de los propósitos académicos, el siguiente apartado se le dedica en exclusiva a su desarrollo.

3.3.2 La comprensión de los textos leídos

Hasta antes de la década de 1970, se postulaba que la comprensión lectora equivalía a la mera descodificación de las palabras de un texto, lo cual arrojaría como resultado la aprehensión de un significado del texto unívoco. Justamente a partir de 1970, se ha adoptado una nueva perspectiva “a través de la cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Cooper, 1990: 17). Esto quiere decir que accede a él debido a sus experiencias acumuladas que se constituyen en el mecanismo que le permiten realizar adecuadamente no sólo la descodificación de las palabras del autor, sino asignarle un sentido a sus ideas.

En sintonía con las tendencias actuales y los objetivos planteados por los sistemas educativos, Cooper define la comprensión lectora como:

el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes en el texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso siempre se da de la misma forma. Mediante la identificación de las relaciones e ideas que el autor presenta, entiende usted lo que está leyendo, relacionando las nuevas ideas con ideas ya almacenadas en su memoria (Cooper, 1990: 19).

Queda claro que ni lector ni texto leído son entidades estáticas, ya que ambos poseen información que al interactuar posibilita la comprensión, esto debido a que los conocimientos previos del lector le permiten observar cómo es que el autor organizó la información en su texto relacionar estas ideas con otras que ya se han almacenado en su mente con anterioridad.

Los conocimientos previos que resultan clave para acceder a la atribución de significado reciben el nombre de esquemas e implican una “estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual” (Cooper, 1990: 19-20). Todos ellos se generan a partir de las experiencias vividas por el lector, en caso de que no disponga de esquemas relativos a un tema en concreto, la comprensión del texto que lo aborde le será muy difícil; en tanto, en caso de que sí posea experiencias que lo remitan al tema abordado en el texto, la comprensión supondrá una modificación de esquemas dado que éstos nunca están totalmente acabados.

Aunada a la necesidad de contar con un amplio número de esquemas, la capacidad de determinar qué tipo de texto es el que se está leyendo también juega un papel importante, puesto que no operarán ni se actualizarán de la misma manera para leer un texto narrativo (como un cuento) a uno expositivo o argumentativo (como los artículos de divulgación científica o la publicidad) que cuentan con estructuras y emplean recursos sintáctico-semánticos diferentes.

Ahora bien, la comprensión lectora puede contemplarse desde tres aproximaciones diferentes:

- **Comprensión como proceso cognitivo:** la puesta en práctica de la lectura se identifica con las estrategias y conjeturas mentales propias de la resolución de problemas: desarrollo de hipótesis y manejo de conceptos; por una parte, plantea el hecho de que se ponen en juego los conocimientos previos del lector con las claves que le proporciona el autor, por otra, contempla a la comprensión del texto como un producto final del procesamiento de información (Cabrera, *et -al*, 1994: 53-57).
- **Comprensión como proceso psicolingüístico:** se considera a la lectura una extensión natural del lenguaje y, por lo tanto, se emplean para explicar la comprensión los tres componentes básicos de la gramática generativa postulada por Chomsky: estructura superficial (el texto leído), estructura profunda (el significado que subyace en el texto) y reglas transformacionales (la sintaxis particular del texto), las cuales hacen las veces de puente entre ambas estructuras (Cabrera, *et -al*, 1994: 57-61).
- **Comprensión como resultado de la combinación de habilidades específicas:** se considera que en la comprensión intervienen varias habilidades mentales relativamente independientes como la retención, la organización, la valoración o la interpretación (Cabrera, *et -al*, 1994: 61-63).

Indudablemente, tanto elementos psicológicos como lingüísticos y otros más (como pueden ser los afectivos) están presentes en la comprensión de textos; al ser tan variados los elementos que confluyen en el proceso, los ciclos de enseñanza media básica y media superior son los más pertinentes para trabajar las estrategias encaminadas a la comprensión de textos literarios, dado que el bagaje cultural propio de un adolescente complementado con las experiencias y relaciones que en esta etapa se suscitan pueden utilizarse positivamente para fomentar el establecimiento de relaciones de éstas con los textos trabajados en clase y hacer de la lectura literaria un hábito placentero.

Por lo que respecta a la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela, ésta debe fomentarse mediante la práctica continua de la lectura en el salón de clase y durante las tres fases del proceso lector antes reseñadas, no sólo al finalizar el proceso como tradicionalmente se pensaba, ya que desde antes de leer se ponen en marcha cuatro etapas de procesamiento de información requeridas para obtener un nivel satisfactorio de comprensión del texto:

- **Percepción inicial del texto:** implica el reconocimiento de grafemas y de otros signos, así como sus relaciones.
- **Procesamiento léxico:** se refiere a la comprensión del "diccionario" del texto y cómo armonizar los conceptos que posee en su propio acervo léxico y los que aparecen en el texto.
- **Procesamiento sintáctico y semántico:** garantiza el reconocimiento de las estructuras oracionales del texto y el establecimiento de relaciones entre ellas, de tal forma que logras saber qué se dice y quién lo dice.
- **Procesamiento de integración:** se establece una conexión entre las ideas, conceptos y procesos del texto; es decir, al inicio de la lectura se generan hipótesis que se verifican o reformulan a lo largo del proceso lector. Implica el uso de las reglas de selección, omisión y selección, y dos de organización, jerarquización y generalización (Ruiz Rojas, 2010: 104).

Las estrategias didácticas empleadas deben encaminar al lector novato a desarrollar su capacidad de distinguir la forma en que se organiza la información que lee y, por ende, determinar a qué tipo de texto se enfrenta; relacionar las ideas previas que se hallan en su mente con las que va extrayendo del texto, comparar y jerarquizar nueva información, sintetizar y evaluar lo que va aprendiendo para así actualizar sus esquemas de pensamiento (Klinger y Vadillo, 1997: 113).

Así, vinculando esta idea con los postulados constructivistas, para lograr trabajar adecuadamente la comprensión lectora en la escuela se requieren tres condiciones básicas:

- **Claridad y coherencia de los textos:** la estructura de los textos sea familiar, así como su sintaxis aceptable (significatividad lógica).

- **Nivel de conocimiento previo del lector:** éste debe ser el adecuado para enfrentarse al contenido del texto, de tal manera que pueda él mismo atribuir un significado a dicho contenido (significatividad psicológica).
- **Estrategias empleadas:** debe ser capaz de seleccionar las más adecuadas para detectar aquella información que le es más significativa, así como las que le permitan comprenderlo reparar posibles errores o fallos (Solé, 1992: 60 - 61).

Conviene destacar también que la adecuada comprensión conduce a la interpretación del texto debido a que ambas son productos de la interacción entre lector y texto (Mendoza, 2004: 48). Si bien la interpretación no es el fin primordial de los programas de estudio ésta no debe ser pasada por alto, ya que el simple hecho de que el estudiante se aventure a interpretar un determinado aspecto del texto leído evidencia su interés y alto grado de implicación en el proceso lector, de tal suerte que no está de más exhortar a aquéllos que hagan una interpretación a compartirla con el resto del grupo.

En síntesis, desde la perspectiva constructivista leer con la finalidad de comprender implica concebir la lectura como un instrumento útil para aprender significativamente porque:

- Al comprender lo leído se aprende en la medida que la lectura informa y ofrece nuevas perspectivas sobre determinados aspectos.
- Un lector activo procesa la información que lee, la relaciona con la que poseía y, en función de esto, modifica o amplía su capital cultural.
- Va más allá del cumplimiento de los objetivos planteados originalmente al momento de leer, ya que influye en la formación integral del individuo (Solé, 1992: 39-40).

3.4 La práctica de la lectura compartida en el salón de clase

Si se considera que la escuela es el principal ámbito en el que se promueve la lectura, el llevarla a cabo en los salones de clase de forma periódica será la mejor estrategia para lograr el cumplimiento de los objetivos vinculados a la formación lectora de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la función de la enseñanza literaria se traduce como la acción de enseñar qué hacer para entender un *corpus* de obras cada vez más amplio y complejo (Colomer, 2005: 58).

En la realidad cotidiana, los planes de estudio señalan cada vez más horas destinadas a la práctica de la lectura y proponen materiales cada vez más vastos, sin embargo, los resultados no son los esperados, ¿por qué sucede esto? La respuesta es sencilla, el simple hecho de mandar a los chicos a leer a sus asientos durante el tiempo que dura una clase no desarrolla de forma significativa su competencia literaria. Para que realmente se manifiesten logros se requiere crear una serie de condiciones que estimulen y consoliden el involucramiento de los jóvenes en la lectura (González Villa, 2015: 68).

Otra aspiración de la escuela es lograr concretar aprendizajes significativos en el área de literatura. Para lograrlo, se necesita fomentar el desarrollo de las capacidades analíticas de los alumnos a través de una práctica continua “a partir de la recepción de la diversidad de las obras literarias, de los distintos géneros y de la variedad de estilos” (Mendoza, 2004: 49), sólo así surge la posibilidad de que en cada acto nuevo de lectura se presenten las inferencias, relaciones de ideas, valoraciones e interpretaciones necesarias para vincularlo con otros conocimientos y lecturas.

La lectura compartida es la forma más adecuada para lograr estos propósitos académicos y debería ser la forma convencional de efectuar la tarea de leer en el aula. Consiste, justamente, en la realización de la lectura en el mismo salón de clase que se transforma en un ambiente creado *ex profeso* para hacer de esta actividad una experiencia agradable, alentadora y enriquecedora para los estudiantes quienes comparten libremente sus experiencias, dudas y opiniones con el afán de llegar a una comprensión tanto grupal como individual del texto leído. De acuerdo

con Colomer, implica el establecimiento de redes horizontales entre los involucrados que cooperan entre sí a lo largo del proceso lector, al externar y contrastar cada quien sus juicios de valor amplían sus parámetros de comparación que los llevan a establecer una opinión grupal (Colomer, 2005: 199-201).

En atención a lo anterior, queda claro que la esencia de leer en la escuela radica en la posibilidad de compartir una buena experiencia a la par que se desarrollan las competencias del estudiante; a través de la lectura compartida se favorece activamente la competencia literaria de los alumnos a través de dinámicas que les permitan:

- **Leer, comprender, interpretar y valorar los textos:** a través del disfrute de la lectura en voz alta, desarrollan su creatividad e imaginación y contrastan sus sensibilidades estéticas y conocimientos culturales al compartir sus opiniones e interpretaciones sobre el texto.
- **Crear, recrear y producir sus propios textos:** como complemento a la recepción, los nuevos planes de estudio contemplan la producción como forma de expresión personal de los alumnos que desarrolle mediante la práctica sus conocimientos lingüísticos, fomente su creatividad y amplíe su cultura (Prado Aragonés, 2004: 337).

Al plasmar el desenvolvimiento de la lectura compartida en el aula en una secuencia didáctica, han de considerarse primeramente una serie de actividades previas que estimulen los conocimientos previos de los estudiantes y los estimulen a querer leer; en segundo lugar, la realización de la lectura que puede ser en voz alta o silenciosa (lo mejor sería poder alternar ambos tipos para aprovechar los beneficios y subsanar las deficiencias de cada uno) con la paralela aplicación de estrategias encaminadas a la comprensión (elaboración de predicciones, inferencias y preguntas) y, que también puede acompañarse de dinámicas de dramatización y, por último, la discusión colectiva del texto seguida de alguna actividad final de escritura creativa, análisis o interpretación.

3.4.1 Aplicación del enfoque comunicativo en la práctica de la lectura

El enfoque comunicativo consiste en una perspectiva académica que implica el estudio de la lengua en función de su uso, se cimienta en los postulados de la Pragmática lingüística de Wittgenstein y las ideas de Austin sintetizadas en el enunciado “decir algo es hacer algo”. En contraposición con la enseñanza tradicional de la lengua –basada en la memorización de reglas gramaticales— y de la literatura –fuertemente influida por ideas historicistas—, esta perspectiva sostiene que para comprender los conocimientos lingüísticos y literarios éstos deben estudiarse en contextos reales en los que los estudiantes se percaten de su funcionalidad, pues se asume que el lenguaje se organiza según reglas de uso (Campillo, *et al*, 1998: 12).

Así, su aplicación efectiva en el salón de clase supone que:

[...] la enseñanza de la lectura y de la escritura tenga en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, se oriente a favorecer el dominio expresivo y comprensivo de los diversos tipos de textos escritos y se adecúe a las diferentes situaciones de comunicación en que tiene lugar el intercambio comunicativo entre las personas, así como una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos (Lomas, 2003: 62).

Como puede notarse, esta perspectiva se basa en el estudio de la lengua en uso y no sobre la lengua ‘inerte’; esto es, los diferentes contenidos temáticos no se revisan únicamente de forma teórica o mediante ejercicios repetitivos, sino en situaciones comunicativas cotidianas. Por ejemplo, un tema tradicional de Gramática como el uso de los tiempos verbales pretérito y copretérito no se ha de trabajar en el aula únicamente revisando cuadros de conjugación extraídos de un diccionario o haciendo tablitas de conjugación hasta el hartazgo; pero sí revisando un cuento o una crónica en la que forzosamente los alumnos observen los usos de esas formas verbales en textos reales, lo cual arrojará como consecuencia una mejor comprensión del tema puesto que serán capaces de utilizar lo aprendido al redactar una nueva narración.

Ahora bien, por la influencia que aún prevalece de modelos de didáctica de la literatura ya superados o dogmas culturales, pareciera que los contenidos temáticos referentes a la literatura no hallan cabida dentro de este nuevo enfoque como sí la tienen los lingüísticos, principalmente debido a que se baja al texto literario de su pedestal de 'obra de arte' y se equipara a cualquier otra forma discursiva –sea una tan informal como un vale, cotidiana como una nota informativa o un producto de la cultura de masas como la publicidad—, al entenderla como “un instrumento social con una finalidad funcional, utilizado por los individuos para interpretar la realidad y dar sentido a su propia experiencia en el contexto cultural” (Prado Aragonés, 2004: 333).¹⁴

Por tener una finalidad funcional, se puede entender al proceso lector como una situación comunicativa en la que intervienen autor, texto, lector y contexto de la siguiente manera:

- **Autor y contexto:** desde la perspectiva tradicional el conocimiento de estos aspectos tomaban la mayor importancia, actualmente no es que se dejen de lado pero pasan a segundo término dado que la relevancia de la lectura ya no recae en lo que se dice sobre el texto, sino en el texto mismo y quien lo dice.
- **Texto:** a partir de las ideas formalistas y lingüísticas contemporáneas se establece que él constituye un sistema propio que establece bases para ser comprendido e interpretado.

¹⁴ La reticencia a trabajar los textos literarios desde la perspectiva del enfoque comunicativo se puede observar, por ejemplo, en opiniones absurdas y anacrónicas como ésta: “La desventaja en el caso mexicano es que la lengua nacional, en varios subsistemas de bachillerato, se estudia con cualquier tipo de texto, justificada por la prioridad del desarrollo de competencias comunicativas y respetando que el texto sea próximo al contexto inmediato del alumno” (Castañeda Reyes, 2007: 72). Evidentemente, quienes afirman este tipo de ideas ignoran que, como señala Carlos Lomas, a través de la lectura y de la escritura, adolescentes y jóvenes expresan sentimientos, fantasías e ideas, se sumergen en mundos de ficción, acceden al conocimiento de su entorno físico y cultural y descubren que saber leer, saber entender y saber escribir es algo enormemente útil en los diversos ámbitos, no sólo de la vida escolar, sino también de su vida personal y social (Lomas, 2003: 58). Así las cosas, el adolescente requiere desarrollar estas habilidades para poder comunicarse a través de las redes sociales, enterarse las características de los productos que consumen, conocer cómo realizar las actividades que deben realizar en un empleo, etc.

- **Receptor-lector:** gracias a las aportaciones de la teoría de la recepción, todas las actividades que éste desempeña para comprender el texto lo convierten en la pieza clave del proceso lector al darle la oportunidad de ser quien establece sus propias interpretaciones y el principal responsable de su formación lectora (Mendoza, 2004: 43 -44).

En suma, desde la perspectiva del enfoque comunicativo el texto literario es una forma discursiva que, como cualquier otra, cuenta con varias funciones comunicativas específicas: lúdica, estética, reflexiva, incluso moralizante. Esta concepción permite a los alumnos lograr el adecuado desarrollo de las habilidades y estrategias que los conviertan en lectores competentes.

3.4.2 Lectura compartida en el aula: lectura en voz alta

Ahora bien, poner en práctica la dinámica de lectura compartida no debe considerarse una misión imposible, únicamente requiere animar a los estudiantes a participar activamente en el proceso; una vez inmersos ellos mismos son capaces de guiar la tarea hasta el final. Se sugiere que para llevarla a cabo se opte por la lectura en voz alta para así implicar a los estudiantes como grupo; sin embargo, no está de más complementarla con la lectura silenciosa para lograr mejores resultados en lo que a comprensión se refiere.

Por sus peculiaridades, la lectura en voz alta se vuelve la opción idónea para desarrollar la dinámica de lectura compartida en el salón de clase debido a que:

Leer en voz alta es también una negociación. El lector oralizador se adapta a la audiencia, busca su implicación, su complicidad, su participación. Elige textos para ella, los interpreta para ella. Aprovecha la entonación, la expresión facial, la gestualidad, el ritmo, para construir un significado para ella. En muchas situaciones, incluso puede acotar el texto, añadir comentarios, hacer pausas, introducir preguntas. El lector se apodera del texto para acomodarlo a sus destinatarios y a su mundo (Cassany, 2009: 138).

Al leer en voz alta, los alumnos interactúan entre sí al tomar turnos para leer un fragmento cada uno, al escuchar atentamente a sus compañeros y al observar su lenguaje corporal; además de que al hacer cortes oportunos en donde se

localicen 'ideas clave' o surjan inquietudes, son los propios estudiantes quienes se encargan de hacer observaciones pertinentes o contestar las preguntas que plantean sus propios compañeros.

En el proceso de oralización de la lectura deben tomarse en consideración los elementos que intervienen en él:

- **El lector u oralizador:** originalmente se considera que el profesor lleva a cabo este rol, pero para que cobre mayor fuerza, los alumnos también deben desempeñarlo; en principio, quien lee presta más atención al texto y promueve la comprensión de sus compañeros, no sólo la propia.
- **El receptor o espectador:** no juega un rol pasivo, debe recuperar y relacionar todo lo que escucha con detenimiento para poder procesarlo y darle significado. Esta estrategia no sólo repercute en su competencia literaria, sino también desarrolla su habilidad para escuchar.
- **El texto:** muchos escritos están diseñados para su oralización y la lectura en voz alta cumple la función de actualizarlos; empero, otros se diseñaron para ser leídos en silencio, por lo que se asume un nuevo reto al querer 'darles vida' donde entra en juego su creatividad e imaginación.
- **Las condiciones:** la oralidad brinda la posibilidad de seguir al pie de la letra el texto o de hacerle algunos pequeños ajustes, también hacer pausas para introducir preguntas, comentarios, parodiarlos, etc.; si se opta por la segunda opción, es probable que se creen situaciones irrepetibles que dejen al lector una buena experiencia (Cassany, 2009: 141-143).

A lo largo del proceso de lectura, el profesor debe ir guiando al grupo por medio de cuatro estrategias que se van repitiendo de manera cíclica: leer, resumir con acuerdo de todas las ideas, realizar preguntas que aclaren determinados aspectos y establecer predicciones sobre lo que queda por leer (Solé, 1998: 105).

Al finalizar la lectura en voz alta, resulta mucho más sencillo promover que los alumnos externen oralmente sus impresiones porque han estado atentos al texto y se da la posibilidad de que entre ellos mismos se apoyen al tener ideas similares. De vital importancia resulta promover el comentario grupal al finalizar la lectura:

En la escuela, el comentario compartido sobre los libros se dirige prioritariamente a entender los textos. Se trata, pues, de asegurar la comprensión de los elementos concretos –las palabras, los referentes, etc.—, ofrecer la información contextual que parece conveniente y experimentar el placer de la exploración conjunta y el intercambio de significado hasta llegar a interpretaciones plausibles. Los alumnos progresan desde una lectura comprensiva –entendida como la lectura que se limita a explorar los elementos internos del enunciado, los sentidos denotados—al enriquecimiento de la lectura interpretativa –entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que los lectores deben hacer emerger de los textos— (Colomer, 2005: 203).

Si bien hasta este punto se ha indicado que la lectura compartida es una alternativa eficaz para lograr los objetivos señalados previamente, la estrategia puede presentar algunas deficiencias o dificultades que conviene tener presentes, al momento de su aplicación con grupos numerosos:

- Al llevarse a cabo con grupos de más de 40 estudiantes, resulta necesario tener un control más riguroso de quiénes han leído y quiénes no, para así incorporar a todos; por lo mismo, para evitar distracciones, adquiere mayor relevancia el cuidado de la disciplina en el aula.
- La composición heterogénea del grupo –que entraña la existencia de diferentes edades, intereses y niveles de desarrollo en las competencias lectoras de los alumnos— puede repercutir en la falta de interés o atención en ciertos momentos; esto debido a que no todos pueden leer y comprender en la misma sintonía.
- La falta de participación de algunos alumnos, por introversión o por tener un bajo grado de desarrollo en sus habilidades lectoras, puede tornar monótona la estrategia; por ello es necesario incentivar continuamente a estos jóvenes para intervenir, al menos, una ocasión durante la dinámica grupal.
- La duración de las sesiones puede llegar a ser un obstáculo aun cuando los tiempos didácticos estén bien programados, ésto sucede en aquellos momentos en que los alumnos se encuentran altamente implicados en la

lectura o en su discusión y ésta debe interrumpirse abruptamente por llegar a su término la hora de clase.

- Las interferencias más comunes (entrada y salida de compañeros, interrupciones por parte de comerciantes o autoridades, ruido proveniente del exterior, etc.), no sólo reducen el tiempo destinado a lectura, también propician que se pierda la atención y alteran el orden existente en el aula.
- Las deficientes condiciones materiales del aula (mala iluminación, escasez de mobiliario o falta de limpieza), pueden repercutir negativamente, dado que no contribuyen en la creación de un ambiente agradable para leer.

3.4.3 Lectura individual o independiente: posibilidad de lectura previa o de relectura

Anteriormente se señaló por qué se considera la lectura en voz alta la mejor alternativa para el diseño de una dinámica de lectura compartida en el aula. No obstante las importantes ventajas que reporta principalmente para lograr la integración e implicación de grupos numerosos, así como la posibilidad que brinda al profesor de observar e interactuar a lo largo del proceso lector, en este punto es necesario aclarar que no necesariamente la lectura en voz alta es el medio más eficaz para lograr el tan anhelado propósito de comprensión del texto.

En primera instancia no permite tan fácilmente a un solo lector regresar a un fragmento anterior para releerlo o hacer anotaciones, máxime si durante el proceso sólo es oyente; lo cual resulta fácil de llevar a cabo en la lectura silenciosa, en la cual el alumno es libre de releer varias veces un mismo fragmento, sea para lograr comprenderlo o por simple gusto.

Tampoco permite ejercer libremente el derecho a saltarse páginas que le resulten en particular poco relevantes; pues puede ser que la mayoría de sus compañeros decidan que sí es pertinente leerlas y, en consecuencia, deje de comportarse como un receptor que escucha atento y se limite a solo oír que otros recitan algo.

En segundo lugar, muchas veces los alumnos le dan mayor énfasis a aspectos como la adecuada pronunciación de las palabras y a desarrollar

estrategias de entonación, lo que nuevamente los aleja de comprender lo que leen, dado que su concentración se aboca únicamente a desarrollar satisfactoriamente la elocución. De acuerdo con Cassany: “Si en clase sólo se lee en voz alta o si ésta es la práctica más corriente, corremos el riesgo de marginar el componente comprensivo e interpretativo de la lectura. Los chicos acaban pensando que leer es decir el texto en voz alta” (Cassany, 2009: 136).

Debido a todo lo anterior, la lectura silenciosa e individual puede constituirse como una herramienta adicional que diluya las desventajas que pueden suscitarse durante la lectura grupal en voz alta. En este sentido, en una propuesta integral de lectura compartida cabe la posibilidad de contemplar la lectura silenciosa como complemento: ora como actividad previa, ora como ejercicio posterior a la lectura grupal.

Al respecto menciona Colomer que “la interacción entre la lectura individual y el comentario colectivo enriquece y modifica la respuesta subjetiva del lector si se consigue un contexto educativo de construcción compartida” (Colomer, 1996: 136). Así, lo ideal es conjugar ambos tipos de lectura en aras de mejorar la calidad de la comprensión del texto, así como de generar el hábito de leer de manera autónoma en el futuro.

3.4.4 Papel del profesor y del alumno

En la propuesta didáctica, el docente cumple una función trascendental a lo largo del proceso de lectura en la escuela, pues se trata de alguien que va a transmitir su amor hacia la lectura a las nuevas generaciones (Petit, 1999: 160). Sin embargo, conviene aclarar que su responsabilidad “no radica en enseñar a los niños a leer sino en posibilitarles que aprendan a leer” (Smith, 1997: 22). Esto es, debe planificar, desarrollar y crear situaciones que favorezcan la lectura, no debe olvidarse que sólo la práctica continua es la que verdaderamente propicia el aprendizaje de la lectura.

Para desarrollar adecuadamente su función debe transformarse, por un lado en un mediador entre los estudiantes y los libros "en la medida en que debe

asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los *currícula* en vigor en un momento dado" (Solé, 1992: 65); y por otro, en un guía que muestre a los educandos determinadas estrategias de lectura entendidas como proceso de construcción conjuntas que redunden en la adquisición de hábitos de lectura y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras de los autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria (Lomas, 1999: 89).

Debido a los diferentes enfoques metodológicos que han regido la enseñanza de la lectura, anteriormente se aplicaban ciertas estrategias (como sólo preguntar por detalles irrelevantes, enfocarse en el estudio de la vida de autores y no en las obras o utilizar la lectura en voz alta sólo para trabajar dicción y entonación, entre otras) que solían alejar a los estudiantes de la lectura e incluso interferían en el adecuado desarrollo de sus habilidades. Dada esta situación, conviene diferenciar lo que el docente no debe hacer de lo que ha de llevar a la práctica en sus clases (Smith, 1997:174-181):

Lo que no debe hacer el profesor: interferir en la lectura
<ul style="list-style-type: none">• Pretender que los alumnos dominen las reglas de lectura (plantear preguntas atinadas, manejo de dicción, conocimiento del léxico, etc.) prematuramente.• Emplear la lectura únicamente para verificar el uso adecuado de reglas fonéticas.• Enseñar letras o palabras de una en una y buscar la adecuada pronunciación de éstas de forma prioritaria.• Desincentivar la adivinación o formulación de inferencias.• Insistir en una lectura perfecta y querer corregir errores inmediatamente.• Querer tratar inmediatamente a los lectores con problemas.• Aprovechar exageradamente las sesiones de lectura para repasar ortografía y otras reglas de expresión escrita.

Lo que sí debe hacer el profesor: apoyar la lectura

- Facilitar el aprendizaje de la lectura; esto es, hacer de ella una experiencia significativa, placentera, útil y frecuente.
- Leer en conjunto con los alumnos; si bien es preferible que sean los propios estudiantes quienes guíen el proceso, de no haber quien dirija la lectura en el grupo, el profesor deberá asumir esta función.
- Promover que a través de la lectura los estudiantes tengan la oportunidad de aprender.
- Alejarse del estudiante una vez que éste se ha vuelto capaz de desarrollar la lectura de forma eficiente por su propia cuenta.

Las funciones del maestro en la práctica de la lectura, como puede apreciarse, en principio no son tan difíciles de llevar a cabo, sin embargo, el gran reto al que se enfrentan los docentes hoy en día se deriva de la heterogénea composición de los grupos de trabajo. Señala Lomas que:

[...] al compás de la incorporación a la enseñanza obligatoria de adolescentes y jóvenes de muy diverso origen sociocultural y con diversas capacidades, motivaciones y actitudes, el profesorado constata una y otra vez —a menudo hasta la desesperanza— tanto el escaso interés por la lectura de un sector significativo del alumnado como sus dificultades a la hora de interpretar de una manera correcta, adecuada y coherente el significado de los textos escritos (Lomas, 2003: 60).

Por esta razón, las propuestas metodológicas contemporáneas consideran al alumno como centro de la actividad lectora y se inclinan por darle primacía a los procesos recepción y construcción de significado personal aunados a las dinámicas grupales de comentario o escritura creativa, de tal manera que las diferencias en el grado de desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes no implique exclusión de aquéllos menos experimentados. De esta manera, cualquier alumno se encuentra en posibilidades de volverse un lector experimentado, o bien, de aumentar sus habilidades, según sea el caso. Así pues:

La inclinación metodológica a favor de la poética de lectura (Estética de la recepción, Semiótica, Pragmática) se justifica porque, desde la intervención didáctica, hace posible integrar al destinatario (infantil o juvenil) en el proceso de producción personal de significados, puesto que dicho paradigma cifra todos sus fundamentos en el descubrimiento del *lector* como instancia constitutiva del texto artístico, como instancia que está inscrita en el interior de las estructuras y estrategias enunciativas de los textos (Mendoza, 2004: 30).

Ahora bien, que el alumno se convierta en un sujeto activo a lo largo del proceso de lectura no requiere más que motivación por parte del docente o de alguno otro de sus compañeros de clase; ya se mencionó con anterioridad que, de acuerdo a los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2015, la mayoría de los mexicanos no lee porque le desagrada hacerlo, sino principalmente por falta de tiempo y de motivación (ésta última se traduce en pereza, en muchos casos). Como propone Petit, sólo hay que inculcar nuevamente a los alumnos que leer es una manera excepcional de esparcimientos. En sus palabras:

Y más allá de los grandes sondeos estadísticos, si se escucha hablar a los jóvenes, se comprende que la lectura de libros tiene para ellos ciertos atractivos particulares que la distinguen de otras formas de esparcimiento. Se comprende que a través de la lectura, aunque sea esporádica, se encuentren mejor equipados para resistir cantidad de procesos de marginación. Se comprende que la lectura los ayude a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento (Petit, 1999: 17-18).

Una vez convencidos de que leer no es aburrido, los alumnos estarán en condiciones de involucrarse por sí mismos en las actividades escolares de lecturas. Una vez conseguido esto, sólo resta poner en marcha las adecuadas estrategias de lectura compartida encaminadas a satisfacer los objetivos académicos planteados, detectar los logros obtenidos, así como las deficiencias presentadas y trabajar en su corrección. Como puede advertirse, la mayor participación recae en el estudiante,

incluso algunas funciones propias del docente –como ser guía a lo largo del proceso de lectura— pueden ser absorbidas por él.

Como mínimo, se espera que los alumnos individualmente puedan:

- Establecer sus propios objetivos de lectura y actualizar sus conocimientos previos.
- Establecer inferencias de distinto tipo y que éstas puedan revisarse, de tal manera que la comprensión del texto se dé también durante la lectura y no a su término.
- Recapitular el contenido del texto leído y extender su conocimiento (Solé, 1992: 64).

En tanto, debido a la práctica colectiva de la lectura y que la escuela ha de fomentar también sus habilidades sociales, se espera que grupalmente asuman que la lectura puede ser también un proceso de interacción basado en compartir sus experiencias, su entusiasmo por la lectura, sus observaciones encaminadas a la construcción del significado, así como las conexiones que los libros establecen entre ellos (Colomer, 2005: 146).

3.5 Una posible evaluación de la lectura

Quizá la tarea más compleja que se presenta a lo largo del proceso de lectura consiste en su evaluación. En líneas muy generales, evaluar constituye "la etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los objetivos especificados con antelación, para adquirir información que permita tomar decisiones encaminadas a mejorar el aprendizaje en el sentido esperado" (Santos, 1979: 24).

Al ser un elemento que posibilita la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, a su vez, puede subdividirse en tres tipos:

- **Evaluación inicial o diagnóstica:** aquella que sirve para juzgar de antemano que sucederá durante y después del hecho educativo. Sirve para tomar las decisiones pertinentes que hagan del proceso educativo una

experiencia más eficaz, evitando así tomar caminos o seguir fórmulas inadecuadas.

- **Evaluación formativa:** consiste en el conjunto de habilidades probatorias y apreciaciones mediante las cuales se juzga y controla el avance mismo del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados y determinando cuáles son los contenidos más valiosos.
- **Evaluación sumativa:** es la forma mediante la cual se mide el aprendizaje del alumno con el fin de certificarlo tras analizar cuidadosamente sus resultados obtenidos de forma individual en la actividad realizada.

Al aterrizar estas ideas generales en el ámbito de la lectura, su total adecuación no resulta cosa sencilla debido a la inmensa cantidad de factores que intervienen en el proceso de leer y los resultados que de él se desprenden. De ahí que se puedan desarrollar dos tipos de evaluaciones para medir los logros obtenidos por los alumnos al leer:

- **Evaluación que contempla la comprensión como producto:** busca medir los cambios de conocimiento que han operado en el sujeto después de haber leído, en comparación con los que poseía previamente.
- **Evaluación que atiende al desarrollo del proceso:** mide cómo es que los alumnos ponen en práctica ciertas habilidades para que se suscite la comprensión; incluye tanto mediciones metacognitivas como de su motivación a lo largo del proceso lector (Cabrera, *et -al*, 1994: 135-136).

Al considerar al modelo interactivo de lectura el más adecuado para comprender un texto y señalar la dinámica de lectura compartida como la más pertinente para desarrollar la competencia lectora de los alumnos, resulta lógico suponer que no se puede optar por un modelo de evaluación y soslayar el otro dado que los aspectos que califican son decisivos en el proceso lector. De tal manera, una propuesta didáctica habrá de considerar criterios extraídos de ambos modelos para establecer indicadores más amplios que permitan elaborar al docente una evaluación completa e integral del desarrollo lector de sus alumnos.

En este orden de ideas, varios teóricos (Cabrera, *et -al*, 1994; Colomer, 2005; Lomas, 2003) han desarrollado listas de parámetros que deben contemplarse al momento de evaluar la lectura, de entre los que sobresalen los siguientes:

- Actitudes emocionales del alumno hacia la lectura.
- Conocimiento del léxico general y específico de cada texto, considerando sus significados literal y metafórico.
- Capacidad para identificar el tipo de texto que está leyendo en función de su estructura y el contexto.
- Participación del alumno mediante la realización de preguntas e inferencias a lo largo de la lectura.
- Construcción mental de la información, lo que incluye la utilización de conocimientos previos para hacer inferencias, la capacidad de establecer esquemas mentales coherentes con la información nueva obtenida y procesamiento final de la nueva información adquirida.
- Uso adecuado de estrategias empleadas para identificar la intención de autor, así como las ideas principales y secundarias.
- Capacidad para detectar errores de comprensión y los mecanismos utilizados para corregirlos.
- Capacidad de construir un significado específico para el texto leído.
- Productos de la comprensión, que van desde las representaciones mentales que del texto se hace hasta la construcción de nuevos escritos.

Como colofón de este apartado, conviene recalcar que la importancia de la lectura en el ámbito académico no radica, como muchos creen, en la simple memorización de reglas de descodificación que sirven para conocer datos acerca de una obra que se considera un clásico universal, sino en la oportunidad de que los jóvenes se vuelvan ‘ciudadanos de la cultura escrita’ o ingresen como miembros vitalicios al ‘club de la literalidad’.

Pertenecer a este selecto círculo de lectores supone para ellos numerosas ventajas que van desde la posibilidad de ampliar su vocabulario, incrementar considerablemente su bagaje cultural, expresar libremente ideas, opiniones o emociones, hasta saber manejar la información necesaria para desarrollar determinadas actividades académicas, laborales y recreativas, desarrollar sus habilidades críticas, intuitivas o reflexivas, etc.; en síntesis, les permite desarrollar un mejor entendimiento del mundo que los rodea, al mismo tiempo que les brinda la gran oportunidad de crear nuevos mundos a través de la ficción.

La lectura juega un rol trascendental en la vida de los estudiantes porque les permite desarrollar una serie de habilidades que les serán de suma utilidad durante su vida adulta, fomenta la adquisición de conocimientos nuevos que les son requeridos en la propia escuela o que les pueden resultar interesantes y, finalmente, representa la posibilidad de que, al contemplarla como un pasatiempo, de forma individual se distraigan al adentrarse en un mundo ficticio, o bien, vivan una experiencia agradable al compartir sus vivencias y opiniones con otros jóvenes lectores.

Capítulo 4

Propuesta didáctica para la lectura de la novela en el segundo semestre del TLRIID

4.1 La lectura de la novela en los programas de TLRIID

La lectura de textos literarios se vislumbra como una actividad de vital relevancia a lo largo de la trayectoria académica de los adolescentes. Debido a ello, el plan de estudios del CCH contempla la atención especializada de los géneros literarios: poesía, cuento, novela y teatro, a lo largo de los cuatro primeros semestres de formación obligatoria en la asignatura de TLRIID.

Especial atención merece trabajar la comprensión lectora entendida con base en los postulados de Cooper como el proceso de interacción entre un lector y el texto, en el cual se busca “elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes en el texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen” (Cooper, 1990: 19). Por lo tanto, la propuesta que se presenta en este trabajo de investigación pretende que se desarrolle en el aula una interacción entre adolescentes y una novela que, además de la construcción de sentido, favorezca la lectura placentera y autónoma de otras más a futuro.

Ahora bien, la novela halla cabida en la cuarta unidad del segundo semestre titulada “Lectura de novelas y poemas: los conflictos humanos”. El enfoque de la unidad se fundamenta en la premisa de que

[...] la ficción literaria es capaz de abrir el abanico de experiencias de quienes leen a través de la identificación con el mundo enunciado en el texto literario. La inmensa mayoría de los textos literarios sugieren mundos posibles y apelan a la fantasía del lector y en esta tarea construyen puentes entre la ficción y la realidad, entre la experiencia literaria a la que invitan y la experiencia de lo cotidiano de quienes lo leen. De ahí que la educación literaria contribuya no sólo a la educación estética de las personas sino también a su educación ética en la medida en que los textos literarios se encuentran no sólo artificios lingüísticos sino también estereotipos,

ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y hacer) el mundo (Lomas, 1999: 110-111).

De tal manera que en los programas de TLRIID se privilegia la lectura placentera por sobre el análisis lingüístico o estructural de las obras, así como el pensamiento crítico del estudiante que ha de tornarse capaz de identificar conflictos y valores humanos que afectan su cotidianidad o puedan repercutir en su desarrollo. La novela posibilita concretar estos propósitos porque permite que se dé “una identificación que nos viene dada por la similitud que encontramos entre sus personajes y nosotros mismos, a través de la anécdota, de la acción novelística, captamos vivencias y conflictos que son los nuestros propios” (Juanatey, 2000: 55).

No es de extrañar, entonces, que los contenidos temáticos exigidos en el programa de estudio no sean excesivos, no figure entre los aprendizajes la necesidad de manejar complejas teoría literarias y que se le dé prioridad a otros aspectos como la caracterización de personajes, identificación de problemáticas sociales y emocionales, aunque sin soslayar el reconocimiento de las características básicas de la novela como género literario. Así, el programa determina que los aprendizajes y contenidos temáticos que deben revisarse en clase son los siguientes (Programa de TLRIID, 2004: 61-62):

Aprendizajes	Temática
<ul style="list-style-type: none">Reconstruye la historia de una novela, a través de la identificación de las principales secuencias.	<ul style="list-style-type: none">Historia. Secuencias básicas de la narración Orden cronológico. Líneas de acción. Líneas de tiempo.

<ul style="list-style-type: none"> • Formula caracterizaciones de personajes de novelas y ejemplifica su carácter ficticio. • Identifica las relaciones y conflictos que se generan entre los personajes y percibe cómo la novela plantea conflictos humanos. • Relaciona las situaciones de los personajes literarios con las humanas reales y analiza las posiciones y decisiones que imponen dichas situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personajes. Carácter ficticio. Conflictos. • Narrador. Voz narrativa
<ul style="list-style-type: none"> • Formula una opinión sobre algún aspecto de la novela y relaciona su experiencia con el mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de escritos: Comentario analítico

En este punto, conviene resaltar los argumentos que respaldan por qué la novela fue el género seleccionado para este trabajo y no la poesía o el cuento, los cuales también son objeto de estudio en los primeros semestres del CCH:

- La novela es el género más desatendido en el programa de estudio; basta echar un vistazo al tratamiento didáctico que se plantea para el cuento, la poesía o el teatro para notar que no se le da el mismo énfasis, al grado de que incluso se llega a sugerir que, a criterio del docente, puede sustituirse la lectura de novela por la de cuentos largos.
- Es importante fomentar en el alumno el hábito de la lectura de textos extensos, para ello la novela puede consistir en un instrumento lúdico que los haga vencer su apatía hacia obras escritas que tengan un número considerable de hojas.
- El universo de títulos de buenas novelas existentes tanto en el mercado, en la biblioteca escolar y en la red, es lo suficientemente amplio como para

desaprovecharlo; por ende, no debe desperdiciarse la oportunidad de propiciar que los estudiantes se acerquen al menos a una y, posteriormente, guiarlos en la selección de otras para que las lea a futuro de forma autónoma.

- En adición a lo anterior, el estudiante puede desarrollar un mejor criterio de selección de lecturas que propicie su acercamiento a aquéllas que realmente posean un valor artístico y soslaye otras opciones que no repercutan en su formación, tales como *Bajo la misma estrella*, *Crepúsculo* o *Cincuenta sombras de Grey*, por mencionar algunos ejemplos.
- El trabajo en el aula con la novela resulta, en muchas ocasiones, aburrido, fastidioso e irrelevante; principalmente porque la lectura se debe hacer en poco tiempo, de manera individual y porque muchos profesores hacen énfasis sólo en la evaluación de los productos derivados de la lectura y no tanto en el proceso de leer como tal. En los peores escenarios, esta dinámica genera un desinterés total de los jóvenes no sólo por la novela pedida para la clase, sino hacia el género en su totalidad.
- Finalmente, por lo que respecta a la producción de textos escritos que evidencien la comprensión lectora, puede percibirse que también la novela arroja los peores resultados. A diferencia de los otros géneros en que los alumnos sí pueden atribuir un significado al texto, incluso elaborar comentarios e interpretaciones sobre ellos, tratándose de la novela, la mayoría de los trabajos se limitan a escuetos resúmenes, opiniones muy vagas sobre la anécdota (mas no sobre el argumento, el tema o algún aspecto significativo de la obra) o la transcripción de su reseña existente en Wikipedia. La causa de esta falta de profundidad en los productos requeridos por el programa (o sea, comentarios libres o analíticos), se debe, en gran medida, a que no se trabaja ni supervisa con detenimiento todo el proceso lector en el aula ni se propicia la discusión grupal sobre el texto leído antes de solicitar que los estudiantes redacten cualquier otro tipo de escrito.

4.2 Secuencia didáctica para la lectura compartida de la novela en TLRIID II

Para dar cumplimiento a los aprendizajes señalados en el programa de estudios de TLRIID II,¹⁵ se llevó a cabo con el grupo 0247 del CCH Azcapotzalco una secuencia didáctica que contempló cabalmente el desarrollo del proceso de lectura compartida en el aula de una novela completa, en este caso, *Del amor y otros demonios* de Gabriel García Márquez y, como producto final, generó un comentario analítico escrito que evidenció su adecuada interacción con la obra.

Seleccionar el texto óptimo para trabajar con adolescentes, no resulta una tarea sencilla. En primera instancia es necesario tener presente las peculiaridades de su horizonte estético, el cual se compone por tres elementos, como señala Díaz Plaja:

- **Campo de lectura:** conjunto de obras clasificadas en razón de su valoración cultural, sociológica, educativa o comercial. En el caso de los adolescentes, manifiesta dos polos a veces extremos: el de las obras consideradas de alta cultura (cuya lectura se promueve en la escuela) y las de baja cultura (cuyo consumo es promovido comercialmente).
- **Forma de lectura:** medio a través del cual se da la comunicación literaria; tradicionalmente se daba al libro el papel preponderante, pero tratándose de adolescentes no conviene excluir por ningún motivo a las TIC como instrumentos útiles para acercarlos a los textos literarios.
- **Modo de lectura:** procedimientos asociados al acceso a la lectura, siempre ligados a factores educativos, socioeconómicos o emocionales del lector. Puede ser vertical cuando el acto de leer es consecuencia de una imposición o recomendación, o bien, horizontal cuando se realiza por voluntad propia a través de hallazgos y gustos propios (Díaz-Plaja, 2012:126-127).

¹⁵ Cabe mencionar que ante la inminente entrada en vigor de los Planes de estudio actualizados de 2016, la secuencia didáctica propuesta en este trabajo de investigación podrá ser aplicada de conformidad con lo señalado en la tercera unidad “Cuento y novela: comentario analítico” de TLRIID II, a partir del ciclo escolar 2017-2.

Por otra parte, el grado de dificultad de la novela seleccionada debe ser acorde a la edad, intereses y bagaje cultural de los alumnos. Considerar lo anterior no significa seleccionar un texto fácil o ya trabajado previamente, puesto que ello sólo redundaría en el desinterés del estudiante; para que realmente se comprometa con la lectura de la novela, ésta le debe ofrecer un reto susceptible de afrontar (Solé, 1992: 79). En adición a lo anterior, señala Delia Lerner que para desarrollar un aprendizaje significativo de sus habilidades lectoras, ha de empezar a enfrentarse a textos difíciles, en sus palabras:

El problema que uno no puede dejar de plantearse es el siguiente: está claro que 'no se aprende a leer textos difíciles leyendo textos fáciles'; los textos fáciles sólo habilitan para seguir leyendo textos fáciles. Si pretendemos que los alumnos construyan para sí mismos, para su desempeño futuro como lectores, el comportamiento de atreverse a leer textos que les resulten difíciles —no sólo en relación con lo académico sino también con lo literario—, entonces es imprescindible enfrentar el desafío de incorporar estos textos en nuestro trabajo (Lerner, 2003: 108).

Al considerar los elementos antes expuestos para la selección, *Del amor y otros demonios* resultó la opción idónea para trabajar con los alumnos de segundo semestre de bachillerato porque:

- Se trata de una obra escrita por un autor galardonado perteneciente a la alta cultura y, al mismo tiempo, resulta accesible para los adolescentes debido a las particularidades estilísticas de la novela, además de interesante por los temas y conflictos que en ella se abordan.
- Dada la universalidad de la obra de García Márquez, es posible que los estudiantes puedan acceder a la obra de forma tradicional —a través del libro, del cual abundan ejemplares en las bibliotecas de los planteles del CCH— o en forma digital.
- La dificultad de la obra se puede catalogar como media, debido a su estructura, vocabulario empleado, temáticas abordadas y aparición situaciones que fácilmente pueden comprender en función de su bagaje cultural. Todo lo anterior permite al alumno la adecuada realización de los

procesos cognitivos necesarios a lo largo de las tres fases del proceso lector a través de un esfuerzo que contribuya al adecuado desarrollo de sus habilidades. Luego entonces, la comprensión de la novela constituye un reto para el estudiante, pero no se trata de una misión imposible de superar.

Una vez justificada la selección del texto, se presenta un breve análisis de la novela en el que se especifican aquellos elementos mínimos que los alumnos deben conocer respecto de ella:

Personajes:

- Caracterización y jerarquización de personajes:

Sierva María: tiene un comportamiento errático por lo que se le atribuye ser víctima de una posesión demoniaca. Su principal característica física es su largo cabello, de personalidad fuerte, salvaje, mentirosa, ignorada por sus padres, posee una ideología que no corresponde a la de su grupo étnico. Resulta interesante que se menciona la nula existencia de similitudes con su madre con la que, empero, comparte grandes semejanzas en cuanto a su carácter.

Cayetano Delaura: clérigo, hombre de principios sólidos, asiduo lector, tanto su fe como su fuerza de voluntad se tambalean conforme avanza la lectura, gusta de la poesía amorosa.

Bernarda: no encuadra con el prototipo de mujer sumisa, lleva las riendas de su hogar, dominante, adúltera, sin instinto maternal, ambiciosa.

El marqués: melancólico, de carácter pusilánime, se evade de la realidad, temeroso.

Obispo Cáceres y Virtudes: hombre de religión, de temperamento fuerte, obstinado, hasta cierto punto paternal, poco tolerante.

Dr. Abrenuncio: hombre de ciencia (médico), padece discriminación por ser judío y se le considera hereje, asiduo lector.

Jacinta: de mal carácter y obstinada, prejuiciosa, intolerante, mitómana.

Martina Laborde: incomprendida, aunque amenazante también es maternal, no pierde la esperanza de volver a ser libre.

Dulce Olivia: se le considera loca (aunque su locura es cuestionable), hacendosa, enamorada, fiel, preocupada por Sierva María y su padre.

Padre Tomás de Aquino: hombre de religión pero de mente abierta, tolerante y conocedor de otras culturas (humanista). Su muerte es muy sospechosa.

Dominga de Adviento: personaje ausente, principal representante de la cultura negra, especie de “madre” de Sierva María (es la única que se preocupa por ella al principio de la historia), de personalidad dominante, es una especie de iniciadora que imbuye a la protagonista a las tradiciones y al mundo de los esclavos.

- Énfasis en las características de los protagonistas, concretamente sus semejanzas y diferencias en cuanto a carácter y comportamiento.
- Comparación entre Sierva María y sus padres.
- Existencia de un personaje ausente, Dominga de Adviento y su importancia para la conformación de la identidad de la protagonista.

Narrador:

- Determinación de la existencia de un narrador omnisciente a través de la identificación de los recursos que emplea en su enunciación: uso de la 3ª persona, distancia entre su punto de vista y lo narrado, conocimiento de las acciones y pensamientos de los personajes, digresiones para presentar explicaciones.
- Existencia de otros recursos de los que el narrador se apoya para la narración: apelación a la existencia de testimonios orales y escritos que respaldan lo que cuenta.

Tiempo y espacio:

- Ubicación de la historia en un tiempo y espacio determinados: Colombia durante la época colonial, siglo XVIII.
- Determinación de la verosimilitud de la historia a través del análisis del contexto espacio-temporal en que se desarrolla la historia: existencia del sistema social de castas, del tribunal de la Inquisición, del tráfico de esclavos, etc.

- Comparación del contexto espacio-temporal planteado en la novela con sus conocimientos previos relacionados con la vida cotidiana en México durante la época colonial.

Conflictos humanos:

- Amor prohibido: establecer aquellos argumentos que impiden que sean reconocidos los amores entre Sierva María y Cayetano, Bernarda y su amante o los del marqués y Dulce Olivia.
- Sociedad de apariencias: ubicación de pasajes en los que se percibe que los conceptos de fama y honor, así como las habladurías condicionan los comportamientos de los personajes.
- Intolerancia religiosa: determinar hasta qué punto la religión católica oprime la conciencia de algunos personajes y demerita otras costumbres y posturas ideológicas.
- Prejuicios: ubicar algunos como las diferencias de edad, de clases sociales o religiosas como factores de crítica y exclusión hacia los comportamientos de los personajes.
- Papel de la mujer: observación de las características de los personajes femeninos más relevantes para contrastar si encajan o no con el estereotipo de mujer sumisa propio de la época.

Elementos clave y recurrentes:

- Revisión de las descripciones que se hacen de Sierva María y relacionarlas con sus ideas previas relativas a representaciones del diablo o de posesiones satánicas.
- Detectar la presencia de ciertos elementos que aparecen constantemente mencionados a lo largo de la novela como la presencia de perros, las alusiones al cabello de la protagonista o al diablo.
- Poder atribuir un mayor significado a determinados elementos presentes en la novela, como el fetichismo del cabello, los malos agüeros vinculados a fenómenos astronómicos o el simbolismo de algunos nombres como Sierva María de todos los Ángeles o de Dominga de Adviento.

Especificado lo que se desea que los alumnos logren apreciar en la obra, a continuación se esquematiza la propuesta global de trabajo en el aula relativa al proceso de lectura de la novela:

Antes de leer

Objetivos de la lectura

Que el alumno:

- Comparta con sus compañeros la experiencia de leer conjuntamente un texto literario complejo, para así resolver sus dudas, compartir sus impresiones sobre la obra leída y, tras la experiencia, fomentar su interés particular por leer otras novelas.
- Lea y comprenda un texto literario para ser capaz de reconocer las características de la novela como género en la obra leída, comportamientos que definan a los personajes, así como los diferentes conflictos humanos planteados en la trama.
- Sea capaz de discutir oralmente con sus compañeros sus hipótesis de lectura, inferencias, valoraciones, opiniones e, incluso, interpretaciones acerca de la obra leída.
- Tras la discusión grupal, arribe a reflexiones y conclusiones individuales que le permitan formular un comentario escrito como producto final, el cual revele su grado de comprensión particular, así como su opinión respecto de la novela.

Activación de conocimientos previos

Diálogo entre el profesor y los alumnos acerca de situaciones relacionadas con los temas y conflictos abordados en la novela: el amor platónico; la existencia de entidades demoniacas y las formas en que se les ahuyenta; la vida cotidiana durante la época colonial en América; el folklor africano; los métodos de tortura de la Inquisición; etc.; esto facilitará al alumno la ubicación de conflictos humanos, así como la ubicación temporal y espacial de la historia más adelante.

En el pizarrón se colocarán dibujos de corazones, imágenes del diablo y de alegorías católicas, de personas de tez negra, etc. A partir de su visualización, los

estudiantes comenzarán a mencionar lo que saben o llama su atención acerca de estas cuestiones. Al final, el profesor los cuestionará sobre cuáles pueden tener repercusión en la novela y cuáles no para propiciar la realización de hipótesis de lectura a partir de su vinculación con el título de la obra.

Durante la lectura

Lectura compartida

- Lectura en voz alta de la novela en el salón de clase. Se hará énfasis en determinados pasajes que pueden ser dramatizados y, en caso de haber tiempo suficiente, en aquéllos que sean de mayor interés para los estudiantes.
- Realización de preguntas intercaladas en la lectura de la novela. En tanto se realiza la lectura en voz alta, se harán preguntas dirigidas al establecimiento de inferencias sobre lo que sucederá, ir caracterizando a los personajes principales, determinar la existencia de conflictos y despertar el pensamiento crítico.¹⁶
- Selección de frases u oraciones representativas para reflexionar posteriormente su significado en plenaria. Se les pedirá a los alumnos que si encuentran frases que llamen su atención a lo largo de la novela, las resalten y posteriormente transcriban al menos una, esto para fomentar que ellos mismos resalten elementos que pueden resultar clave en el texto y, posteriormente, poder discutir su importancia y significado en equipos de trabajo al finalizar la lectura compartida.

Después de leer

Estrategias para determinar las características de la novela como género y de la trama

De forma grupal y guiados por el profesor, los alumnos trabajarán en el pizarrón y apuntarán en sus libretas lo siguiente:

- Reconstruir brevemente la historia a partir de un esquema o diagrama que detalle cómo se presentan las cuatro secuencias básicas de la narración.

¹⁶ En archivo digital anexo se presenta el texto íntegro de la novela con las preguntas propuestas intercaladas en los fragmentos correspondientes.

- Determinar el tipo de narrador y sus características.
- Establecer el tiempo y el espacio en los que se desarrolla la historia.
- Jerarquizar los personajes más representativos y enumerar sus características principales.
- Vincular los personajes anteriormente descritos a través de sus semejanzas y diferencias, así como de las relaciones que existen entre ellos.

Preguntas globales para verificar la comprensión y propiciar la reflexión sobre los conflictos humanos presentes en el texto

- Diálogo entre profesor y alumnos para responder una serie de cuestionamientos que propicien la reflexión crítica acerca de los conflictos humanos abordados en el texto. En esta fase, de surgir nuevas preguntas planteadas por los alumnos y que el profesor considere pertinentes, podrán incluirse para enriquecer la discusión.
- Comentario de frases representativas. Por equipos de trabajo, los alumnos seleccionarán de común acuerdo al menos una frase de la novela a partir del acervo conformado por todas aquéllas transcritas por sus integrantes; posteriormente señalarán por qué les llamó tanto la atención, qué tan relevantes les parecen para la historia y si existe alguna vinculación entre lo expresado en este enunciado con alguna experiencia o ideología personal.
- Opiniones finales de los alumnos acerca de la experiencia.

Actividad de escritura: comentario analítico

A partir de la lluvia de ideas y polémica surgida durante la sesión de preguntas de comprensión global, los alumnos redactarán un comentario analítico en el que externen su punto de vista sobre alguno de los conflictos humanos presentes en la obra que ellos seleccionen como más representativos. La finalidad de vincular el proceso lector con la elaboración de un texto radica en la consolidación de la comprensión del texto, además de servir como un vehículo en el que quede plasmado el desarrollo de sus habilidades de pensamiento crítico.

La redacción del comentario consistirá en un escrito individual, por lo que su extensión será reducida (no excederá de cuartilla y media) y, por ser el producto final que evidencie el adecuado desarrollo del proceso lector y la comprensión de la novela, se privilegiará el contenido del texto por sobre otros aspectos tales como ortografía y puntuación (aunque sin soslayarlos de ninguna manera). Asimismo, no recaerá en él todo el peso de la evaluación de la lectura, ya que ésta deberá hacer mayor hincapié en la realización de actividades durante el proceso de lectura propiamente dicho, que en el producto final.

Se sugiere que este escrito cuente con las siguientes características:

- Sea elaborado a mano para evitar el plagio de trabajos existentes en internet.
- Posea un título original relacionado con las ideas que se manejan en su escrito.
- Cuente con una estructura básica: introducción, desarrollo y conclusión, de tal manera que cumpla con las propiedades de adecuación, cohesión y coherencia.
- En la introducción se presente sintéticamente qué peculiaridad de la novela será la que comentarán y por qué les resulta interesante. Al delimitar claramente que deberán abocarse sólo a un aspecto del texto, se podrá evitar que los alumnos caigan en la equivocación de redactar un resumen u otra clase de texto en que no puedan plantear opiniones ni reflexiones acerca de la novela. Se sugiere que esta sección no exceda de un párrafo.
- El desarrollo consistirá propiamente en el comentario del aspecto seleccionado, por lo tanto, se les indicará a los alumnos que no deben contar qué pasó en un determinado episodio, cómo estaban vestidos los personajes en determinado pasaje o resumir el texto, sino que elijan un aspecto –cualquiera de los conflictos humanos previamente detectados en a discusión grupal— y den su crítica, opinión o interpretación personal al respecto empleando como argumentos para sustentarla los elementos que la propia novela les plantea y sus conocimientos (tanto previos como

adquiridos durante el proceso lector y las discusiones). La extensión de esa sección puede variar entre 3 a 5 párrafos.

- En la conclusión, podrá plantearse, una opinión global acerca de la novela, así como sus consideraciones finales acerca de lo comentado en su texto.
- Para darle más usos a las frases recopiladas, puede sugerirse el uso de alguna como epígrafe para el comentario.

Siguiendo tanto los postulados constructivistas como los de los diferentes teóricos que han estudiado el proceso lector, la propuesta contempla en todo momento la participación activa y continua del alumno, de tal manera que el profesor sólo se concibe como un guía responsable del control de las diferentes actividades que paulatinamente traslada el control de las dinámicas a los alumnos.

En el mismo sentido, la secuencia didáctica se estructura de tal forma que pueden trabajarse en el aula las siguientes pautas teóricas sugeridas para la lectura de una obra literaria íntegra:

- **Fase previa:** fijación de objetivos, detectar el contexto de la obra.
- **Reconocer y reaccionar:** ubicación de puntos clave, orientaciones específicas, hipótesis, etc.
- **Profundización en la relación texto-lector:** supone la comprensión del texto a partir de una reactualización de sus conocimientos.
- **Relectura y explicitación:** visión complementaria del texto y análisis de los diversos componentes del discurso literario.
- **Valoración e interpretación:** expresión de las capacidades de recepción del lector que manifiesta y argumenta su reacción ante el texto leído (Mendoza, 2004: 175-176).

Los objetivos planteados también se acoplan a las recomendaciones de teóricos como Teresa Colomer, quien advierte que las metas mínimas que el docente debe plantearse cuando trabaje una novela con sus alumnos deben ser:

- Promocionar la lectura de obras enteras o textos largos.

- Plantear tareas complejas, pero que impliquen a los alumnos a través de la percepción de que pueden mantener el control.
- Fomentar la lectura cooperativa con intercambio entre los lectores que favorezcan las estrategias interpretativas, críticas e inferenciales.
- Utilizar la interacción en clase para confrontar opiniones, sintetizar, construir sentido, etc.
- Estimular la interrogación, interpretación y discusión, acercando a los aspectos estéticos y emocionales de los textos (Colomer, 2012: 52-53).

Como se detallará, la secuencia didáctica se estructura en cuatro sesiones de dos horas cada una, que suman un total de 8 horas efectivas para el trabajo con este texto en el aula suficientes para repartir equitativamente la lectura compartida de los cinco capítulos en que se estructura la novela, así como para desarrollar en el salón de clase las actividades previas a la lectura del texto completo, la formulación de hipótesis e inferencias a lo largo de la novela, el comentario oral grupal al finalizar la lectura y la redacción de un comentario individual. A continuación se presenta el desglose de las cuatro sesiones.

Sesión 1	Sesión 2
<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de objetivos de lectura • Activación de conocimientos previos • Lectura compartida del capítulo 1 de <i>Del amor y otros demonios</i> • Primer acercamiento al análisis de personajes • Selección de frases significativas para discutirlos oralmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura compartida de los capítulos 2 y 3 de <i>Del amor y otros demonios</i> • Ubicación del tiempo y espacio en que se desarrolla la historia • Continuación del análisis de personajes • Selección de frases significativas para discutirlos oralmente

Sesión 3	Sesión 4
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura compartida de los capítulos 4 y 5 de <i>Del amor y otros demonios</i> • Caracterización del narrador • Continuación del análisis de personajes • Selección de frases significativas para discutir las oralmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión grupal de preguntas finales de comprensión del texto • Elaboración de la versión final de cuadros de análisis de personajes • Discusión por equipos de frases seleccionadas • Redacción de comentario analítico individual

Sesión 1. Antes de la lectura. Inicio de la lectura compartida
<p>Propósitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Involucrar al estudiantado en la dinámica de lectura compartida, en primera instancia, mediante una discusión oral grupal organizada que estimule sus conocimientos previos. • Realizar la lectura compartida en voz alta de un capítulo completo de la novela de García Márquez. • Estimular el desarrollo de hipótesis e inferencias a lo largo de la lectura, así como la resolución de preguntas que posibiliten al alumno recordar elementos clave del texto para arribar a su comprensión global. • Empezar a detectar las peculiaridades que presentan los personajes que aparecen en este capítulo para posteriormente observar su evolución a lo largo de la historia.
<p>Fase de apertura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dejar en claro los propósitos de la lectura compartida, las dinámicas a realizar y cómo se evaluará todo el proceso lector.

- 2) Activación de conocimientos previos. En el pizarrón se colocarán dibujos de corazones u otros símbolos que se relacionen con el amor, del diablo, de iglesias o imágenes sacras y de personas de raza negra.

Tiempo: 10 minutos

Fase de desarrollo

- 1) A partir de la observación de las imágenes, el profesor incitará a los alumnos a comentar qué es lo que saben acerca de los siguientes temas: el amor platónico, la existencia del diablo y de los métodos para ahuyentarlo, los métodos de tortura empleados por la Inquisición, la vida cotidiana durante la época colonial en América y el folclor de los pueblos africanos.
- 2) Finalmente, se les preguntará a los estudiantes: de todos estos elementos que han comentado y tomando en consideración el título de la obra, ¿cuáles estarán presentes en la novela?, ¿cuáles no?, ¿por qué suponen que será así?

Tiempo: 25 -30 minutos

- 3) Lectura compartida del capítulo 1 de *Del amor y otros demonios*. Se leerá en voz alta el primer capítulo de la novela; para garantizar la participación activa de todos (o, al menos, la mayoría de los miembros del grupo), se irán alternando los lectores a través del lanzamiento de una pelota de tela, al que le caiga, leerá un fragmento. En caso de que un alumno no lleve consigo el material, el profesor tomará en consideración su actitud y desempeño académico para permitirle permanecer en el salón y participar en la lectura o no.
- 4) La lectura será interrumpida en determinados momentos para introducir preguntas encaminadas al establecimiento de hipótesis e inferencias sobre lo que sucederá, empezar a caracterizar a los personajes principales, determinar la existencia de conflictos y despertar el pensamiento crítico. Algunas preguntas pueden ser sugeridas por los alumnos.
- 5) Preguntas a intercalar en el capítulo uno:
¿Ustedes creen que existen los demonios?

¿Qué tan grave puede ser una mordida de un perro?
¿Ustedes piensan que hacen buena pareja Bernarda y el marqués?
¿Cómo creen que sería vivir al lado de un manicomio?
¿Por qué creen que Sierva María pasa inadvertida por sus padres?
¿Por qué suponen que Bernarda no se preocupó por Sierva María cuando se enteró de que la mordió un perro?
¿Qué infieren que podrá suceder después del eclipse?, ¿será acaso una señal de mal agüero?
¿Por qué piensan que Sierva María le mintió a su padre?, ¿De ese comportamiento se puede deducir alguna característica de su personalidad?
¿Creen que realmente habrá vivido cien años el caballo del Dr. Abrenuncio?, ¿De ser así, cómo lo habrá logrado?
¿Suponen que sucumbirá Bernarda a la pasión por Judas?
¿Qué opinan de lo que dijo Bernarda acerca de su hija?, ¿les parece normal?
A partir del comportamiento del marqués, ¿ustedes infieren que cambiará su opinión respecto a su hija?
¿Por qué habrá tantos libros en casa del Dr. Abrenuncio?, ¿Qué podemos inferir de una persona que tenga tantos libros?
¿Por qué consideran que Sierva María le mintió al Dr. Abrenuncio también? ¿Piensan que seguirá mintiendo o en algún momento hablará con la verdad?
¿Por todo lo que hasta el momento le ha acontecido, podemos inferir si morirá pronto Sierva María?
¿Qué piensan de las palabras que pronunció el Dr. Abrenuncio: “no hay medicina que cure lo que no cura la felicidad”?

Tiempo: 40 - 45 minutos

Fase de cierre

- 1) De forma grupal, empezar a resaltar las características de algunos personajes: Sierva María, Bernarda, Dominga de Adviento, el marqués y el

Dr. Abrenuncio. Los alumnos las apuntarán a manera de lluvia de ideas en sus libretas.

- 2) Como tarea, si en este capítulo hubo alguna frase que llamara su atención, la transcribirán en su libreta. Con ésto se espera que ellos mismos comiencen a resaltar en el texto elementos que puedan favorecer su comprensión.

Tiempo: 20 minutos

Materiales

- Texto de la novela (libro impreso, fotocopias o PDF)
- Libreta de apuntes
- Pizarrón
- Plumones
- De ser posible, recursos multimedia: imágenes, fragmentos de películas como *El exorcista*, música tribal africana.
- Pelota de tela

Evaluación

- Participación de los alumnos en la discusión inicial y a lo largo de la lectura
- Disposición de los alumnos durante la lectura del capítulo correspondiente
- Habilidad para identificar personajes importantes y resaltar sus características

A lo largo de esta primera sesión se desarrollaron actividades precedentes a la lectura de la novela tendientes a la activación de los conocimientos previos de los alumnos y la fijación de los objetivos de lectura. La importancia de la activación de conocimientos, como lo han mencionado Smith y Solé, radica en sentar las bases para la comprensión del texto mediante la creación de un ambiente adecuado para leer, así como la formulación de las primeras hipótesis de lectura. Asimismo, dejar en claro los objetivos permitió diferenciar la práctica de la lectura literaria de otras actividades escolares debido a sus múltiples alcances (Colomer, 2012: 32-33).

Una vez completada la activación de conocimientos previos, tuvo lugar el inicio de la lectura compartida en voz alta del primer capítulo de *Del amor y otros*

demonios con la respectiva formulación de predicciones, inferencias y preguntas a lo largo de ella. El resultado esperado implica que los alumnos empiecen a reconocer en este primer apartado algunos aspectos de la novela – entendida como género literario— especialmente a los primeros personajes que aparecen en la historia, además de ciertos elementos que se puedan considerar ‘claves’ para predecir lo que sucederá más adelante.

El primer aspecto de la novela que se propone analizar con mayor detenimiento lo constituyen los personajes debido a que al revisar su caracterización y acciones se da pie al reconocimiento de diferentes conflictos humanos (principal propósito de la unidad) a partir de la consideración de estos como invenciones cuyas “pautas de conducta y su forma de sentir y de reaccionar frente a lo exterior son los modos de sentir y actuar propios de las personas” (Juanatey, 2000: 64). También favorece el desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes al contrastar sus primeras impresiones acerca de ellos con las que reformulen al finalizar la lectura.

El cuadro de análisis de personajes se fue completando y modificando a lo largo de las tres primeras sesiones, de tal manera que para la cuarta clase se arribó a una versión final del mismo en la que quedó manifiesta la evolución de cada uno. Propuesta de formato para tal cuadro es ésta:

Personaje	Características físicas	Características psicológicas o formas de comportamiento	Otros aspecto interesantes
Sierva María... Bernarda...			

Asimismo, se les indicará a los alumnos que, desde esta ocasión, ubiquen en la novela frases que les resulten significativas; al finalizar la secuencia se les pedirá a los alumnos que seleccionen la que más les haya agradado para discutirla con sus compañeros e intentar otorgarle un significado. Esta labor permitirá que el estudiante comience a observar con mayor detenimiento el contenido de la obra para que, en posteriores lecturas individuales, recuerde que debe localizar aquellos elementos que puedan resultarle clave para comprender lo que lee.

Sesión 2. Lectura compartida

Propósitos

- Dar continuidad a la lectura compartida, en esta ocasión se abordarán los dos capítulos siguientes de la novela.
- Llevar a cabo el replanteamiento o la confirmación de las hipótesis e inferencias planteadas por los estudiantes a lo largo de la lectura.
- Continuar con la formulación de hipótesis, inferencias y resolución de cuestionamientos durante la lectura de los dos nuevos capítulos por trabajar.
- Proseguir con la caracterización de los personajes a través de la ampliación o modificación de las características de los ya enlistados, o bien, con la integración de otros nuevos que se incorporan a la trama.
- Ubicar el tiempo y el espacio en que se desarrolla la historia.
- Seleccionar de forma individual aquellas frases que, a juicio de los estudiantes, resulten interesantes para intentar darles un significado al finalizar la lectura de la novela.

Fase de apertura

- 1) Retomar la trama a través de preguntas: ¿se acuerdan de Sierva María?, ¿quién es ella?, ¿qué le pasó?, ¿qué creen ustedes que vaya a pasar con ella en los próximos episodios?, ¿acaso morirá o, ahora sí, se aparecerá el diablo?

Tiempo: 10 minutos

Fase de desarrollo

- 1) Lectura compartida del capítulo 2 de *Del amor y otros demonios*. Se leerá en voz alta el segundo capítulo de la novela; para garantizar la participación activa de todos (o, al menos, la mayoría de los miembros del grupo), se irán alternando los lectores nuevamente a través del lanzamiento de una pelota de tela para darle preferencia a quienes no leyeron la ocasión anterior.
- 2) La lectura será interrumpida en determinados momentos para introducir preguntas encaminadas al establecimiento de inferencias sobre lo que

sucedirá, ir caracterizando a los personajes principales, determinar la existencia de conflictos y despertar el pensamiento crítico. Debido a que existe posibilidad de que algunos estudiantes hayan adelantado de forma individual la lectura, podrán proponer preguntas adicionales que enriquezcan la discusión.

3) Preguntas a intercalar en el capítulo dos:

Por lo que hemos conocido del marqués, ¿se puede deducir que habría sido tan peculiar también en su juventud?

Ustedes qué piensan acerca de la frase: “ningún loco está loco si uno se conforma con sus razones”, ¿será verdad?

¿Creen ustedes que, verdaderamente, Dulce Olivia estaba loca?

¿Qué podemos inferir sobre el futuro del marqués?, ¿cumplirá su promesa de no volverse a casar?

¿Suponen que será el marqués quien tomará la iniciativa de tener intimidad con Bernarda?

Durante el parto pudo haber muerto Sierva María, ¿por qué consideran que se salvó de la muerte?

¿Podemos inferir si Sierva María será una santa como afirma Dominga o más bien una puta como dice su padre?

De observar la actitud de Bernarda y el carácter del marqués podemos deducir quién lleva el control de esa familia, ¿cómo lo consiguió?

¿Cómo actúa la madre de Sierva María frente a su hija?, ¿eso es normal?

¿Ustedes piensan que hizo bien el marqués al decirle a su hija que no debe creer que “el amor lo puede todo”?

¿Podemos deducir si los remedios contra la rabia le servirán a la niña?, ¿cuál será la razón por la que ustedes consideran que no servirán?

¿Por qué suponen que el Obispo tiene tanto interés en atender a Sierva María?

¿Podemos inferir que realmente si realmente la fe será lo que alivie las penas del marqués?, ¿por qué?

¿Se puede deducir que en vez de rabia Sierva María tiene otro mal?

¿Consideran que ha sido una buena decisión dejar a la niña en el convento?

Tiempo: 40 - 45 minutos

4) Lectura compartida del capítulo 3 de *Del amor y otros demonios*. Se leerá en voz alta el tercer capítulo de la novela; para garantizar la participación activa de todos (o, al menos, la mayoría de los miembros del grupo), se irán alternando los lectores nuevamente a través del lanzamiento de una pelota de tela para darle preferencia a quienes no leyeron las ocasiones anteriores.

5) La lectura será interrumpida en determinados momentos para introducir preguntas encaminadas al establecimiento de inferencias sobre lo que sucederá, ir caracterizando a los personajes principales, determinar la existencia de conflictos y despertar el pensamiento crítico. Debido a que existe posibilidad de que algunos estudiantes hayan adelantado de forma individual la lectura, ellos podrán proponer preguntas adicionales que enriquezcan la discusión.

6) Preguntas a intercalar en el capítulo tres:

¿Cómo piensan que le irá a Sierva María en el convento?, ¿Vivirá alguna aventura emocionante acaso?, ¿Se curará del mal que la aqueja?

A partir del contexto en el que se desarrolla la historia, qué se puede deducir de la expresión “enterradas vivas”?, ¿qué podemos inferir sobre las condiciones de vida de estas personas?

¿Por qué consideran que Sierva María les mintió también a las monjas y a las esclavas en el convento?

¿Por qué la abadesa supone que hay una presencia maligna en el convento?, ¿Qué acontecimientos extraños se le atribuyen a Sierva María y a sus demonios?

¿Les parece sobrenatural el comportamiento de Sierva María a partir de su ingreso al convento?

Debido a la presunta posesión demoniaca de la niña, ¿podemos inferir si sus compañeras de convento de ella o se le aproximarán?, ¿por qué?

¿Qué podemos inferir de un pueblo que piensa que la mordida de un perro ocasiona tantas consecuencias tan extrañas?

¿Qué opinan de las palabras del Dr. Abrenuncio: “matarla hubiera sido más cristiano que enterrarla viva”?, ¿será una opinión sensata?

¿Qué se puede inferir acerca de lo que pensará Cayetano?

¿Qué suponen que significará el extraño sueño de Cayetano?

Por lo que ya conocemos del padre Cayetano, ¿cómo infieren que reaccionará al ver a Sierva María en persona?, ¿la exorcizará de inmediato?

¿Consideran que se podrían llevar bien Sierva María y Martina Laborde?, ¿por qué?

¿Se imaginaban que un sacerdote leyera, y fuera aficionado, a los poemas de amor?, ¿qué se puede inferir de un religioso que tenga estas aficiones?

Tiempo: 40 - 45 minutos

Fase de cierre

- 1) Continuar con la caracterización grupal de personajes con la respectiva toma de notas en sus libretas: ¿Qué nuevas características le anexan o quitan a Sierva María, a Bernarda, al marqués y a Dominga de Adviento? Inclusión de nuevos personajes: Dulce Olivia, el Obispo, Cayetano Delaura, Jacinta y Martina Laborde.
- 2) Empezar a determinar en qué tiempo y espacio se desarrolla la trama: ¿en qué siglo y en qué país les parece que se pueda desarrollar la historia?, ¿qué elementos les hacen suponer eso? Anotar sus conjeturas en la libreta.

3) Como tarea, si en este capítulo hubo alguna frase que llamara su atención, la transcribirán en su libreta. Con ésto se espera que ellos mismos comiencen a resaltar en el texto elementos que puedan favorecer su comprensión.

Tiempo: 15 minutos

Materiales

- Texto de la novela (libro impreso, fotocopias o PDF)
- Libreta de apuntes
- Pizarrón
- Plumones
- Pelota de tela

Evaluación

- Participación de los alumnos en la discusión inicial y a lo largo de la lectura
- Disposición de los alumnos durante la lectura de los capítulos correspondientes
- Habilidad para identificar nuevos personajes, resaltar sus características y, en su caso, modificar su conceptualización de los mismos. Asimismo, aquéllas empleadas para determinar en qué tiempo y espacio se va desarrollando la historia.

Para esta sesión se continuó la lectura de dos capítulos, al igual que con el primero, se intercalaron a lo largo de la lectura en voz alta preguntas para reflexionar y propiciar la realización de predicciones e inferencias. De igual forma, en esta nueva clase se presentó la oportunidad de confirmar o reformular las hipótesis generadas la ocasión anterior, se profundizó en el conocimiento de aquellos personajes y situaciones que comenzaron a destacarse a lo largo del capítulo 1, a los cuales se agregaron otros más en las siguientes sesiones.

El desarrollo de predicciones e inferencias fue más frecuente dado que la novela se encuentra ya a la mitad; se han corroborado o replanteado varias y aún quedan situaciones que les generen expectativas. De alguna manera, el desarrollo de esta clase fomentó primordialmente su curiosidad, la cual es esencial para

desarrollar su comprensión lectora, dado que “ahonda buscando causas y relaciones ayuda a la memoria a fijar en la mente lo que descubre y a fundamentar la búsqueda de nuevos descubrimientos que se apoyarán a su vez en los anteriores” (Juanatey, 2000: 25).

De forma paralela, se inició con el análisis del tiempo y el espacio en el que se desarrolla la historia; lo cual permite al estudiante saber si lo leído cuenta con un referente real o imaginario (Pardo, 2004: 47), reconocer las libertades que el género novelístico puede darse respecto a la presentación de ambos y entender la esencia de la verosimilitud, o sea, que los grandes escritores se dedican a “extraer su material de lo que ellos han vivido o imaginado, o de cosas que previamente les han sido narradas” (Juanatey, 2000: 19).

Finalmente, a partir de esta sesión el profesor hizo énfasis a los estudiantes en la ubicación de frases que les llamen la atención, esto con la intención de fomentar en ellos el hábito de resaltar aquéllos elementos que les pueden resultar útiles para la comprensión del texto o interesantes para hallarles significado; de igual manera permite poner en práctica las estrategias de lectura silenciosa al releer individualmente en casa. La detección de detalles interesantes dignos de ser comentados en la fase de cierre de la actividad puede suceder durante esta lectura.

Sesión 3. Lectura compartida

Propósitos

- Finalizar la lectura compartida del texto íntegro de la novela; en esta sesión corresponderá trabajar los dos últimos capítulos.
- Llevar a cabo el replanteamiento o la confirmación de las hipótesis e inferencias planteadas por los estudiantes a lo largo de la lectura.
- Continuar con la formulación de hipótesis, inferencias y resolución de cuestionamientos durante la lectura de los dos nuevos capítulos por trabajar.
- Contrastar las expectativas creadas antes de iniciar la lectura con lo planteado en la obra ahora que el desenlace ya fue leído.

- Proseguir con la caracterización de los personajes a través de la ampliación o modificación de las características de los ya enlistados, la integración de otros nuevos que se incorporan a la trama y empezar a notar su evolución a lo largo de la historia.
- Determinar qué tipo de narrador presenta la novela y algunos de los recursos que permiten identificarlo.
- Terminar de seleccionar de forma individual aquellas frases que, a juicio de los estudiantes, resulten interesantes para intentar darles un significado al finalizar la lectura de la novela.

Fase de apertura

- 1) Retomar la trama a través de preguntas: vamos ya a la mitad de la historia, ¿cómo creen que la aparición de Cayetano cambie el destino de Sierva María?, ¿se descubrirá realmente la causa del extraño comportamiento de Sierva María? De acuerdo con la trama que hemos leído y las inferencias hechas, ¿se animarían a plantear un posible desenlace para la novela?, ¿cuál sería?

Tiempo: 10 minutos

Fase de desarrollo

- 1) Lectura compartida del capítulo 4 de *Del amor y otros demonios*. Se leerá en voz alta el cuarto capítulo de la novela; para garantizar la participación activa de todos (o, al menos, la mayoría de los miembros del grupo), se irán alternando los lectores nuevamente a través del lanzamiento de una pelota de tela para darle preferencia a quienes no leyeron las sesiones anteriores.
- 2) La lectura será interrumpida en determinados momentos para introducir preguntas encaminadas al establecimiento de hipótesis e inferencias sobre lo que sucederá, ir caracterizando a los personajes principales, determinar la existencia de conflictos y despertar el pensamiento crítico. Conviene advertir que, para esta sesión, el fenómeno de lectura anticipada por parte de algunos estudiantes puede presentarse, por lo tanto, quienes

se encuentren más adelantados podrán proponer preguntas adicionales para enriquecer la discusión grupal.

3) Preguntas a intercalar en el capítulo cuatro:

Según lo que hemos leído, ¿podemos deducir qué clase de acontecimientos sobrenaturales vendrán escritos en las actas del convento?

¿Creen que tendrá razón Cayetano?, ¿su teoría sobre “la posesión” puede ser cierta?, ¿ustedes qué opinan?

¿Se puede deducir que Sierva María le mentará también a Cayetano?, ¿por qué consideran que a él también le miente?

¿Piensan que logrará la virreina que perdonen y liberen a Martina?, ¿a Sierva María podría ayudarla?

¿Creen que Cayetano terminó de leer el libro que le quitaron cuando era niño?, ¿De qué suponen que podría tratar ese libro para ser catalogado como prohibido?

¿Cómo suponen que Sierva María pudo saber qué es la nieve?

¿Podemos inferir cuál será la reacción de Bernarda al saber dónde se encuentra su hija?

¿A qué consideran que se referirá el marqués cuando dice “siento que la conozco menos cuanto más la conozco”?, ¿ustedes que opinan al respecto?

¿Ustedes piensan que sí se atreverá Cayetano a hablar con el Dr. Abrenuncio?

¿Qué inferimos del comportamiento tan extraño que, de repente, presentó Sierva María frente al padre Delaura?

¿El padre Delaura sucumbirá ante el deseo?, ¿qué hipótesis podemos plantear acerca de su comportamiento en el próximo capítulo?

Tiempo: 40 – 45 minutos

4) Lectura compartida del capítulo 5 de *Del amor y otros demonios*. Se leerá en voz alta el quinto capítulo de la novela; para garantizar la participación

activa de todos (o, al menos, la mayoría de los miembros del grupo), se irán alternando los lectores nuevamente a través del lanzamiento de una pelota de tela para darle preferencia a quienes falten de leer; en caso de que ya todos hubieran leído en una ocasión, podrá ser voluntaria la participación.

5) La lectura será interrumpida en determinados momentos para introducir preguntas encaminadas al establecimiento de hipótesis e inferencias sobre lo que sucederá, ir caracterizando a los personajes principales, determinar la existencia de conflictos y despertar el pensamiento crítico. Conviene advertir que, para esta sesión, el fenómeno de lectura anticipada por parte de algunos estudiantes puede presentarse, por lo tanto, quienes se encuentren más adelantados podrán proponer preguntas adicionales para enriquecer la discusión grupal.

6) Preguntas a intercalar en el capítulo cinco:

¿Qué suponen que hará el Obispo con Cayetano ahora que sospecha de sus sentimientos hacia Sierva María?

Con todo lo que conocemos acerca de Sierva María hasta ahora, ¿podemos deducir por qué bromearía con Martina acerca de la existencia de los demonios?

¿Cuál creen que habrá sido el medicamento que el Dr. Abrenuncio le administró a Cayetano?, ¿podemos deducir si funcionará?

¿Ustedes piensan que sí se arriesgará Cayetano a entrar al convento a escondidas?

¿Podemos inferir por qué le gusta tanto a Cayetano la poesía de amor?

¿Florecerá un amor tierno o una alocada pasión entre Cayetano y Sierva María?, ¿ustedes qué piensan?

¿Suponen que la felicidad clandestina de Sierva María y Cayetano durará mucho tiempo?

¿Qué podemos inferir del comportamiento del nuevo sacerdote y su actitud hacia Sierva María?, ¿será más rudo que el Obispo?

¿Creen que habrá sido una casualidad que muriera extrañamente el padre Aquino?

¿Tiene razón Dulce Olivia en estar tan molesta con el marqués?, ¿qué opinan ustedes?

¿Qué hipótesis podemos establecer sobre el futuro de Bernarda y el marqués?, ¿se lograrán entender por fin?

¿Podemos deducir la causa definitiva por la cual Bernarda no quiere a Sierva María?

¿Qué creen que ocurrió con el marqués?

¿Cómo suponen que Martina pudo haber desaparecido de su celda?

¿Será verdad que los demonios ayudaron a Martina a escapar volando?, ¿ustedes que piensan?

¿Puede inferirse si la Inquisición castigará a Cayetano por su amor?

¿Qué creen que pasará con Sierva María ahora que Cayetano ya no la auxiliará?

¿Consideran ustedes que Sierva María valoraba realmente su vida? De acuerdo con la historia, ¿Por qué se cree que el cabello crece aún cuando la persona muere?

Tiempo: 40 – minutos

Fase de cierre

- 1) Finalizar la caracterización grupal de personajes con la respectiva toma de notas en la libreta: ¿Qué nuevas características le anexan o quitan a Sierva María, a Bernarda, al marqués, Dr. Abrenuncio, el Obispo, Cayetano Delaura, Jacinta y Martina Laborde?, ¿Qué tanto cambiaron a lo largo de la historia? Resaltar el carácter de personaje ausente pero decisivo de Dominga de Adviento: ¿qué es lo que les parece más peculiar acerca de Dominga?
- 2) Empezar a determinar las características del narrador a partir de preguntas: ¿quién narra la historia?, ¿cómo la narra: estuvo ahí, le contaron, lo vio todo o se lo imaginó?

3) Como tarea, traer transcritas en sus hojas de colores las frases que más les hayan gustado o impactado a lo largo de toda la novela.

Tiempo: 15 minutos

Materiales

- Texto de la novela (libro impreso, fotocopias o PDF)
- Libreta de apuntes
- Pizarrón
- Plumones
- Hojas de colores
- Pelota de tela

Evaluación

- Participación de los alumnos en la discusión inicial y a lo largo de la lectura
- Disposición de los alumnos durante la lectura de los capítulos correspondientes
- Habilidad para identificar nuevos personajes, contrastar su evolución a lo largo de la novela y, en su caso, modificar su conceptualización de los mismos. Asimismo, aquéllas empleadas para determinar las peculiaridades del narrador.

A lo largo de esta sesión se desarrolló la lectura compartida de los dos últimos capítulos de *Del amor y otros demonios*, lo cual conllevó la gran oportunidad de terminar de confirmar o replantear todas las hipótesis generadas y de complementar los análisis iniciados a lo largo de las clases previas.

Para terminar de revisar los aspectos relativos a los aspectos de la novela, se redondearon aún más el cuadro de análisis acerca de personajes (arriba planteado) y se le añadieron las observaciones concernientes al narrador. Sobre este último aspecto, se pretende que los alumnos puedan notar las diferentes voces que aparecen a lo largo de la novela al caracterizar al narrador, así como determinar cuál es la perspectiva desde la cual cuenta las cosas y el punto de vista que adopta al respecto (Juanatey, 2000: 67-68).

Así, al finalizar la sesión, el alumno estará en condiciones de enfrentarse próximamente al análisis global de la obra, dado que ya ha localizado algunos de los puntos clave necesarios para comprenderla adecuadamente (Prado, 2004: 44-51):

- La anécdota narrada y los personajes que la viven, ¿qué?
- El eje espacio-temporal en que se desarrolla la historia, ¿cuándo y dónde?
- El narrador y la forma en que narra la historia, ¿quién y cómo?

Sesión 4. Después de la lectura

Propósitos

- Reconstruir la historia de la novela a partir de la identificación de las secuencias básicas de la narración.
- Comentar y discutir las impresiones generales de los estudiantes respecto de la novela, así como de la actividad de lectura compartida.
- Verificar comprensión global de la novela a partir de la formulación de preguntas que se responderán de forma oral por los estudiantes.
- Determinar la existencia de diversos conflictos humanos en la obra literaria y discutir grupalmente respecto de ellos.
- Completar el cuadro de análisis de los personajes con el fin de apreciar la evolución de todos ellos, poder contrastarlos y vincularlos con conflictos humanos determinados.
- Comentar en grupos pequeños de trabajo las frases seleccionadas de forma individual, las razones de su elección y atribuirles un significado.
- Redactar un breve comentario analítico en el que se plasme la comprensión individual de lectura del alumno, así como su impresión personal respecto de la obra.

Fase de apertura

- 1) Retomar la historia a través de la realización de un esquema general con las cuatro secuencias básicas de la narración.

Tiempo: 10 minutos

Fase de desarrollo

- 1) De forma grupal, determinación de las características del narrador, las relaciones espacio temporales y los principales conflictos humanos abordados en la obra.

Tiempo: 10 minutos

- 2) Jerarquización de los personajes principales y caracterización definitiva.

Tiempo: 15 minutos

- 3) Sesión de preguntas globales para comprensión y reflexión:

¿Cómo relacionan la rabia con la idea de posesión demoniaca? ¿y la posesión demoniaca con el amor?, ¿qué piensan al respecto?

¿Por qué creen que al amor se le llama demonio?, a partir del título, ¿podemos inferir cuáles serán los otros demonios?

¿Qué podemos inferir de una niña que le miente a todas las personas, incluso a las que se preocupan por ella? ¿por qué consideran que sus mentiras son tan creíbles?

¿Qué diferencias culturales entre negros y blancos podemos advertir en la novela?, ¿qué consecuencias conllevan?

¿Cuál es la importancia dentro de la novela de algunos elementos recurrentes: el cabello de Sierva María, los perros, los libros y el eclipse?

¿Por qué consideran que el comportamiento de algunos personajes —como Abrenuncio o Sierva María— es incomprendido y el de otros —como Bernarda— es aceptado?, ¿qué inferimos de la sociedad en la que se desenvuelven?

¿En su opinión, qué es más llamativo: el comportamiento extraño de Sierva María o las habladurías de la gente respecto de ella?, ¿por qué?

¿Por qué creen que Cayetano ayudó a Sierva María?, ¿por amor o por justicia?

¿El amor entre Cayetano y Sierva María era del todo verdadero?, ¿ustedes que piensan?

¿Consideran que Abrenuncio tuvo algo que ver con la posesión de Sierva María?, ¿qué los hace pensar que pudo estar implicado en esta situación?

¿Por qué consideran que, a pesar de haber amado a la niña, el marqués no la liberó del tormento?

¿Qué semejanzas y qué diferencias encuentran entre Sierva María y la idea cotidiana que se tiene acerca del diablo?, ¿y entre Cayetano y el perro que mordió a Sierva?, ¿qué se puede inferir de todo ello?

¿Cuáles son los diferentes prejuicios que hacen reprobable el amor entre Cayetano y Sierva María?, ¿en su opinión, cuál será el más influyente?

¿Por qué piensan que Cayetano no quiso huir tal como Sierva María quería?

¿De qué creen que murió realmente Sierva María?

¿Consideran ustedes cierto que “el amor lo puede todo”?, ¿qué opinan al respecto?

Tiempo: 40 minutos

Fase de cierre

- 1) Selección y comentario de frases por equipos. Por equipos de 4 a 6 personas, leerán entre ellos las frases que seleccionaron. Cada equipo deberá elegir una por consenso, posteriormente la leerán en voz alta y le indicarán al resto del grupo por qué les llamó la atención y si pueden encontrar alguna conexión entre lo que significa ese enunciado y alguna experiencia personal. Para vincular esta fase con la escritura, se sugiere recomendar que utilicen alguna de ellas como epígrafe de su comentario.

Tiempo: 10 minutos

- 2) Determinar las características y requisitos de la actividad final de escritura: comentario analítico. Los aspectos que podrán seleccionar para trabajar este comentario serán derivados de las respuestas a las preguntas globales trabajadas y demás reflexiones surgidas en la fase posterior a la lectura vinculadas con la identificación de conflictos humanos.
- 3) Redacción individual del comentario analítico. Las especificaciones sobre cómo elaborarlo serán precisadas por el profesor quien supervisará el proceso de escritura en el aula. Como texto modelo, los estudiantes podrán utilizar los comentarios revisados y corregidos que han elaborado

previamente en primer semestre y con antelación a la lectura compartida de esta novela en el segundo curso.

Tiempo: 30 minutos

Materiales

- Texto de la novela (libro impreso, fotocopias o PDF)
- Libreta de apuntes
- Pizarrón
- Plumones
- Hojas blancas y de colores

Evaluación

- Participación en la elaboración de esquemas para la comprensión de las características del texto leído, en la sesión final de preguntas de reflexión y en los comentarios respecto de las frases elegidas
- Disposición de los alumnos durante el análisis del texto
- Contenido y estructura de la actividad final de escritura

En esta última sesión, se verificó la tercera fase del proceso lector cuyos objetivos específicos pueden resumirse en la verificación de la comprensión del texto, la vinculación de la lectura con la oralidad y la escritura y, de ser el caso, fomentar un poco el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos a través de interpretaciones respecto de la novela.

Para arribar a la comprensión global de la novela, se planteó el término de los cuadros de análisis acerca de los diferentes aspectos de la novela, seguido de una dinámica grupal consistente en la realización de una serie de preguntas de reflexión cuyas respuestas permitieron al profesor, por un lado, verificar que los alumnos verdaderamente hayan interactuado con el texto leído.

Por otro, a los alumnos les sirvieron de punto de partida para arribar a nuevas reflexiones individuales que plasmaron por escrito en un comentario analítico que se solicita como producto final.

P E R S O N A J E S	Personaje	Características físicas	Características psicológicas o formas de comportamiento	Otros aspectos interesantes
	Sierva María Cayetano Bernarda Marqués Dr. Abrenuncio Dominga...			
	Tiempo en el que se desarrolla la historia		Lugar (es) en el que se desarrolla la historia	
	Características del narrador		Conflictos humanos que se suscitan	

En la finalización de los cuadros, los alumnos tomaron como base los resultados arrojados del análisis de los puntos clave trabajados en las tres sesiones previas (el qué, cuándo, dónde, quién y cómo) para poder estudiar otros tres de gran relevancia (Prado, 2004: 53-56):

- El tema o temas de la novela, que ya constituye una interpretación personal de la anécdota, ¿cuál?
- Las similitudes con otras obras literarias que conozcan, o bien, con situaciones reales o planteadas en otras formas de discurso, ¿con qué?
- Las causas que motivaron que determinadas situaciones se desarrollaron de una cierta manera, así como la justificación personal de su agrado o insatisfacción con el texto, ¿por qué?

Ahora bien, el desarrollo de la fase de preguntas cumple con una doble finalidad: propiciar la comprensión final de la novela a través de la fijación de

posturas, valoraciones e interpretaciones comunes y ahondar en la identificación de conflictos humanos y problemáticas sociales a lo largo del texto “de manera que les permita relacionar ciertos conocimientos teóricos con su realidad más próxima y reflexionar sobre la sociedad que habitan” (Bastida, *et -al*, 2012: 85).

Aunado a todo lo anterior, se propuso también dedicar unos minutos al comentario oral en equipos de trabajo de aquellas frases que a lo largo de la lectura resaltaron y les parecieron interesantes (las cuales deberán estar ya transcritas para esta sesión). El desarrollo de esta dinámica en particular se dejó totalmente en manos de los estudiantes, el docente sólo se acercó a las mesas de trabajo para confirmar que efectivamente se estuviera llevando a cabo y para indicar el término del tiempo establecido para ella; de tal suerte que en esta fase se sintieron libres y cómodos para plantear otras ideas que quizá no tuvieron la confianza de expresarlas en plenaria.

De acuerdo con Cooper, la escritura y la lectura deberían desarrollarse de manera simultánea, en razón de que el éxito en el desarrollo de ambas habilidades radica en el adecuado uso tanto de sus conocimientos previos acerca de la lengua como del mundo; según el autor: “enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de la forma en que los autores organizan sus ideas” (Cooper, 1990: 375).

En atención a las ideas de este autor, para concluir la secuencia, se sugiere la vinculación de la lectura y la discusión oral con la escritura a través de la redacción de un comentario en el que queden plasmadas las metas de comprensión individual de cada estudiante. Se considera al comentario el género textual más adecuado para que los alumnos lo desarrollen en el aula porque

permite que su escritor exponga sus reflexiones con libertad, también requiere que éstas se presenten siguiendo una estructura discursiva un tanto convencional, pero no demasiado rigurosa en la que se incluye una introducción, el desarrollo propiamente del diálogo reflexivo con el texto y un final que hace las veces de conclusión (López Pastrana, 2007: 96).

Respecto al contenido del texto, los teóricos proponen que los estudiantes planteen cuál es el tema de la obra, el contexto de su producción, así como las

peculiaridades de su estructura (Lázaro y Correa, 1994: 25- 48); la impresión producida por la lectura, en qué medida resulta creíble o increíble lo narrado, si se altera la secuencia cronológica del relato, abunda la acción, la descripción o el diálogo (Juanatey, 2000: 39), etc.

Sin hacer a un lado estas anotaciones, para esta secuencia se sugiere darles mayor libertad para escribir a los alumnos, por lo que no se les pedirá enfocarse en cuestiones como el contexto de producción de la obra ni en la estructura discursiva, ya que el objetivo principal de esta actividad continúa siendo la construcción de un significado para lo leído y la extensión del producto será breve. De tal manera, fueron ellos quienes decidieron sobre qué aspecto discutido previamente de forma oral versaría su comentario.

En este punto, el profesor guió el proceso de escritura al determinar los requisitos del comentario, acotar los tópicos sobre los que éste versaría, observar el trabajo de los alumnos y resolver las dudas que surjan al momento de la redacción. Efectuar de esta manera la dinámica de escritura posibilita la concreción de los siguientes propósitos enunciados por Mendoza:

- Tanto la lectura como su comentario escrito se entienden como actividades participativas, colectivas y conjuntas.
- Se ponen en práctica al momento de escribir estrategias tendientes a la sistematización de conocimientos, comprensivas e interpretativas.
- Al hablar, interpretar y debatir para contrastar apreciaciones, promueve el desarrollo de una adecuada recepción literaria.
- Al compartir experiencias de recepción, el comentario se convierte en una expresión de goce y compañerismo.
- El intercambio de valoraciones, dudas y opiniones dota a esta actividad de una dinámica formativa que pone en juego la construcción de una

arquitectura¹⁷ elaborada en el aula a partir de las aportaciones de todos (Mendoza, 2004: 170-171).

Al considerar lo antes expuesto, se propuso que el comentario analítico con el que se cierra la secuencia didáctica tuviera las siguientes características:

- Se elaboró a mano y en el aula para evitar el plagio de escritos que abundan en internet.
- El contenido se derivó de las reflexiones grupales surgidas a lo largo de la sesión final de preguntas de análisis, de tal manera que la expresión escrita se volvió un vehículo para que el alumno externara tanto su opinión de la trama como de un conflicto humano que no sólo se presenta en la ficción, sino que se halla presente en la realidad.
- Se exigió el empleo de un registro lingüístico formal, para que el estudiante se acostumbre a redactar sus textos escolares con las formalidades académicas pertinentes.
- Se estructuró en tres secciones básicas: introducción, desarrollo y conclusión, misma que posibilita que cuente con las propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión.
- Para redactar la introducción se les mencionó que debían presentar sintéticamente qué peculiaridad de la novela sería la que comentarían y por qué les resultaba interesante. Esta sección no debía exceder de un párrafo.
- En cuanto al desarrollo, se les indicó a los alumnos que no debían contar qué pasó en un determinado episodio, cómo estaban vestidos los personajes en determinado pasaje o resumir el texto, sino que eligieran un conflicto humano de los discutidos previamente y dieran su crítica, opinión o interpretación personal al respecto, la cual debía sustentarse con argumentos consistentes en pasajes de la novela, así como con sus conocimientos (previos y

¹⁷ La arquitectura consiste en el efecto resultante de la interpretación compartida en sus rasgos esenciales por los individuos de un grupo. Se le concibe como “el núcleo común de la valoración receptiva de los componentes discursivo-textuales y de los condicionantes culturales en la que coincide un grupo de lectores que comparten supuestos y condicionantes” (Mendoza, 2004: 171).

adquiridos a lo largo de la lectura). Se propuso que esta sección tuviera una extensión de entre 3 y 5 párrafos.

- Finalmente, para elaborar la conclusión se les pidió que escribieran un enunciado en el que se retomara la idea central de su escrito y, si así lo deseaban, externaran brevemente una opinión general pero fundamentada acerca de la novela. Este último apartado debió consistir de un solo párrafo.
- Otro requerimiento consistió en la necesidad de que el comentario contara con un título original acorde con el contenido del escrito.
- Derivado de la experiencia con la selección y comentario de frases extraídas de la novela, se sugirió que utilizaran alguna como epígrafe para sus escritos.
- El profesor supervisó el proceso de escritura al acercarse a las bancas de los alumnos para observar lo que escribían y resolver dudas específicas sobre cómo plantear por escrito alguna idea, la adecuada ortografía de alguna palabra, etc.

4.3 Resultados de la aplicación de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica previamente detallada se llevó a la práctica durante el semestre 2016-2 con el grupo 0247 del CCH Azcapotzalco los días 8, 15, 22 y 29 de abril de 2016, con la participación de 47 alumnos. Las sesiones de trabajo se instituyeron como “viernes de lectura” por cuestiones vinculadas al mejor aprovechamiento del tiempo: el grupo –perteneciente al turno vespertino— tenía asignado un horario de lunes y miércoles de 19:00 a 21:00 horas y viernes de 17:00 a 19:00 horas, por lo que para no terminar abruptamente cada sesión y ante la falta de seguridad en las inmediaciones del plantel se optó por este día, único en que efectivamente puede hacerse uso total de los 120 minutos de la sesión. En total, se dedicaron 8 horas de clase para realizar la lectura y su análisis.

En términos generales, los resultados arrojados tras la aplicación de la secuencia, en relación con los objetivos generales planteados originalmente, son los siguientes:

- Se logró realizar la lectura compartida del texto íntegro de la novela en tres sesiones con sus respectivos cortes para preguntas y formulación de inferencias.
- De un total de 47 estudiantes, 23 realizaron previamente a la dinámica la lectura silenciosa (de forma íntegra o parcial) de la novela, lo que permitió que postularan preguntas para discusión que fueron intercaladas en los cortes de cada capítulo o reservadas para la fase posterior a la lectura.
- En cuanto a la comprensión del texto, los alumnos lograron identificar los diferentes aspectos básicos de la novela como género, así como diferenciar la anécdota de otros elementos que les permitieran construirle un significado más amplio a la obra, tales como los diferentes conflictos humanos presentes en el texto, los contrastes y semejanzas entre personajes y, en algunos casos, el simbolismo de determinados elementos de la novela (como el cabello de la protagonista o la aparición recurrente de perros).
- Poco más del 50% del estudiantado se animó a compartir oralmente con sus compañeros sus diferentes hipótesis de lectura, inferencias y opiniones a lo largo del proceso lector. Por su parte, ocho alumnas compartieron, además, sus interpretaciones sobre determinados aspectos de la novela.
- Se puso en práctica la relectura individual del texto al momento de seleccionar en casa aquellas frases que llamaran su atención. En grupos de trabajo, la totalidad de alumnos fue capaz de comentar por qué les resultaron llamativas, así como de atribuirles un significado a tales enunciados, en algunos casos, al vincularlas con alguna experiencia personal.
- Como producto final, la totalidad de los alumnos redactó de forma individual un texto breve en el que se manifiesta su comprensión y opinión respecto de la obra. Aunque se pueden apreciar diferencias tanto en los niveles de comprensión como en el de desarrollo de habilidades de escritura de cada uno, el 100% cumplió con el propósito de escribir un comentario centrado en un aspecto de la novela discutido en clase y no otro tipo de texto.

Ahora bien, por lo que respecta al cumplimiento de los propósitos particulares de cada una de las sesiones de trabajo, la aplicación de la secuencia didáctica arrojó los siguientes resultados:

Sesión 1

- Poco más del 50% de los alumnos se animó a participar activamente en la discusión oral grupal orientada a estimular sus conocimientos previos. El resto sólo se dedicó a escuchar a sus compañeros.
- Se efectuó con éxito la lectura compartida en voz alta del primer capítulo completo de la novela de García Márquez.
- A lo largo de la lectura del capítulo se desarrollaron diferentes hipótesis e inferencias sobre lo que sucedería más adelante, también se respondieron las preguntas efectuadas en determinados fragmentos.
- Se logró que los alumnos identificaran a los personajes más importantes que aparecieron en este capítulo y pudieran describirlos mediante adjetivos; en este punto, de forma grupal se trabajó la adquisición de nuevo vocabulario para suplir términos muy coloquiales o circunloquios.

Sesión 2

- Se efectuó con éxito la lectura compartida en voz alta de los capítulos 2 y 3 de la novela de García Márquez de manera íntegra. En esta ocasión, algunas alumnas –que previamente habían leído el texto– solicitaron leer ciertos fragmentos de forma dramatizada.
- Se llevó a cabo el replanteamiento o confirmación de aquellas predicciones que se plantearon la sesión anterior tras la lectura de los siguientes capítulos.
- Se le dio continuidad al desarrollo de inferencias y a la resolución de preguntas; para esta sesión hubo mayor participación por parte de los alumnos.
- Se prosiguió con la caracterización de personajes, fueron los propios alumnos los que propusieron cambiar algunas peculiaridades de los

trabajados con antelación al percatarse de su evolución hasta este punto de la historia.

- Se determinaron grupalmente el tiempo y el espacio en los que se desarrolla la historia.
- Pocos alumnos relejeron el primer capítulo para seleccionar alguna frase de su interés.

Sesión 3

- Se efectuó con éxito la lectura compartida en voz alta de los capítulos 4 y 5 de la novela de García Márquez de manera íntegra. Nuevamente, algunas alumnas –que previamente habían leído el texto— solicitaron leer ciertos fragmentos de forma dramatizada.
- Se llevó a cabo el replanteamiento o confirmación de aquellas predicciones que se plantearon la sesión anterior tras la lectura de los últimos capítulos.
- Se le dio continuidad al desarrollo de inferencias y a la resolución de preguntas; la participación en esta sesión fue similar a la anterior.
- Se prosiguió con la caracterización de personajes; nuevamente, fueron los propios alumnos los que propusieron cambiar algunas peculiaridades de los trabajados con antelación al percatarse de su evolución hasta este punto de la historia.
- Se determinó el tipo de narrador presente en la novela y se describieron los mecanismos que permitieron clasificarlo.
- Para esta sesión, la mayoría de los alumnos relejó alguno de los capítulos anteriores para ubicar al menos una frase que capturara su atención.

Sesión 4

- A partir de determinar las secuencias básicas de la narración, se pudo reconstruir la historia.
- Se efectuó la ronda de preguntas globales para la reflexión acerca de la novela; cerca del 60% de los alumnos participó activamente en la discusión oral. A lo largo de esta discusión, se determinó la presencia de variados conflictos humanos como la discriminación, la intolerancia religiosa o la

hipocresía, algunos decidieron contrastarlos con lo que sucede en nuestra sociedad.

- Se completó el cuadro final de análisis sobre aspectos de la novela y se pudieron vincular las características de ciertos personajes con los conflictos humanos previamente enlistados.
- El 100% de alumnos realizó la relectura de ciertos pasajes y transcribió en hojas de colores al menos una frase que le resultó interesante. Por equipos, comentaron el porqué de su elección y lograron atribuirle significado a estos enunciados.
- Se redactó un comentario individual en el que cada alumno plasmó su impresión personal respecto de un aspecto en particular de la obra. Si bien la totalidad de los alumnos elaboró un escrito que cumple con las características del género textual pedido, los niveles de comprensión y habilidades de escritura de cada uno son sumamente variables.

Mención especial requieren los productos finales de la actividad de lectura, es decir, los comentarios analíticos, de los cuales se puede concluir lo siguiente:

- Los textos escritos por los estudiantes presentan la estructura básica del comentario: introducción, desarrollo y conclusión y, en su totalidad, los productos presentados no corresponden a otro género textual (como el resumen, el cual es muy común que los alumnos ceceacheros elaboren cuando los profesores les solicitan comentarios).
- En términos generales, los escritos cumplen con las propiedades textuales de adecuación, cohesión, coherencia y disposición espacial. Conviene mencionar que un aspecto que llamó la atención de muchos fue el uso de epígrafes, muchos emplearon alguna de las frases seleccionadas para la discusión para tal fin.
- En general, se evidencia la comprensión del texto por parte de todos, sin embargo, conviene aclarar que este proceso cognitivo se desarrolló con mayor profusión en unos respecto de otros; de ahí que el contenido de

aproximadamente 12 sea más rico en cuanto al reflejo de una lectura más profunda, la presentación de opiniones más sólidas y sustentadas o el manejo de ideas más sistematizado que el del resto.

- Las discusiones grupales y toma de notas a lo largo del proceso lector fueron de gran ayuda para propiciar la fase de planeación del proceso de escritura¹⁸. De tal suerte, al momento de la textualización y revisión, los alumnos lograron poner en orden sus ideas, centrarse en un solo aspecto para comentar y plasmarlo adecuadamente por escrito.
- La escritura permitió que algunos alumnos que se mostraron reacios a participar de forma oral plantearan sus ideas libremente.
- En el caso de algunos alumnos, se prestó para que se adentraran aunque sea un poco en los terrenos de la interpretación al señalar el simbolismo de determinados aspectos que aparecieron en la novela, o bien, las conexiones intertextuales que la novela guarda con otras que han leído con anterioridad.

Si bien los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica no son desalentadores, conviene apuntar que ciertas dificultades mermaron la posibilidad de conseguir al cien por ciento el cumplimiento de las expectativas originales. Tales inconvenientes pueden resumirse en:

- Dificultades para la proyección de imágenes y audio, lo que propició que se tuviera que recurrir a dibujos hechos en el pizarrón al momento de realizar las dinámicas de activación de conocimientos previos y de cierre del proceso de lectura.
- Falta de participación de manera oral de casi la mitad de los estudiantes, motivada por timidez de algunos o extrañeza de otros tantos acostumbrados a no comentar libremente lo que piensan en el aula.
- Gran heterogeneidad en los hábitos lectores de los alumnos, que van desde aquellos que nunca habían leído una sola novela completa hasta aquéllos que son asiduos consumidores de textos literarios, pasando por los lectores

¹⁸ Para la actividad de escritura se utilizó el modelo de proceso de escritura propuesto por Ysabel Gracida (2007) quien menciona tres fases: planeación, textualización y revisión.

de obras de autosuperación o de otros tipos de texto no literarios. Esto propició que quienes no estaban acostumbrados a leer fueran más reacios a comentar de forma oral sus impresiones, se les dificultara más la realización de predicciones y sus comentarios escritos presenten mayores problemas ortográficos.

- Vinculado a lo anterior, la persistencia de problemas de escritura asociados al poco uso de oraciones subordinadas, repeticiones léxicas, falta de concordancias gramaticales y errores ortográficos, a pesar del continuo trabajo desarrollado con los estudiantes en otras actividades encaminado a erradicarlo.

4.4 Propuesta final de secuencia didáctica para la lectura compartida de la novela en TLRIID II

Del estudio de los resultados anteriores, se plantea una versión mejorada de la secuencia anterior a efecto de que, en futuras aplicaciones, se logre el cumplimiento a cabalidad de los objetivos planteados, refuerce el desarrollo de ciertas habilidades de los estudiantes y permita incidir en el desarrollo de otras vinculadas con su creatividad o potencial interpretativo, por ejemplo.

A continuación se presenta la secuencia didáctica con las modificaciones propuestas:

Sesión 1. Antes de la lectura. Inicio de la lectura compartida
Propósitos <ul style="list-style-type: none">• Involucrar a los estudiantes en la dinámica de lectura compartida, en primera instancia, mediante una discusión oral grupal organizada que estimule sus conocimientos previos.• Realizar la lectura compartida en voz alta de un capítulo completo de la novela de García Márquez.• Estimular el desarrollo de hipótesis e inferencias a lo largo de la lectura, así como la resolución de preguntas que posibiliten al alumno recordar elementos clave del texto para arribar a su comprensión global.

- Empezar a detectar las peculiaridades que presentan los personajes que aparecen en este capítulo para posteriormente observar su evolución a lo largo de la historia.

Fase de apertura

- 1) Dejar en claro los propósitos de la lectura compartida, las dinámicas a realizar y cómo se evaluará todo el proceso lector.
- 2) Sondear cuáles son los alumnos que leyeron previamente la novela en su totalidad, cuáles lo hicieron parcialmente y cuáles no.
- 3) Activación de conocimientos previos. Se realizará la proyección de imágenes y/o videos relativos al amor, el demonio, la Inquisición o las costumbres de los pueblos africanos; en caso de no poder realizar la proyección, se colocarán las imágenes impresas en el pizarrón.

Tiempo: 10 minutos

Fase de desarrollo

- 1) A partir de la proyección de las imágenes, el profesor incitará a los alumnos a comentar qué es lo que saben acerca de los siguientes temas: el amor platónico, la existencia del diablo y de los métodos para ahuyentarlo, los métodos de tortura empleados por la Inquisición, la vida cotidiana durante la época colonial en América y el folklor de los pueblos africanos.
- 2) Finalmente, se les preguntará a los estudiantes: de todos estos elementos que han comentado y tomando en consideración el título de la obra, ¿cuáles estarán presentes en la novela?, ¿cuáles no?, ¿por qué suponen que será así?

Tiempo: 25 -30 minutos

- 3) Lectura compartida del capítulo 1 de *Del amor y otros demonios*. Se leerá en voz alta el primer capítulo de la novela; para garantizar la participación activa de todos (o, al menos, la mayoría de los miembros del grupo), se irán alternando los lectores a través del lanzamiento de una pelota de tela, al que le caiga, leerá un fragmento. De ser posible, se inducirá a la dramatización de algunos fragmentos.

4) La lectura será interrumpida en determinados momentos para introducir preguntas encaminadas al establecimiento de hipótesis e inferencias sobre lo que sucederá, empezar a caracterizar a los personajes principales, determinar la existencia de conflictos y despertar el pensamiento crítico. Algunas preguntas pueden ser sugeridas por los alumnos.

5) Preguntas a intercalar en el capítulo uno:

¿Conocen monumentos funerarios de personajes famosos?,
¿cuáles?

Lo expuesto por el autor en las líneas interiores, ¿les parece relevante?, ¿podemos deducir que tendrá que ver con la novela?,
¿será cierto lo que dice o mera ficción?

¿Ustedes creen que existen los demonios?

¿Qué tan grave puede ser una mordida de un perro?

¿Qué opinan acerca del hecho de que en la antigüedad las personas se vendían como si fueran cosas?

¿Ustedes piensan que hacen buena pareja Bernarda y el marqués?

¿Cómo creen que sería vivir al lado de un manicomio?

¿Por qué creen que Sierva María pasa inadvertida por sus padres?

¿Por qué suponen que Bernarda no se preocupó por Sierva María cuando se enteró que la mordió un perro?

¿Qué infieren que podrá suceder después del eclipse?, ¿será acaso una señal de mal agüero?

¿Por qué piensan que Sierva María le mintió a su padre?, ¿De ese comportamiento se puede deducir alguna característica de su personalidad?

¿Creen que realmente habrá vivido cien años el caballo del Dr. Abrenuncio?, ¿Cómo lo habrá logrado?

¿Qué les parece la propuesta del Doctor?

¿Suponen que sucumbirá Bernarda a la pasión por Judas?

¿Podemos inferir cuál será la reacción de Dominga?

¿Qué opinan de lo que dijo Bernarda acerca de su hija?, ¿les parece normal?

¿Por qué a Bernarda le preocupará tanto que se sepan tantas cosas que suceden en su casa?, ¿Qué inferimos de una sociedad en la que se teme tanto al qué dirán?

A partir del comportamiento del marqués, ¿ustedes infieren que cambiará su opinión respecto a su hija?

¿Por qué habrá tantos libros en casa del Dr. Abrenuncio?, ¿Qué podemos inferir de una persona que tenga tantos libros?

¿Por qué consideran que Sierva María le mintió al Dr. Abrenuncio también? ¿Piensan que seguirá mintiendo o en algún momento hablará con la verdad?

¿Será que Sierva pueda desarrollar afición por la poesía dada su habilidad para mentir?, ¿ustedes qué piensan?

¿Por todo lo que hasta el momento le ha acontecido, podemos inferir si morirá pronto Sierva María?

¿Qué piensan de las palabras que pronunció el Dr. Abrenuncio: “no hay medicina que cure lo que no cura la felicidad”?

Tiempo: 40 - 45 minutos

Fase de cierre

- 1) En forma grupal, empezar a resaltar las características de algunos personajes y, a manera de lluvia de ideas, hacer anotaciones pertinentes en sus libretas: Sierva María, Bernarda, Dominga de Adviento, el marqués y el Dr. Abrenuncio.
- 2) Como tarea, si en este capítulo hubo alguna frase que llamara su atención, la transcribirán en su libreta. Con esto se espera que ellos mismos comiencen a resaltar en el texto elementos que puedan favorecer su comprensión.
- 3) Para aquellos alumnos que poseen hábitos lectores deficientes, invitarlos a llevar a cabo la relectura individual de al menos un pasaje de este capítulo

y plantear una pregunta al respecto. Estas inquietudes pueden utilizarse en la sesión siguiente durante la fase de apertura.

Tiempo: 20 minutos

Materiales

- Texto de la novela (libro impreso, fotocopias o PDF)
- Libreta de apuntes
- Computadora y proyector
- Pizarrón y plumones
- Recursos multimedia: imágenes, fragmentos de películas como *El exorcista* o documentales sobre la Inquisición, música tribal africana.
- Bocinas y piezas de música sacra y tribal africana
- Materiales para una posible lectura dramatizada: collares, retazos de tela, perro de peluche, etc.
- Pelota de tela

Evaluación

- Participación de los alumnos en la discusión inicial y a lo largo de la lectura
- Disposición de los alumnos durante la lectura del capítulo correspondiente
- Habilidad para identificar personajes importantes y resaltar sus características

Para trabajar esta sesión, se sugiere que los alumnos elaboren en sus libretas el siguiente cuadro, el cual se irá modificando y ampliando a lo largo de las sesiones de lectura:

Personaje	Características físicas	Características psicológicas o formas de comportamiento	Otros aspecto interesantes
Sierva María... Bernarda...			

Asimismo, para facilitar la caracterización, se les puede proporcionar desde principio del semestre a los estudiantes una lista que contenga adjetivos calificativos para que la utilicen cuando tengan que realizar descripciones como la siguiente diseñada para adecuarse a los personajes de esta novela:

Agradable	Agresivo	Ambicioso	Amoroso	Ausente
Conservador	Cortés	Crédulo	Decente	Delicado
Deshonesto	Despreocupado	Devoto	Diabólico	Envidioso
Extraño	Falso	Grosero	Hipócrita	Incomprendido
Indeciso	Inocente	Insensato	Insensible	Intolerante
Introvertido	Iluso	Leal	Loco	Maleducado
Materialista	Mentiroso	Necio	Prejuicioso	Rencoroso
Sabio	Servicial	Torpe	Tranquilo	Vanidoso

En este caso, ellos seleccionarán aquéllos que encajen con las peculiaridades de los personajes analizados en cada sesión.

Sesión 2. Lectura compartida
<p>Propósitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidad a la lectura compartida, en esta ocasión se abordarán los dos capítulos siguientes de la novela. • Llevar a cabo el replanteamiento o la confirmación de las hipótesis e inferencias planteadas por los estudiantes a lo largo de la lectura. • Continuar con la formulación de hipótesis, inferencias y resolución de cuestionamientos durante la lectura de los dos nuevos capítulos por trabajar. • Proseguir con la caracterización de los personajes a través de la ampliación o modificación de las características de los ya enlistados, o bien, con la integración de otros nuevos que se incorporan a la trama. • Ubicar el tiempo y el espacio en que se desarrolla la historia.

- Seleccionar de forma individual aquellas frases que, a juicio de los estudiantes, resulten interesantes para intentar darles un significado al finalizar la lectura de la novela.

Fase de apertura

- 1) Retomar la trama a través de preguntas: ¿se acuerdan de Sierva María?, ¿quién es ella?, ¿qué le pasó?, ¿qué creen ustedes que vaya a pasar con ella en los próximos episodios?, ¿acaso morirá o, ahora sí, se aparecerá el diablo? Adicionalmente se pueden plantear otras que los alumnos propongan después de haber leído de forma individual el capítulo anterior en casa.

Tiempo: 10 minutos

Fase de desarrollo

- 1) Lectura compartida del capítulo 2 de *Del amor y otros demonios*. Se leerá en voz alta el segundo capítulo de la novela; para garantizar la participación activa de todos (o, al menos, la mayoría de los miembros del grupo), se irán alternando los lectores nuevamente a través del lanzamiento de una pelota de tela para darle preferencia a quienes no leyeron anteriormente. Para esta ocasión, se fomentará la posible dramatización de determinados fragmentos.
- 2) La lectura será interrumpida en determinados momentos para introducir preguntas encaminadas al establecimiento de inferencias sobre lo que sucederá, ir caracterizando a los personajes principales, determinar la existencia de conflictos y despertar el pensamiento crítico. Debido a que existe posibilidad de que algunos estudiantes hayan adelantado de forma individual la lectura, ellos podrán proponer preguntas adicionales que enriquezcan la discusión.
- 3) Preguntas a intercalar en el capítulo dos:
 - Por lo que hemos conocido del marqués, ¿se puede deducir que habría sido tan peculiar también en su juventud?
 - Ustedes que piensan acerca de la frase: “ningún loco está loco si uno se conforma con sus razones”, ¿será verdad?

¿Creen ustedes que, verdaderamente, Dulce Olivia estaba loca?

¿Cómo creen que será la vida del marqués ahora que acaba de enviudar?

¿Qué podemos inferir sobre el futuro del marqués?, ¿cumplirá su promesa de no volverse a casar?

¿Suponen que será el marqués quien tomará la iniciativa de tener intimidad con Bernarda?

Durante el parto pudo haber muerto Sierva María, ¿por qué consideran que se salvó de la muerte?

¿Podemos inferir si Sierva María será una santa como afirma Dominga o más bien una puta como dice su padre?

De observar la actitud de Bernarda y el carácter del marqués podemos deducir quién lleva el control de esa familia, ¿cómo lo consiguió?

¿Cómo actúa la madre de Sierva María frente a su hija?, ¿eso es normal?

¿Acaso creen que Sierva quiere asustar a su madre a propósito?, ¿Ustedes piensan que Bernarda exagera al creer malvada a su hija? Se puede inferir por qué no pueden soportarse madre e hija?

¿Creen que Bernarda morirá realmente el 15 de septiembre?

¿Ustedes piensan que hizo bien el marqués al decirle a su hija que no debe creer que “el amor lo puede todo”?

¿Podemos deducir si los remedios contra la rabia le servirán a la niña?, ¿cuál será la razón por la que ustedes consideran que no servirán?

¿Por qué suponen que el Obispo tiene tanto interés en atender a Sierva María?

¿Podemos inferir que realmente si realmente la fe será lo que alivie las penas del marqués?, ¿por qué?

Ahora que estará en el convento, ¿creen que Sierva María podrá conservar su larguísima cabellera?

¿Por su comportamiento, se puede deducir que en vez de rabia Sierva María tiene otro mal?

¿Consideran que ha sido una buena decisión dejar a la niña en el convento?

Tiempo: 40 - 45 minutos

4) Lectura compartida del capítulo 3 de *Del amor y otros demonios*. Se leerá en voz alta el tercer capítulo de la novela; para garantizar la participación activa de todos (o, al menos, la mayoría de los miembros del grupo), se irán alternando los lectores nuevamente a través del lanzamiento de una pelota de tela para darle preferencia a quienes no leyeron las ocasiones anteriores. De igual manera, se fomentará la dramatización de determinados pasajes.

5) La lectura será interrumpida en determinados momentos para introducir preguntas encaminadas al establecimiento de inferencias sobre lo que sucederá, ir caracterizando a los personajes principales, determinar la existencia de conflictos y despertar el pensamiento crítico. Debido a que existe posibilidad de que algunos estudiantes hayan adelantado de forma individual la lectura, ellos podrán proponer preguntas adicionales que enriquezcan la discusión.

6) Preguntas a intercalar en el capítulo tres:

¿Cómo piensan que le irá a Sierva María en el convento?, ¿Vivirá alguna aventura emocionante acaso?, ¿Se curará del mal que la aqueja?

A partir del contexto en el que se desarrolla la historia, qué se puede deducir de la expresión “enterradas vivas”?, ¿qué podemos inferir sobre las condiciones de vida de estas personas?

¿Por qué consideran que Sierva María les mintió también a las monjas y a las esclavas en el convento?

¿Por qué la abadesa supone que hay una presencia maligna en el convento?

¿Qué cosas extrañas se le atribuyen a Sierva María y sus demonios?, ¿Les parece sobrenatural el comportamiento de Sierva María a partir de su ingreso al convento?

Debido a la presunta posesión demoniaca de la niña, ¿podemos inferir si sus compañeras de convento de ella o se le aproximarán?, ¿por qué?

¿Qué podemos inferir de un pueblo que piensa que la mordida de un perro ocasiona tantas consecuencias tan extrañas?

¿Podemos deducir si será Cayetano Delaura el verdugo de Sierva María como lo prevé Abrenuncio?

¿Qué opinan de las palabras del Dr. Abrenuncio: “matarla hubiera sido más cristiano que enterrarla viva”?, ¿será una opinión sensata?

¿Qué se puede inferir acerca de lo que pensará Cayetano?

¿Qué suponen que significará el extraño sueño de Cayetano?

¿Qué les recuerda el mechón de Cayetano?, ¿podemos relacionar esta característica con la de otro ser que ya apareció previamente?

Por lo que ya conocemos del padre Cayetano, ¿cómo infieren que reaccionará al ver a Sierva María en persona?, ¿la exorcizará de inmediato?

¿Según su punto de vista, Sierva María realmente es malvada o sólo tiene mala fama?

¿Consideran que se podrían llevar bien Sierva María y Martina Laborde?, ¿por qué?

¿Se imaginaban que un sacerdote leyera, y fuera aficionado, a los poemas de amor?, ¿qué se puede inferir de un religioso que tenga estas aficiones?

Tiempo: 40 - 45 minutos

Fase de cierre

- 1) Continuar con la caracterización grupal de personajes y las anotaciones en sus libretas: ¿Qué nuevas características le anexan o quitan a Sierva María, a Bernarda, al marqués y a Dominga de Adviento? Inclusión de

nuevos personajes: Dulce Olivia, el Obispo, Cayetano Delaura, Jacinta y Martina Laborde.

- 2) Empezar a determinar en qué tiempo y espacio se desarrolla la trama: ¿en qué siglo y en qué país les parece que se pueda desarrollar la historia?, ¿qué elementos les hacen suponer eso? Anotar conjeturas a manera de lluvia de ideas en la libreta.
- 3) Como tarea, si en este capítulo hubo alguna frase que llamara su atención, la transcribirán en su libreta. Con esto se espera que ellos mismos comiencen a resaltar en el texto elementos que puedan favorecer su comprensión.
- 4) Para aquellos alumnos que poseen hábitos lectores deficientes, invitarlos a llevar a cabo la relectura individual de al menos un pasaje de estos capítulos y plantear alguna pregunta al respecto. Estas inquietudes pueden utilizarse en la sesión siguiente durante la fase de apertura.

Tiempo: 15 minutos

Materiales

- Texto de la novela (libro impreso, fotocopias o PDF)
- Libreta de apuntes
- Pizarrón
- Plumones
- Bocinas y piezas de música sacra y tribal africana
- Material para apoyar dramatización: collares, rosarios, retazos de tela, etc.
- Pelota de tela

Evaluación

- Participación de los alumnos en la discusión inicial y a lo largo de la lectura
- Disposición de los alumnos durante la lectura de los capítulos correspondientes
- Pertinencia de las anotaciones y comentarios de los estudiantes

- Habilidad para identificar nuevos personajes, resaltar sus características y, en su caso, modificar su conceptualización de los mismos. Asimismo, aquéllas empleadas para determinar en qué tiempo y espacio se va desarrollando la historia.

Sesión 3. Lectura compartida

Propósitos

- Finalizar la lectura compartida del texto íntegro de la novela; en esta sesión corresponderá trabajar los dos últimos capítulos.
- Llevar a cabo el replanteamiento o la confirmación de las hipótesis e inferencias planteadas por los estudiantes a lo largo de la lectura.
- Continuar con la formulación de hipótesis, inferencias y resolución de cuestionamientos durante la lectura de los dos nuevos capítulos por trabajar.
- Contrastar las expectativas creadas antes de iniciar la lectura con lo planteado en la obra ahora que el desenlace ya fue leído.
- Proseguir con la caracterización de los personajes a través de la ampliación o modificación de las características de los ya enlistados, la integración de otros nuevos que se incorporan a la trama y empezar a notar su evolución a lo largo de la historia.
- Determinar qué tipo de narrador presenta la novela y algunos de los recursos que permiten identificarlo.
- Terminar de seleccionar de forma individual aquellas frases que, a juicio de los estudiantes, resulten interesantes para intentar darles un significado al finalizar la lectura de la novela.

Fase de apertura

- 1) Retomar la trama a través de preguntas: vamos ya a la mitad de la historia, ¿cómo creen que la aparición de Cayetano cambie el destino de Sierva María?, ¿se descubrirá realmente la causa del extraño comportamiento de

Sierva María? De acuerdo con la trama que hemos leído y las inferencias hechas, ¿se animarían a plantear un posible desenlace para la novela?, ¿cuál sería? Adicionalmente se pueden plantear otras que los alumnos propongan después de haber releído de forma individual el capítulo anterior en casa.

Tiempo: 10 minutos

Fase de desarrollo

- 1) Lectura compartida del capítulo 4 de *Del amor y otros demonios*. Se leerá en voz alta el cuarto capítulo de la novela, para garantizar la participación activa de todos (o, al menos, la mayoría de los miembros del grupo), se irán alternando los lectores nuevamente a través del lanzamiento de una pelota de tela para darle preferencia a quienes no leyeron las sesiones anteriores. Para esta ocasión, se fomentará la posible dramatización de determinados fragmentos en que aparezcan diálogos, la cual se apoyará con recursos como retazos de tela, peluches de perro, pelucas, etc.
- 2) La lectura será interrumpida en determinados momentos para introducir preguntas encaminadas al establecimiento de hipótesis e inferencias sobre lo que sucederá, ir caracterizando a los personajes principales, determinar la existencia de conflictos y despertar el pensamiento crítico. Conviene advertir que, para esta sesión, el fenómeno de lectura anticipada por parte de algunos estudiantes puede presentarse, por lo tanto, quienes se encuentren más adelantados podrán proponer preguntas adicionales para enriquecer la discusión grupal.
- 3) Preguntas a intercalar en el capítulo cuatro:
 - Según lo que hemos leído, ¿podemos deducir qué clase de acontecimientos sobrenaturales vendrán escritos en las actas del convento?
 - ¿Creen que tendrá razón Cayetano?, ¿su teoría sobre “la posesión” puede ser cierta?, ¿ustedes qué opinan?
 - ¿Creen que morirá Sierva María tras el eclipse?

¿Se puede deducir que Sierva María le mentará también a Cayetano?, ¿por qué consideran que a él también le miente?

¿Suponen que con la llegada de los nuevos virreyes cambiarán las condiciones de vida de Sierva en el convento?

¿Piensan que logrará la virreina que perdonen y liberen a Martina?, ¿a Sierva María podría ayudarla?

¿Creen que Cayetano terminó de leer el libro que le quitaron cuando era niño?, ¿De qué suponen que podría tratar ese libro para ser catalogado como prohibido?

¿Cómo se imaginan que se verá el cuadro de Sierva María?

¿Cómo suponen que Sierva María pudo saber qué es la nieve?

¿Podemos inferir cuál será la reacción de Bernarda al saber dónde se encuentra su hija?

¿A qué consideran que se referirá el marqués cuando dice “siento que la conozco menos cuanto más la conozco”?, ¿ustedes que opinan al respecto?

¿Ustedes piensan que sí se atreverá Cayetano a hablar con el Dr. Abrenuncio?

¿Ustedes piensan que denunciará Cayetano al Dr. Abrenuncio ante el Santo Oficio?

¿Qué inferimos del comportamiento tan extraño que, de repente, presentó Sierva María frente al padre Delaura?

¿El padre Delaura sucumbirá ante el deseo?, ¿qué hipótesis podemos plantear acerca de su comportamiento en el próximo capítulo?

Tiempo: 40 – 45 minutos

- 4) Lectura compartida del capítulo 5 de *Del amor y otros demonios*. Se leerá en voz alta el quinto capítulo de la novela; para garantizar la participación activa de todos (o, al menos, la mayoría de los miembros del grupo), se irán alternando los lectores nuevamente a través del lanzamiento de una pelota de tela para darle preferencia a quienes falten de leer; en caso de

que ya todos hubieran leído en una ocasión, podrá ser voluntaria la participación. Se favorecerá la dramatización de algunos pasajes.

5) La lectura será interrumpida en determinados momentos para introducir preguntas encaminadas al establecimiento de hipótesis e inferencias sobre lo que sucederá, ir caracterizando a los personajes principales, determinar la existencia de conflictos y despertar el pensamiento crítico. Conviene advertir que, para esta sesión, el fenómeno de lectura anticipada por parte de algunos estudiantes puede presentarse, por lo tanto, quienes se encuentren más adelantados podrán proponer preguntas adicionales para enriquecer la discusión grupal.

6) Preguntas a intercalar en el capítulo cinco:

¿Qué suponen que hará el Obispo con Cayetano ahora que sospecha de sus sentimientos hacia Sierva María?

Con todo lo que conocemos acerca de Sierva María hasta ahora, ¿podemos deducir por qué bromearía con Martina acerca de la existencia de los demonios?

¿Cuál creen que habrá sido el medicamento que el Dr. Abrenuncio le administró a Cayetano?, ¿podemos deducir si funcionará?

¿Creen que acaso Cayetano luchará lo suficiente para poder vivir su amor con Sierva María?, ¿qué nos hace inferir esto?

¿Ustedes piensan que sí se arriesgará Cayetano a entrar al convento a escondidas?

¿Se acuerdan quién más tenía una marca similar?

¿Podemos inferir por qué le gusta tanto a Cayetano la poesía de amor?

¿Florecerá un amor tierno o una alocada pasión entre Cayetano y Sierva María?, ¿ustedes qué piensan?

¿Suponen que la felicidad clandestina de Sierva María y Cayetano durará mucho tiempo?

¿Qué podemos inferir del comportamiento del nuevo sacerdote y su actitud hacia Sierva María?, ¿será más rudo que el Obispo?

¿Creen que habrá sido una casualidad que muriera extrañamente el padre Aquino?

¿Acaso creen que cambiará de opinión Cayetano ante la aprehensión de Sierva María por huir juntos?

¿Tiene razón Dulce Olivia en estar tan molesta con el marqués?, ¿qué opinan ustedes?

¿Qué hipótesis podemos establecer sobre el futuro de Bernarda y el marqués?, ¿se lograrán entender por fin?

¿Podemos deducir la causa definitiva por la cual Bernarda no quiere a Sierva María?

¿Qué creen que ocurrió con el marqués?

¿Cómo suponen que Martina pudo haber desaparecido de su celda?

¿Será verdad que los demonios ayudaron a Martina a escapar volando?, ¿ustedes que piensan?

¿Puede inferirse si la Inquisición castigará a Cayetano por su amor?

¿Qué creen que pasará con Sierva María ahora que Cayetano ya no la auxiliará?

¿Consideran ustedes que Sierva María valoraba realmente su vida? De acuerdo con la historia, ¿Por qué se cree que el cabello crece aún cuando la persona muere?

Tiempo: 40 – minutos

Fase de cierre

- 1) Finalizar la caracterización grupal de personajes y la toma de notas en su libreta: ¿Qué nuevas características le anexan o quitan a Sierva María, a Bernarda, al marqués, Dr. Abrenuncio, el Obispo, Cayetano Delaura, Jacinta y Martina Laborde?, ¿Qué tanto cambiaron a lo largo de la historia? Resaltar el carácter de personaje ausente pero decisivo de Dominga de Adviento: ¿qué es lo que les parece más peculiar acerca de Dominga?
- 2) Empezar a determinar las características del narrador a partir de preguntas: ¿quién narra la historia?, ¿cómo la narra: estuvo ahí, le

contaron, lo vio todo o se lo imaginó?. Anotar las ideas surgidas de la discusión en la libreta.

3) Para aquellos alumnos que poseen hábitos lectores deficientes, invitarlos a llevar a cabo la relectura individual de al menos un pasaje de estos capítulos y plantear alguna pregunta al respecto. Estas inquietudes pueden utilizarse en la sesión siguiente durante la fase de apertura.

4) Como tarea, traer transcritas en sus cuadernos las frases que más les hayan gustado o impactado a lo largo de toda la novela.

Tiempo: 15 minutos

Materiales

- Texto de la novela (libro impreso, fotocopias o PDF)
- Libreta de apuntes
- Pizarrón
- Plumones
- Bocinas y piezas de música sacra y tribal africana
- Material para dramatización: collares, retazos de tela, rosarios, etc.
- Pelota de tela

Evaluación

- Participación de los alumnos en la discusión inicial y a lo largo de la lectura
- Disposición de los alumnos durante la lectura de los capítulos correspondientes
- Pertinencia de las anotaciones y comentarios de los estudiantes
- Habilidad para identificar nuevos personajes, contrastar su evolución a lo largo de la novela y, en su caso, modificar su conceptualización de los mismos. Asimismo, aquéllas empleadas para determinar las peculiaridades del narrador.

Sesión 4. Después de la lectura

Propósitos

- Reconstruir la historia de la novela a partir de la identificación de las secuencias básicas de la narración.
- Comentar y discutir las impresiones generales de los estudiantes respecto de la novela, así como de la actividad de lectura compartida.
- Verificar comprensión global de la novela a partir de la formulación de preguntas que se responderán de forma oral por los estudiantes.
- Determinar la existencia de diversos conflictos humanos en la obra literaria y discutir grupalmente respecto de ellos.
- Propiciar que los alumnos con mayor competencia literaria formulen y compartan sus interpretaciones personales sobre determinados aspectos de la obra.
- Completar el cuadro de análisis de los personajes con el fin de apreciar la evolución de todos ellos, poder contrastarlos y vincularlos con conflictos humanos determinados.
- Comentar en grupos pequeños de trabajo las frases seleccionadas de forma individual, las razones de su elección y atribuirles un significado.
- Redactar un breve comentario analítico en el que se plasme la comprensión individual de lectura del alumno, así como su impresión personal respecto de la obra.
- Determinar la posibilidad de realizar un proyecto de fin de curso vinculado a la lectura de la novela como la dramatización de un fragmento, la exposición de caricaturas o dibujos de los personajes, escritura creativa de nuevas historias cuyos protagonistas sean personajes de la novela, o bien, la realización de algún otro producto multimedia como la escenificación de un pasaje, la elaboración de un guiñol, una animación con dibujos, etc., que pueda ser compartido en alguna red social (*Facebook, Youtube, etc.*).

Fase de apertura

- 1) Retomar la historia a través de la realización de un esquema general con las cuatro secuencias básicas de la narración.

Tiempo: 10 minutos

Fase de desarrollo

- 2) De manera grupal, determinar las características del narrador, las relaciones espacio temporales y los principales conflictos humanos abordados en la obra

Tiempo: 10 minutos

- 3) Jerarquización de los personajes principales y caracterización definitiva

Tiempo: 15 minutos

- 4) Preguntas globales para comprensión y reflexión (*)

¿Cómo relacionan la rabia con la idea de posesión demoniaca? ¿y la posesión demoniaca con el amor?, ¿qué piensan al respecto?

¿Por qué creen que al amor se le llama demonio?, a partir del título, ¿podemos inferir cuáles serán los otros demonios?

¿Qué podemos inferir de una niña que le miente a todas las personas, incluso a las que se preocupan por ella? ¿por qué consideran que sus mentiras son tan creíbles?

¿Qué diferencias culturales entre negros y blancos podemos advertir en la novela?, ¿qué consecuencias conllevan?

¿Cuál es la importancia dentro de la novela de algunos elementos recurrentes: el cabello de Sierva María, los perros, los libros y el eclipse?

¿Por qué consideran que el comportamiento de algunos personajes —como Abrenuncio o Sierva María— es incomprendido y el de otros —como Bernarda— es aceptado?, ¿qué inferimos de la sociedad en la que se desenvuelven?

¿En su opinión, qué es más llamativo: el comportamiento extraño de Sierva María o las habladurías de la gente respecto de ella?, ¿por qué?

¿Por qué creen que Cayetano ayudó a Sierva María?, ¿por amor o por justicia?

¿El amor entre Cayetano y Sierva María era del todo verdadero?, ¿ustedes que piensan?

¿Consideran que Abrenuncio tuvo algo que ver con la posesión de Sierva María?, ¿qué los hace pensar que pudo estar implicado en esta situación?

¿Por qué consideran que, a pesar de haber amado a la niña, el marqués no la liberó del tormento?

¿Qué semejanzas y qué diferencias encuentran entre Sierva María y la idea cotidiana que se tiene acerca del diablo?, ¿y entre Cayetano y el perro que mordió a Sierva?, ¿qué se puede inferir de todo ello?

¿Cuáles son los diferentes prejuicios que hacen reprobable el amor entre Cayetano y Sierva María?, ¿en su opinión, cuál será el más influyente?

¿Por qué piensan que Cayetano no quiso huir tal como Sierva María quería?

¿De qué creen que murió realmente Sierva María?

¿Consideran ustedes cierto que “el amor lo puede todo”?, ¿qué opinan al respecto?

Tiempo: 40 minutos

Fase de cierre

- 1) Selección y comentario de frases por equipos. Por equipos de 4 a 6 personas, leerán entre ellos las frases que seleccionaron. Cada equipo deberá elegir una por consenso, posteriormente la leerán en voz alta y le indicarán al resto del grupo por qué les llamó la atención y si pueden encontrar alguna conexión entre lo que significa ese enunciado y alguna experiencia personal. Al finalizar esta etapa y, para vincularla con la escritura, se sugiere que empleen la que más les haya gustado a manera de epígrafe en su comentario.

Tiempo: 10 minutos

- 2) Determinar las características y requisitos de la actividad final de escritura: comentario analítico. Los aspectos que podrán seleccionar para trabajar este comentario serán derivados de las respuestas a las preguntas

globales trabajadas y demás reflexiones surgidas en la fase posterior a la lectura vinculadas con la identificación de conflictos humanos.

- 3) Redacción individual del comentario analítico. Las especificaciones sobre cómo elaborarlo serán precisadas por el profesor quien supervisará el proceso de escritura en el aula. Como texto modelo, los estudiantes podrán utilizar los comentarios revisados y corregidos que han elaborado previamente en primer semestre y con antelación a la lectura compartida de esta novela en el segundo curso.

Tiempo: 30 minutos

Materiales

- Texto de la novela (libro impreso, fotocopias o PDF)
- Libreta de apuntes
- Pizarrón
- Plumones
- Hojas blancas y de colores

Evaluación

- Participación en la elaboración de esquemas para la comprensión de las características del texto leído, en la sesión final de preguntas de reflexión y en los comentarios respecto de las frases elegidas
- Disposición de los alumnos durante el análisis del texto
- Estructura y contenido de la actividad final de escritura

Para esquematizar los diferentes aspectos que se analizaron a lo largo de las sesiones previas y añadir las consideraciones finales surgidas de esta última clase, se propone el llenado del siguiente cuadro:

P E R S O N A J E S	Personaje	Características físicas	Características psicológicas o formas de comportamiento	Otros aspectos interesantes
	Sierva María Cayetano Bernarda Marqués Dr. Abrenuncio Dominga...			
	Tiempo en el que se desarrolla la historia		Lugar (es) en el que se desarrolla la historia	
	Características del narrador		Conflictos humanos que se suscitan	

En cuanto a la escritura, se sugiere que el comentario tenga las siguientes características:

- Se elabore a mano y en el aula para evitar el plagio de escritos que abundan en internet.
- El contenido se derive de las reflexiones grupales surgidas a lo largo de la sesión final de preguntas de análisis, de tal manera que la expresión escrita se convierta en un vehículo adicional para que el alumno externé tanto su opinión de la trama como de un conflicto humano que no sólo se presenta en la ficción, sino que se halla presente en la realidad.
- Emplee un registro lingüístico formal, para que el estudiante se acostumbre a redactar sus textos escolares con las formalidades académicas pertinentes.

- Se estructure en tres secciones básicas: introducción, desarrollo y conclusión, misma que posibilitará que cuente con las propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión.
- Para redactar la introducción se les mencionará que presenten sintéticamente qué peculiaridad de la novela comentarán y por qué les resulta interesante. Esta sección no debe exceder de un párrafo.
- En cuanto al desarrollo, se les indicará a los alumnos que no contarán qué pasó en un determinado episodio, cómo estaban vestidos los personajes en determinado pasaje o resumir el texto, sino que elegirán un conflicto humano de entre los discutidos previamente y aportarán su crítica, opinión o interpretación personal al respecto, la cual debe sustentarse con argumentos consistentes en pasajes de la novela, así como con sus conocimientos (previos y adquiridos a lo largo de la lectura). Esta sección tendrá una extensión de entre 3 y 5 párrafos.
- Finalmente, para elaborar la conclusión se les solicitará que escriban un enunciado en el que se retome la idea central de su escrito y, si así lo desean, pueden externar brevemente una opinión general pero fundamentada acerca de la novela. Este último apartado debe consistir en un solo párrafo.
- El texto debe contar con un título original acorde con el contenido del escrito.
- Derivado de la experiencia con la selección y comentario de frases extraídas de la novela, se sugiere que utilicen alguna como epígrafe para sus escritos.

Actividad adicional extraclase. Proyecto final a partir de la lectura
--

<p>Propósitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que vincule la comprensión lectora con el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, así como la inclusión del uso de las nuevas tecnologías de los alumnos. • Fomentar la atribución de más significados al texto leído al acercarse a él con diversas finalidades tendientes a la creación de productos creativos y originales.
--

Fase de apertura

- Para apoyar la lectura de la novela, se les propondrá a los alumnos la realización de un proyecto final que será exhibido al finalizar el semestre, ésta versará sobre algún tema o lectura trabajado a lo largo del curso.
- Para aquellos que opten por trabajar la lectura de *Del amor y otros demonios* se les sugerirá realizar la dramatización en vivo de un pasaje, la realización de dibujos y/o caricaturas, un proyecto multimedia (consistente en la grabación de la escenificación de un pasaje de la novela o un video de animación con dibujos y audio) o la escritura creativa de un nuevo texto literario inspirado en los personajes de la novela. Al retomar la novela mediante alguna de estas estrategias más creativa, se pretende que los alumnos profundicen su análisis respecto de temas presentes en la novela que suscitan polémica, tales como: el mestizaje en América, la discriminación racial, la intolerancia religiosa o las supersticiones. Las observaciones plasmadas en los comentarios que redactaron en la sesión 4 de la secuencia principal pueden constituir el punto de partida de estas nuevas reflexiones.

Fase de desarrollo

- De manera extraclase los alumnos trabajarán por equipos en la preparación de sus proyectos finales. Se sugiere dedicar algunos minutos de clase a que cada equipo comente con el profesor sus dudas y avances y, de contar con tiempo suficiente, dedicar al menos un par de sesiones para que en el propio salón de clase diseñen, discutan, elaboren materiales, ensayen, etc.
- En casa, desarrollarán la relectura silenciosa de la novela para afinar detalles de comprensión.
- Queda al arbitrio de cada equipo de trabajo la selección de la actividad a realizar (la dramatización en vivo de un pasaje, la realización de dibujos y/o caricaturas, la grabación multimedia de la escenificación de un pasaje de la novela, un video de animación con dibujos y audio o la escritura creativa de un nuevo texto literario), así como de los recursos empleados.

Fase de cierre

- El profesor solicitará con anticipación el préstamo de una sala y equipo multimedia necesario a las autoridades del plantel para realizar a exposición de proyectos. Asimismo, solicitará a los alumnos que titulen sus proyectos para poder organizar un programa del evento y promocionarlo.
- Los diferentes equipos presentan a la comunidad sus diferentes trabajos. Aquellos que impliquen el uso de multimedia o puedan ser grabados se compartirán también en internet vía las principales redes sociales.

Materiales

- Texto de la novela
- Sala de conferencias o de teatro
- Proyector de imágenes y bocinas
- Computadora con conexión a internet
- Todos aquellos utilizados por los alumnos en cada proyecto en particular

Evaluación

- Disposición de los alumnos durante la planeación, elaboración y exposición de los proyectos.
- Comprensión lectora enfocada a la realización de un proyecto original
- Creatividad

En esta nueva versión se contemplan mejoras que posibilitan, por un lado satisfacer aquellas deficiencias que se suscitaron en la realización de la primera versión; asimismo, deja abierta la posibilidad de ampliar sus alcances al considerar como opción la ampliación del tiempo destinado a ella mediante la eventual propuesta de elaboración de un proyecto final vinculado a la lectura de la novela que no sólo retoma la comprensión del texto, sino que favorece la creatividad de los estudiantes.

Finalmente, también se adiciona la siguiente rúbrica que posibilita establecer una evaluación más objetiva para cuantificar su desempeño a lo largo de toda la secuencia didáctica:

Insuficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Sobresaliente
Participación oral a lo largo de la secuencia				
No externa comentarios de forma oral ni escucha con atención a los demás. 0 puntos	No externa comentarios de forma oral pero escucha con atención a los demás. 4 puntos	Participa en una ocasión en la discusión grupal y escucha con atención a los demás. 6 puntos	Participa en dos o tres ocasiones en la discusión grupal y escucha con atención a los demás. 8 puntos	Participa más de tres ocasiones en la discusión grupal y escucha con atención a los demás. 10 puntos
Lectura en voz alta				
No lee en voz alta en ninguna ocasión, lo hace con suma dificultad y no escucha con atención a otros lectores. 0 puntos	Lee en voz alta de manera poco fluida una vez o no escucha con atención a los otros lectores. 3 puntos	Lee en voz alta de manera fluida una vez y escucha detenidamente a los otros lectores. 6 puntos	Lee en voz alta de manera fluida más de una vez y escucha detenidamente a los otros lectores. 8 puntos	Lee en voz alta de manera fluida más de una vez, dramatiza su lectura y escucha detenidamente a los otros lectores. 10 puntos
Establecimiento de hipótesis e inferencias				
No comparte sus hipótesis e inferencias de lectura ni responde preguntas durante la lectura. 0 puntos	Comparte al menos en una ocasión sus hipótesis e inferencias de lectura o responde pocas preguntas durante la lectura. 3 puntos	Comparte al menos en dos ocasiones sus hipótesis e inferencias de lectura o responde algunas preguntas durante la lectura. 6 puntos	Comparte de tres a seis ocasiones sus hipótesis e inferencias de lectura y responde algunas preguntas durante la lectura. 8 puntos	Comparte continuamente sus hipótesis e inferencias de lectura y responde varias preguntas durante la lectura. 10 puntos

Participación en el análisis grupal de la novela				
No participa en ninguna ocasión en el análisis grupal de la novela ni toma notas pertinentes al respecto. 0 puntos	No participa en el análisis grupal de la novela pero toma notas pertinentes al respecto; o participa sin tomar notas. 4 puntos	Participa en una ocasión en el análisis grupal de la novela y toma notas pertinentes al respecto. 6 puntos	Participa en dos o tres ocasiones en el análisis grupal de la novela y toma notas pertinentes al respecto. 8 puntos	Participa en más de tres ocasiones en el análisis grupal de la novela y toma notas pertinentes al respecto. 10 puntos
Respuesta a preguntas de reflexión y análisis				
No responde pregunta alguna de reflexión al finalizar la lectura. 0 puntos	Responde una pregunta de reflexión al finalizar la lectura. 4 puntos	Responde un par de preguntas de reflexión al finalizar la lectura. 6 puntos	Responde de tres a cinco preguntas de reflexión al finalizar la lectura. 8 puntos	Responde más de cinco preguntas de reflexión al finalizar la lectura. 10 puntos
Relectura individual del texto				
No lleva a cabo relectura alguna para recuperar una frase que llame su atención. 0 puntos	Relee sólo un capítulo de la novela para recuperar una frase que llame su atención. 3 puntos	Relee toda la novela para recuperar una frase que llame su atención. 6 puntos	Relee toda la novela para recuperar dos frases que llamen su atención. 8 puntos	Relee toda la novela para recuperar más de dos frases que llamen su atención. 10 puntos

Discusión por equipo de frases y fragmentos del texto				
No participa en la discusión por equipo ni atribuye significado alguno a la frase seleccionada. 0 puntos	Discute con su equipo la frase que llamó su atención, pero sin atribuirle un significado. 3 puntos	Discute con su equipo la frase que llamó su atención y le atribuye un significado. 6 puntos	Discute con su equipo las frases que llamaron su atención y les atribuye un significado. 8 puntos	Discute con su equipo las frases que llamaron su atención, les atribuye un significado y trata de interpretarlas. 10 puntos
Redacción del comentario.				
Escritura de un género textual determinado y contenido				
Redacta otro tipo de texto que versa sobre uno o más aspectos de la novela. 2 puntos	Redacta un comentario de menos de 5 párrafos o que no versa sobre un solo aspecto de la novela. 4 puntos	Redacta un comentario de 5 párrafos que versa sobre un solo aspecto de la novela. 6 puntos	Redacta un comentario de 5 párrafos que versa sobre un solo aspecto de la novela trabajado con mayor profundidad. 8 puntos	Redacta un comentario de 5 párrafos que versa sobre un solo aspecto de la novela y muestra tendencia a la interpretación. 10 puntos
Redacción del comentario.				
Estructura del texto y presencia de propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión				
El comentario carece de estructura y cuenta con más de 12 problemas serios de adecuación (expresiones coloquiales o vulgares y marcas de	El comentario no está bien estructurado del todo y/o cuenta con hasta 12 problemas de adecuación (expresiones coloquiales y marcas de oralidad),	El comentario está bien estructurado y cuenta con hasta 8 problemas menores de adecuación (expresiones coloquiales), coherencia	El comentario está bien estructurado y cuenta con máximo 5 problemas menores de adecuación (expresiones coloquiales), coherencia	El comentario está bien estructurado y carece de problemas de adecuación, coherencia y cohesión.

oralidad), coherencia (mal uso de nexos, repetición de ideas o carencia de orden lógico) y cohesión (faltas de concordancia, oraciones incompletas o mal estructuradas). 2 puntos	coherencia (mal uso de nexos, repetición de ideas) y cohesión (faltas de concordancia, oraciones mal estructuradas). 4 puntos.	(reiteración de ideas) y cohesión (faltas de concordancia). 6 puntos	(reiteración de ideas) y cohesión (faltas de concordancia). 8 puntos	10 puntos
Redacción del comentario.				
Características de la escritura, detalles de vocabulario, puntuación y ortografía				
La redacción del texto no es clara, presenta serios problemas de léxico, carece de puntuación y excede de 2 faltas de ortografía. 2 puntos	La redacción del texto es poco clara, presenta más de 6 problemas de léxico, escasa puntuación y máximo 12 faltas de ortografía. 4 puntos	La redacción del texto es clara, presenta hasta 6 problemas de léxico, 8 de puntuación y máximo 6 faltas de ortografía. 6 puntos	La redacción del texto es clara, presenta hasta 3 problemas de léxico, 5 de puntuación y máximo 3 faltas de ortografía. 8 puntos	La redacción del texto es clara presenta riqueza de vocabulario, no más de 3 problemas de puntuación y máximo 1 falta de ortografía. 10 puntos

Al sumar el puntaje obtenido por cada estudiante se puede establecer que:

- 100 puntos equivalen a un desempeño sobresaliente del alumno, es decir, un 10 de calificación en la dinámica y, para incentivarlo a seguir por ese camino, se sugiere un estímulo adicional: un punto extra en otra actividad, un libro de obsequio, etc.
- De 80 puntos en adelante se puede considerar que el alumno realizó un muy buen trabajo a lo largo de la secuencia, equivale a un 10 de calificación en la dinámica acompañado de una felicitación.
- A partir de 60 puntos se considerará como bueno el desempeño del alumno, su evaluación corresponderá a un 9 (si obtiene entre 60 a 69 puntos) o 10 (de acumular entre 70 y 79) de calificación en la medida que se aproxime, sólo que en su caso, evidentemente, el profesor le hará observaciones para que refuerce aquellos aspectos que presentan cierto rezago, de tal manera que en una futura dinámica de lectura compartida obtenga aún mejores resultados.
- Si la sumatoria arroja entre 25 y 59 puntos se considerará el desempeño del alumno regular, equivaldrá a un 6 (si sólo suma de 25 a 35 puntos), 7 (si obtiene entre 36 y 45) o un 8 (si acumula entre 46 a 60). La calificación se entregará al alumno acompañada de las observaciones necesarias tendientes a que mejore aquellos aspectos en que presenta deficiencias.
- Alumno que obtenga menos de 25 puntos, se considerará insuficiente su desempeño, por ende, no acreditará la dinámica. Al igual que en los casos anteriores, se le explicarán los motivos de por los que obtuvo esa baja calificación y un listado de observaciones en las que se detallan los aspectos que debe mejorar para próximas dinámicas de lectura compartida.

En resumen, esta segunda secuencia contempla los siguientes aspectos para su perfeccionamiento:

- La utilización de materiales audiovisuales en la fase de activación de conocimientos previos o, en su defecto, de ilustraciones e imágenes impresas en vez de la realización de dibujos en el pizarrón.

- Se incrementa el número de preguntas intercaladas a lo largo de la novela para la formulación de inferencias y llamar la atención de detalles importantes.
- Crear un ambiente más agradable en las sesiones de lectura compartida al reproducir música acorde con la temática de la novela y llevar algunos accesorios que permitan la dramatización de algunos pasajes (como collares, artículos religiosos, perros de peluche, retazos de tela, etc.).
- Queda abierta la posibilidad de vincular aún más las actividades de lectura y redacción al emplear la actividad final de esta secuencia didáctica como texto base para trabajar otras centradas en el proceso de escritura.
- Procura un acercamiento mayor a los estudiantes cuyos hábitos lectores son deficientes al integrarlos a través de las dramatizaciones y la continua sugerencia de releer de forma individual en casa.
- Fomenta el desarrollo de la competencia literaria de aquellos alumnos que poseen hábitos y capacidades lectoras más desarrolladas al dar cabida a que formulen sus interpretaciones acerca de aspectos muy específicos de la novela o al compararla con otros textos literarios que ya han leído antes.
- Permite que, de así quererlo los alumnos, a partir de su lectura se desarrolle un proyecto final que estimule no sólo su comprensión lectora, sino que también su creatividad, pensamiento crítico o habilidades en el uso de las nuevas tecnologías.
- Incluye una rúbrica que posibilita tanto al docente como a los alumnos arribar a una evaluación objetiva de todo el proceso lector y de sus productos.

La conveniente aplicación de esta secuencia conllevará, además del cumplimiento de los aprendizajes estipulados en el programa de estudios, la concreción de los postulados constructivistas en que se basa el modelo educativo del CCH, la revitalización de una actividad que en muchas ocasiones se percibe monótona por los estudiantes y favorece el acercamiento de los jóvenes a la lectura de un género literario que, por motivos de extensión, muchas veces es desdeñado o no se le da el tratamiento adecuado.

Conclusiones

Durante la década de 1970, el Dr. Pablo González Casanova concibió la idea de renovar la educación universitaria con el afán de colocar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al transformarlo en un sujeto activo que construye su propio conocimiento. De esta propuesta, surgió el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, institución de vanguardia que continuamente se da a la tarea de innovar y mejorar las formas en que sus estudiantes construyen su conocimiento y su propia identidad.

De acuerdo con la naturaleza misma de su modelo educativo, la lectura de textos literarios constituye uno de los más preciados vehículos para que cada alumno aprenda a aprender, a hacer y a ser; mediante la interacción que surja entre ellos y las obras literarias a las que se aproximen. Así, la lectura crítica y asidua de cuentos, poemas, obras teatrales, novelas y ensayos ha estado presente en los planes de estudio del CCH desde su fundación.

No obstante su recurrente aparición en los planes y programas de estudio, a diferencia de la buena aceptación que gozan otros géneros, la lectura de la novela se percibe defectuosa, aburrida, acartonada, cuando no totalmente olvidada por alumnos y profesores. Las razones de su rezago son variadas: extensión larga, falta de tiempo para trabajarlas en clase, desinterés, no saber cómo comentarla o interpretarla, etc.

Permitir que esta situación se prolongue constituiría un error garrafal, pues no solo demerita al docente que la tolera o a la institución educativa a la que se tacha de incapaz de generar los resultados pretendidos por sus programas de estudio; sino que pone en riesgo el desarrollo de las habilidades de los jóvenes y los aleja aún más de la literatura, además de cercenar sus posibilidades de adquirir nuevos conocimientos, adentrarse a mundos fantásticos y conocer nuevos valores, los cuales son necesarios para que forjen adecuadamente su identidad.

Ahora bien, ¿cómo lograr que los alumnos lean una novela completa, comprendan lo que leyeron y le den un significado trascendente a la obra? Esta pregunta que dio origen a la propuesta presentada en este trabajo tiene una respuesta sumamente simple: leyendo. Efectivamente, para obtener los resultados deseados los alumnos deben leer, mas no como suele manejarse dejando que ellos lo hagan sin que se les supervise y al final sólo se les exija un trabajo escrito o una breve exposición oral.

Lo óptimo es leer con ellos en el salón de clase, supervisar detenidamente todas y cada una de las actividades que desarrollen a lo largo de su lectura y dejar la lectura silenciosa como un reforzamiento individual para mejorar la comprensión; se trata de un proceso lento, pero que genera cambios significativos.

Conviene advertir que debido a la heterogénea composición de los grupos del CCH, la actitud previa de los estudiantes ante la lectura fue igualmente diversa: desde aquéllos que mostraron poco interés por leer hasta los que abiertamente señalaron estar emocionados por leer otra obra de García Márquez, pasando por los que no habían tenido una buena experiencia previa con este autor, los que afirmaron tener curiosidad a partir de escuchar el título del texto y los que se desconcertaron por no haber leído una novela completa nunca antes.

En la aplicación de la secuencia didáctica propuesta se advirtió que, ante el hecho de prestar mayor atención al desarrollo del proceso lector y no a sus productos finales, el grado de involucramiento de los alumnos se tornó cada vez mayor en razón de que la lectura de la novela se concibió como una aventura colectiva en la que la totalidad del grupo participó de manera libre en la construcción de un significado para el texto mientras pasaban un momento de relajación –incluso diversión—; sin darse cuenta, aprendieron significativamente.

Al contrario de lo que muchos piensan acerca de que sólo a través de la lectura individual en un entorno silencioso puede llegarse a la comprensión del texto, el desarrollo de la lectura compartida acompañado de la discusión oral global propician una mejor comunicación entre texto y lectores que se ve reflejada en el arribo a significados mucho más profundos que se atribuyen a la novela. Leer en

voz alta “da vida” a la obra que, de inmediato, se vuelve mucho más interesante, en tanto que la discusión global permite compartir, contrastar, complementar o delimitar diferentes significados individuales al momento de crear uno grupal de gran riqueza.

El tratamiento que se le dio al texto para favorecer su comprensión, consistente en la segmentación de la obra para poner en uso las estrategias de lectura como la inferencia, la deducción, etc.; permitió que los alumnos se involucraran con mayor interés, dado que la actividad no se limitó a una simple recitación de lo que está escrito en el libro; por el contrario, se tornó en un verdadero diálogo entre alumno y texto, al mismo tiempo que favoreció la comunicación grupal al momento en que mientras uno leía, otro compartía una hipótesis que se confrontaba o completaba con la de otro alumno más. Por lo tanto, la situación comunicativa derivada de la actividad de leer en el salón de clase se puede describir como un diálogo en todos los sentidos.

El compartir opiniones y deducciones también repercutió positivamente en los hábitos lectores de varios estudiantes, quienes desarrollaron el compromiso de adelantar de forma individual la lectura en casa para poder participar en clase, o bien, otros tantos que se dieron a la tarea de releer ciertos fragmentos con más calma para poder aportar nuevas ideas al finalizar la lectura compartida de la obra.

Ante esta buena disposición hacia la novela, los resultados de las preguntas de reflexión planteadas al finalizar la lectura fueron satisfactorios; ya que las respuestas de los estudiantes distaron de ser comentarios triviales o la simple mención de algunos detalles de la anécdota narrada en la obra. Lo expresado de forma oral –y posteriormente por escrito— por la mayoría de los alumnos refleja que debido a lo discutido a lo largo de cada uno de los cortes se desarrolló un mayor nivel de reflexión que permitió la adecuada observación de conflictos humanos, así como de sus causas y consecuencias.

Es digno de mencionar también que, en al menos cinco estudiantes, favoreció que fueran aún más allá de este nivel y se arriesgaran a interpretar el simbolismo de los nombres de los personajes, algún elemento de su apariencia o alguno otro que recurrentemente aparecía a lo largo del texto.

Asimismo, permitió la adecuada vinculación entre las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escuchar, hablar y escribir. De no leerse en voz alta la novela en el aula, difícilmente el alumno desarrolla el hábito de escuchar a sus semejantes; las discusiones lo hacen poner en práctica sus habilidades de expresión oral y, tras haber leído, escuchado y discutido, cuenta con elementos suficientes como para poder llevar a cabo un texto escrito con el que se da por terminada la estrategia de lectura en el aula.

La lectura compartida promueve, además, el tan anhelado propósito de forjar lectores autónomos interesados en textos extensos, dado que este alejamiento de la rutina tradicional transforma a la lectura de novelas en una actividad dinámica, agradable, significativa y entretenida que merece ser reiterada en el futuro.

Tras analizar con detenimiento los resultados arrojados por la propuesta, convino hacer un balance de sus fortalezas y debilidades con el afán de perfeccionar aquellos aspectos deficientes o que no cumplieron las expectativas deseadas, así como añadir nuevos elementos que repercutan en pos de su mejoramiento en próximas aplicaciones. De este ejercicio se desprende una segunda versión que seguramente puede ser de mayor utilidad en el futuro cercano.

Finalmente, resta decir que las posibilidades de lograr que los alumnos lean, comprendan y disfruten de una novela no son nulas ni escasas. Lo que se requiere es que el docente no se limite a indicar que sus alumnos deben leer "X" texto y que éstos digan que lo hicieron, sino por el contrario, profesor y estudiantes necesitan leerlo en conjunto para poder darle vitalidad y sentido a lo que leen, tal como se comprobó con buenos resultados.

Fuentes consultadas

- Argudín, Yolanda y María Luna. *Aprender a pensar leyendo bien*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Barajas Sánchez, Benjamín, et –al. *Diagnóstico del área de Talleres de Lenguaje y comunicación para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM, 2012.
- Bardons, Glória y Anna Díaz-Plaja (coords.). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. México: SEP/Graó, 2012.
- Bastida, Anna, et -al. “Hacer reflexionar sobre los conflictos del mundo a partir de la literatura”. *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. México: SEP/Graó, 2012.
- Bazán Levy, José de Jesús (coord.). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM/CCH, 2006.
- Beltrán Llera, Jesús y Luz Pérez Sánchez. “El rol del profesor”. *Enciclopedia de Pedagogía, Tomo II: El profesor*. Madrid: Espasa Calpe/Universidad Camilo José Cela, 2004.
- Cabrera, Flor, et -al. *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes, 1994.
- Campillo Herrera, Remedios, et –al. *Enfoque comunicativo II*. México: UNAM/CCH, 1998.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Casanova Cardiel, Hugo. “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad” en Marsiske, Renate (coord.). *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. México: UNAM / Centro de Estudios sobre la Universidad, 2001.

- Cassany, Daniel. "Luces y sombras de la lectura en voz alta". Cassany, Daniel (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009.
- Castañeda Reyes, María del Rosario. "La enseñanza de la literatura en el bachillerato: comparación México-Francia". *Tiempo de Educar*. Vol. 8, núm. 15, enero-junio de 2007: 69-112. [Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31181504>]
- Christlieb de Fernández, Carmen, et –al. *Elaboración de objetivos de aprendizaje*. México: UNAM/Secretaría de Planeación, 1979.
- Coll, César e Isabel Solé (coords.). *El constructivismo en el aula*. 13ª ed. Barcelona: Graó, 2002.
- Coll, César y Elena Martín. "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista". Coll, César e Isabel Solé (coords.). *El constructivismo en el aula*. 13ª ed. Barcelona: Graó, 2002: 163- 183.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE, 2005.
- Colomer, Teresa. "Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes". Colomer, Teresa (coord.). *Lecturas adolescentes*. México: SEP/Graó, 2012.
- Colomer, Teresa. "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación". Lomas, Carlos (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori/Universitat de Barcelona, 1996.
- Colomer, Teresa (coord.). *Lecturas adolescentes*. México: SEP/Graó, 2012.
- Cooper, J. David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*, (Trad. de Jaime Collyer). Madrid: Visor, 1990.
- Crespo Allende, Nina. "La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de Lengua". *Onomázein*, núm. 6, 2001: 223 -238.

- Delval, Juan. *Aprender en la vida y en la escuela*, 2ª ed. Madrid: Morata, 2001.
- Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3ª ed. México: McGraw Hill, 2010.
- Díaz-Plaja, Ana. "Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia". Colomer, Teresa (coord.). *Lecturas adolescentes*. México: SEP/Graó, 2012.
- García Márquez, Gabriel. *Del amor y otros demonios*, 8ª ed. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.
- García Palacios, Ernesto y Jorge González Teyssier. *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM / CCH, 2013.
- García Palacios, Ernesto. "El proyecto Nueva Universidad". García Palacios, Ernesto y Jorge González Teyssier. *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM / CCH, 2013: 33-36.
- González Casanova, Pablo. "La innovación académica. La Universidad y el sistema nacional de enseñanza". García Palacios, Ernesto y Jorge González Teyssier. *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM / CCH, 2013: 65 – 70.
- Goodman, Ken. *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*, (Trad. de Carolina Zúñiga Ramírez). México: Paidós, 2006.
- González Villa, Marco Antonio. "La enseñanza de la lengua y la literatura en el CCH". *Eutopía*, No. 23, 2015: 65-70.
- Gracida, Ysabel y Alejandro Ruiz Ocampo. *Competencia comunicativa y diversidad textual*. México: Edere, 2007.
- Haddad Slim, Mario. *Psicología y aprendizaje: una aventura intelectual*. México: McGraw Hill, 1978.

- Hernández, Sergio, et -al. *Técnicas de estudio*. México: UNAM/CCH, 1982.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós, 1998.
- Joliberte, Josette y Robert Gloton. *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. 5ª ed. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Jorba, Jaume, et -al (eds.). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Síntesis / Universitat de Barcelona, 2000.
- Juanatey, Luisa. *Aproximación a los textos narrativos en el aula*, 2ª ed. Madrid: Arco/Libros: 2000.
- Klinger, Cynthia y Guadalupe Vadillo. *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill, 1997.
- Lavín, Mónica. *Leo, luego escribo. Ideas para disfrutar la lectura*. México: Lectorum/SEP, 2001.
- Lázaro Carrater, Fernando y Evaristo Correa. *Cómo se comenta un texto literario*. México: Publicaciones Cultural, 1994.
- Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Lomas, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Volumen II*, 2ª ed. Barcelona, Paidós, 1999.
- Lomas, Carlos. "Leer para entender y transformar el mundo". *Eutopía*. No. 6, 2003: 57-67.
- Lomas, Carlos (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*. Barcelona: Horsori/ Universitat de Barcelona, 1996.

- Lomas, Carlos y Andrés Osoro. "Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula". Lomas, Carlos (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*. Barcelona: ICE/Horsori/Universitat de Barcelona, 1996.
- Londoño, Luis (ed.). *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 1991.
- López Pastrana, Laura. "El comentario de textos". Gracida, Ysabel (coord.). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción el ámbito universitario*. México: UNAM /CCH, 2007.
- Maqueo, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa/UNAM, 2004.
- Mauri, Tesea. "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?". Coll, César e Isabel Solé (coords.). *El constructivismo en el aula*. 13ª ed. Barcelona: Graó, 2002: 64 - 99.
- Mendoza Fillola, Antonio. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.
- Miras, Mariana. "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos conocimientos: los conocimientos previos". Coll, César e Isabel Solé (coords.). *El constructivismo en el aula*. 13ª ed. Barcelona: Graó, 2002: 47 - 63.
- Morales, Óscar. "Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. No. 10, 2005: 195-218.
- Moreiro, Julián. *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: EDAF, 1996.
- Muñoz Corona, Lucía Laura (ed.). *El proyecto curricular del Colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de estudios*. México: Dirección General del CCH, 2009.

- Onrubia, Javier. "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". Coll, César e Isabel Solé (coords.). *El constructivismo en el aula*. 13ª ed. Barcelona: Graó, 2002: 101 - 124.
- Palencia Gómez, Javier, "Origen y contexto histórico del proyecto CCH". García Palacios, Ernesto y Jorge González Teyssier. *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM / CCH, 2013: 211-223.
- Pardo, Edmeé. *Leer cuento y novela. Guía para leer narrativa y dejar que los libros nos hagan felices*. México: Paidós: 2004.
- Pennac, Daniel. *Como una novela*, (Trad. de Joaquín Jordá). 8ª ed. Barcelona, Anagrama: 2001.
- Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2005.
- Petit, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez trads.). México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Piaget, Jean. *Seis estudios de Psicología* (trad. de Nuria Petit). Barcelona, Ariel, 1986.
- Pimienta, Julio. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson, 2012.
- Pimienta, Julio. *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*, 2ª ed. México: Pearson, 2007.
- Piñón, Alida. "Mexicanos elevan hábito de la lectura. Análisis de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015". *El Universal*. 10 de noviembre de 2015, Sección Cultura, p. 11.
- Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM, 1996.
- Plan de Estudios Original*. México: UNAM, 1979.

- Plan de Estudios Revisado y Ajustado*. México: UNAM, 2004.
- Pozo, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, 9ª ed. Madrid: Morata, 2006.
- Prado Aragonés, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La muralla, 2004.
- Programa de estudios de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*, México: UNAM/CCH, 2004.
- Propuesta de programas estudio de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM, 2015.
- Richmond, P.G. *Introducción a Piaget*, trad. de Ignacio Álvarez Bara. 8ª ed. Madrid, Fundamentos, 1981.
- Rodríguez Muñoz, Victoria. *El proyecto político pedagógico neoliberal en la UNAM. Período 1982-1994. Proceso de defensa de la universidad pública*. México: Plaza y Valdés, 2009.
- Ruiz Rojas, Gustavo, “La cognición y la metacognición: dos formas complementarias de entender la lectura y la escritura”. *Visión contable*. No. 8, 2010: 97-122.
- s/a. “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato” en *Gaceta UNAM*, Tercera época, Vol. 2 (no. Extraordinario). México, 1º de febrero de 1971: 2.
- s/a. “Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios” en *Gaceta UNAM*, Tercera época, Vol. 2 (no. Extraordinario). México, 1º de febrero de 1971: p.5.
- s/a. “Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Gaceta UNAM*, Tercera época, Vol. 2 (no. Extraordinario). México, 1º de febrero de 1971: 1.
- s/a. “68: unidad y defensa” en *Gaceta UNAM* (Suplemento del 75 aniversario de la Autonomía universitaria). México, 15 de noviembre de 2004, No. 3763: I-VIII.

- Santiago, Álvaro, *et -al.* "Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura". *Folios*. Segunda época, No. 26, 2007: 27-38.
- Santos Rochín, Rosa María. *Evaluación del aprovechamiento escolar*. México: UNAM/Secretaría de Planeación, 1979.
- Smith, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. 2ª ed. Madrid: Visor, 1997.
- Solé, Isabel. "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje". Coll, César e Isabel Solé (coords.). *El constructivismo en el aula*. 13ª ed. Barcelona: Graó, 2002: 25 - 46.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. 8ª ed. Barcelona: Graó, 1998.
- Stevan, María Elena y Rocío Navarro. *Teorías del aprendizaje*. México: UNAM/ Secretaría de Planeación, 1979.
- Terán, Rito. *Proyecto académico para la revisión curricular*. México: Dirección General del CCH, 2009.
- Vegas, Emiliana. "De aprender a leer a leer para aprender". *El Universal*. 2 de abril de 2016, Primera sección, p. 18.
- von Glasersfeld, Ernest. "El constructivismo radical y la enseñanza". *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXI, No. 32, junio 2001: 170-184.
- Woolfolk, Anita. *Psicología educativa*, trad. de Leticia Pineda Ayala. 11ª ed. México: Prentice Hall/ Pearson Educación, 2010.
- Zebadúa Valencia, María de Lourdes y Ernesto García Palacios. *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México: UNAM/CCH, 2011.