



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA
COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE LA
DRAMATIZACIÓN**

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

**P R E S E N T A
JAVIER LÓPEZ ROSAS**

**TUTORA
DRA. CECILIA LÓPEZ RIDAURA
ENES MORELIA, UNAM**

Morelia, Mich., junio de 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIA:

A Dios, mi Creador y Señor, quien cumplirá su propósito en mi vida.

A mis padres, María y Reyes, porque me han mostrado lo importante que es la educación.

A Ruth, mi compañera de vida.

A Caleb, la alegría en mi hogar.

AGRADECIMIENTOS:

A la Dra. Cecilia López Ridaura por su generosidad con su tiempo, conocimientos y acompañamiento desde el inicio hasta el final de este proyecto.

A la Dra. Julieta López Arisbe por su paciencia al compartirme sus amplios conocimientos.

A la Mtra. Atenas López Pintor por sus clases inspiradoras.

A la Dra. María Ana Beatriz Cerutti por sus comentarios alentadores.

A la Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia porque fue en una de sus clases que se gestó la idea de este proyecto.

A la ENES Morelia por la máxima calidad, profesional y humana, de su plantilla docente, administrativa y directiva.

A la UNAM, la máxima casa de estudios en México, porque no solamente me da la oportunidad de obtener el grado de Maestro, sino que además afinó mi visión de mi práctica docente.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| CAPÍTULO 1. ENFOQUES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA..... | 9 |
| 1.1. Los enfoques didácticos del siglo XX..... | 9 |
| 1.1.1. El Conductismo | 10 |
| 1.1.2. El Cognoscitivismo | 11 |
| 1.1.3. El Constructivismo..... | 11 |
| 1.1.3.1. Aprendizajes significativos | 13 |
| 1.1.3.2. Enseñanza situada | 14 |
| 1.2. El enfoque comunicativo..... | 15 |
| 1.3. El enfoque por competencias | 17 |
| 1.3.1. Competencias genéricas | 18 |
| 1.3.2. Competencias disciplinares..... | 19 |
| 1.3.3. Competencias profesionales..... | 21 |
| 1.4. Las estrategias didácticas para la comprensión de la Literatura..... | 21 |
| 1.4.1. El <i>Role Playing</i> | 22 |
| 1.4.2. La Dramatización | 23 |
| CAPÍTULO 2. LA COMPRESIÓN LECTORA EN LOS TEXTOS NARRATIVOS | 28 |
| 2.1. El proceso de la lectura. | 28 |
| 2.1.1. La pre-lectura | 29 |
| 2.1.2. La lectura..... | 30 |
| 2.1.3. La Poslectura | 30 |
| 2.1.4. El contexto..... | 31 |
| 2.2. Técnicas de lectura | 31 |
| 2.3. Comprensión lectora | 32 |

| | |
|---|-----------|
| 2.3.1. Teoría lineal de la comprensión | 33 |
| 2.3.2. Teoría interactiva de la comprensión | 33 |
| 2.3.3. Teoría transaccional de la comprensión | 34 |
| 2.3.4. Teoría literaria de la comprensión..... | 35 |
| 2.4. Enfoque cognoscitivo de la comprensión lectora..... | 36 |
| 2.4.1. Niveles de comprensión lectora | 37 |
| 2.4.2. Nivel literal..... | 38 |
| 2.4.3. Nivel inferencial..... | 39 |
| 2.4.4. Nivel analógico-crítico | 39 |
| 2.5. Estrategias evaluativas de la comprensión lectora en los textos narrativos | 39 |
| 2.5.1 Test de Cloze..... | 40 |
| 2.5.2. Cuestionarios..... | 41 |
| 2.5.3. Rúbricas..... | 41 |
| CAPÍTULO 3. LA LITERATURA EN EL TELEBACHILLERATO MICHOACÁN..... | 43 |
| 3.1. Definición del subsistema de Telebachillerato..... | 43 |
| 3.2. Características del subsistema de Telebachillerato | 43 |
| 3.3. Antecedentes del subsistema de Telebachillerato | 44 |
| 3.4. Características específicas del Telebachillerato Michoacán | 44 |
| 3.5. La asignatura de Literatura I en el Telebachillerato Michoacán. | 46 |
| CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN LA ASIGNATURA DE LITERATURA II DEL TEBAM MEDIANTE DRAMATIZACIONES | 48 |
| 4.1. Estrategias integrales para la comprensión lectora de textos narrativos | 48 |
| 4.1.1. La fábula..... | 48 |
| 4.1.2. La leyenda | 50 |
| 4.1.3. El mito..... | 51 |
| 4.1.4. El cuento..... | 52 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.5. La novela | 53 |
| 4.2. Estrategias didácticas para la comprensión lectora | 54 |
| 4.2.1. Estrategia 1 “Reforzando tus valores” (Fábula <i>La liebre y la tortuga</i> de Esopo) | 56 |
| 4.2.2. Estrategia 2 “Lugar típico de Michoacán” (Leyenda <i>La sirena del lago de Zirahuén</i>). . | 63 |
| 4.2.3. Estrategia 3 “Entendiendo la Conquista de México” (Mito <i>El regreso de Quetzalcóatl</i>). | 70 |
| 4.2.4. Estrategia 4 “Adolescentes en peligro” (Cuento <i>Sin hacer ruido</i> de Fabiola Ávila). | 77 |
| 4.2.5. Estrategia 5 “Planeando tu futuro” (Novela <i>Decisión crucial</i> de Carlos Cuauhtémoc Sánchez). | 84 |
| 4.2.6. Porcentajes finales de comprensión lectora del total de obras narrativas: | 91 |
| V. CONCLUSIONES | 94 |
| Bibliografía | 97 |
| ANEXOS..... | 105 |

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos de la Dirección General de Bachillerato (DGB) es que los discentes se conviertan en lectores expertos; para ello propone que se fomente la emoción y el gusto por leer constantemente. Según la DGB los educandos que mejoren su práctica lectora podrán obtener múltiples beneficios, entre los que destacan:

el alumnado resolverá problemas de significado textual; usará con eficacia registros lingüísticos diversos, según el contexto; será propositivo y contestatario en su interacción discursiva; así como flexible y creativo al producir textos. Además será capaz de trabajar en equipos escolares en forma responsable, cooperativa y respetuosa (SEP, 2013a, p. 6).

Desafortunadamente pruebas internacionales de evaluación como PISA (por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment) y nacionales como la Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros escolares (ENLACE) o el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), revelan que los educandos de Educación Básica y Media Superior en México no han desarrollado una buena comprensión lectora y, además, no existe algún programa remedial gubernamental con el que se puedan revertir los malos resultados de los estudiantes mexicanos.

El programa PISA es un estudio creado y promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); se enfoca en tres áreas que tradicionalmente se han considerado clave para el aprendizaje en todos los sistemas educativos: Matemáticas, Ciencias y Lectura. Esta última la define como: “La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad” (OCDE, 2012).

La prueba PISA (OCDE, 2012) reveló que México quedó clasificado en la última posición de los 34 miembros que conforman la OCDE y en el lugar 53 de entre los 65 países que participaron en esta evaluación. Los estudiantes mexicanos obtuvieron una media de desempeño en comprensión lectora de 424 puntos, siendo la media de los integrantes de la OCDE de 494. Los análisis de resultados de los educandos mexicanos

concluyen que a México le tomará más de 65 años alcanzar el nivel promedio de los 34 países de la OCDE en lectura, pues actualmente, un estudiante mexicano con el más alto rendimiento apenas logra obtener el mismo puntaje que un estudiante promedio en Japón, ubicado entre los diez países con mejores resultados.

Otro estudio que nos permite conocer la comprensión lectora de los estudiantes de bachillerato es la Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE); según la Secretaría de Educación Pública (SEP) los resultados obtenidos en este examen son poco alentadores, pues en el 2014 la comprensión lectora en estudiantes de bachillerato disminuyó un 5.3% en relación con el 2013. Michoacán se encuentra entre los últimos 5 estados del país en lo que se refiere a la materia de comunicación, presentando un 35.7% de discentes con un desempeño bueno, cuando la media nacional es del 44.7 %.

A partir de esta necesidad apremiante de lograr que los educandos entiendan lo que leen, se plantea una propuesta didáctica donde los estudiantes del Telebachillerato Michoacán desarrollen una mayor comprensión textual de las obras narrativas a través de la dramatización; con esta estrategia se favorecerá un mayor aprendizaje de los elementos y características que aparecen en la fábula, la leyenda, el mito, el cuento y la novela.

El primer capítulo del presente trabajo plantea una leve descripción de los principales enfoques pedagógicos del siglo XX como fueron el Conductismo, el Cognoscitivismo y el Constructivismo; de este último se toman los elementos de aprendizaje significativo y enseñanza situada con el propósito de mencionar cómo se ha venido enseñando la asignatura de literatura en los últimos cien años de nuestra historia. También se describen las competencias, ya que el Telebachillerato Michoacán desde sus inicios en el 2010 trabaja bajo este esquema. Por último, aparecen el *Role Playing* y la Dramatización como estrategias didácticas específicas para esta investigación.

En el segundo capítulo se describe el proceso, las etapas y las técnicas de la lectura con el propósito de entender que la lectura es un fenómeno social, complejo e interactivo de comunicación en el que se establece una conexión entre el texto y el lector. Además se aborda el constructo de la comprensión lectora y los niveles que, desde el enfoque cognoscitivo, se proponen. Este apartado termina con la descripción de dos instrumentos y una técnica de evaluación con los que se valorará la estrategia didáctica.

En el tercer capítulo se explica el contexto educativo en el cual se enmarca la investigación; se hace un breve recorrido histórico sobre la aparición del Telebachillerato en Michoacán y se describen las comunidades donde opera este subsistema, así como el tipo de población estudiantil a la que atiende.

Finalmente el capítulo cuarto describe la propuesta didáctica que se establece para la comprensión de textos narrativos mediante dramatizaciones de una fábula, una leyenda, un mito, un cuento y una novela. La primera estrategia didáctica se llama: *Reforzando tus valores* y se trabaja con la fábula de Esopo “La liebre y la tortuga”; la segunda lleva por nombre *Lugar típico de Michoacán* y se trata de la leyenda “La sirena del lago de Zirahuén”; la tercera es *Entendiendo la Conquista de México* y es acerca del mito “El regreso de Quetzalcóatl”; la cuarta es *Adolescentes en peligro*, sobre el cuento “Sin hacer ruido” de Fabiola Ávila y la quinta, *Planeando tu futuro*, es con la novela “Decisión Crucial” de Carlos Cuauhtémoc Sánchez.

CAPÍTULO 1. ENFOQUES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

“La escuela es el lugar donde se hacen amigos, no se trata solo de edificios, aulas, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima...”

Paulo Freire

1.1. Los enfoques pedagógicos del siglo XX

Cada docente que está frente a grupo debería conocer los paradigmas ideológicos que sostienen su práctica, tanto para tener conciencia del proceso didáctico que ocurre en el aula como para procurar obtener mejores resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el presente capítulo se abordarán algunos elementos de los principales enfoques educativos del siglo XX que han influido en el ámbito pedagógico; tal es el caso del Conductismo, el Cognoscitivismo, el Constructivismo y los Aprendizajes Significativos. También se razonará sobre el Enfoque Comunicativo, el enfoque basado en Competencias y la asignatura de Literatura. Finalmente se hablará del *Roll Playing* y de los beneficios que los estudiantes pueden obtener mediante la dramatización.

Los enfoques y estrategias de aprendizaje son fundamentales para el docente, pues determinan la ruta que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje que sigue en su práctica. Bigge Morris señala que la forma en que un profesor elabora su plan de estudios, selecciona sus materiales y escoge sus técnicas de instrucción dependerá, en gran parte, de cómo defina el aprendizaje y desde qué enfoque pedagógico realice su práctica docente (2006, p. 19). Si los profesores no utilizan una metodología didáctica en sus decisiones cotidianas dentro del aula de clases, estarán actuando ciegamente y tendrán menos posibilidades de éxito profesional.

Jacques Delors (1994) menciona que la práctica docente debe evolucionar; ya no se trata de la mera transmisión de conocimientos, ahora es necesario que los docentes tengan

un sustento pedagógico y didáctico para que instruyan mejor a los estudiantes y puedan hacer cambios relevantes en su contexto social.

1.1.1. El Conductismo

El paradigma conductista se originó en las primeras décadas del siglo XX; este enfoque propone que el profesor es el que diseña el programa de instrucción. El doctor en psicología Gerardo Hernández Rojas (2010) sostiene que el trabajo del docente consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia, de reforzamiento y control de estímulos para enseñar. El doctor en educación Fred Simmons Keller (1978, citado en Hernández Rojas, 2010) menciona que el docente es un ingeniero educacional y un administrador de contingencias. Por su parte el psicólogo Albert Bandura (citado en Hernández Rojas, 2010) considera que el profesor es un modelo para los estudiantes.

La profesora y catedrática de la UNAM Ana María Maqueo (2004) señala que el enfoque conductista se ha centralizado en el estudio de la conducta; no acepta que los procesos de desarrollo puedan explicarse acudiendo a estructuraciones internas de la persona o a procesos mentales de organización. Según los conductistas, el aprendizaje resulta de relaciones o asociaciones entre estímulos y respuestas, sin que exista una organización estructurada del conocimiento. También considera que la mayoría de las conductas de los seres humanos son aprendidas y son el resultado de sucesos ambientales.

El doctor Gerardo Hernández Rojas (2010) menciona que uno de los principales aportes del Conductismo es la del Condicionamiento Operante (CO), el cual propone que se puede incidir en el comportamiento del individuo y hacer que llegue a una respuesta que se pretende o desea como la más probable. En este sentido, se entiende al CO como una teoría conductista que plantea la posibilidad de condicionar la generación de un determinado comportamiento en el individuo.

Para Hernández Rojas (2010), en el enfoque conductista se concibe al estudiante como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados desde el exterior mediante la situación instruccional, los métodos, contenidos, etc.; sin embargo, es necesario que se realicen los ajustes ambientales y curriculares pertinentes para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables.

1.1.2. El Cognoscitivismo

El pedagogo Ramón Ferreiro Gravié (1996) define al Cognoscitivismo como un proceso independiente de decodificación de significados que conducen a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permiten la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje continuo en cada individuo. Este enfoque estudia cómo la mente interpreta, procesa y almacena información en la memoria.

El profesor Gerardo Hernández Rojas (2006) menciona que al Cognoscitivismo le interesa el estudio de la naturaleza de las representaciones mentales: conceptos, esquemas, marcos, guiones, planes, mapas cognitivos, etc. En este paradigma el estudiante es visto como un sujeto activo, procesador de información, con capacidad de utilizar y modificar sus estructuras cognitivas para realizar funciones diversas como atender, memorizar, codificar, recuperar información y regular sus propios procesos de cognición.

Los psicopedagogos Jesús Carlos Guzmán, Hortensia García Vigil y Gerardo Hernández (1994) señalan que para los teóricos del Cognoscitivismo es primordial conseguir que los estudiantes aprendan a aprender, esto es a emplear las habilidades de autorregulación del aprendizaje y del pensamiento y no solamente la acumulación de información o el manejo de contenidos. Por lo tanto, le otorgan un gran valor a la educación que promueve la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento, el auto-aprendizaje, etc.

1.1.3. El Constructivismo

El Constructivismo es un enfoque pedagógico que postula la necesidad de facilitar herramientas a los estudiantes para generar sus andamiajes cognoscitivos, los cuales le permitirán construir sus propios procedimientos para enfrentarse a una situación problemática. Esto no implica un estancamiento de sus ideas; al contrario, se modificarán y seguirán robusteciendo su aprendizaje.

De acuerdo con el psicólogo César Coll (1990), el Constructivismo gira en torno a tres ideas fundamentales: la primera consiste en otorgar al estudiante la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje; la segunda es que la actividad mental constructivista del educando se aplica a contenidos con un grado considerable de elaboración y la tercera es sobre la función del docente no se debe limitar a crear condiciones óptimas para que el educando despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Los dos grandes teóricos del Constructivismo fueron Jean Piaget y Vygotsky. Para el primero el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio físico únicamente, mientras que para el segundo el conocimiento depende del medio social y cultural para avanzar a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La profesora de la UNAM Cynthia Klingler Kaufman (Klingler y Vadillo, 1997) señala que Vygotsky hace una enorme aportación a la Pedagogía al postular el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, el cual implica que el nivel de desarrollo no está fijo; es decir, hay una diferencia entre lo que puede hacer el estudiante solo y lo que puede hacer con la ayuda de alguien más apto. Por lo tanto, la teoría de la ZDP plantea que los estudiantes están dispuestos a aprender con la ayuda de un compañero, de un docente o de cualquiera que les ayude a construir sus andamiajes cognitivos y puedan avanzar en sus procesos de comprensión.

La doctora en Pedagogía Patricia Covarrubias Papahiu (Covarrubias et al., 2010), citando a Vygotsky, menciona que las personas se construyen de afuera hacia adentro; es decir que, mediante las relaciones interpersonales, los individuos construyen andamiajes cognitivos que les permiten incrementar su zona de desarrollo próximo; por lo tanto, las personas además de necesitar una educación formal, también necesitan a sus semejantes para ampliar y perfeccionar sus conocimientos.

Dos perspectivas educativas que parten del Constructivismo son el aprendizaje significativo y la enseñanza situada. Ambos surgen de la necesidad de evolucionar de un proceso de enseñanza y aprendizaje descontextualizado, abstracto y poco útil al contexto de los estudiantes, a una educación contextualizada y donde los educandos puedan usar sus conocimientos escolares en su vida diaria.

1.1.3.1. Aprendizajes significativos

El psicólogo y pedagogo David Paul Ausubel y sus colaboradores (1983) señalan que para que los estudiantes logren aprendizajes significativos en las aulas, es necesario relacionar los contenidos de los programas con lo que los educandos ya conocen, de tal manera que establezcan una relación con aquello que deben aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos e ideas estables y definidas, con los cuales puede interactuar la nueva información. Por tanto, los discentes pueden alcanzar un aprendizaje significativo

cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, Novac y Henesian, 1983, p. 18).

Para lograr lo anterior, se deben terminar las clases expositivas donde los profesores dan cátedra y no dejan que los educandos participen y pregunten sus dudas. El educador Paulo Freire (2002) llama “Educación Bancaria” a aquella en la que solamente se vacían conocimientos en los cerebros de los educandos y afirma que esta ya no funciona en el mundo actual, porque la transmisión unilateral de información es memorizada y repetida, pero no comprendida para constituir un hecho educativo ni produce conocimiento.

Para Freire (1974), los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre tienen que ser activos, en los que los actores del proceso educativo accedemos a la nueva información desde los datos que ya tenemos, desarrollando procesos de identificación, asociación, comparación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre los viejos conocimientos y las nuevas informaciones.

Carlos Monereo Font, doctor en psicología, (2001) señala que el siglo XXI se ha caracterizado por una saturación informativa que exige al aprendiz elegir únicamente lo relevante; la caducidad de la información demanda un constante esfuerzo de actualización y la exigencia de comprender y utilizar los múltiples lenguajes que imponen los nuevos sistemas de transmisión digital (textuales, gráficos, audiovisuales, animados y kinestésicos)

obliga a las personas a seleccionar la información con el fin de transformarla en conocimiento útil y aplicable en su contexto social.

1.1.3.2. Enseñanza situada

Marcy P. Driscoll, citada por las profesoras Daniela Benavides Peart, Verónica Ma. Madrigal Lozano y Angélica Patricia Quiroz Ballesteros (2009, p. 2), señala que, en el aprendizaje situado, la construcción del conocimiento es concebido a través de la práctica y la experiencia en el propio contexto social de los estudiantes, permitiendo que los educandos ejerciten sus conocimientos teóricos en situaciones de la vida real y adquieran un aprendizaje significativo.

La doctora en pedagogía Frida Díaz Barriga (2006) argumenta que el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción para conseguir una enseñanza situada, donde los discentes se enfrenten a prácticas educativas auténticas; es decir, a situaciones reales del contexto social y cultural de los educandos.

Por su parte, el doctor en psicología Juan Ignacio Pozo (1997) propone que el docente debe buscar estrategias didácticas para desarrollar un aprendizaje continuo, duradero y que se pueda llevar a la práctica en el contexto inmediato de los estudiantes. También señala que algunos procesos de instrucción fracasan porque los estudiantes no practican lo suficiente, los contenidos son irrelevantes para los educandos y no hay una relación directa de los programas con los aprendizajes previos. Una solución a los problemas que plantea Pozo es usar la cognición situada, donde, según la doctora Frida Díaz Barriga, el discente podrá:

enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas (Díaz Barriga, 2003, p. 8).

1.2. El enfoque comunicativo

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, el enfoque comunicativo pretende capacitar al estudiante para una comunicación real, no solo en la vertiente oral sino también en la escrita. Los medios para conseguirlo pueden ser textos, grabaciones, videos, actividades que procuren imitar con fidelidad la realidad fuera del aula, etcétera (s.v. Enfoque comunicativo).

En la misma entrada del *Diccionario* se señala que a finales de los años sesenta algunos lingüistas británicos, como Candlin y H. Widdowson, creyeron que el objetivo en el aprendizaje debería ser el desarrollo de la *competencia comunicativa* y no solo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje recogió las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica, la sociolingüística estadounidense y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística. Los académicos europeos emplearon sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna a la cual denominaron *enfoque comunicativo* (s.v. Enfoque comunicativo).

En el enfoque comunicativo se promulga un tipo de enseñanza centrada en el educando, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje, lo que supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. El análisis de las necesidades y la negociación con los estudiantes se constituyen, así, en el eje sobre el que se articula la actuación de los docentes.

Desde el enfoque comunicativo el rol del docente –en congruencia con investigaciones de teóricos como Daniel Cassany (2001), Teresa Colomer (2001), Ana Camps (2003), Emilia Ferreiro (2001), Isabel Solé (2000), entre otros– es el desarrollo de competencias comunicativas, que los profesores deben trabajar en el aula para que los estudiantes:

- a) Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.

- b) Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen en la vida escolar y extraescolar.
- c) Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- d) Reconozcan la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.
- e) Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.
- f) Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- g) Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.
- h) Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos (SEP, 2011, pp. 13-14).

Según la doctora en ciencias pedagógicas Magalys Ruiz Iglesias (2010), experta de la propuesta metodológica de la Formación Basada en Competencias, los procesos educativos deben promover individuos capaces, es decir, personas con cierta autonomía para abordar situaciones novedosas y capacitadas para usar sus conocimientos en una sociedad que está en constante transformación en todos los ámbitos.

El lingüista Eduardo Roldán Yáñez (2003-2004) señala que la competencia comunicativa consiste en un conjunto de conocimientos y capacidades subyacentes al uso de la lengua que le permiten a un hablante nativo saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué hablar. Menciona que existen diversas subcompetencias: la lingüística (dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología), la sociolingüística (las reglas socioculturales), la discursiva (dominio de los recursos de coherencia y cohesión) y la estratégica (compensa fallos de las otras subcompetencias).

El profesor Emilio Ortiz Torres define la competencia comunicativa, desde el punto de vista pedagógico, como la capacidad del profesor para establecer una comunicación pedagógica efectiva y eficiente con sus estudiantes, al desarrollar en su personalidad un estilo flexible y lograr resultados educativos deseados. De manera que la comunicación pedagógica y el aprendizaje escolar constituyen procesos muy cercanos y en una relación directamente proporcional, por lo que sus potencialidades didácticas son evidentes y

productivas para la elevación de la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Ortiz Torres, 1998, p. 143).

Alexeis Ruiz Díaz, en su revisión del estado de la cuestión sobre formación basada en competencias, sigue a Sergio Tobón (2004) para decir que:

Otro concepto nos dice que esas competencias tienen que ver con el uso del lenguaje y de distintos lenguajes, es decir, con la puesta en práctica de la expresión oral y escrita y otras formas de codificar el mundo de manera funcional en situaciones auténticas o creadas. Tener competencias comunicativas implica ser capaz de interpretar y comprender la información, buscando su sentido, para dar explicación de determinados procesos y para proponer hipótesis, para explicar ciertos hechos o construir soluciones a problemas (Ruiz Díaz, 2014, p. 5).

El mismo autor señala que son varios los autores latinoamericanos que coinciden en las siguientes sub-competencias lingüístico-comunicativas:

- 1.- Competencia de leer y mirar, donde se redescubre la importancia de comprender, analizar, clasificar y categorizar para poder interpretar textos.
 - 2.- Competencia de escribir, en la cual se optimizan las capacidades para manejar correctamente el idioma desde lo gramatical y las diferencias conceptuales y prácticas de los tipos de discursos escritos, así como lo lingüístico.
 - 3.- Competencia de hablar, que muestra las técnicas de expresión oral, las barreras de comunicación y los conceptos y prácticas de la comunicación verbal.
 - 4.- Competencia expresivo-corporal, que alude a lo gestual y a la comunicación no verbal.
- (Ruiz Díaz, 2014, p. 6)

1.3. El enfoque por competencias

Los colaboradores de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) Carlos María de Allende y Guillermo Morones Díaz (2006) definen el término competencia como:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) (2006, p. 4).

En un sentido más amplio, el especialista en educación Philippe Perrenoud (2004) define la competencia como una capacidad que tienen las personas para movilizar recursos cognitivos y así enfrentarse a situaciones problemáticas. Estas competencias pasan por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar de forma eficiente actividades específicas de la vida personal, social y profesional.

1.3.1. Competencias genéricas

En el Acuerdo 444 publicado en el *Diario Oficial de la Nación* (2008, pp. 1-2) se menciona que las competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben estar en condiciones de desempeñar: son las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les dan la capacidad de continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, les ayudan a desarrollar relaciones armónicas con quienes los rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave.

Más adelante, la SEP en el Acuerdo 444 (2008, p. 2) señala que las competencias genéricas tienen dos características; la primera es que son transversales, es decir no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional, su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos del plan de estudios. La segunda es que son transferibles porque refuerzan la capacidad de los estudiantes para adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares.

Según la SEP en el Acuerdo 444 las competencias genéricas son las siguientes once:

- 1.-Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- 2.-Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- 3.- Elige y practica estilos de vida saludables.
- 4.- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- 5.- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

- 6.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
 - 7.- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
 - 8.- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
 - 9.- Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
 - 10.- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
 - 11.- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.
- (2008, pp. 2-3)

En este proyecto se trabajará principalmente con las competencias genéricas 2, 4 y 8, mediante la dramatización de textos narrativos, en la asignatura de Literatura I, ya que son las pertinentes para que los discentes del Telebachillerato 76 El Sobrado desarrollen estas habilidades necesarias durante su Educación Media Superior y Superior y, sobre todo, en su contexto personal a lo largo de toda su vida. Las otras competencias se trabajan desde otras asignaturas.

1.3.2. Competencias disciplinares

La SEP (Acuerdo 444, 2008, p. 5) menciona que las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Las competencias disciplinares pueden ser básicas o extendidas. Las primeras procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato. Las segundas implican niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada disciplina o campo laboral. Es decir, las competencias extendidas tienen una clara función propedéutica; son pertinentes en la medida en que preparan a los estudiantes para la educación superior.

Las competencias disciplinares básicas se organizan en los siguientes cuatro campos disciplinares con sus respectivas asignaturas:

- 1.- Matemáticas: Matemáticas.

- 2.- Ciencias experimentales: Física, Química, Biología y Ecología.
- 3.- Ciencias sociales: Historia, Sociología, Política, Economía y Administración.
- 4.- Comunicación: Taller de Lectura y Redacción, Literatura, Lengua extranjera e Informática.

La SEP, en el Acuerdo 444 (2008, pp. 7-8), establece que las competencias disciplinares básicas del campo de la Comunicación están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en español en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos. Los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito. Además, las competencias de comunicación están orientadas a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y a su uso como herramienta del pensamiento lógico.

Las competencias disciplinares básicas del campo de Comunicación son las doce siguientes:

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.
10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.
11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.
12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información. (Acuerdo 444, 2008, p. 8).

En este proyecto, mediante la estrategia didáctica señalada, se trabajará con las competencias disciplinares del campo de la Comunicación 1, 2, 5 y 6, debido a que los estudiantes primeramente leerán el texto y extraerán ideas explícitas e implícitas. En seguida adaptarán el texto narrativo a una dramatización, donde improvisarán y harán uso de su creatividad para representar personajes, escenarios, mensajes, etc., idénticos a los que aparecen en las narraciones. Finalmente los estudiantes cuidarán que sus diálogos sean convincentes y sus argumentos precisos y coherentes, todo esto con la intención de lograr una comprensión profunda de los textos estudiados.

1.3.3. Competencias profesionales

La SEP (Acuerdo 444, 2008) menciona que las competencias profesionales son aquellas referidas a un campo del quehacer laboral. Se trata del uso particular del enfoque de competencias aplicado al campo profesional ayudando a los jóvenes a insertarse exitosamente en el mercado laboral.

Para la SEP las competencias profesionales son similares a las disciplinares básicas y extendidas en la medida en que contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas, al aportar a los estudiantes elementos para desplegarlas (Acuerdo 444, 2008, p. 11).

1.4. Las estrategias didácticas para la comprensión de la Literatura

La SEP a través de la Dirección General de Bachillerato (DGB) menciona que la asignatura de Literatura está conformada por dos cursos, los cuales permiten al alumnado ubicar la obra literaria en su contexto narrativo, dramático y lírico. Algunos de los objetivos de esta materia son: desarrollar la competencia comunicativa de los educandos con base en el uso de competencias lingüísticas; propiciar un cambio de una actitud pasiva y elusiva a otra dinámica y comprometida; promover la participación creativa a partir de los textos del contenido; desarrollar en los educandos habilidades lectoras, analíticas y de redacción, así como de investigación e indagación (SEP, 2013a, p. 6).

Según la SEP esta asignatura tiene como principal propósito:

ser una herramienta interdisciplinaria, ya que las alumnas y los alumnos experimentan el placer como lector de la literatura universal, por medio de la cual, identifica el valor estético de la obra literaria; comparte sus expresiones artísticas creando textos narrativos, líricos y dramáticos; además promueve el patrimonio histórico-cultural de su comunidad. Asimismo se pretende que el estudiantado llegue a ser un lector experto y un escritor autónomo, para ello se fomenta la emoción y gusto de leer y de escribir constantemente. El alumnado resolverá problemas de significado textual; usará con eficacia registros lingüísticos diversos, según el contexto; será propositivo y contestatario en su interacción discursiva; así como flexible y creativo al producir textos. Además será capaz de trabajar en equipos escolares en forma responsable, cooperativa y respetuosa. (2013a, p. 6)

Para que los educandos del Telebachillerato alcancen algunos de los objetivos y propósitos tan pretenciosos de la SEP es indispensable que desarrollen dos destrezas. La primera consiste en adquirir el hábito de la lectura como principal fuente para adquirir conocimientos; la segunda es la comprensión lectora que les permitirá desarrollar estructuras de pensamiento más complejas y ampliará sus habilidades de comunicación. Lamentablemente los estudiantes del tercer semestre del Telebachillerato 76 no son lectores y mucho menos han desarrollado una comprensión lectora destacada, ya que es la primera vez que leerán de principio a fin fábulas, leyendas, mitos, cuentos y novelas según el examen de diagnóstico del Telebachillerato, aplicado cuando ingresaron al subsistema.

1.4.1. El *Role Playing*

El *Role Playing*¹ es una técnica del Psicodrama² donde los participantes simulan una situación ficticia o de la vida real con el objetivo de imaginar, comprender y representar dramáticamente a personajes en diferentes situaciones.

El pedagogo Pablo Giménez Rodríguez indica que el *Role Playing* es una actividad lúdica en la que cada jugador interpreta un papel en una historia como si fuera de la vida

¹ La traducción al español es “juego de roles”, pero para esta investigación se usará el término anglosajón.

² El psicodrama fue creado por el médico rumano Jacobo Levy Moreno (1889 - 1974) y se trata de un método psicoterapéutico con hondas raíces en la psicología, la sociología y el teatro espontáneo. Desde un punto de vista técnico constituye, en principio, un método de acción e interacción, cuyo núcleo es la dramatización. Adam Blatner (2005) señala que el psicodrama es una terapia no ortodoxa cuyas dimensiones, acción, imaginación y creatividad la convierten en un instrumento aplicable a la educación, religión, desarrollo comunitario, superación personal, etc., donde los participantes representan escenas dramáticas y desarrollan habilidades emocionales y cognoscitivas.

real, esta actividad favorece en los discentes la asimilación de competencias, conocimientos y propicia el aprendizaje significativo. También los educandos trabajan con dos contenidos actitudinales sumamente importantes y de manera transversal: a) sus capacidades sociales (tanto al trabajar en grupo para preparar la dramatización como al interactuar con los demás compañeros); y b) su nivel de empatía, pues deben ponerse en el lugar de los otros participantes para tomar decisiones y sacar adelante las representaciones dramáticas. (2003, pp. 81-84)

Según la pedagoga Xus Martín García en el *Role Playing* se trabajan capacidades tales como la perspectiva social, la empatía y el *role-taking* que implica el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas, el incremento de las habilidades de comunicación y el desarrollo del razonamiento moral. (1991, p. 63)

Para esta educadora (1991) el *Role Playing* tiene cuatro fases. La primera consiste en “La Motivación”, que es cuando en el aula se crea un ambiente de confianza y participación en los estudiantes; la segunda, “Preparación de la Dramatización”, donde se analiza la historia, el conflicto, escenarios y se reparten los personajes. La tercera se llama “Dramatización”, aquí los estudiantes interpretan los personajes que escogieron, tomando una postura y argumentos lo más convincentemente que puedan. La cuarta lleva por nombre “Debate”, fase final en que los estudiantes analizan la representación dramática, valoran el trabajo de sus compañeros y comparten lo que sintieron al interpretar sus papeles.

1.4.2. La Dramatización

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) el término “dramatizar” consiste en dar forma y condiciones dramáticas o a exagerar con apariencias afectadas algunas determinadas situaciones. En este sentido, la dramatización es un proceso donde se puede representar cualquier historia real o ficticia con los objetivos que determinen los participantes.

El pedagogo Benjamín Sánchez señala que la dramatización no es teatro, ya que este último requiere memorización rigurosa de los textos, en tanto que la dramatización concede a los educandos el uso espontáneo del lenguaje. La dramatización no exige

escenarios especiales, trajes específicos, libretos detallados, etc., esto permite que los participantes usen su creatividad para las interpretaciones dramáticas. También favorece la sociabilidad de todos los estudiantes, la incorporación de los tímidos; además, proporciona un sano esparcimiento y propicia en los estudiantes la alegría y el entusiasmo propios de su edad (1971, p. 39).

El profesor de teatro Richard Courtney (1968) menciona que la introducción de la dramatización al ámbito de la educación tiene sus orígenes en la filosofía de Platón, Aristóteles, Rabelais y Rousseau, en la Antropología, la Psicología social y el Psicoanálisis; así como también en las teorías conductistas sobre la imitación, la Psicolingüística y la Psicología del desarrollo de Piaget. En ese contexto Courtney considera la actividad dramática como el centro de la educación creativa moderna. (Citado en Pérez Gutiérrez, 2004, p. 72)

La escritora Lucero Lozano (2004) menciona que al planear una dramatización en la escuela, en primer lugar, los estudiantes deben trabajar en torno a la historia, leerla, comprenderla y buscar en un diccionario las palabras desconocidas. Luego conviene comentar el contenido de la obra: qué les pareció, qué aprendieron, qué fue lo más les gustó, etc. Enseguida se habla de la finalidad de la obra, si se trata de una comedia, una tragedia o una tragicomedia para finalmente centrarse en los personajes y su interacción dentro de la trama.

La profesora de teatro Tamara González Silva (citada en Osorio, 2014, p. 102) establece que el teatro escolar puede abarcar los siguientes aspectos:

- a) **Como una forma de expresión**, poniendo el acento en la desinhibición, el desarrollo expresivo, los recursos corporales y vocales, y el manejo de códigos y formas de representación específicos del lenguaje teatral.
- b) **Como un instrumento de análisis y comprensión de la realidad**, que involucrará formas teatrales –como juegos de libre expresión o dramáticos, improvisaciones, dramatizaciones y escenas– y a partir de ellas promover un trabajo reflexivo del participante que lo vincule con su propio contexto.
- c) **Como una actividad creativa**, en la que se pondrá énfasis en el desarrollo de la imaginación y la creatividad, para llegar a soluciones originales, a partir de las técnicas y procedimientos que ofrece el juego dramático o el teatro.
- d) **Como lenguaje (medio de comunicación)**, destacando los recursos expresivos externos –vestuario, utilería, escenografía, musicalización– y se buscará trabajar con los temas que importan al conjunto, sus propuestas, selección y expresión de ideas, con el fin de considerar los aciertos y dificultades de los resultados en las situaciones comunicativas creadas.

- e) **Como una práctica del trabajo en equipo**, instancia en la que se concibe el taller de teatro como un ámbito de encuentro en el cual las acciones están referidas a los logros actitudinales, el crecimiento personal y grupal, la capacidad de escucha, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, la empatía y la tolerancia, y la integración entre los participantes.
- f) **Como un hecho artístico**, en el que se intenta explicar desde una visión estética la intención expresiva, los múltiples estilos y géneros que existen, la experiencia investigativa que involucra, y los variados procesos para conseguir productos artísticos con un algún grado de rigurosidad y nivel aceptable desde el punto de vista artístico y cultural.

Si bien todos estos aspectos los trabajan los estudiantes que participan en esta investigación, el elemento en el que se puso énfasis fue b) “Como un instrumento de análisis y comprensión de la realidad”, con el que los educandos puedan expresarse e improvisar mediante la dramatización y a partir de ella entender los textos narrativos, hacer inferencias y contrastar la información extraída de las historias con otras obras literarias o con su contexto personal, promoviendo un trabajo analítico y reflexivo que les permita desarrollar una comprensión mayor de las narraciones.

La dramaturga y profesora Teresa Valenzuela (2004, p. 34) propone que los elementos principales de una obra de teatro escolar son:

- 1.-La anécdota (¿qué pasa?)
- 2.-La trama (¿cómo pasa?)
- 3.-El tema (¿de qué trata?)
- 4.-El conflicto (¿por qué pasó eso?)
- 5.-El tono (¿qué nos hace sentir?)

Estas cinco partes de un guion teatral escolar se tomarán como base para que los discentes adapten los textos narrativos propuestos. Los educandos al leer las historias; analizarlas en grupo e individualmente; repartirse y trabajar con los personajes protagónicos y antagonicos; establecer los diálogos, escenarios, vestuarios; ensayar las escenas y finalmente representar la historia frente a sus demás compañeros, estarán adquiriendo una mayor comprensión lectora de las obras narrativas consultadas.

Por lo tanto con esta estrategia didáctica los estudiantes adquirirán un conocimiento para desarrollar las habilidades necesarias para comunicarse en diferentes contextos de su vida, ya sea de manera oral o escrita. Con esto se puede lograr que mejore el rendimiento escolar de los discentes del Telebachillerato 76, pues así se cumplirían los tres tipos de

competencias señaladas por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS): genéricas, disciplinares y profesionales.

Son varios los beneficios que los bachilleres adquieren al representar dramatizaciones, entre los que se destacan el desarrollo de la inteligencia emocional y aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices en los estudiantes. De igual forma, los discentes, al realizar obras dramáticas, superan la timidez, desarrollan el sentido del humor, colaboran con sus compañeros, amplían su comunicación no verbal, etcétera.

Álvaro Marchesi, secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), menciona que la dramatización es una disciplina profundamente educativa: ayuda a conocerse, a comunicarse con otros, a vivir otras vidas, a sentir y sufrir en otros personajes y a conocer que el mundo reflejado en el escenario manifiesta también la realidad. También la dramatización contribuye a potenciar otras habilidades más generales, como trabajar en equipo, mantener el esfuerzo y la constancia, memorizar, planificar y desarrollar la autoestima (Citado en Osorio, 2014, p. 5). Incluso, dentro de las metas de la OEI para el año 2021 se encuentra la de promover una educación integral mediante el uso de la dramatización como recurso educativo, donde los estudiantes puedan desarrollar más y mejores conocimientos en el uso de la lengua, ciencias y la comprensión de la realidad social.

Para el doctor en educación Juan Lucas Onieva López son cinco los beneficios principales que los educandos adquieren mediante la dramatización como recurso educativo (2011, pp. 95-98):

1. El desarrollo de habilidades sociales: Son conductas que le proporcionarán a los estudiantes un apoyo psicológico y equilibrado en sus relaciones interpersonales con sus compañeros.

2. La mejora de la autoestima: Es el amor, aprecio o valoración que sienten los estudiantes por sí mismos y la aceptación de lo que son, a pesar de las limitaciones o habilidades que posean en comparación con los demás.

3. Aumento de la confianza en ellos mismos: Los educandos, de forma intuitiva, toman conciencia de sus propias posibilidades y capacidades, para así afrontar y superar cualquier situación difícil.

4. Trabajar en equipo: Los discentes se hacen responsables del resultado final y comprenden aspectos tan importantes como la complementariedad, la coordinación, la comunicación, la confianza y el compromiso mutuo.

5.- Desarrollo de la creatividad: Los educandos desarrollan la capacidad de crear algo nuevo mediante la imaginación, el ingenio, la originalidad, la invención, la intuición, etc.

Así pues, para la propuesta didáctica que se desarrollará en este trabajo se tomaron algunos elementos de los diferentes enfoques pedagógicos del siglo XX. Por ejemplo del Conductismo se empleó el Condicionamiento Operante porque era necesario incidir en el comportamiento negativo de los estudiantes para acercarse a los libros. Del Cognoscitivismo, la forma en que se percibe a los discentes como sujetos activos en su proceso de cognición. Con el Constructivismo se trabajó la Zona de Desarrollo Próximo para que, con la ayuda de sus compañeros, construyeran andamiajes cognitivos más complejos; de igual forma se utilizó el Aprendizaje Significativo y la Enseñanza Situada para que relacionaran los conocimientos con su contexto personal y los practicaran en situaciones de la vida real respectivamente.

Se utilizó el Enfoque Comunicativo para que los discentes extendieran sus aptitudes de comunicación y se ampliara su capacidad para comprender e interpretar el mundo. Del Enfoque por Competencias se trabajaron las concernientes a la asignatura de Literatura I tales como: Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros, Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados y Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Se trabajaron las capacidades de perspectiva social, la empatía y el *role-taking* del Role Playing, así como el uso espontáneo del lenguaje, la expresión corporal, la improvisación, la cooperación y principalmente el análisis y comprensión de los textos narrativos con la dramatización.

CAPÍTULO 2. LA COMPRESIÓN LECTORA EN LOS TEXTOS NARRATIVOS

2.1. *El proceso de la lectura.*

Las personas que leen un texto transitan por diferentes fases sucesivas que contribuyen para que comprendan mejor lo que están leyendo. Para la educadora Virginia Aragón Jiménez en el desarrollo de la lectura existen cinco procesos: el primero es el Perceptivo, donde los lectores reconocen e identifican letras y palabras. El segundo lleva por nombre Léxico que es un diccionario mental donde se almacenan y reconocen palabras. El tercero, el Sintáctico, ayuda a los lectores a entender cómo están relacionadas las palabras entre sí. El cuarto, Semántico, es cuando se extrae el significado de las oraciones y se integra a los conocimientos previos. Finalmente el quinto es el Ortográfico que se refiere a la comprensión de las reglas arbitrarias de escritura y al conocimiento de la ortografía correcta de las palabras (2011, pp. 1-6).

La investigadora y profesora Isabel Solé, en su libro *Estrategias de lectura*, establece que:

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba (1992, p. 18).

Asimismo el educador Paulo Freire define la lectura como “el proceso que implica una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o de lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo” (Freire, 1990, p. 94).

Como puede observarse, estos autores señalan que el acto de lectura va más allá de una simple definición como la que emplea el *Diccionario de la Lengua Española*: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de caracteres empleados” (*DLE, s.v.*). El proceso de leer implica el empleo de saberes previos, durante y después de la lectura, así como de diferentes capacidades lectoras que ayudan a las personas a tener

una comprensión más global del texto y a descifrar el mensaje de acuerdo al contexto en que se escribió.

En el proceso de la lectura, el lector se relaciona activamente con el texto y transita por diferentes etapas sucesivas que le dan elementos para desarrollar una comprensión lectora global.

2.1.1. La pre-lectura

También se le conoce con el nombre de lectura exploratoria y consiste en hacer una lectura rápida del texto para enterarse cuál es el tema, el título, subtítulos, la idea general. En esta etapa el lector puede hacerse preguntas como: ¿qué sé de este tema?, ¿qué me indica el título?, ¿cuál es la idea principal? Con estos cuestionamientos el receptor puede captar mejor el mensaje del emisor.

La SEP menciona que la prelectura es una

Actividad previa a la lectura que consiste en identificar la información general que se localiza en el texto a través de la organización del contenido, de las gráficas presentadas, de los títulos o subtítulos que componen el texto, del tipo de letra que se emplea, entre otros. Gracias a la prelectura es posible hacer un primer esbozo del texto y comenzar a comprender la idea general del mismo. También puede identificarse lo que una persona puede esperar u obtener de la lectura y la posible aplicación de ésta a su experiencia. (2015b, p. 59)

De la misma manera, las profesoras Eimel Agüero y Lidia Govea Piña mencionan que las estrategias de prelectura sirven de puente entre los conocimientos previos y la nueva información presente en un texto ya que se encargan de indicarle al lector el objetivo de la lectura y fomentan el pensamiento crítico, imaginativo, reflexivo, etc., así como también dirigen la atención al tópico a tratar e impulsan la participación de los bachilleres (2008, p. 318).

2.1.2. La lectura

En esta etapa el lector analiza la estructura del texto; es decir reconoce las palabras del texto, capta las ideas que se desarrollan, contrasta las ideas del emisor con las propias y evalúa lo leído. Sin embargo, para algunos escritores el acto de leer implica un mayor número de actividades que las antes mencionadas.

La SEP aludiendo a Gómez Morín menciona que:

Leer no es simplemente descifrar o decodificar los signos gráficos de la escritura, sino que implica la capacidad para comprender, reflexionar, imaginar y adquirir nuevos conocimientos, pues la lectura nos da la posibilidad de profundizar en las ideas y desarrollar las propias, al tiempo que resulta una fuente de experiencias, emociones y afectos. (SEP 2015a, p. 31)

El catedrático Roger Chartier, considera que la lectura es una operación intelectual abstracta y silenciosa, pero no solamente eso, sino también una puesta a prueba del cuerpo y, al mismo tiempo, la inscripción en un espacio individual y social (citado por Ramírez Leyva, 2009, p. 182).

Por su parte los docentes Ariel Gutiérrez Valencia y Roberto Montes de Oca García (2004: p. 1) establecen que la lectura no únicamente involucra habilidades lingüísticas como hablar, escuchar, leer y escribir, sino que es un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una conexión entre el texto y el lector, quien le otorga un sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.

2.1.3. La Poslectura

La SEP (2015b: p. 67) menciona que la poslectura es una etapa en la que el lector organiza la información que leyó y la compara con la adquirida para integrar nuevos conocimientos y aprovechar mejor la información. Si el receptor reconoce la utilidad de lo aprendido, le servirá para darle mayor significado y aplicación en su proceso de aprendizaje.

Según las profesoras Evelyn Guerra Morales y Carmen Forero Baena (2015, p. 39), la poslectura es un subproceso que hace referencia al momento en que el lector se encuentra en condiciones de sintetizar y reconstruir el tema y sus partes, lo que le permite identificar

la idea principal, resumir, relacionar el texto leído con sus vivencias, conocimientos previos, con otros textos y con el contexto, graficar y encontrar formas alternativas para aplicar el conocimiento y sintetizar la información recibida, a través de cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mentales.

La poslectura es, pues, la etapa final del proceso lector en la que se puede observar, mediante preguntas, resúmenes, organizadores gráficos, reconstrucción del texto, dramatizaciones, etcétera, cuánta comprensión obtuvo la persona que hizo las fases anteriores y si es capaz de aplicar los nuevos conocimientos en su contexto personal.

2.1.4. El contexto.

Es el conjunto de circunstancias que rodean la creación de un texto y sin las cuales no se podría hacer una interpretación correcta del relato. Las situaciones del contexto pueden ser lingüísticas o extralingüísticas; las primeras se refieren a los factores que están relacionados con la etapa de elaboración de un texto como la sintaxis, el léxico, la ortografía, etc. Las segundas hacen alusión al espacio, el tiempo, los posibles receptores, etc.

Las especialistas en educación María Cristina Sánchez Rodríguez y Marisol Yépez Cano (2015, p. 69) mencionan que el contexto se refiere a las circunstancias en las que se elabora el texto. Es decir, la inspiración del autor, el lugar, el tiempo, la cultura, la situación, el ambiente, entre otros, en los que se generó el escrito. Es especialmente útil para comprender la intención comunicativa de lo que se lee.

2.2. Técnicas de lectura

Las técnicas de lectura sirven para adecuar la forma de leer al objetivo del lector. Normalmente los lectores, al acercarse a un texto, tienen dos metas que son el desarrollo de la velocidad lectora o el incremento de la comprensión textual. Para que las personas lean más rápidamente se usan técnicas como la lectura diagonal, el *Scanning*, el *Photoreading*, etc. Para el aumento de la comprensión lectora se utilizan las técnicas convencionales de lectura como la secuencial, intensiva y puntual:

Lectura secuencial

Es la forma más común de leer un texto de principio a fin y sin detenerse, no hay omisiones ni repaso de fragmentos. El objetivo principal del lector al usar esta técnica es alcanzar una comprensión lectora ordenada.

Lectura intensiva

Con esta técnica el lector busca comprender y analizar profundamente un texto para descubrir el mensaje y las intenciones del autor.

Lectura puntual

Consiste en que el lector escudriña únicamente los pasajes del texto que sean de su interés, omitiendo fragmentos que considere poco relevantes o secundarios.

Si bien los estudiantes que participan en esta investigación usan mínimamente la lectura intensiva y la puntual en algunos momentos específicos de la preparación de las dramatizaciones, como por ejemplo al comprender las moralejas de las fábulas y al releer algunos pasajes específicos donde solo aparece el personaje que cada uno interpretará, para esta investigación se usará la técnica secuencial porque los estudiantes leerán de principio a fin los textos, alcanzando una comprensión lectora metódica que les servirá para adaptar las narraciones a interpretaciones dramáticas.

2.3. Comprensión lectora

PISA (2000, p. 37) define la competencia lectora como la capacidad de crear, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia variedad de textos, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con los distintos contextos que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo.

La investigadora educativa Margarita Makuc (2008, p. 408) identifica tres enfoques que subyacen en el estudio de la comprensión: Conductista, Cognoscitivo y Socio-comunicativo. Estos modelos se expresan, en diversos grados y formas, en cuatro teorías

sobre la comprensión de textos: teoría lineal, interactiva, transaccional y cognitiva. Las teorías, entendidas como un conjunto de conceptos interrelacionados que describen y explican un fenómeno, se formulan a partir de los supuestos centrales en torno a la noción de comprensión de lector y de texto.

2.3.1. Teoría lineal de la comprensión

Establece que la lectura es un proceso perceptual directo. Los lectores se conciben como decodificadores de símbolos gráficos, los cuales deben ser traducidos a un código oral. En otras palabras, la comprensión del material escrito es, fundamentalmente, la comprensión del habla producida en la mente del lector.

Margarita Makuc (2008, p. 408), citando a Lunuesa y Domínguez menciona que en esta teoría hay dos concepciones de la lectura. La primera consiste en transformar los signos gráficos en significados, enfatizando los procesos de reconocimiento de la palabra escrita. La segunda implica que los procesos de comprensión lectora se inscriben dentro de un modelo general que sirve para explicar tanto el lenguaje oral como el escrito.

Una de las principales desventajas de esta teoría es que para comprender un texto, el lector necesita reproducir el significado del mismo con la mayor fidelidad, generando una memorización más que una comprensión textual y por lo tanto un conocimiento inscrito en la memoria de corto plazo que no permitirá al lector desarrollar su andamiaje cognitivo.

2.3.2. Teoría interactiva de la comprensión

Plantea que en el lector se activan procesos cognitivos generales como atención, percepción y memoria; los cuales se integran mediante la interacción entre estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas del texto. La comprensión se explica a partir de la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector.

Margarita Makuc (2008, p. 410), aludiendo a los autores Colomer (2001) y Camps (2003), señala que la comprensión textual resulta a partir de los conocimientos que el lector activa durante su lectura, lo cual supone a un lector activo que procesa la información del

texto basado en sus propios esquemas o marcos conceptuales emanados de su conocimiento y experiencia del mundo.

La principal ventaja de la teoría interactiva es que toma en cuenta las experiencias y conocimientos previos del lector para construir el significado del texto, permitiéndole un mutuo enriquecimiento y por lo tanto una mayor comprensión textual. La principal desventaja en este enfoque es que si el lector no cuenta con un bagaje cultural amplio, se verá limitada la interacción entre el lector y el texto; esta condición propiciará en el lector una menor comprensión textual.

2.3.3. Teoría transaccional de la comprensión

Establece una relación entre lector y texto donde ocurre una transacción en un circuito dinámico, fluido y variable. En este proceso se amalgaman lector y texto en una síntesis única e irrepetible que constituye el significado. Para la teoría transaccional la lectura es un momento especial en el tiempo porque reúne a un lector particular con un texto específico en circunstancias particulares, las cuales crean un nuevo texto en la memoria del lector, superior al texto leído.

Kenneth Goodman, en Margarita Makuk (2008), menciona que:

Una concepción transaccional del lenguaje concibe todo acto de lectura como un acontecimiento o una transacción que implica a un lector y un patrón de signos en particular. Desde esta perspectiva, lector y texto son aspectos de una situación dinámica total, en la cual el significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre lector y texto. El texto tiene la potencialidad de evocar significados, pero no tiene el significado en sí mismo; pues éste es representado por un escritor en un texto y construido desde un texto por un lector (p. 411).

Este enfoque orilla al lector a asumir una actitud más activa; pues al investigar sobre el contexto de producción textual, el lector tiene que trasladarse al ambiente socio-cultural en que se encontraba el autor para poder entender sus puntos de vista y a la vez, tener en cuenta lo que él estaba viviendo.

La principal ventaja de la teoría transaccional es que obliga al lector a investigar más elementos y datos del texto y del autor, lo que ocasiona un mayor conocimiento y por lo tanto una perspectiva más amplia de lo que quiso comunicar el escritor. Una desventaja

de este paradigma es que si no se busca información fidedigna del autor, la obra y el contexto socio-histórico en que se produjo el texto, entonces se corre un alto riesgo de hacer una interpretación textual errónea.

2.3.4. Teoría literaria de la comprensión

Margarita Makuc Sierralta (2014, p. 38) establece que la teoría literaria se relaciona con la lectura de textos literarios; los lectores que se acercan a estos textos necesitan capacidad imaginativa, identificarse con los personajes, y el establecimiento de conexiones entre la historia ficticia y la vida real. Desde el punto de vista de esta teoría, la comprensión implica la creación de imágenes mentales, la comparación de lecturas y personajes, así como la descripción de la trama, etc. En este tipo de lecturas se lleva a cabo un análisis literario donde se identifican personajes protagonistas, antagonistas, conflictos, clímax, desenlace, entre otras categorías.

Desde este enfoque se percibe la comprensión lectora como un proceso complejo, orquestado y constructivo a través del cual los individuos construyen significados. Desde la teoría cognitiva de la comprensión, los lectores son vistos como sujetos creativos, críticos y participativos en el desarrollo de su competencia lectora y ya no como entes pasivos de este proceso.

Así pues, se puede observar que las diferentes teorías sobre la comprensión lectora plantean momentos específicos en los que el lector tiene que decodificar, estructurar, interactuar y producir un nuevo texto en su mente para obtener éxito en su comprensión textual.

Irma Patricia Madero Suárez y Luis Felipe Gómez López (2013) mencionan que los buenos lectores utilizan tres tipos de estrategias de comprensión lectora: cognitivas, metacognitivas y de administración de recursos. Por lo tanto, los que comprenden los textos son capaces de organizar, memorizar, practicar, planear, monitorear, evaluar y activar escenarios favorables para el aprendizaje.

2.4. Enfoque cognoscitivo de la comprensión lectora

Desde este enfoque los teóricos están interesados en explicar cómo surgen las representaciones mentales en las personas y cómo, a partir de estos esquemas, los individuos son capaces de entender su realidad y transformarla. El especialista en psicología educativa Gerardo Hernández Rojas (1997, p. 15) menciona que en la construcción del conocimiento existen estrategias cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias. Las estrategias cognitivas son planes o cursos de acción que el sujeto realiza, utilizándolas como instrumentos para optimizar el procesamiento de la información (codificación, organización y recuperación de la información). Las metacognitivas, que tienen que ver con los procesos conscientes del estudiante sobre qué es lo que sabe o no de sus propios procesos cognitivos en función de determinadas situaciones, tareas o problemas. Finalmente las autorregulatorias, que intervienen regulando todo el proceso de aprendizaje o de solución del problema, desde la fase de planeación hasta la de evaluación.

Desde la perspectiva del psicólogo educativo Juan Antonio García Madruga (2006, pp. 48-49), la comprensión de textos, mediante el enfoque cognoscitivo, implica tres dimensiones fundamentales: el lector, el texto y la actividad de comprensión que realiza el lector sobre el texto. Del lector se toman en cuenta las capacidades, conocimientos y estrategias que posee y aporta a la lectura. En cuanto al texto, solo se requiere que pueda ser leído impresa o electrónicamente. Finalmente son indispensables los propósitos del lector, los procesos mentales que realiza durante la lectura y los aprendizajes o experiencias que adquiere el lector. Estas tres dimensiones adquieren sentido dentro de un contexto sociocultural que las engloba.

De acuerdo con la especialista en calidad educativa Laura Frade Rubio, “una competencia lectora es la capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para leer, comprender, inferir interpretar y producir nuevos conocimientos y aprendizajes a partir de un texto” (2009, p. 81).

Como se puede deducir, con el enfoque cognoscitivo se puede potencializar la competencia lectora en las personas mediante estrategias didácticas que generen representaciones mentales claras, los capaciten para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden; así como también evalúen si alcanzaron los

objetivos planteados al acercarse a un texto y valoren en qué grado están y cómo podrían ascender al siguiente nivel en su comprensión lectora.

2.4.1. Niveles de comprensión lectora

Adriana Gordillo Alfonso y María del Pilar Flórez refieren que el interés por la comprensión lectora comienza a inicios del siglo XX cuando educadores y psicólogos quisieron comprobar lo que sucede en el lector que comprende un texto. En las décadas de los 60 y 70 los especialistas en la lectura creyeron que la comprensión era el resultado directo de la decodificación; es decir si los lectores dominaban las palabras, la comprensión la obtenían como consecuencia. En los años ochenta los teóricos postularon que la comprensión lectora requiere una participación dinámica y activa entre el texto y el lector. A partir de esta concepción, y con base en los teóricos Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), surgieron los niveles de comprensión con el objetivo de estudiar cómo el lector usa sus conocimientos previos, interpreta, establece relaciones y aporta su conocimiento extratextual para alcanzar una mayor intelección (2009, pp. 96-97).

Las docentes Donna Marie Kabalen y Margarita A. de Sánchez mencionan que:

al repetir ciertos procesos cognitivos en situaciones variadas y bajo condiciones de autorregulación y control dan lugar a la formación de estructuras de pensamiento generadoras de estrategias que permiten descubrir el contenido de un texto, establecer las relaciones entre los conceptos que se presentan e integrar dichas relaciones en forma significativa para extraer el sentido del escrito e interpretarlo. La ejercitación disciplinada y consciente de los diferentes niveles de comprensión de lectura conduce al estudiante a desarrollar sus propias estrategias cognitivas. (2011, p. 7)

De acuerdo a las premisas anteriores, se puede inferir que las personas, al contar con estrategias lectoras bien definidas, conocer los niveles de comprensión lectora, comprender el mensaje del emisor y aplicarlo a su contexto personal, se convierten en mejores lectores y son capaces de extraer datos del texto, hacer inferencias y compararlo con otros textos.

Para lograr un buen nivel de competencia lectora, no basta identificar bien las letras del alfabeto o reconocer palabras escritas, sino entender que en el proceso de construcción y exploración de un texto convergen e interactúan el conocimiento lingüístico, el bagaje

cognoscitivo, las mediaciones sociales e, inclusive, el mundo emocional del lector, lo que constituye una perspectiva más científica y sistemática para la evaluación de la lectura en el contexto escolar, además de ser una herramienta para la búsqueda de información, de aproximación a la ciencia y la cultura, y de construcción y comunicación del conocimiento (Henaó Álvarez, 2001).

En este sentido, el pedagogo Octavio Henaó Álvarez propone que la comprensión lectora, debe evaluar las siguientes dimensiones o factores de la comprensión:

1. Reconocimiento de información: Capacidad de ubicar elementos explícitos en el texto como personajes, atributos, situaciones, lugares, secuencias, relaciones, ideas, etc.
2. Dominio Léxico: Conocimiento de la significación, atributos y funciones básicas de las palabras que integran el texto.
3. Manejo estructural: Habilidad para captar y utilizar adecuadamente las partes o elementos que configuran el texto, su organización y la trama de sus interrelaciones.
4. Capacidad inferencial: Habilidad para trascender la información explícita del texto descubriendo significaciones ocultas, formulando hipótesis y elaborando conjeturas.
5. Capacidad crítica: Aptitud del lector para juzgar, evaluar, comparar y reaccionar frente al contenido del texto a la luz de su experiencia, conocimientos, emociones o valores. (2001, pp. 51-52)

Como puede observarse, tanto Kabalen y A. de Sánchez como Henaó Álvarez proponen que los lectores, al analizar un texto, transitan por diferentes etapas graduales que les permiten hacer lecturas más profundas y por lo tanto, extraen más y mejores conocimientos que favorecerán su capacidad lectora. Para efectos de esta investigación y con base en el enfoque cognoscitivo se plantean tres niveles: literal, inferencial y analógico-crítico.

2.4.2. Nivel literal

Consiste en obtener información dada explícitamente en cada texto; es decir, el lector es capaz de reproducir algunas de las palabras y frases empleadas por el emisor. Se trata de una comprensión superficial pero muy importante si se pretende escalar al siguiente nivel de las conjeturas.

En este primer nivel el lector es capaz de reconocer y recordar nombres y características de personajes, lugares, ideas principales y secundarias, diálogos, épocas,

etc., es decir, información explícita que aparece en el texto sin la necesidad de hacer conjeturas.

2.4.3. Nivel inferencial

En este nivel, el lector tiene la capacidad de establecer conexiones entre lo que se está leyendo para suponer o inferir datos no presentes directamente en el texto. Las inferencias pueden provenir de las suposiciones del lector o de las relaciones entre los datos provenientes del texto.

En el nivel inferencial el lector logra obtener detalles adicionales como enseñanzas morales, características de los personajes imperceptibles literalmente en el texto, deducciones, datos personales del escritor, etc. Cuando el lector llega a este grado de interpretación textual, ya ha desarrollado ciertas aptitudes de perspicacia, reflexión y objetividad que le permitirán extraer más información de la plasmada en el escrito.

2.4.4. Nivel analógico-crítico

En el nivel analógico-crítico el lector es competente para relacionar lo que se decodifica o infiere a partir del texto con otra información extra textual. La lectura analógica permite comparar la información y extender el conocimiento más allá de lo dado en el texto.

Si el lector llega a este grado de interpretación textual, será capaz de comparar la información leída con su contexto personal y con otros textos de su bagaje cultural. También podrá evaluar los datos y afirmaciones hechas por el escritor con su propio conocimiento del tema, esto ampliará su comprensión del mundo y fortalecerá sus andamiajes cognitivos.

2.5. Estrategias evaluativas de la comprensión lectora en los textos narrativos

La evaluación es un proceso mediante el cual se puede dar seguimiento y apoyo a los discentes, explicar los logros y obstáculos que tienen en su formación académica y

reflexionar si los recursos didácticos han sido los adecuados para mejorar el desempeño de los educandos; todo esto con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, citados por la SEP (2013b), señalan que:

las estrategias de evaluación son el conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno. Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje (p. 18).

Como puede observarse, la evaluación es un aspecto fundamental en la formación académica de los estudiantes e imprescindible para mejorar la práctica docente. Si educandos y profesores reconocen la importancia de la evaluación, ya sea diagnóstica, formativa y sumativa, ambos se benefician y aumentan sus probabilidades de éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para efectos de esta investigación, se utilizaron el Test de Cloze, Cuestionarios y Rúbricas como estrategias evaluativas para medir la comprensión lectora en textos narrativos en el Telebachillerato 76 El Sobrado.

2.5.1 Test de Cloze

Es una técnica de evaluación empleada en un texto al que se le han suprimido algunas palabras, en el cual los estudiantes deben ser capaces de razonar y colocar acertadamente los vocablos faltantes para obtener una evaluación satisfactoria.

Las psicopedagogas Mabel Condemarín y Neva Milicic (1988) señalan que el Test de Cloze pertenece al enfoque psicolingüístico, donde la lectura es vista como un proceso interactivo entre el procesamiento de los datos aportados por el texto y la anticipación que realiza el lector, quien incrementa su habilidad para obtener información de la lectura gracias al éxito de sus predicciones. Para completar la palabra faltante, formula hipótesis y

predicciones mediante procesos inferenciales a partir de su conocimiento previo del tema, de su conocimiento lingüístico y de la redundancia textual.

2.5.2. Cuestionarios

El cuestionario es un instrumento de evaluación que consiste en una serie de preguntas redactadas de forma clara, sencilla, coherente, etc., con el fin de obtener respuestas de los estudiantes que puedan indicar si alcanzaron un nivel de comprensión textual óptimo.

Para efectos de esta investigación, las preguntas realizadas a los educandos del Telebachillerato 76 El Sobrado se hicieron con base en los niveles literal, inferencial y analógico-crítico.

2.5.3. Rúbricas

La rúbrica es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada. El valor de la rúbrica puede ser descriptivo, numérico o alfabético y se relaciona con el nivel de logro alcanzado. Se presenta en una tabla que, en el eje vertical, incluye los aspectos a evaluar y, en el horizontal, los rangos de valoración. Para elaborar una rúbrica es necesario redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados; establecer los grados máximo, intermedio y mínimo de logros de cada indicador para la primera variante; redactarlos de forma clara y proponer una escala de valor fácil de comprender y utilizar.

En resumen, los discentes tuvieron que practicar el proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto) para obtener los elementos necesarios de cada etapa y lograr una mejor comprensión lectora con la que pudieron crear un texto dramático e incrementar su aprendizaje. Los tres niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes fueron: literal con el que obtuvieron información implícita del relato; inferencial donde crearon hipótesis a partir de la información dada y analógico-crítico para ser capaces de relacionar el texto leído con otros textos. Las estrategias de evaluación empleadas fueron

tres: Tezt de Cloze, Cuestionario y Rúbrica. En la primera los estudiantes colocaron las palabras faltantes, en el segundo hubo preguntas de los tres niveles de comprensión textual y con la tercera se valoraron aspectos conductuales y teatrales.

CAPÍTULO 3. LA LITERATURA EN EL TELEBACHILLERATO MICHOACÁN

3.1. Definición del subsistema de Telebachillerato

El Telebachillerato es un subsistema de Educación Media Superior (EMS) que atiende a poblaciones rurales en diferentes estados de México. Es una modalidad alternativa de educación que utiliza los medios audiovisuales para brindar un servicio de bachillerato a jóvenes y adultos que tengan el deseo de concluir sus estudios de EMS e incorporarse al sector productivo o ingresar al nivel superior de educación.

3.2. Características del subsistema de Telebachillerato

El manual de operación del Telebachillerato de Veracruz (TEBAEV) menciona que la misión del Telebachillerato es ofrecer un servicio de calidad, donde los actores educativos estén comprometidos con su función en aras de una formación integral basada en valores, desarrollo de competencias y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TICS).

Según el manual de operación del TEBAEV, la visión consiste en formar estudiantes críticos y propositivos, capaces de enfrentar con eficacia, orgullo y dignidad, los retos y demandas de la sociedad, a través de la implementación de un modelo pedagógico basado en competencias y en el aprendizaje significativo, que fomenten el compromiso de los actores educativos con su contexto sociocultural.

Estos objetivos del TEBAEV son demasiado ambiciosos. Primero, porque la mayoría de los discentes de los telebachilleratos en el país provienen de zonas marginadas; lugares donde no hay suficiente tecnología. Segundo, porque estudiaron en telesecundarias donde un profesor se encarga de impartir todas las materias. Y, finalmente, porque varios de los estudiantes de este subsistema son de rezago y desde hace años terminaron sus estudios de secundaria, impidiéndoles aprender al ritmo de los recién egresados. Todo esto

dificulta, en gran medida, el cumplimiento de las metas planteadas en la misión y visión del Telebachillerato.

La modalidad de este subsistema es escolarizada. Por tanto, los estudiantes tienen que asistir de lunes a viernes, ya sea en turno matutino o vespertino y permanecer en los planteles siete horas diarias. La formación que se brinda es la del bachillerato general de acuerdo al plan de estudios de la Dirección General del Bachillerato (DGB), que incluye un componente básico, uno propedéutico y uno de formación para el trabajo.

3.3. Antecedentes del subsistema de Telebachillerato

El Telebachillerato se crea en enero de 1980 en el estado de Veracruz, cuando el Lic. Rafael Hernández Ochoa fue gobernador de esta entidad. Surge para llevar educación a las zonas más marginadas y cubrir la demanda educativa que existía en ese momento. En ese año se establecieron 40 centros de estudio que albergaron a 1400 estudiantes; el personal docente estaba conformado por 43 asesores en los recintos educativos y 16 trabajadores en oficinas centrales.

Durante el tiempo que ha estado en operación el Telebachillerato ha tenido modificaciones en sus planes y programas de estudio. En 1987, con el cambio curricular ocurrido en la Dirección General de Educación Media Superior y Superior, se define un plan de estudios de tres años, mismo que cuenta con un tronco común, un área propedéutica y un área de servicios y capacitación para el trabajo.

En 1994 se incorporaron las siguientes entidades a este proyecto educativo: Chiapas, Hidalgo, Tamaulipas, Tabasco; en 1995, Querétaro, Aguascalientes, Chihuahua; en 1996, Durango y Guanajuato. En 2000 se estableció un acuerdo con la Universidad del Estado de Puebla, que lo utiliza en una modalidad abierta. En 2010 Telebachillerato inició funciones en Michoacán.

3.4. Características específicas del Telebachillerato Michoacán

El Telebachillerato Michoacán (TEBAM) fue creado en septiembre de 2010. Se inauguraron 187 telebachilleratos distribuidos en comunidades rurales de alta y muy alta

marginación en el estado de Michoacán que no contaban con escuelas de educación media superior. En un inicio, la mayoría de estos centros operó en las instalaciones de las Telesecundarias, pero hoy en día varios ya cuentan con edificios propios.

Desde su apertura, el TEBAM ha utilizado las guías didácticas del Telebachillerato de Veracruz, situación que no favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que son materiales diseñados para un contexto histórico y social distinto a las necesidades de los michoacanos. Por eso es indispensable realizar materiales, guías, proyectos e investigaciones educativas que tomen en cuenta el contexto sociocultural de los discentes del TEBAM.

En el modelo educativo del TEBAM un profesor se hace cargo de la conducción de los aprendizajes, asesoría y orientación de todas las materias durante un semestre. Así mismo, revisa la organización del trabajo escolar, los contenidos de cada asignatura, los videos educativos y las guías didácticas.

El manual de operación del TEBAEV indica que en este modelo, la función principal del docente es planear y organizar las actividades, aclarar dudas sobre las temáticas abordadas, exponer algunos contenidos y evaluar el rendimiento de los bachilleres; manejar información sobre los planes y programas de estudio así como de los perfiles del educando; promover el desarrollo de los educandos y su contexto socioeconómico y cultural; identificar saberes previos y necesidades actuales de aprendizaje y acompañar a los estudiantes en el desarrollo de las competencias básicas, disciplinares y profesionales.

Como se puede observar, este subsistema pretende que los docentes realicen un trabajo arduo en el ámbito académico. Desafortunadamente, en los telebachilleratos los profesores, además de impartir asignaturas que no son de su perfil, llevan la parte administrativa al gestionar ante las autoridades y la comunidad para mejorar los planteles educativos. No obstante, varios son docentes frente a grupo y al mismo tiempo realizan funciones directivas, además de actualizarse en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). Todo esto limita a los profesores en su práctica docente.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el TEBAM son el resultado de un complejo proceso de relaciones que se establecen entre tres elementos que conforman el

llamado “triángulo interactivo”, donde los estudiantes aprenden los contenidos curriculares y los docentes ayudan a los educandos a construir aprendizajes significativos de acuerdo a sus contextos sociales.

Dentro del modelo educativo del TEBAM, los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje son el profesor y el estudiante. El educando es considerado el principal protagonista de su progreso formativo y el docente es visto como guía y orientador, cuya función principal consiste en ser un mediador entre el discente y la cultura.

Las características de las comunidades en donde se encuentran ubicados los centros educativos del TEBAM conforman un contexto sociocultural específico que permea los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, ya que se trata de comunidades rurales donde los estudiantes ayudan a sus familias en labores del campo y el hogar, realidad que fomenta el ausentismo en los Telebachilleratos.

La evaluación es un elemento muy importante dentro del modelo del TEBAM, puesto que se desarrolla en todos los momentos del proceso educativo mediante la *heteroevaluación*, llevada a cabo el profesor a través de rúbricas, listas de cotejo, exámenes, etc.; la *autoevaluación*, donde el propio estudiante se otorga una calificación y la *coevaluación*, en la cual los educandos se evalúan entre ellos.

3.5. La asignatura de Literatura I en el Telebachillerato Michoacán.

La materia de Literatura I se cursa en el tercer semestre del TEBAM con un total de 48 horas, repartidas en 3 horas a la semana. Tiene como antecedente las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción I y II y fomenta las cuatro habilidades básicas en el plano del lenguaje: escuchar, hablar, leer, escribir.

El manual de operación del TEBAEV menciona que la materia de Literatura I permite al alumnado ubicar la obra literaria en su contexto narrativo, tomando como eje principal la lectura y considerando al texto como herramienta básica. Los objetivos principales de esta asignatura son desarrollar la competencia comunicativa del estudiantado con base en el uso de competencias lingüísticas, mejorar la actitud participativa de los estudiantes, incrementar sus habilidades lectoras, analíticas y de redacción, así como de investigación e indagación.

Otro propósito de esta materia consiste en ser una herramienta interdisciplinaria, la cual permite al discente entrelazar conocimientos referidos a las asignaturas de Taller de lectura y redacción I y II, Ética y Valores, Orientación educativa e Historia. También fomenta la colaboración de los estudiantes mediante equipos escolares en forma responsable, cooperativa y respetuosa.

El manual de operación del TEBAEV afirma que la asignatura de Literatura I contribuye ampliamente al desarrollo de las competencias genéricas en el estudiante cuando es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros; piensa crítica y reflexivamente al trabajar con organizadores de ideas, ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones, así como cuando valora una hipótesis o selecciona las ideas principales de un texto; trabaja en forma colaborativa al entablar diálogos o realizar dramatizaciones y asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

En pocas palabras, el Telebachillerato de Michoacán es un Subsistema de Educación Media Superior creado en comunidades de alta marginación para estudiantes egresados de telesecundarias y de rezago. El modelo educativo del TEBAM es presencial, donde la figura del docente es vista como un facilitador que acompaña a los discentes en la construcción de nuevos saberes. Los objetivos principales de la asignatura de Literatura I dentro del TEBAM son, en primer lugar, desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. En segundo, incrementar sus habilidades lectoras, analíticas y de redacción. Y en tercer lugar, convertirse en una herramienta interdisciplinaria, permitiendo que los estudiantes enlacen los conocimientos con otras asignaturas.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN LA ASIGNATURA DE LITERATURA II DEL TEBAM MEDIANTE DRAMATIZACIONES

4.1. Estrategias integrales para la comprensión lectora de textos narrativos

La propuesta didáctica que se establece para la comprensión de textos narrativos es mediante dramatizaciones de una fábula, una leyenda, un mito, un cuento y una novela. A los estudiantes se les proporcionó una definición, características y el texto que pertenece a cada uno de estos subgéneros narrativos para que los leyeran, comprendieran, hicieran un glosario con las palabras desconocidas, adaptaran a un libreto y los representaran dramáticamente. Cabe mencionar que las estrategias son integrales porque no únicamente estuvieron dirigidas a que los estudiantes desarrollaran su comprensión lectora, sino que contemplaban también una retroalimentación de las asignaturas de Ética y valores, Historia de México y Orientación educativa. Asimismo, se prestó atención al fomento de competencias sociales, comunicativas y participativas. Finalmente los discentes, indirectamente, desarrollaron su creatividad y mejoraron su autoconfianza.

4.1.1. La fábula

La primera estrategia didáctica que se propone en este proyecto se llama: *Reforzando tus valores* y se dedica a la fábula, entendida como una narración breve en prosa o en verso, concisa y ficticia en donde los personajes pueden ser humanos, animales o seres inanimados, conllevando un carácter ético o moral. A través de sus acciones se reprueba o enaltece la conducta de los hombres para ejemplo de los demás.

La fábula es parte de los subgéneros menores y una de las características fundamentales es el uso de la moraleja cuyo propósito principal consiste en dejar una enseñanza, de ahí que se le considere también un género didáctico.

El texto elaborado por Colegio de Bachilleres de Sonora (2015) menciona que las fábulas escritas más antiguas de las que se tiene conocimiento es la colección de Esopo (s. VI a.C.), aunque hay indicios de que estos relatos se transmitieron de manera oral en África e India antes de que se coleccionaran por escrito en Grecia. En el siglo I d.C., Fedro tradujo las fábulas de Esopo al latín y, unos siglos más tarde, en la Edad Media, estas seguían siendo utilizadas con fines didácticos, pues eran incorporadas a los sermones para ejemplificar los vicios y las virtudes que los clérigos y sacerdotes deseaban condenar o comunicar a sus feligreses.

En esta estrategia se trabajará con las fábulas de Esopo “El pastor mentiroso y el lobo” y “La liebre y la tortuga”.³ La primera historia es sobre un muchacho que cuidaba ovejas y que un día se le ocurre hacer una broma a los habitantes de su pueblo sobre la aparición de un lobo; las personas, hartas de sus mentiras, deciden ignorarlo y la fiera destroza su rebaño. En la segunda, la tortuga le demuestra a la liebre su perseverancia y dedicación para llegar a la meta. Lo primero que se pretende con esta investigación es que los discentes desarrollen su comprensión lectora con un par de textos cortos; lo segundo, que se identifiquen con los dos personajes y reflexionen sobre su comportamiento y rendimiento escolar. Al trabajar con estas narraciones, se reforzarán los conocimientos abordados en la materia de Ética y Valores I⁴ del primer semestre desde un enfoque interdisciplinario.

³ Se cree que Esopo nació en Frigia alrededor del año 600 A.C., aunque hay quien lo hace originario de Tracia, Samos, Egipto o Sardes. Esopo fue esclavo de un tal Xanto o Janto de Samos, que le dio la libertad gracias a su gran talento para el apólogo. El historiador Herodoto, el filósofo Platón y el comediógrafo Aristófanes mencionan que sus fábulas eran muy populares en Grecia y que sus primeras fábulas se usaron como primeros libros de lecturas en las escuelas (Biografías y vidas, 2004-2018). Las versiones de las fábulas de Esopo que se utilizaron en esta investigación se encuentran en Internet. En el “El pastor mentiroso y el lobo” se usó la versión de Yta Liz (2014) porque emplea un vocabulario claro y sencillo; para la “La liebre y la tortuga”, la versión que viene en la Biblioteca Digital ILCE (Esopo, s.f.) ya que es comprensible y concisa.

⁴ En el bloque II de esta asignatura se revisaron los siguientes temas: Valores universales y relativos, Valores objetivos y subjetivos, Características de los valores y Las virtudes.

4.1.2. La leyenda

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término “leyenda” proviene del latín *legenda* y significa “lo que ha de ser leído”. La primera definición de leyenda manifestada en esta obra de consulta dice que es una narración de hechos fantásticos transmitidos por tradición (Real Academia Española, 2014). La leyenda pertenece al subgénero narrativo menor y se ha transmitido por generaciones tanto de forma oral como escrita. En este tipo de historias, aunque aparecen elementos ficticios, también se pueden encontrar lugares, personajes y hechos reales.

Para Ernesto Valenzuela Valdivieso, las leyendas han surgido por la necesidad del ser humano de tener una explicación de algún suceso o acontecimiento. En su estructura se combinan elementos reales y falsos y en la mayoría de los casos aborda más de un tema a la vez en yuxtaposición. Es un medio de expresión de ideas, conocimientos, preceptos, sentimientos; refleja un contexto histórico; transmite y fomenta la ideología, la cultura, la religión, la ética, etc. Asimismo es una manifestación artística a través de la palabra oral o escrita que crea un sentimiento estético en el receptor (2011, pp. 8-9).

La segunda estrategia didáctica lleva por nombre: *Lugar típico de Michoacán* y se trabajó con las leyendas “El callejón del beso” y “La sirena del lago de Zirahuén”.⁵ La primera trata sobre un amor imposible entre dos jóvenes llamados Ana y Carlos en la época de la Colonia en el estado de Guanajuato. En la segunda una hermosa princesa purépecha se encuentra ante la disyuntiva de quedarse sin su padre o su enamorado. Luego de llorar amargamente en la cima de un cerro, sus lágrimas crean el lago de Zirahuén, que significa “espejo de los dioses”. Hoy en día, las personas que viven a orillas del lago, aseguran que la princesa, en forma de sirena, emerge del fondo y encanta a los hombres para ahogarlos.

Se pretende llevar a los estudiantes al lago y desde ahí dramatizar la historia para que relacionen sus conocimientos previos con los nuevos. Con esta estrategia se estaría logrando lo que David Ausubel denominó aprendizaje significativo.

⁵ Aunque se revisaron algunas versiones de esta leyenda, el relato con el que trabajaron los estudiantes fue la que aparece en la página: <http://www.paratodomexico.com/mitos-y-leyendas-de-mexico/mundo-prehispanico/la-princesa-purepecha.html> porque fue el que los estudiantes eligieron por tratarse, según ellos, de un amor imposible.

4.1.3. El mito

Los mitos son narraciones que tienen explicaciones fantásticas sobre hechos de la vida cotidiana o fenómenos de la naturaleza. Entre los personajes que aparecen se encuentran dioses, semidioses, héroes y seres que llevan a cabo actos extraordinarios. Para Mircea Eliade el mito cuenta una historia sagrada de los comienzos; es decir cómo, gracias a las hazañas de seres sobrenaturales, una realidad nace. Los mitos revelan una actividad creadora y develan la sobrenaturalidad, describen las irrupciones de lo sagrado en la vida de los seres humanos. Según estas narraciones el hombre es lo que es hoy, un ser mortal, sexuado y cultural, a consecuencia de estas intervenciones divinas (1991, p. 6).

Las profesoras María de Sevilla, Liuval de Tovar y Morella Belly Arráez citando a Eliade mencionan que los mitos tienen las siguientes particularidades:

1. Los mitos narran la historia de los actos fabulosos y ficticios de los dioses y héroes de un pasado remoto.
2. Los relatos sagrados (opuestos a lo profano), se consideran verdaderos, al encerrar cierto significado profundo e incluso gran cantidad de verdades filosóficas de origen divino que hay que descifrar pues se hallan ocultas y que solamente en un lenguaje sencillo podría interpretarse.
3. Su verdad se refiere siempre a una “creación”, es decir; explica cómo algo ha venido a la existencia o se ha creado. Entre ellos (las constelaciones, la creación del mundo, el origen de los seres humanos entre otros).
4. El mito como explicación de una creación se constituye en paradigma o justificación de toda acción humana, así como en modelo de su propia condición al encerrar significados profundos y verdades filosóficas de origen divino.
5. El mito “se vive”. Cuando se toma contacto con un mito se es raptado y transportado a un tiempo sagrado disímil al nuestro. (2006, pp. 125-126).

A este subgénero está dedicada la tercera estrategia, *Entendiendo la Conquista de México*. Los educandos leyeron los mitos “Popocatépetl e Iztaccíhuatl” y “El regreso de Quetzalcóatl”. La primera narración es sobre dos enamorados tlaxcaltecas que, al impedirles estar juntos, se convierten en volcanes para permanecer cercanos por la eternidad. En la segunda, los mexicas esperaban el regreso de su dios Quetzalcóatl. Cuando supieron que Hernán Cortés había desembarcado en el puerto de Veracruz, creyeron que se trataba de su divinidad y fueron a recibirle con obsequios. Desafortunadamente para los indígenas, los españoles sedientos de poder y riqueza conquistaron a los nativos del nuevo continente.

Los estudiantes del Telebachillerato 76, al leer, adaptar, preparar y representar dramáticamente el mito de “El regreso de Quetzalcóatl”⁶, reforzaron los conocimientos abordados en la materia de Historia de México I del segundo semestre, donde, según el libro de texto de la SEP (2016), Hernán Cortés llegó a Tabasco en 1519 y siguió la ruta hacia el territorio de los aztecas. En su tránsito hacia la capital del Imperio Mexica, Cortés hizo algunas alianzas con los totonacas y venció en combate a los tlaxcaltecas. Xicoténcatl, gobernador de Tlaxcala, se sumó a la alianza con los españoles. Después recorrieron muchos pueblos y ciudades como Cholula, Amecameca, Chalco e Iztapalapa donde combatieron, para finalmente llegar el 8 de noviembre de 1519 a Tenochtitlán, donde fueron recibidos cordialmente por el emperador Moctezuma II, quien creía que Cortés era Quetzalcóatl. Sin haber librado batalla alguna, los españoles conquistaron Tenochtitlán (pp. 125-126).

Con este ejercicio interdisciplinario los discentes articulan su aprendizaje, obtienen una retroalimentación, amplían su horizonte cultural y como consecuencia obtienen una mayor comprensión en ambas asignaturas.

4.1.4. El cuento

La cuarta estrategia didáctica es *Adolescentes en peligro*. Los alumnos leyeron los cuentos “Todo por la tele” de la autora Sandra Carpio, esta narración trata sobre una adolescente que es capaz de ingerir unas cápsulas con droga con tal de salir en un programa de televisión. El otro cuento fue “Sin hacer ruido”⁷ de Fabiola Ávila. En esta historia corta el protagonista es seducido e invitado para incorporarse a las filas del crimen organizado y ganar dinero fácil. La mayoría de los Telebachilleratos en Michoacán se crearon en comunidades rurales de alta y muy alta marginación, donde constantemente los jóvenes

⁶ La versión de este mito que se eligió para los estudiantes es la del cronista Antonio Guerrero Aguilar, que se encuentra en la página <https://www.sabinashidalgo.net/articulos/de-solares-y-resolanas/8044-quetzalcoatly-las-predicciones-prehispanicas> porque resume acertadamente en pocos párrafos parte de la historia de Quetzalcóatl que aparece en el *Popul Vuh*.

⁷ Este cuento pertenece a la antología *Adolescentes en peligro* donde, junto a 22 historias más, los lectores pueden sumergirse en el mundo de las drogas, la impunidad, el crimen organizado, la cárcel, etc. Los cuentistas, sin el afán de ocasionar una visión moralista, relatan de una forma cruda, directa y natural cómo los protagonistas se adentran en ese mundo para experimentar nuevas sensaciones o para salir de la pobreza.

dejan sus estudios y se enrolan en algún grupo delictivo, por lo que, además de trabajar la comprensión lectora, se pretende que los estudiantes comprendan el peligro que hay en pertenecer a un grupo criminal.

El cuento es una obra literaria donde ocurren hechos ficticios; pertenece al género narrativo mayor y aparecen los siguientes elementos: tema, escenario, personajes, clímax, desenlace, etc. María José Talavera Muñoz (2010) menciona que el cuento tiene su origen en las literaturas del Cercano Oriente, Egipto, Israel y después en Grecia, Roma, India y China. Desde su génesis surge dentro de una conversación, donde el narrador cuenta algo sorprendente de un protagonista con el propósito de asombrar a los receptores. (pp. 1-2)

La profesora Cristina Gema Fernández Serón (2010) establece que el cuento desarrolla la comprensión en los lectores, difunde y propaga conocimientos, ayuda a la comprensión del mundo, fomenta la capacidad de análisis y síntesis para extraer la idea central del texto (p. 3). Si los discentes comprenden el riesgo que tienen las personas que se involucran en el crimen organizado a través de la lectura del cuento *Sin hacer ruido*, entonces hay más posibilidades de que no participen en esos grupos criminales.

4.1.5. La novela

Finalmente en la quinta estrategia los discentes leyeron las novelas “Un mexicano más” de Juan Sánchez Andraka, en esta historia aparece un estudiante de una comunidad rural que se entera de la deshonestidad que hay en su escuela, en el gobierno, la iglesia, etc., y decide convertirse en un corrupto más. La otra novela fue “Decisión Crucial” de Carlos Cuauhtémoc Sánchez.⁸ En este relato, el protagonista es un joven que tuvo la oportunidad de estudiar y no la aprovechó; desde la cárcel cuenta su historia e invita a los muchachos a tomar decisiones prudentes y bien planeadas. Al trabajar con esta narración, se reforzarán los conocimientos abordados en la materia de Orientación Educativa y se invitará a los estudiantes a continuar con sus estudios universitarios.

⁸ Esta historia se eligió porque cumple con la función de ser una novela, tiene un vocabulario sencillo, el protagonista es un joven y cuenta con un test vocacional al final del libro.

Según la SEP (2015b), la novela se deriva del género épico y así se mantiene durante la Antigüedad y en la Edad Media. A esta segunda época pertenecen las historias de caballerías, apareciendo más tarde el idealismo en las narraciones pastoriles y el realismo de la novela picaresca. En 1605 se publica la primera parte de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, donde se amalgama el idealismo y el realismo: esta es la novela por excelencia en la lengua castellana.

La Real Academia Española, citada por la SEP (2015b) define el término “novela” como una obra literaria en prosa en la que se narra una acción fingida en todo o en parte, y cuyo fin es causar placer estético a los lectores con la descripción o pintura de sucesos o lances interesantes, de caracteres, de pasiones y de costumbres. (p. 281). El literato Luis Goytisolo Gay (2013) explica que se trata de un relato en prosa e impreso en forma de libro con diferentes elementos esenciales como argumentos, personajes, estructura, estilo, etc., y que conforma un género distinto a cualquier tipo de manifestación narrativa existente con anterioridad.

Para la catedrática Marcela Carranza (2006) las novelas no son solo simples textos que dicen algo, ni libros que pueden ser utilizados en las escuelas con el único propósito de que los estudiantes encuentren un aprendizaje para sus vidas, se trata de obras literarias que invitan a la búsqueda, al descubrimiento de significados, al arte en general.

Las afirmaciones que hace Marcela Carranza son muy pertinentes porque las novelas no se pueden encasillar en historias que transmiten conocimientos dogmáticos que los lectores deben aprender; sin embargo por el vocabulario, los escenarios, el contexto histórico y social los lectores pueden obtener información académica y científica si así lo desean. Por lo tanto las novelas, sin tener fines didácticos, pueden ser usadas para la adquisición de aprendizajes, para la reflexión y para la promoción de la cultura.

4.2. Estrategias didácticas para la comprensión lectora

A continuación se muestran las tablas con las planeaciones didácticas que se entregaron al Telebachillerato Michoacán y que sirvieron de base para esta investigación. Los elementos que la conforman son: el nombre de la materia, el número de bloque, el nombre del tema, el tiempo total asignado en el semestre, el desempeño esperado del estudiante al concluir el

bloque, los objetos de aprendizaje o subtemas, las competencias que desarrollarán, las tres fases (inicio, desarrollo y cierre), las actividades de enseñanza que lleva a cabo el profesor, las actividades de aprendizaje de los estudiantes, los instrumentos de evaluación y el material didáctico que se utilizó.

Asimismo, se publican fotos de las obras dramatizadas y las gráficas de los instrumentos de evaluación: Test de Cloze, Cuestionario y Rúbrica.

4.2.1. Estrategia 1 “Reforzando tus valores” (Fábula *La liebre y la tortuga* de Esopo)

| Materia: Literatura I | | | |
|--|--|--|---|
| Bloque | Nombre del Tema | | Tiempo asignado |
| II | Características y ejemplos de fábulas | | 2 horas 50 minutos |
| Desempeño del estudiante al concluir el bloque | | | |
| <p>Reconoce el origen y la definición de las fábulas.</p> <p>Reconoce la estructura de las fábulas.</p> <p>Identifica algunos fabulistas clásicos.</p> <p>Comprende la trama de algunas fábulas.</p> | | | |
| Objetos de aprendizaje: | | Competencias a desarrollar: | |
| <p>El origen y la definición de la fábula.</p> <p>La estructura de las fábulas.</p> <p>Fabulistas clásicos.</p> <p>Trama de las fábulas: <i>El pastor mentiroso</i> y <i>La liebre y la tortuga</i>.</p> | | <p>Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <p>Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <p>Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.</p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p> | |
| Fases: | Actividades de Enseñanza: | Actividades de Aprendizaje: | Instrumentos de Evaluación: |
| Inicio | El profesor guía una lluvia de ideas sobre la fábula para recabar los conocimientos previos que tienen los estudiantes de este tema. | Los estudiantes participan en una lluvia de ideas, expresando sus conocimientos que tienen sobre las fábulas. | Rúbrica para evaluar la participación y la conducta de los discentes. |

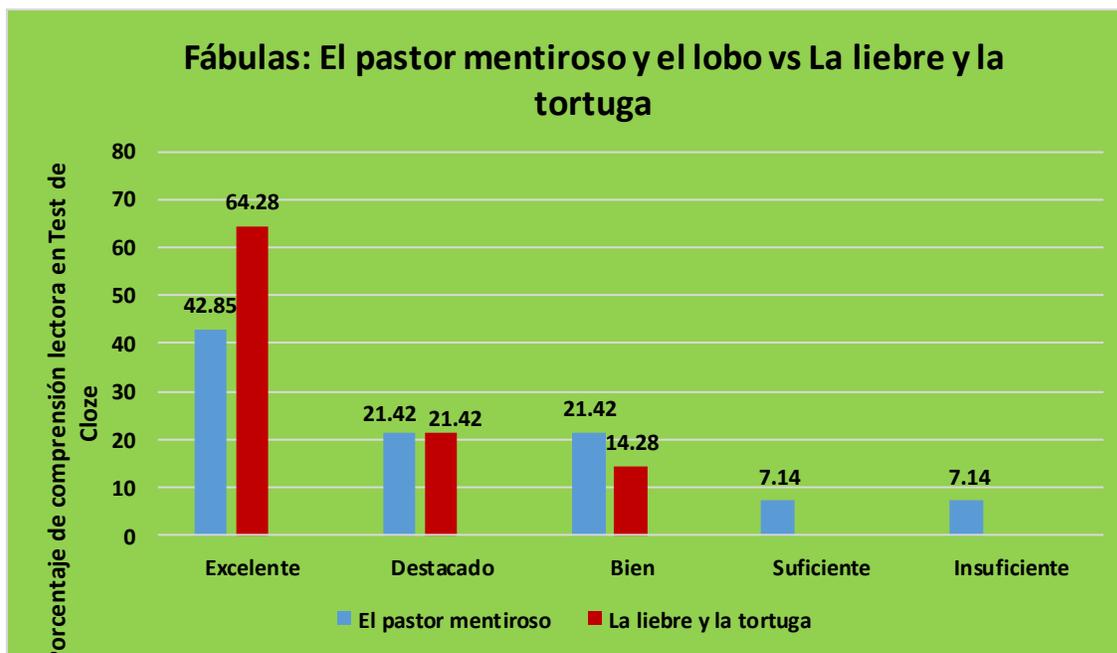
| | | | |
|-------------------|--|--|---|
| | <p>El profesor hace una exposición en Power Point sobre el origen, la definición y la estructura de la fábula y presenta a los fabulistas más representativos: Esopo, La Fontaine, Samaniego y Fernández de Lizardi.</p> | <p>Los estudiantes individualmente hacen un resumen sobre el origen, la definición, y la estructura de la fábula. También investigan el nombre de tres fábulas de alguno de los fabulistas revisados: Esopo, La Fontaine, Samaniego y Fernández de Lizardi.</p> | <p>Rúbrica para evaluar el resumen y la investigación.</p> |
| Desarrollo | <p>El profesor solicita que los estudiantes lean las fábulas: <i>El pastor mentiroso</i> y <i>La tortuga y la liebre</i>. También les indica que pongan atención en estas cinco preguntas: ¿Qué pasa? ¿Cómo pasa? ¿De qué trata? ¿Por qué pasó eso? ¿Qué nos hace sentir?</p> <p>El profesor les indica que la segunda fábula que leyeron, la analicen en grupo y la preparen para representarla dramáticamente.</p> <p>El profesor les solicita que preparen el escenario y representen la fábula <i>La tortuga y la liebre</i>.</p> <p>El profesor les pide que contesten los cuestionarios sobre las dos fábulas con preguntas de los niveles literal, inferencial y analógico-crítico.</p> <p>El profesor les solicita que coloquen la palabra faltante en los Test de Cloze para cada una de las fábulas.</p> | <p>Los estudiantes leen las fábulas <i>El pastor mentiroso</i> y <i>La tortuga y la liebre</i> y escriben en su cuaderno sobre la anécdota, la trama, el tema, el conflicto y el tono.</p> <p>Los estudiantes, después de haber leído <i>La liebre y la tortuga</i>, la analizan, se reparten los personajes; discuten cómo harán el vestuario, el escenario y ensayan la trama.</p> <p>Los discentes preparan el escenario y presentan la obra de teatro escolar <i>La liebre y la tortuga</i> frente a sus compañeros de grupo.</p> <p>Los estudiantes contestan individualmente los cuestionarios sobre las dos fábulas.</p> <p>Los educandos escriben las palabras faltantes en los Test de Cloze.</p> | <p>Rúbrica para evaluar las respuestas de las cinco preguntas, la actitud y el trabajo en equipo en la preparación de la obra dramática.</p> <p>Rúbrica para evaluar la representación dramática, la actitud de los estudiantes, el trabajo en equipo, la calidad del vestuario y el escenario.</p> <p>Cuestionarios.</p> <p>Test de Cloze.</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>Cierre</p> | <p>El profesor les solicita que participen en una mesa redonda donde opinen cómo se sintieron y qué aprendieron.</p> <p>Finalmente el profesor hace una retroalimentación, haciendo énfasis en la moraleja de la fábula y en la importancia del esfuerzo, la paciencia y la perseverancia para alcanzar las metas personales.</p> | <p>Los estudiantes, en una mesa redonda, expresan sus opiniones sobre cómo se sintieron durante este proceso de lectura, análisis, preparación de la obra dramática escolar y la representación. También mencionan lo que aprendieron.</p> <p>Los educandos participan en una plenaria, tomando en cuenta el plan de vida que hicieron en la asignatura de Orientación educativa sobre el camino académico o laboral que tienen que recorrer para alcanzar sus metas individuales.</p> | <p>Rúbrica para evaluar la participación en la mesa redonda y en la plenaria.</p> |
| <p style="text-align: center;">Material didáctico:</p> <p>Manual de Literatura I, cañón, computadora, fábulas escritas.</p> | | | |

Imágenes de la fábula dramatizada “La liebre y la tortuga”:

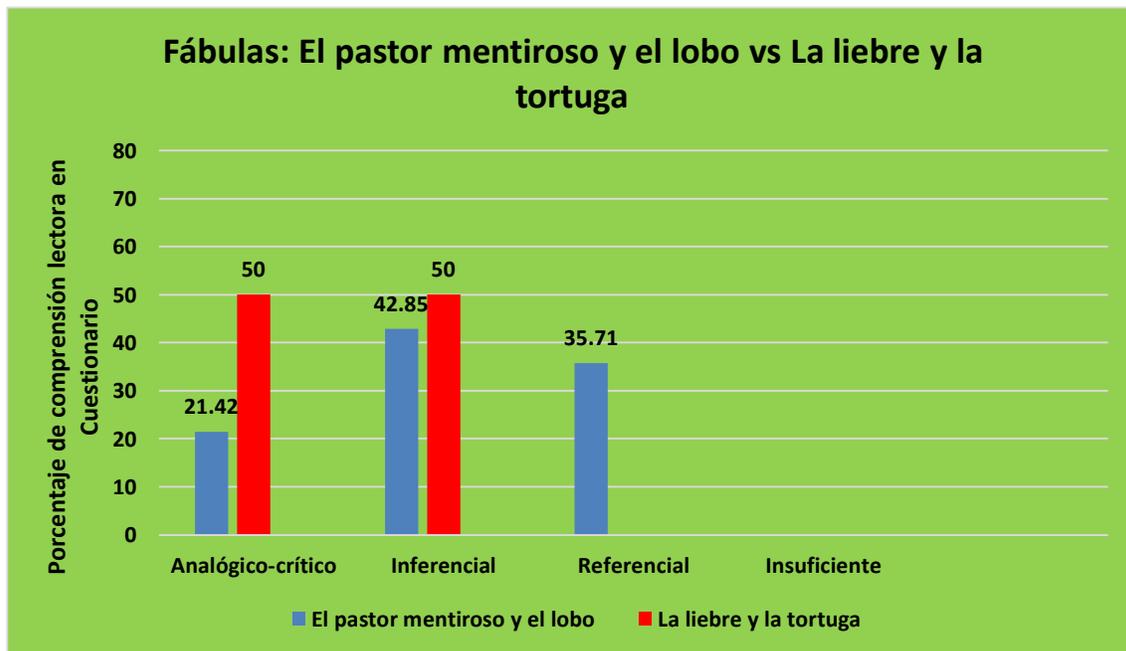


Gráfica que muestra la comprensión lectora según el Test de Cloze:



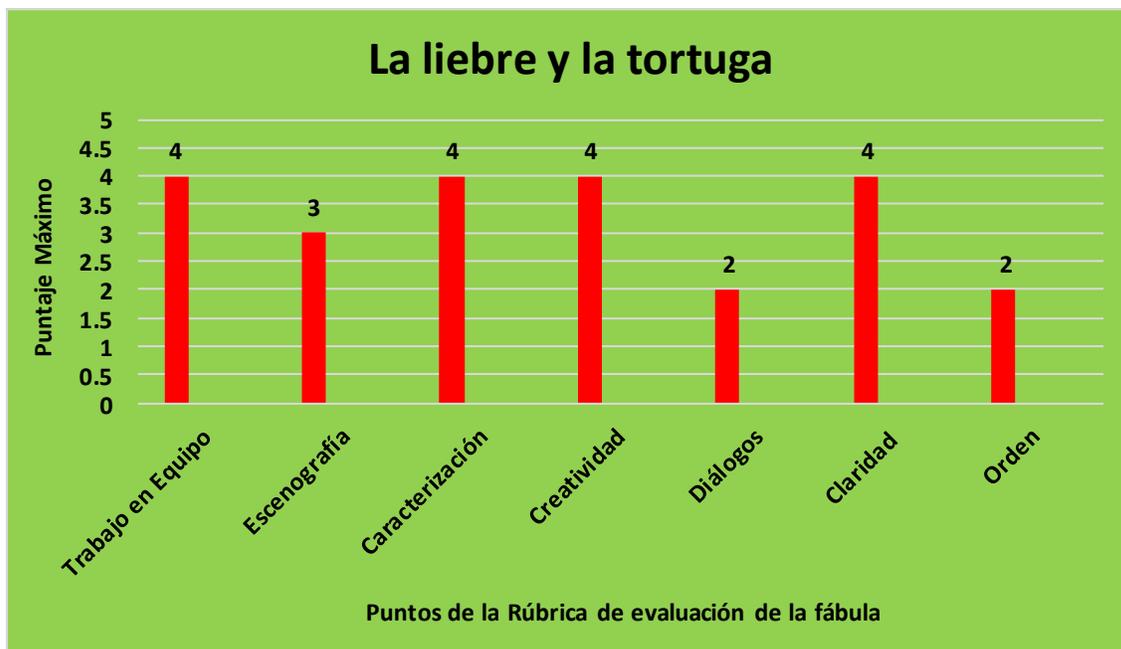
Gráfica 1. El porcentaje en la fábula dramatizada se distribuyó en las tres categorías más altas de comprensión lectora.

Gráfica que muestra la comprensión lectora según el Cuestionario:



Grafica 2: No hubo estudiantes que estuvieran en la categoría más baja en ambas fábulas; sin embargo, en la fábula dramatizada todos los discentes alcanzaron los dos niveles más altos de comprensión lectora.

Gráfica de la Rúbrica de evaluación:



Gráfica 3: El orden y la calidad de los diálogos que proyectaron en esta primera dramatización no fueron excelentes; no obstante, hubo un destacado trabajo en equipo, una buena caracterización, creatividad y una notoria claridad en su presentación.

4.2.2. Estrategia 2 “Lugar típico de Michoacán” (Leyenda *La sirena del lago de Zirahuén*).

| Materia: Literatura I | | | |
|---|---|--|---|
| Bloque | Nombre del Tema | | Tiempo asignado |
| III | Características y ejemplos de leyendas | | 2 horas, 50 minutos |
| Desempeño del estudiante al concluir el bloque | | | |
| <p>Reconoce la definición y las características de las leyendas. Identifica algunas leyendas locales, nacionales e internacionales. Comprende la trama de algunas leyendas.</p> | | | |
| Objetos de aprendizaje: | | Competencias a desarrollar: | |
| <p>La definición y características de la leyenda. Leyendas locales, nacionales e internacionales. Trama de las leyendas: <i>El callejón del beso</i> y <i>La sirena del lago de Zirahuén</i>.</p> | | <p>Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p> | |
| Fases: | Actividades de Enseñanza: | Actividades de Aprendizaje: | Instrumentos de Evaluación: |
| Inicio | El profesor guía una lluvia de ideas sobre la leyenda para recabar los conocimientos previos que tienen los estudiantes de este tema. | Los estudiantes participan en una lluvia de ideas, expresando sus conocimientos que tienen sobre las leyendas. | Rúbrica para evaluar la participación y la conducta de los educandos. |

| | | | |
|-------------------|--|---|---|
| | <p>El profesor hace una exposición en Power Point sobre la definición y características de las leyendas, asimismo presenta algunas leyendas locales, nacionales e internacionales.</p> | <p>Los discentes individualmente hacen una síntesis sobre la definición y características de la leyenda. También investigan el nombre de tres leyendas locales, tres nacionales y tres internacionales.</p> | <p>Rúbrica para evaluar la síntesis y la investigación.</p> |
| Desarrollo | <p>El profesor solicita que los estudiantes lean las leyendas: <i>El callejón del beso</i> y <i>La sirena del lago de Zirahuén</i>. También les indica que pongan atención en estas cinco preguntas: ¿Qué pasa? ¿Cómo pasa? ¿De qué trata? ¿Por qué pasó eso? ¿Qué nos hace sentir?</p> <p>El profesor les indica que trabajen con la leyenda <i>La sirena del lago de Zirahuén</i>. La tienen que analizar y preparar para representarla dramáticamente.</p> <p>El profesor lleva a los discentes al lago de Zirahuén y les solicita que preparen el escenario y representen la leyenda <i>La sirena del lago de Zirahuén</i>.</p> <p>El profesor les pide que contesten los cuestionarios sobre las dos leyendas con preguntas de los niveles literal, inferencial y analógico-crítico.</p> <p>El profesor les solicita que coloquen la palabra faltante en los Test de Cloze para cada una de las leyendas.</p> | <p>Los estudiantes leen las leyendas <i>El callejón del beso</i> y <i>La sirena del lago de Zirahuén</i> y escriben en su cuaderno sobre la anécdota, la trama, el tema, el conflicto y el tono.</p> <p>Los discentes, después de haber leído <i>La sirena del lago de Zirahuén</i>, la analizan, se reparten los personajes y discuten cómo harán el vestuario, el escenario y ensayan la trama.</p> <p>Los educandos, en la orilla del lago de Zirahuén, preparan el escenario y presentan la obra de teatro escolar <i>La sirena del lago de Zirahuén</i> frente a sus compañeros del telebachillerato y profesores.</p> <p>Los estudiantes contestan individualmente los cuestionarios sobre las dos leyendas.</p> <p>Los discentes escriben las palabras faltantes en los Test de Cloze.</p> | <p>Rúbrica para evaluar las respuestas de las cinco preguntas, la actitud y el trabajo en equipo en la preparación de la obra dramática.</p> <p>Rúbrica para evaluar la representación dramática, la actitud de los estudiantes, el trabajo en equipo, la calidad del vestuario y el escenario.</p> <p>Cuestionarios.</p> <p>Test de Cloze.</p> |

| | | | |
|----------------------|---|--|---|
| <p>Cierre</p> | <p>El profesor les solicita que participen en una mesa redonda donde opinen cómo se sintieron y qué aprendieron.</p> <p>Finalmente el profesor hace una retroalimentación sobre las leyendas, haciendo énfasis en lo importante que son las tradiciones orales para conocer lugares típicos en Michoacán.</p> | <p>Los estudiantes, en una mesa redonda, expresan sus opiniones sobre cómo se sintieron durante este proceso de lectura, análisis, preparación de la obra dramática escolar y la representación de la obra de teatro escolar en un escenario natural. También mencionan lo que aprendieron.</p> <p>Los educandos participan en una plenaria, mencionando la importancia de las tradiciones orales como parte de su cultura en Michoacán.</p> | <p>Rúbrica para evaluar la participación en la mesa redonda y en la plenaria.</p> |
|----------------------|---|--|---|

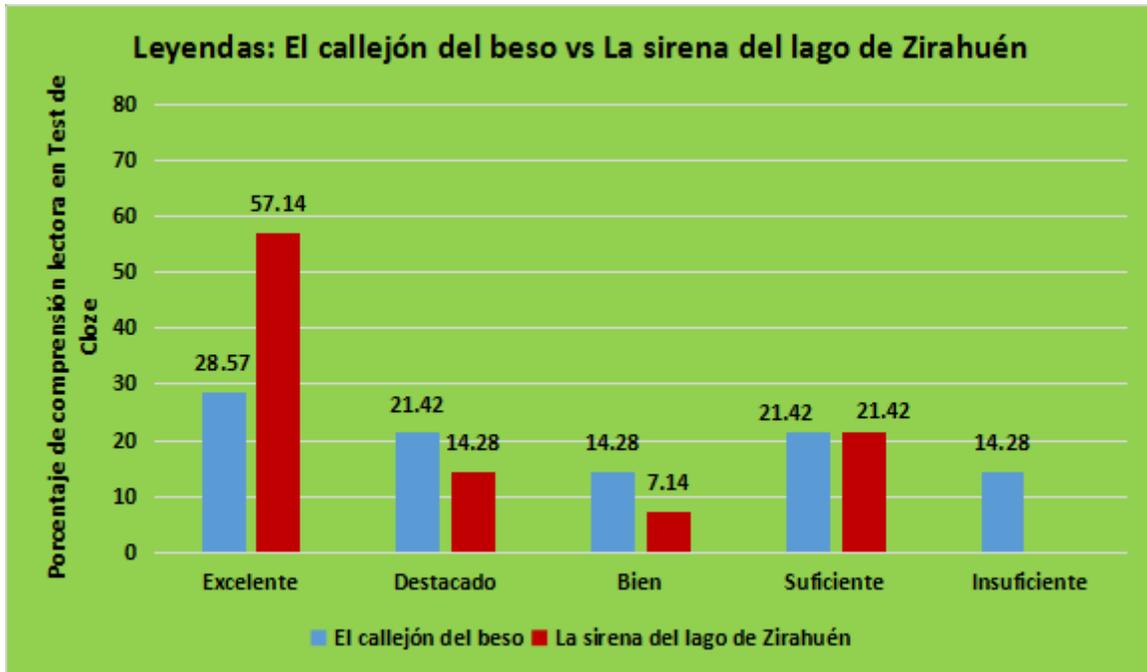
Material didáctico:

Manual de Literatura I, cañón, computadora, leyendas escritas.

Imágenes de la leyenda dramatizada “La sirena del lago de Zirahuen”

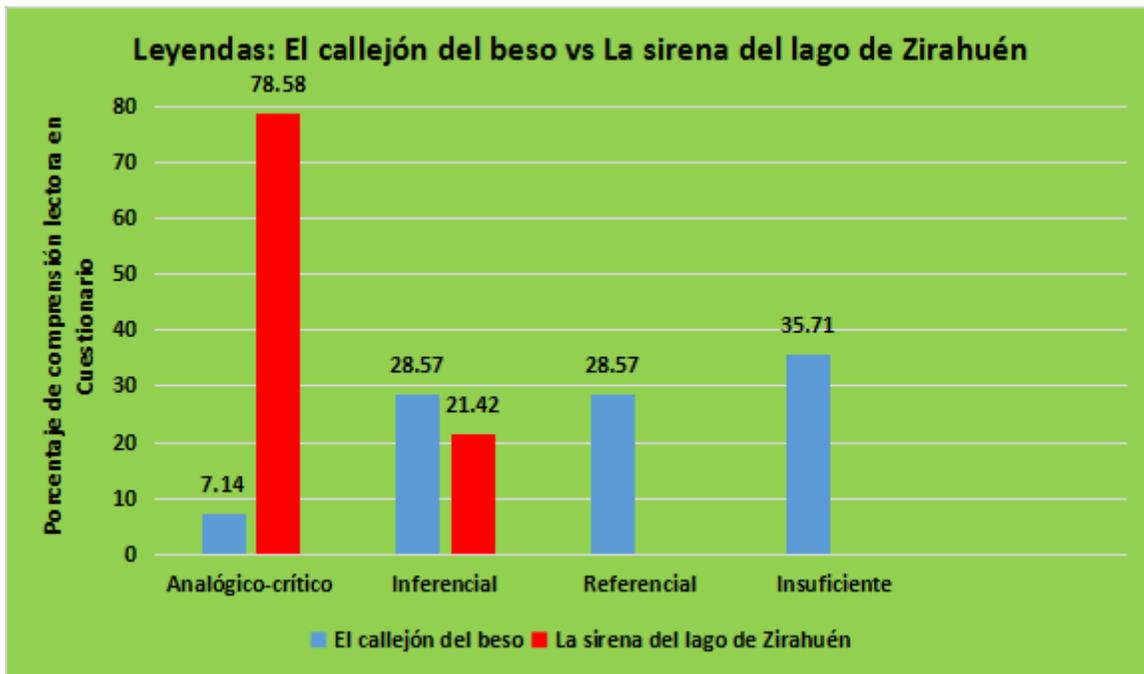


Gráfica que muestra la comprensión lectora según el Test de Cloze:



Gráfica 4: Más de la mitad de los discentes alcanzaron el máximo nivel de comprensión lectora en la leyenda dramatizada, comprobándose así que con la cognición situada los estudiantes logran un mayor rendimiento académico.

Gráfica que muestra la comprensión lectora según el Cuestionario:



Gráfica 5: La mayoría de los estudiantes alcanzaron el nivel más alto de comprensión lectora en la leyenda dramatizada, por tanto se demuestra que hay un mayor aprendizaje cuando los discentes representan dramáticamente una historia que cuando solamente la leen.

Gráfica de la Rúbrica de evaluación:



Gráfica 6: Los estudiantes, en las categorías de trabajo en equipo y creatividad, lograron el máximo puntaje, demostrando así un avance significativo en las dramatizaciones.

4.2.3. Estrategia 3 “Entendiendo la Conquista de México” (Mito *El regreso de Quetzalcóatl*).

| Materia: Literatura I | | | |
|---|--|--|------------------------------------|
| Bloque | Nombre del Tema | | Tiempo asignado |
| IV | Características y ejemplos de mitos | | 2 horas, 50 minutos |
| Desempeño del estudiante al concluir el bloque | | | |
| <p>Reconoce la definición y las características de los mitos.</p> <p>Identifica la estructura de los mitos.</p> <p>Analiza la trama de los mitos Popocatépetl e Iztaccíhuatl y El regreso de Quetzalcóatl.</p> <p>Comprende la Conquista de México a través del mito <i>El regreso de Quetzalcóatl</i>.</p> | | | |
| Objetos de aprendizaje: | | Competencias a desarrollar: | |
| <p>La definición y características del mito.</p> <p>La estructura de los mitos.</p> <p>Trama de los mitos: <i>Popocatépetl e Iztaccíhuatl y El regreso de Quetzalcóatl</i>.</p> <p>La Conquista de México entendida desde el mito <i>El regreso de Quetzalcóatl</i>.</p> | | <p>Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <p>Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <p>Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.</p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p> | |
| Fases: | Actividades de Enseñanza: | Actividades de Aprendizaje: | Instrumentos de Evaluación: |

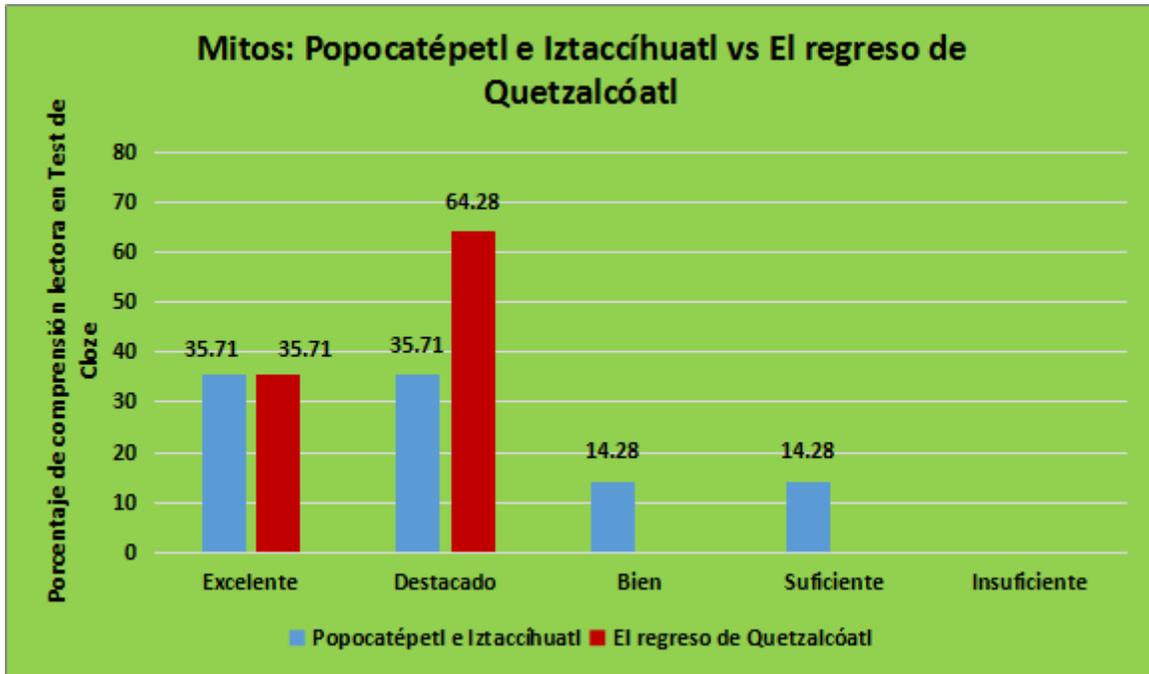
| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| <p>Inicio</p> | <p>El profesor guía una lluvia de ideas sobre el mito para recabar los conocimientos previos que tienen los estudiantes de este tema.</p> <p>El profesor hace una exposición en Power Point sobre la definición y características de los mitos. Después, presenta algunos mitos nacionales e internacionales.</p> | <p>Los estudiantes participan en una lluvia de ideas, expresando sus conocimientos que tienen sobre los mitos.</p> <p>Los discentes individualmente hacen un mapa conceptual sobre la definición y características del mito. También investigan el nombre de tres mitos en México y tres de otros países.</p> | <p>Rúbrica para evaluar la participación y la conducta de los discentes.</p> <p>Rúbrica para evaluar el mapa conceptual y la investigación.</p> |
| <p>Desarrollo</p> | <p>El profesor solicita que los estudiantes lean los mitos <i>Popocatépetl e Iztaccíhuatl</i> y <i>El regreso de Quetzalcóatl</i>. También les indica que pongan atención en estas cinco preguntas: ¿Qué pasa? ¿Cómo pasa? ¿De qué trata? ¿Por qué pasó eso? ¿Qué nos hace sentir?</p> <p>El profesor les indica a los estudiantes que analicen y preparen el mito <i>El regreso de Quetzalcóatl</i> para representarlo dramáticamente.</p> <p>El profesor les solicita que preparen el escenario y representen el mito <i>El regreso de Quetzalcóatl</i>. Una vez terminada la obra, el profesor los modera en un debate sobre si influyó el mito del regreso de Quetzalcóatl para que los españoles conquistaran a los mexicas.</p> <p>El profesor les pide que contesten los cuestionarios sobre los dos mitos con preguntas de los niveles literal,</p> | <p>Los estudiantes leen los mitos <i>Popocatépetl e Iztaccíhuatl</i> y <i>El regreso de Quetzalcóatl</i> y escriben en su cuaderno sobre la anécdota, la trama, el tema, el conflicto y el tono.</p> <p>Los discentes, después de haber leído <i>El regreso de Quetzalcóatl</i>, lo analizan, se reparten los personajes; discuten cómo harán el vestuario, el escenario y ensayan la trama.</p> <p>Los educandos preparan el escenario y presentan la obra de teatro escolar <i>El regreso de Quetzalcóatl</i> frente a sus compañeros de grupo. También participan en el debate sobre la Conquista de México y la cosmogonía que tenían los aztecas sobre el regreso de Quetzalcóatl.</p> <p>Los estudiantes contestan</p> | <p>Rúbrica para evaluar las respuestas de las cinco preguntas, la actitud y el trabajo en equipo en la preparación de la obra dramática.</p> <p>Rúbrica para evaluar la representación dramática, la actitud de los estudiantes, el trabajo en equipo, la calidad del vestuario, el escenario y la participación en el debate.</p> <p>Cuestionarios.</p> <p>Test de Cloze.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>inferencial y analógico-crítico.</p> <p>El profesor les solicita que coloquen la palabra faltante en los Test de Cloze para cada una de los mitos.</p> | <p>individualmente los cuestionarios sobre los dos mitos.</p> <p>Los bachilleres escriben las palabras faltantes en los Test de Cloze.</p> | |
| Cierre | <p>El profesor les solicita que participen en una mesa redonda donde opinen cómo se sintieron y qué aprendieron.</p> <p>Finalmente el profesor hace una retroalimentación sobre los mitos, haciendo énfasis en el mito <i>El regreso de Quetzalcóatl</i> y lo importante que fue para los aztecas esta creencia a tal punto que confundieron a Hernán Cortés con su dios Quetzalcóatl.</p> | <p>Los estudiantes, en una mesa redonda, expresan sus opiniones sobre cómo se sintieron durante este proceso de lectura, análisis, preparación de la obra dramática escolar y la representación de la obra de teatro escolar. También mencionan lo que aprendieron.</p> <p>Los educandos participan en una plenaria, mencionando la importancia que los mitos tuvieron para los mexicas y tienen aún hoy en día para los mexicanos.</p> | <p>Rúbrica para evaluar la participación en la mesa redonda y en la plenaria.</p> |
| <p>Material didáctico:</p> <p>Manual de Literatura I, cañón, computadora, mitos escritos.</p> | | | |

Imágenes de la dramatización del mito “El regreso de Quetzalcóatl”

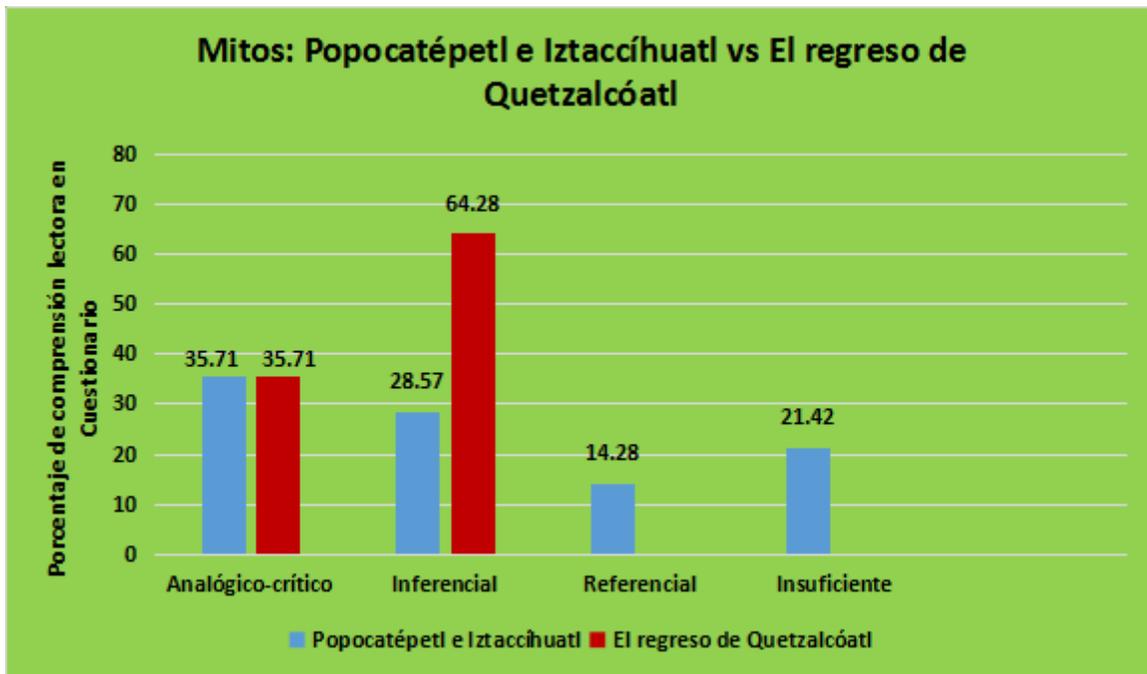


Gráfica que muestra la comprensión lectora según el Test de Cloze:



Gráfica 7: Aunque en el nivel de excelente alcanzaron el mismo porcentaje de comprensión, en el nivel de destacado el porcentaje es mucho mayor en el mito dramatizado que en el que solamente leyeron.

Gráfica que muestra la comprensión lectora según el Cuestionario:



Gráfica 8: Los porcentajes obtenidos en esta gráfica del cuestionario son semejantes a los del Test de Cloze, comprobándose con dos instrumentos de evaluación distintos que con una narración dramatizada los discentes obtienen más elementos cognitivos.

Gráfica de la rúbrica de evaluación:



Gráfica 9: Los estudiantes fueron adquiriendo más confianza y soltura en su tercera representación dramática, en consecuencia se observa un mayor porcentaje en las categorías de este esquema.

4.2.4. Estrategia 4 “Adolescentes en peligro” (Cuento *Sin hacer ruido* de Fabiola Ávila).

| Materia: Literatura I | | | |
|---|--|--|------------------------------------|
| Bloque | Nombre del Tema | | Tiempo asignado |
| V | Características y ejemplos de cuentos | | 3 horas, 50 minutos |
| Desempeño del estudiante al concluir el bloque | | | |
| <p>Reconoce las características y la definición de los cuentos.</p> <p>Reconoce la estructura de los cuentos.</p> <p>Identifica algunos escritores de cuentos.</p> <p>Comprende la trama de los cuentos <i>Todo por la tele</i> y <i>Sin hacer ruido</i>.</p> <p>Comprende los riesgos que conlleva enrolarse en grupos delictivos.</p> | | | |
| Objetos de aprendizaje: | | Competencias a desarrollar: | |
| <p>El origen y la definición de los cuentos.</p> <p>La estructura de los cuentos.</p> <p>Escritores de cuentos.</p> <p>Trama de los cuentos: <i>Todo por la tele</i> y <i>Sin hacer ruido</i>.</p> <p>Los riesgos que conlleva enrolarse en grupos delictivos.</p> | | <p>Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <p>Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <p>Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.</p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p> | |
| Fases: | Actividades de Enseñanza: | Actividades de Aprendizaje: | Instrumentos de Evaluación: |

| | | | |
|--------------------------|--|--|---|
| <p>Inicio</p> | <p>El profesor guía una lluvia de ideas sobre el cuento para recabar los conocimientos previos que tienen los estudiantes de este tema.</p> <p>El profesor hace una exposición en Power Point sobre el origen, la definición y la estructura del cuento, posteriormente presenta a los escritores de cuentos Horacio Quiroga y Edgar Allan Poe.</p> | <p>Los estudiantes participan en una lluvia de ideas, expresando sus conocimientos que tienen sobre los cuentos</p> <p>Los discentes individualmente hacen un resumen sobre el origen, la definición y la estructura del cuento, luego investigan el nombre de tres cuentos clásicos.</p> | <p>Rúbrica para evaluar la participación y la conducta de los educandos.</p> <p>Rúbrica para evaluar el resumen y la investigación.</p> |
| <p>Desarrollo</p> | <p>El profesor solicita que los bachilleres lean los cuentos: <i>Todo por la tele</i> y <i>Sin hacer ruido</i>, en seguida les indica que pongan atención en estas cinco preguntas: ¿Qué pasa? ¿Cómo pasa? ¿De qué trata? ¿Por qué pasó eso? ¿Qué nos hace sentir?</p> <p>El profesor les indica que el segundo cuento que leyeron, lo analicen en grupo y lo preparen para representarlo dramáticamente.</p> <p>El profesor les solicita que preparen el escenario y representen el cuento <i>Sin hacer ruido</i>.</p> <p>El profesor les pide que contesten los cuestionarios sobre los dos cuentos con preguntas de los niveles literal, inferencial y analógico-crítico.</p> <p>El profesor les solicita que coloquen la palabra faltante en los Test de Cloze para cada uno de los cuentos.</p> | <p>Los estudiantes leen los cuentos <i>Todo por la tele</i> y <i>Sin hacer ruido</i> y escriben en su cuaderno sobre la anécdota, la trama, el tema, el conflicto y el tono.</p> <p>Los discentes, después de haber leído el cuento <i>Sin hacer ruido</i>, lo analizan, se reparten los personajes; discuten cómo harán el vestuario, el escenario y ensayan la trama.</p> <p>Los educandos preparan el escenario y presentan la obra de teatro escolar <i>Sin hacer ruido</i> frente a sus compañeros de grupo.</p> <p>Los estudiantes contestan individualmente los cuestionarios sobre los dos cuentos.</p> <p>Los bachilleres escriben las palabras faltantes en los Test de Cloze.</p> | <p>Rúbrica para evaluar las respuestas de las cinco preguntas, la actitud y el trabajo en equipo en la preparación de la obra dramática,</p> <p>Rúbrica para evaluar la representación dramática, la actitud de los estudiantes, el trabajo en equipo, la calidad del vestuario y el escenario.</p> <p>Cuestionarios.</p> <p>Test de Cloze.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Cierre</p> | <p>El profesor les solicita que participen en una mesa redonda donde opinen cómo se sintieron y qué aprendieron.</p> <p>Finalmente el profesor hace una retroalimentación, haciendo énfasis en el peligro que corren los adolescentes que se enrolan en el crimen organizado para salir de la pobreza.</p> | <p>Los estudiantes, en una mesa redonda, expresan sus opiniones sobre cómo se sintieron durante este proceso de lectura, análisis, preparación de la obra dramática escolar y la representación. También mencionan lo que aprendieron.</p> <p>Los educandos participan en una plenaria, mencionando los peligros que atraviesan las personas que son parte de un grupo delictivo.</p> | <p>Rúbrica para evaluar la participación en la mesa redonda y en la plenaria.</p> |
| <p style="text-align: center;">Material didáctico:</p> <p>Manual de Literatura I, cañón, computadora, cuentos escritos.</p> | | | |

Imágenes de la dramatización del cuento “Sin hacer ruido”



Gráfica que muestra la comprensión lectora según el Test de Cloze:



Gráfica 10: Nueve estudiantes obtuvieron nivel excelente, cuatro destacado y uno bien en el cuento dramatizado, ocupando los tres niveles más altos de comprensión; mientras que en el cuento que nada más leyeron hay una distribución del porcentaje en las cinco categorías.

Gráfica que muestra la comprensión lectora según el Cuestionario:



Gráfica 11: Por primera vez en el nivel inferencial hay un mayor porcentaje de comprensión lectora en el cuento leído que en el dramatizado; no obstante en el nivel analógico-crítico la diferencia entre los porcentajes es abismal a favor de este último.

Gráfica de la Rúbrica de evaluación:



Gráfica: 12: Es notoria la evolución adquirida en todas las categorías después de su cuarta dramatización.

4.2.5. Estrategia 5 “Planeando tu futuro” (Novela *Decisión crucial* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez).

| Materia: Literatura I | | | |
|--|--|--|--|
| Bloque | Nombre del Tema | | Tiempo asignado |
| VII | Características y ejemplos de las novelas | | 5 horas |
| Desempeño del estudiante al concluir el bloque | | | |
| <p>Reconoce la definición y las características de las novelas</p> <p>Reconoce la estructura de las Novelas</p> <p>Identifica algunos novelistas clásicos.</p> <p>Comprende la trama de las novelas <i>Un mexicano más</i> y <i>Decisión crucial</i>.</p> <p>Comprende la importancia de continuar con sus estudios de nivel superior.</p> | | | |
| Objetos de aprendizaje: | | Competencias a desarrollar: | |
| <p>La definición y características de la novela.</p> <p>La estructura de las novelas.</p> <p>Novelistas clásicos.</p> <p>Trama de las novelas: <i>Un mexicano más</i> y <i>Decisión crucial</i>.</p> | | <p>Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <p>Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <p>Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.</p> <p>Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</p> | |
| Fases: | Actividades de Enseñanza: | Actividades de Aprendizaje: | Instrumentos de Evaluación: |
| Inicio | El profesor guía una lluvia de ideas sobre la novela para recabar los conocimientos previos que tienen los | Los estudiantes participan en una lluvia de ideas, expresando sus conocimientos que tienen sobre las novelas. | Rúbrica para evaluar la participación y la conducta de |

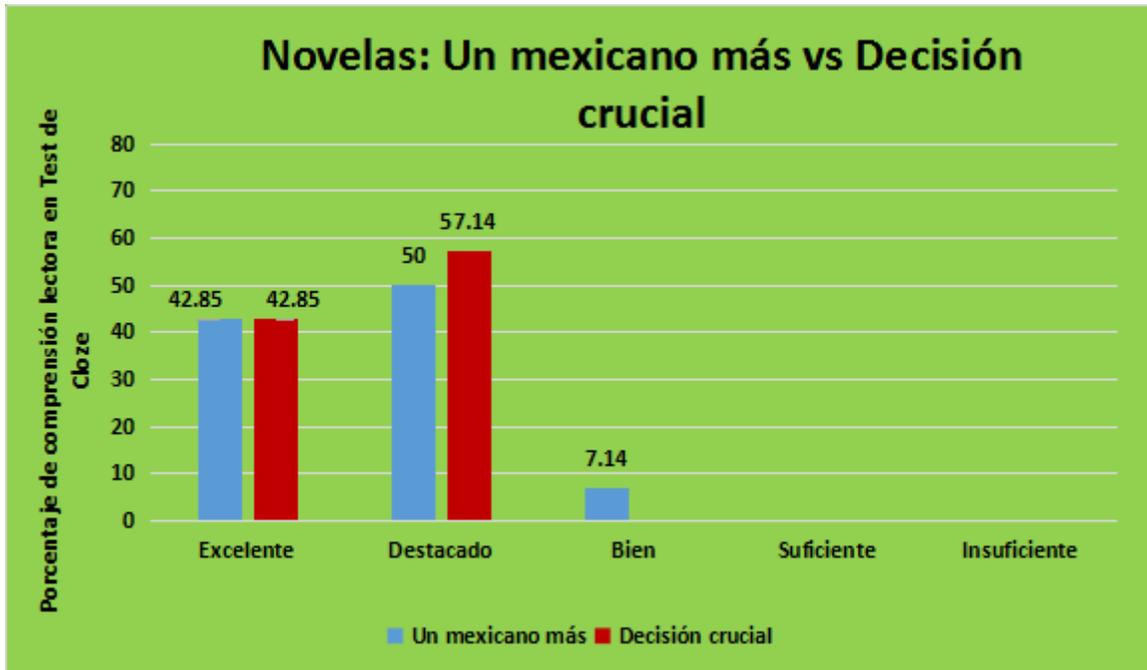
| | | | |
|-------------------|--|---|---|
| | <p>estudiantes de este tema.</p> <p>El profesor hace una exposición en Power Point sobre la definición, las características y la estructura de la novela, de igual forma presenta a los novelistas Miguel de Cervantes Saavedra, Charles Dickens, Herman Melville, Julio Verne.</p> | <p>Los bachilleres individualmente hacen un resumen sobre el origen, la definición, y la estructura de la novela. Posteriormente investigan el nombre de dos novelas de cada uno de los siguientes escritores: Miguel de Cervantes Saavedra, Charles Dickens, Herman Melville, Julio Verne.</p> | <p>los discentes.</p> <p>Rúbrica para evaluar el resumen y la investigación.</p> |
| Desarrollo | <p>El profesor solicita que los estudiantes lean las novelas: <i>Un mexicano más</i> y <i>Decisión crucial</i>; también les indica que pongan atención en estas cinco preguntas: ¿Qué pasa? ¿Cómo pasa? ¿De qué trata? ¿Por qué pasó eso? ¿Qué nos hace sentir?</p> <p>El profesor les indica que la segunda novela que leyeron, la analicen en grupo y la preparen para representarla dramáticamente.</p> <p>El profesor les solicita que preparen el escenario y representen la novela <i>Decisión crucial</i>.</p> <p>El profesor les indica que contesten el test de orientación vocacional que aparece al final de la novela <i>Decisión crucial</i>.</p> <p>El profesor les pide que contesten los cuestionarios sobre las dos novelas con preguntas de los niveles literal, inferencial y</p> | <p>Los estudiantes leen las novelas <i>Un mexicano más</i> y <i>Decisión crucial</i> y escriben en su cuaderno sobre la anécdota, la trama, el tema, el conflicto y el tono.</p> <p>Los discentes, después de haber leído <i>Decisión crucial</i>, la analizan, se reparten los personajes; discuten cómo harán el vestuario, el escenario y ensayan la trama.</p> <p>Los educandos preparan el escenario y presentan la obra de teatro escolar <i>Decisión crucial</i> frente a sus compañeros de grupo.</p> <p>Los estudiantes contestan los test de orientación vocacional.</p> <p>Los estudiantes contestan individualmente los cuestionarios sobre las dos novelas.</p> <p>Los bachilleres escriben las palabras faltantes en los Test de Cloze.</p> | <p>Rúbrica para evaluar las respuestas de las cinco preguntas, la actitud y el trabajo en equipo en la preparación de la obra dramática,</p> <p>Rúbrica para evaluar la representación dramática, la actitud de los estudiantes, el trabajo en equipo, la calidad del vestuario y el escenario.</p> <p>Cuestionarios.</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | <p>analógico-crítico.</p> <p>El profesor les solicita que coloquen la palabra faltante en los Test de Cloze para cada una de las novelas.</p> | | Test de Cloze. |
| Cierre | <p>El profesor les solicita que participen en una mesa redonda donde opinen cómo se sintieron y qué aprendieron.</p> <p>Finalmente el profesor hace una retroalimentación, haciendo énfasis en la importancia de la planeación del futuro de los educandos.</p> | <p>Los estudiantes, en una mesa redonda, expresan sus opiniones sobre cómo se sintieron durante este proceso de lectura, análisis, preparación de la obra dramática escolar y la representación. También mencionan lo que aprendieron.</p> <p>Los educandos participan en una plenaria, tomando en cuenta el plan de vida que hicieron en la asignatura de Orientación educativa.</p> | Rúbrica para evaluar la participación en la mesa redonda y en la plenaria. |
| Material didáctico: | | | |
| Manual de Literatura I, cañón, computadora, novelas escritas. | | | |

Imágenes de la dramatización de la novela *Decisión crucial*

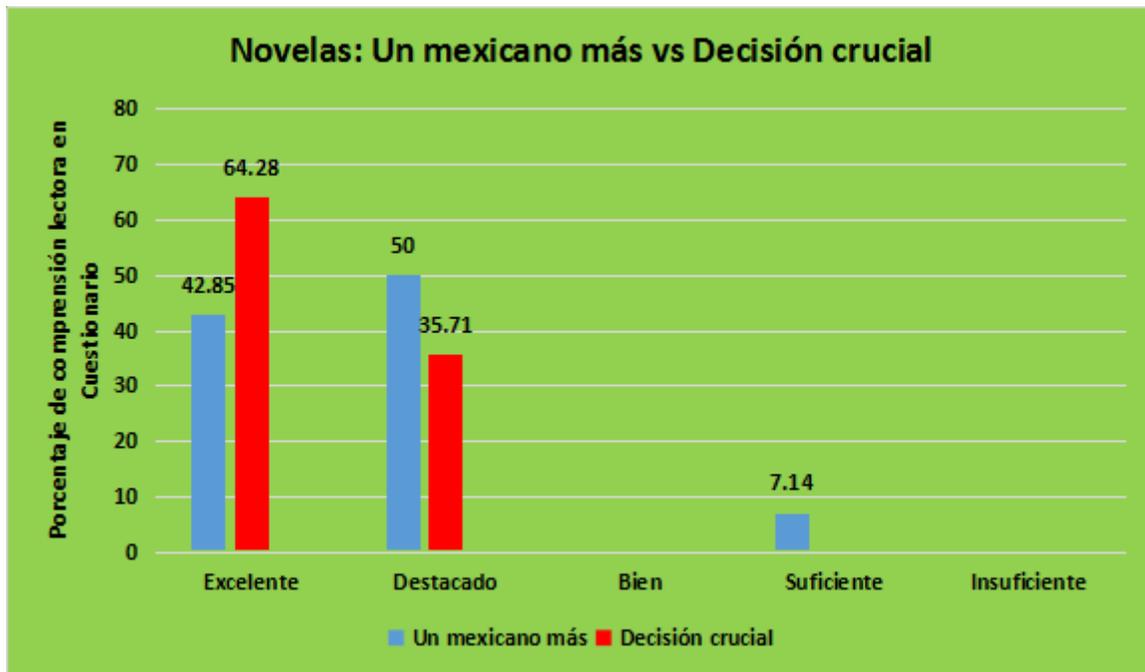


Gráfica que muestra la comprensión lectora según el Test de Cloze:



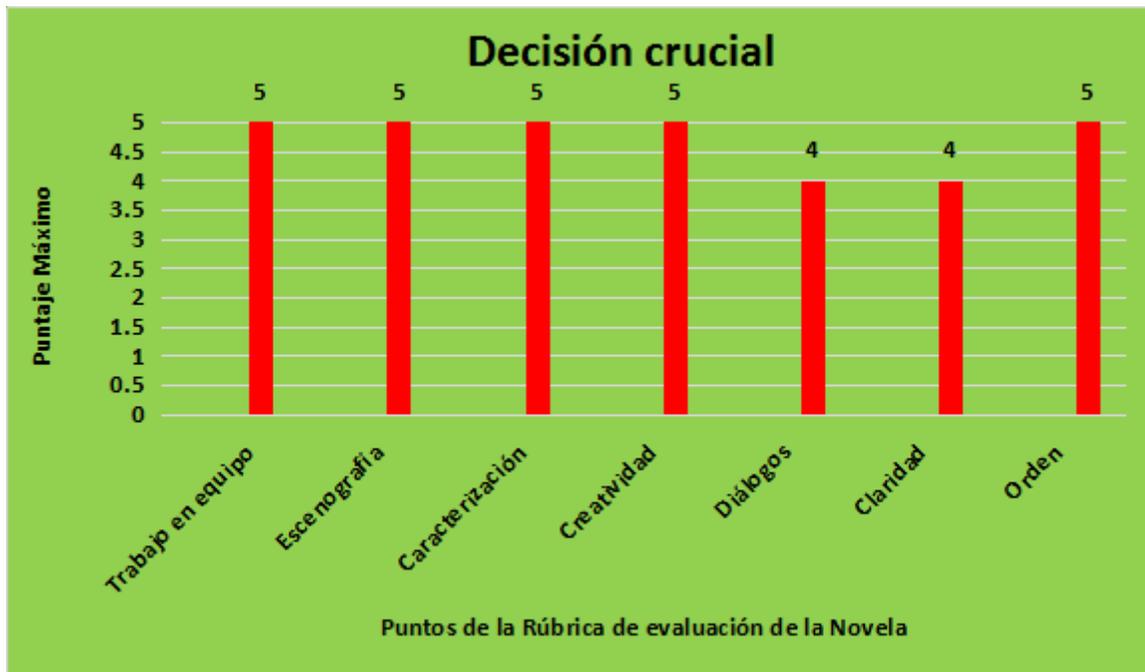
Gráfica 13: En estas últimas lecturas que hicieron los discentes, los porcentajes de ambas novelas se distribuyeron en los tres niveles más altos de comprensión lectora, indicando con esto que tuvieron un notorio avance no solamente por dramatizar narraciones, sino también por haber una continuidad en el acercamiento a los relatos.

Gráfica que muestra la comprensión lectora según el Cuestionario:



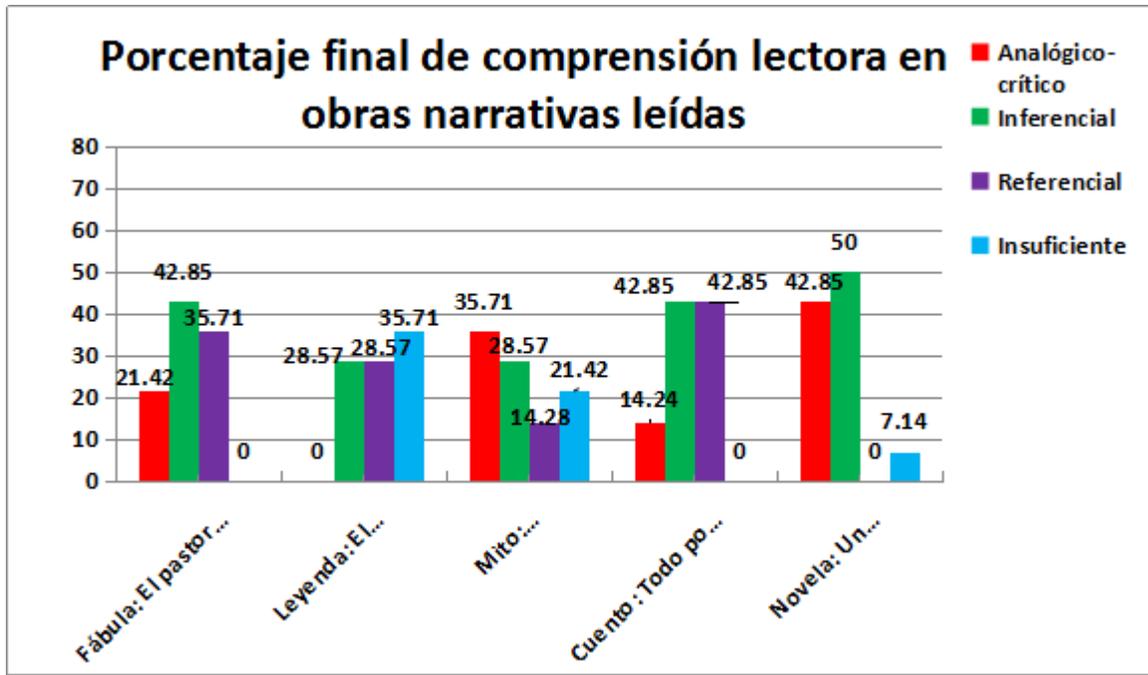
Gráfica 14: Se corrobora el avance significativo que tuvieron los estudiantes del Telebachillerato 76 en su comprensión lectora en ambas novelas, ya que no hubo porcentaje en el nivel más bajo de este esquema.

Gráfica de la Rúbrica de evaluación:

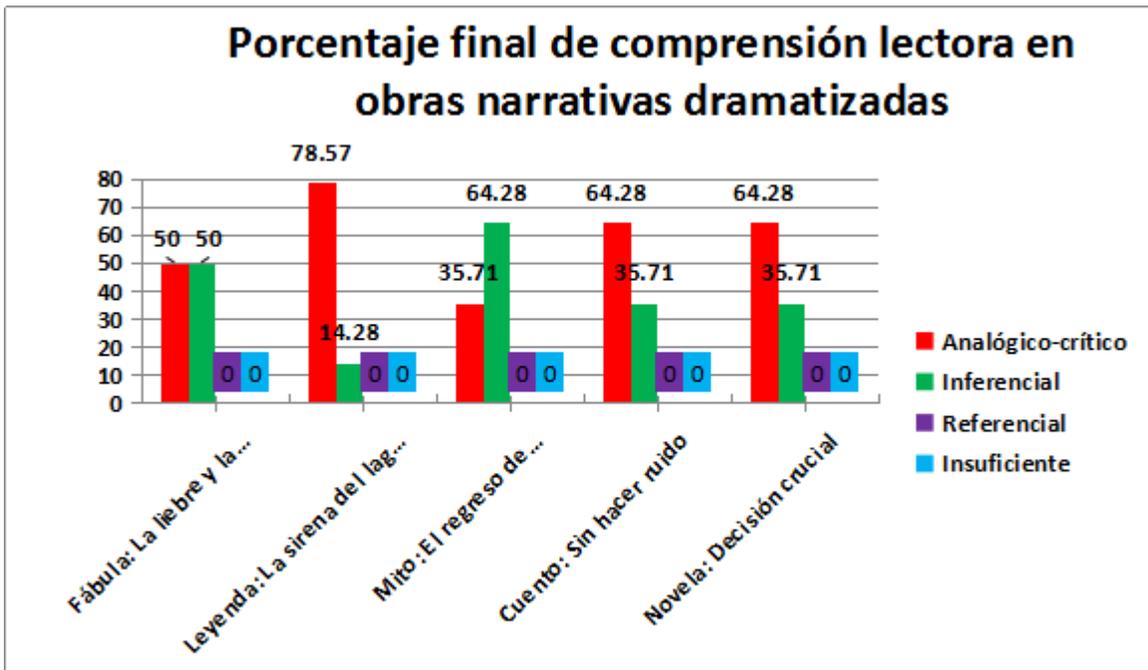


Gráfica 15: El puntaje conseguido en este último esquema demuestra un progreso importante en el desarrollo de competencias que les servirán durante su estancia en el Telebachillerato, en sus estudios de Educación Superior y en su profesión.

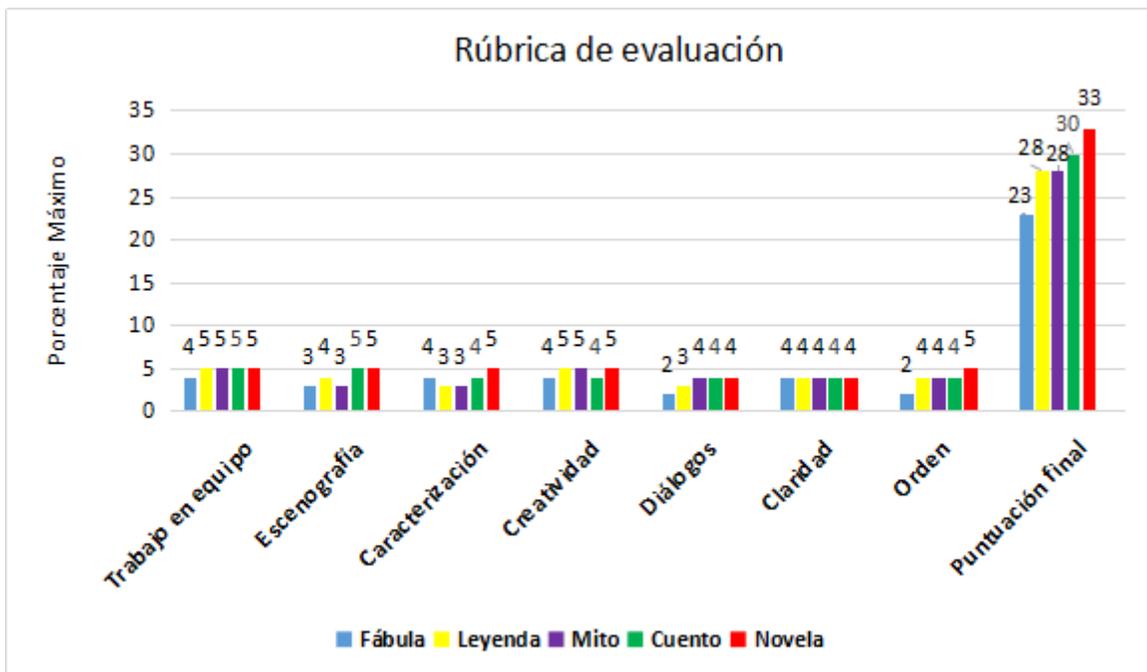
4.2.6. Porcentajes finales de comprensión lectora del total de obras narrativas:



Gráfica 16: De las obras narrativas que únicamente leyeron, en la que obtuvieron mejor nivel fue en la novela, es decir el relato más extenso.



Gráfica 17: La obra narrativa en la que obtuvieron un mayor porcentaje de comprensión lectora fue en la leyenda *La sirena del lago de Zirahuén*, por tanto se comprueba que con la cognición situada y la dramatización de relatos se potencializan los resultados.



Gráfica 18: Puntaje que muestra la evolución de los estudiantes en cuanto a la actitud y el empeño empleado en la dramatización de las obras.

En síntesis, este es el capítulo donde se encuentra la propuesta didáctica para la comprensión de textos narrativos mediante la dramatización y las cinco estrategias que se emplearon con los relatos. La primera se llamó “Reforzando tus valores” y se trabajó la interdisciplinariedad con los contenidos de la asignatura de Ética y valores. La segunda, “Lugar típico de Michoacán”, donde se utilizó la Cognición Situada desde el lago de Zirahuén. La tercera, “Entendiendo la Conquista de México”, con la que los estudiantes reforzaron los conocimientos obtenidos en la asignatura de Historia de México I. La cuarta, “Adolescentes en peligro”, en la que los discentes reflexionaron sobre el riesgo de pertenecer al crimen organizado. Y la quinta, “Planeando tu futuro”, donde comprendieron la importancia de continuar con sus estudios universitarios. Finalmente se insertaron gráficas con los porcentajes finales de comprensión lectora en las narraciones que solamente leyeron y en las que dramatizaron, quedando estas últimas con números más elevados que las anteriores.

V. CONCLUSIONES

En este trabajo de tesis se tomaron algunos elementos de los diferentes enfoques pedagógicos del siglo XX. Del Conductismo se empleó el Condicionamiento Operante porque era necesario influir en el comportamiento negativo de los estudiantes para realizar las lecturas. La forma en que se percibe a los estudiantes como sujetos activos en su proceso de cognición es un postulado del Cognoscitivismo. Con el Constructivismo se trabajó la Zona de Desarrollo Próximo para que, con la ayuda de sus iguales, construyeran andamiajes cognitivos más complejos; de igual forma se utilizó el Aprendizaje Significativo y la Enseñanza Situada para que relacionaran los conocimientos con su contexto personal y los practicaran en situaciones de la vida real respectivamente.

Se trabajó el Enfoque Comunicativo para que los educandos extendieran sus aptitudes de comunicación y se ampliara su capacidad para comprender e interpretar el mundo. Se desarrollaron las capacidades de perspectiva social, la empatía y el *role-taking* del *Role Playing*; así como el uso espontáneo del lenguaje, la expresión corporal, la improvisación, la cooperación y principalmente el análisis y comprensión de los textos narrativos mediante la Dramatización.

Los educandos practicaron el proceso de lectura (prelectura, lectura, poslectura y contexto) para obtener los elementos necesarios de cada etapa y lograr una mejor comprensión lectora con la que crearon un texto dramático e incrementaron su aprendizaje. Los tres niveles de comprensión lectora trabajados por los estudiantes fueron: literal con el que obtuvieron información implícita del relato; inferencial donde crearon hipótesis a partir de la información dada y analógico-crítico para ser capaces de relacionar el texto leído con otros textos. Dentro de los resultados que arrojó esta investigación, se encontró que de las obras narrativas que únicamente leyeron, en la que obtuvieron mejor nivel fue en la novela, es decir el relato de mayor extensión y una de sus últimas lecturas. El relato en el que lograron un mayor porcentaje de comprensión lectora fue en la leyenda *La sirena del lago de Zirahuén*, por tanto se comprobó que, con la cognición situada y la dramatización de relatos, se potencializan los resultados. Se encontró, también, que los educandos en sus últimas lecturas alcanzaron niveles de comprensión lectora destacados, indicando con esto que tuvieron un notorio avance no solamente por dramatizar narraciones, sino también por haber una continuidad en el acercamiento a los relatos.

En la gráfica final, que muestra los porcentajes de la Rúbrica, donde se evaluó la parte conductual y algunos elementos de la dramatización, se reveló que las representaciones dramáticas de los estudiantes fueron evolucionando y alcanzando mejor puntuación conforme más practicaban la estrategia didáctica.

Así pues, el objetivo principal de esta investigación se cumplió porque los estudiantes del tercer semestre del Telebachillerato 76 El Sobrado mejoraron su comprensión lectora de textos narrativos mediante la dramatización. Esto es observable y medible con los Test de Cloze y los Cuestionarios que muestran un nivel de comprensión textual mayor en las obras que dramatizaron que en las que solamente leyeron.

Otro de los objetivos era que leyeran diez obras narrativas. Cabe destacar que la mayoría de los educandos nunca habían leído un libro completo en su vida; por lo tanto, con esta investigación se fomentó la literatura como manifestación de la belleza, expresión de ideas, sensaciones y emociones.

La dramatización como estrategia didáctica originó algunos beneficios personales y grupales como:

- a) **El desarrollo de habilidades sociales:** mejoraron sus relaciones interpersonales porque se hablaban con respeto y establecieron lazos de comunicación efectivos que les ayudaron a ponerse de acuerdo.
- b) **Aumento de la confianza en ellos mismos:** aunque al principio estaban nerviosos e incrédulos de poder representar las narraciones adecuadamente, en las últimas obras se observó más seguridad en las interpretaciones dramáticas.
- c) **Trabajo en equipo:** los educandos, pese a que no todos viven en la misma comunidad, se juntaban por las tardes para organizar, preparar las obras y repartirse actividades.
- d) **Desarrollo de la creatividad:** esto se vio reflejado en los escenarios y vestuarios naturales y económicos que usaron para que las adaptaciones dramáticas fueran lo más parecidas a las originales.

Finalmente los discentes, aparte de incrementar su comprensión lectora de textos narrativos, con las fábulas obtuvieron una retroalimentación de la asignatura de Ética y Valores y recordaron la importancia de ser honestos, trabajadores y constantes en sus metas

personales. Con las leyendas aprendieron que estas historias tienen elementos reales y se trabajó la enseñanza situada en el Lago de Zirahuén donde los educandos representaron la muy conocida leyenda de *La sirena del lago de Zirahuén*. Por medio de los mitos, los estudiantes comprendieron que son narraciones fantásticas donde aparecen seres extraordinarios y dioses, también relacionaron la Conquista de México con el mito *El regreso de Quetzalcóatl*, ya que los aztecas esperaban el retorno de su dios y los españoles se aprovecharon de esto para apoderarse del nuevo mundo. Mediante los cuentos se abordaron temas sobre grupos delictivos y se invitó a cavilar sobre el peligro que corre la gente que entra al narcotráfico. A través de las novelas *Un mexicano más* y *Decisión crucial* se reflexionó sobre la corrupción de la sociedad y sobre la importancia de continuar con los estudios superiores para aspirar a un mejor futuro.

Cabe destacar que de los catorce bachilleres que participaron en esta investigación, doce se graduaron del Telebachillerato, siete continuaron con sus estudios superiores, dos se fueron a Estados Unidos de América, uno con visa y otro de ilegal, cuatro se juntaron con sus parejas y uno se fue a trabajar a Uruapan.

Bibliografía

- Acuerdo 444 (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, martes 21 de octubre de 2008, México.
- Agüero, E. y Govea Piña, L. (2008). Las preguntas previas como estrategia de pre-lectura en la comprensión de textos descriptivos en inglés. *Laurus. Revista de Educación*, 14(28), 315-338. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716016.pdf>
- Aguilar Mota, E., Capistrán Robledo, A. y Hernández López, P. (2010). *Taller de Lectura y Redacción I*. Veracruz: Ediciones Telebachillerato de Veracruz.
- Allende, C. M. de y Morones Díaz, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES.
- Aragón Jiménez, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. *Innovación y experiencias educativas*, 39, pp. 1-11. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf
- Ausubel, D., Novac, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ávila, F. (2014). “Sin hacer ruido”. B. Escalante (coord.), *Adolescentes en peligro. La tentación del delito*, México: Porrúa, pp. 17-24.
- Benavides Peart, D., Madrigal Lozano, V. M. y Quiroz Ballesteros, A. P. (2009). La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo. Recuperado de: www.quijote.biblio.iteso.mx/catia/edudocdc/cat.aspx?cmn=download&ID=174&N=1
- Biografías y vidas*. La enciclopedia biográfica en línea. (2004-2018). Barcelona, España. Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/e/esopo.htm>
- Blatner, A., (2005). *Bases del psicodrama*. México: Pax.

- Camacho, R. (2008). *Mucho que ganar, nada que perder, competencias: formación integral de individuos*. México: ST Editorial.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Graó.
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Revista Imaginaria*. 181. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-yvalores.htm>
- Cassany, D. (2001). *La cocina de la escritura*. México: Paidós / Secretaría de Educación Pública.
- Cazares Núñez, A. S., Donoso González, P. A. y Guzmán González, J. A. (2012) *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. Tesis de pregrado, Universidad de Chile.
- Choren, J. (1985). *Literatura mexicana e hispanoamericana*. México: Publicaciones Cultural.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora (2015). *Literatura I*. México: COBACHSONORA.
- Coll, C. (1990). *La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Alianza.
- Colomer, T. (2001). *Andar entre libros*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Condemarín, M. y Milicic, N. (1988). *Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Covarrubias, P., Martínez, M., Tirado, F. y López, M. (2010). Origen y enfoques contemporáneos de la Psicología Educativa. En F. Tirado y M. Martínez (Coords.), *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. (pp. 1-43). México: McGraw Hill.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. (pp. 91-103). México: El Correo de la UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 105-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw-Hill.

- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2000) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Eliade, M. (2014). *Mito y Realidad*. España: Editorial Labor.
- “Enfoque comunicativo”. (2018). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- ENLACE (2014). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. Educación Básica. Estadística. ENLACE 2014 Medias y Niveles de logro por entidad federativa*. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/pages/base_de_datos_completa/index.php
- Esopo (s.f). *Fábulas*. Obras clásicas de siempre. Biblioteca Digital ILCE. México. Recuperado de <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/CuentosMas/Esopo.pdf>
- Fernández Defez, F. (2004). *Fascinantes leyendas mexicanas*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Fernández Serón, C. G., (2010). El cuento como recurso didáctico. *Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/C RISTINA GEMA FERNANDEZ SERON 01.pdf
- Ferreiro Gravié, R. (1996). *Paradigmas Psicopedagógicos*. México: ITSON.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Siglo XXI.
- Frade Rubio, L. (2009) *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia Educativa.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García González, E. (2001). *Piaget: la formación de la Inteligencia*. México: Trillas.

- García Madruga, J. A. (2006) *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García Valero, L. B. (2011). Análisis de la práctica docente desde la operación del Programa de español de educación secundaria 2006. *Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num13/practica/completos/Garcia-Practica%20docente.html>
- Giménez Rodríguez, P. (2003). Los juegos de Rol: hacia una propuesta pedagógica [Versión electrónica]. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 195, 81-84.
- Gordillo Alfonso, A. y Flórez, M. P (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1048/953/>
- Goytisolo, L. (2013). *Naturaleza de la novela*. México: Anagrama
- Guerra Morales, E. y Forero Baena, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, 22, 33-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658004>
- Gutiérrez Valencia, A. y Montes de Oca García, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-11. Recuperado de http://www.rieoi.org/inv_edu29.html
- Guzmán, J. C., García Vigil, H. y Hernández, G., (1994). *Teorías de la psicología educativa: análisis por dimensiones educativas*. México: UNAM. Recuperado de: <http://villaeducacion.mx/index.php?mod=categorias&idtema=1296>
- Heno Álvarez, O. (2001). Competencia lectora de alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24(1), 45-67
- Hernández Rojas, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: ILCE- OEA.
- Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández Rojas, G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Kabalen, D. M. y de Sánchez, M. A. (2011). *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis del información*. México: Trillas.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (1997). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.
- Lázaro Cantarín, J. (2008). *Taller de Teatro*. Madrid: Editorial CCS.
- Lima, L. (2013). *Comprensión de la lectura*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Liz, Y. (2014). *365 fábulas para niños*. California, USA. Recuperado de <http://www.365fabulasparaninos.com/2014/03/el-pastor-mentiroso-y-el-lobo-fabulas.html#comment-form>
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lozano, L. (2004). *Análisis y Comentarios de Textos Literarios 2*. México: Editorial Libris.
- Madero Suárez, I. P. y Gómez López, L. F. (2013). El Proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025581006>
- Makuc Sierralta, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422. doi: 10.4067/S0718-09342008000300003
- Makuc Sierralta, M. (2014). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87), 29-53. doi: 10.4067/S0718-09342015000100002
- Maqueo, A. M. (2004) *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: UNAM / Limusa.
- Martín García, X. (1991) "Role Playing". En M. Martínez Martín y J. M. Puig Rovira (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 113-120). Barcelona: Graó.
- Martín García, X. (1992) El role-playing una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63-67.

- Monereo Font, C. (2001) La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. *Revista Aula de Innovación*. No. 100, marzo, pp.
- Morris, B. (2006). *Teorías de aprendizaje para maestro*. México: Trillas.
- Navarro, E. (2010). *Literatura I*. Sonora: Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora.
- OCDE. (2012). PISA.
- Onieva López, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. España.
- Ortiz Torres, E. (1998). Comunicación pedagógica y aprendizaje escolar. *Revista cubana de psicología*, 15(2), 141-146. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v15n2/07.pdf>
- Osorio, A. (2014) *El teatro va a la escuela*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Pérez Gutiérrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas Didácticas*, 12 Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf>
- Pérez Molina, D., Pérez Molina, A. I. y Sánchez Serra, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa: Investigación y pensamiento crítico* 2(4), 1-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817922.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PISA (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Madrid, OCDE / Ministerio de Educación, Cine y Deporte/ INCE.
- Pozo, J. I. (1997). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Quintana H. (2003). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Recuperado de www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?id_articulo=501.

- Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol23-47/IBI002304707.pdf>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Roldán Yáñez, E. (2003-2004). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Documentos Lingüísticos y Literarios* 26-27, 31-32. Recuperado de http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=52
- Rosa Reyes de la, M. (2004). El Desarrollo de Competencias Comunicativas: uno de los Principales Retos en la Educación Superior a Distancia. *Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.latineduca.com>.
- Ruiz Díaz, Alexeis (2014). La competencia comunicativa en el panorama de la formación basada en competencias: variados caminos para un término oportuno. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/competencias-profesionales/>
- Ruiz Iglesias, M. (2010). *Hacia una Pedagogía de las competencias*. México: CICEP.
- Sánchez, B. (1971) *Lenguaje oral: diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sánchez, C. C. (2010). *Decisión crucial*. México: Editorial Diamante.
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). *Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora*. México: Flacso / SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de estudio 2011 guía para el maestro*. México: SEP. Recuperado de <http://www.evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/SEPPROGRAMASDEESTUDIO2011m.GUIAPARAELMAESTRO.EDUCACIONBASICA.SECUNDARIA.ESPAOL.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013a). *LITERATURA I*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013b). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo, México*. Recuperado de

http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf

- Secretaría de Educación Pública (2014). *Propuesta Educativa Multigrado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2015a). *Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora*. México: Flacso.
- Secretaría de Educación Pública. (2015b). *Taller de lectura y redacción I*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Historia de México I*. México: SEP.
- Sevilla de, M. U. H., Tovar de, L. M. y Arráez Belly, M. (2006). El mito: la explicación de una realidad. *Laurus Revista de Educación*, 12(21), 122-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102110.pdf>
- Skinner, B. F. (1994) *Sobre el conductismo*. (3ª ed.). Barcelona: Planeta.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Talavera Muñoz, M. J. (2010,). El género cuento a lo largo de la historia. *Revista Océanide 2*, Recuperado de <http://oceanide.netne.net/articulos/art2-9.php>
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- UDG Virtual (2004). *Modelo Educativo*. México: Universidad de Guadalajara.
- Valenzuela, T. (2004). *Teatro Escolar*. México: Editores Mexicanos Unidos.

ANEXOS

Test de Cloze:

| | | | | | | | |
|-----------|---------|-------------|---------|---------|----------|---------------|----------|
| avanzando | serio | liebre | salida | saltos | lentitud | menospreciaba | |
| llegarás | momento | desentendía | silbato | apuesta | fuerzas | casa | olfatear |

LA LIEBRE Y LA TORTUGA

–Apostemos –dijo la tortuga– a que no _____ tan pronto como yo a aquel árbol.

–¿Que no llegaré tan pronto como tú? ¿Estás loca? –contestó la _____.

–Loca o no, mantengo la apuesta.

El día marcado para la _____, la tortuga y la liebre se colocaron en la línea de _____ de la carrera. Cuando sonó el _____, comenzó la competición.

La liebre solo tenía que dar cuatro _____ para llegar al árbol de la meta. Como tenía tiempo de sobra para comer, dormir y _____ el viento, la liebre dejó a la tortuga que saliera primera. La tortuga, a pesar de su _____, se esforzó al máximo todo el tiempo.

Como la liebre no se tomaba en _____ la carrera y _____ a su contrincante, decidió no comenzar hasta el último _____.

Mientras la tortuga seguía _____, la liebre comía hierba y se _____ de la apuesta.

Cuando la liebre se dio cuenta de que la tortuga estaba llegando a la meta, empezó a correr con todas sus _____. Pero sus esfuerzos resultaron inútiles, porque la tortuga llegó primera a la meta.

–¿Qué te parece? –dijo la tortuga– ¿Tenía razón o no? ¿De qué te sirve tu agilidad? Si pierdes contra mí en una carrera, ¿qué pasaría si fueses tú la que llevaras tu _____ auestas?

Coloca las siguientes palabras en los espacios en blanco:

Ovejas desespchado colina lobo sorprendieron indignados auxilio oyeron
temía replicó fuerzas tranquilamente auxiliarlo rebaño gritar

EL PASTOR MENTIROSO Y EL LOBO

Había una vez en la cima de la _____ un pequeño pastor que pasaba todo el tiempo cuidando a sus _____ y mientras las veía, se le ocurrió hacer una broma a los demás pastores del pueblo para divertirse.

Es así que una mañana se dirigió a lo alto de la colina, donde pastaban sus corderos y se puso a _____: –Socorro! ¡El lobo! ¡Viene el lobo! Ayuda!

Entonces, los pastores y habitantes del pueblo alertados al oírle gritar _____, corrieron a brindarle auxilio, pero al llegar donde estaba él encontraron al pastorcillo acostado _____ bajo la sombra de un árbol riéndose. –¿Dónde está el lobo?– le preguntaron al pastorcillo.

Pero él nuevamente sonriendo les contestó:

–¡Ja, ja, ja! que risa me dan ¡No es verdad! ¡Solo era una broma! ¡Aquí no hay ningún _____!

Al día siguiente el pastor, con más ganas de mentir y burlarse de los pastores, volvió a la cima de la colina para gritar la misma mentira: "¡Socorro, socorro! ¡Viene el lobo!"

Los demás campesinos escuchando el _____ pero pensaron que podría ser que el pastorcillo se estaba burlara nuevamente de ellos.

–¿Será verdad?– preguntó uno de los pastores.

–¡No! –contestó el otro pastor–. ¡Lo que quiere es hacernos correr otra vez para burlarse de nosotros! –_____ uno de sus compañeros.

–Es probable, dijo el otro pastor, pero si es verdad que el lobo se acerca, ¿qué haremos?

Entonces los campesinos acudieron inmediatamente armados con hachas y palos a la cima de la colina. Sin embargo, se _____ al no encontrar al lobo alguno y comprendieron que eran mentiras al ver al pastorcillo riéndose. Los pastores _____, regresaron disgustados al pueblo.

Hasta que un día sucedió lo que se _____. El lobo apareció cerca del rebaño y el pastorcillo mentiroso sintió mucho miedo. El pastorcillo empezó a gritar con todas sus _____: –¡Socorro! ¡Socorro, el lobo quiere matar a mis ovejas! Por favor, vengan a ayudarme!

Los pastores y los habitantes del pueblo lo _____, pero ya nadie puso atención a sus gritos y mucho menos pensaron en acudir a _____. Mientras que el lobo, se abalanzaba sobre sus ovejas comiéndose todo el _____ y el pastorcillo mentiroso corría despavorido.

Coloca las siguientes palabras en los espacios en blanco:

Zirahuén llorar caciques dificultades ira valentía enemigos reto doblegado
dispuesto ahogando hermosa enfrentamiento desvaneció regreso voluntad mandato
lágrimas ahoga vencedor

LA SIRENA DEL LAGO DE ZIRAHUÉN

La princesa más _____ nacida en la región purépecha era hija de uno de los más poderosos _____ de esos señoríos. Descendiente de guerrero, solo podía aspirar a enamorarse del hombre que guardara arrojo y _____ en su corazón. Al hallar estas cualidades en el jefe de un ejército enemigo sucumbió inevitablemente al sentimiento que doblega a las voluntades más fuertes. Siendo correspondida se hizo fuerte para defender esta relación ante todas las _____ que le podía acarrear su inclinación. El padre de ella al enterarse contuvo su _____ e hizo creer su acuerdo. Puso una condición al pretendiente para poder entregarla: “Pelear contra otros caciques _____”.

El guerrero, enamorado hasta la locura, aceptó el _____ sin vacilar. Luchó contra los reinos vecinos, siempre saliendo _____. Cuando no quedó uno solo sin ser _____ regresó para exigir la otra parte del trato, la mano de la princesa. El padre dijo: “Falta por vencer a un príncipe, el más vigoroso”. Ante la sorpresa reflejada en el rostro del príncipe, vencedor de todos los caciques vecinos, añadió: “A mí”.

“Si es una exigencia, estoy _____”, contestó preparándose para la lucha. La princesa plantada en medio de los dos para evitar el _____ pidió al amado que se fuera: “No quiero ser la causa de la muerte de ninguno de los dos. Si mi padre gana, te pierdo para siempre. Si tú sales vencedor, no me casaría contigo”. El joven aceptó su _____ y se fue ante la mirada irónica del rey, que sin ningún golpe,

había salido vencedor. No bien lo hizo, la princesa se _____ sintiendo que su cuerpo ardía y una telaraña húmeda envolvía sus cabellos.

Desesperada subió a un cerro a _____. Su mirada se perdía a lo lejos con la esperanza de verlo de _____. Él nunca lo hizo. Gritó a los dioses: “Mi obediencia filial fue premiada con el engaño, la mentira y la infelicidad, no puedo amar a mi padre ni a mi pueblo, el único al que amo partió obedeciendo mi _____”. Sus _____ eran tan pesadas y candentes que hicieron un pozo que se fue desbordando al paso de los días, _____ a la princesa e inundando al pueblo que quedó cubierto por lo que ahora se llama lago de _____. La enamorada aparece algunas veces en la superficie del lago en forma de sirena y _____ a hombres que confunde con su obediente amor mientras llora la ausencia de su amado.

Coloca las siguientes palabras en los espacios en blanco:

callejón minería citas balcón atrevió beso desaprobó insoportable recluirla
renunciar enamorados alquilar casarla sonrisas mantenía hundió infortunio
atracción recursos felicidad

EL CALLEJÓN DEL BESO

Ana era la hermosa hija unigénita de un hombre con grandes aspiraciones, esta doncella tuvo un encuentro casual con Carlos, un joven sencillo de bajos _____ y que posiblemente se dedicaba a la _____; no hizo falta más que un cruce de miradas para que ambos sintieran inmediatamente _____, provocando que los días siguientes Carlos desviara su camino para pasar bajo el _____ de la dama quien se asomaba solo para intercambiar _____.

No pasó mucho tiempo hasta que Carlos por fin se _____ a saludarla, y a partir de ese día, entre cortejos y pláticas, los jóvenes cayeron _____. La _____ que les provocaban sus encuentros se empañó el día que el padre de Ana _____ terminantemente la relación, prohibiéndoles seguir teniendo contacto alguno y amenazando a su hija con _____ en un convento si desobedecía.

Ambos jóvenes se negaron a _____ a sus encuentros, por lo que Carlos, con muchos sacrificios consiguió _____, en la casa que estaba frente a la de Ana, la habitación cuyo postigo se encontraba justo a la altura del balcón de su amada. Protegidos por la dama de compañía de la joven, Ana y Carlos mantenían _____ a escondidas desde esos balcones e ideaban planes que les permitieran estar juntos a costa de su padre, quien había decidido _____ con un potentado conocido suyo.

El padre sospechaba de los encuentros que _____ su hija con Carlos, por lo que una noche acudió a la habitación de Ana, sorprendiéndolos en una de sus citas; cegado por la ira tomó su daga y sin que la dama de compañía pudiera detenerlo, la _____ en el pecho de su hija. El cuerpo de Ana se desvaneció inerte mientras Carlos la sujetaba

delicadamente de la mano sobre la que plasmó un tierno _____, suceso que dio lugar a que a ese callejón se le conozca como el Callejón del Beso.

El dolor de Carlos por la pérdida de Ana fue _____, llevándolo a tomar la decisión de quitarse la vida arrojándose al tiro principal de una mina.

La leyenda advierte a las parejas que pasan por el mencionado _____, que deben besarse al subir el tercer escalón y recibirán siete años de buena suerte, de lo contrario caerá sobre ellos la maldición del _____ de aquellos enamorados durante siete años.

Coloca las siguientes palabras en los espacios en blanco:

jaguares mexicanos serpiente juicio hombres lluvia terremotos fuego convirtieron Tonatiuh
sol agua criaturas fundada deidad dios ejemplo calendario embriaguez sacrificios
predicciones doncella recriminaron afrentas sentido

EL REGRESO DE QUETZALCÓATL

Los antiguos _____ explicaron el origen y la creación del universo con el relato de los cinco soles. El primer sol fue creado por Tezcatlipoca y fue habitado por gigantes quienes fueron devorados por _____. Luego Quetzalcóatl hizo aparecer el segundo sol habitado por _____, pero los huracanes lo destruyeron, algunos hombres se convirtieron en monos. El tercer sol fue formado por Tláloc, el dios de la _____ y fue destruido por una lluvia de _____. Algunos hombres se transformaron en aves y pudieron salvarse. Chalchiuhtlicue creó la nueva humanidad o cuarto sol, atacada a su vez por grandes inundaciones. Los hombres que se salvaron se _____ en peces.

Los mexicas vivían en el quinto sol, presidido por el dios _____, etapa en la cual predijeron que sería destruido por _____, aparentemente estos desastres precederían la leyenda del Quinto Sol, representado por el _____ en movimiento.

En el primer sol predomina la _____ Tezcatlipoca, aquel que portaba el espejo de obsidiana humeante. En el segundo tenemos a Quetzalcóatl, sacerdote, emperador y _____, confundido en su tiempo con el apóstol Santo Tomás. En el tercero está el dios del _____, Tláloc, luego en el cuarto a Chalchiuhtlicue, la diosa de los lagos y del agua y en el quinto sol está el dios dador de vida, por ello se conjugan el agua, el viento, el fuego y la tierra. El Quinto Sol fue precedido por la llegada de Quetzalcóatl y concluirá con una etapa de purificación, propia del gran _____ final, cuando llegue el dueño de todo y hacedor de las _____.

El origen de Quetzalcóatl fue este: llegó a Tula al poco tiempo de _____, junto con otros acompañantes. Predicaba con el _____ el camino de la virtud,

enseñando las ciencias y el arte. Se le atribuye la invención del _____, instituyendo el ayuno y la penitencia. Siempre se opuso a los _____, rituales y a las guerras. También aborrecía la _____ y el sexo desenfrenado.

Quetzalcóatl poseía el don de la profecía y por sus _____ se ganó el desprecio de Tezcatlipoca. Los antepasados le dijeron: “si eres rey-sacerdote debes tomar pulque”. Sin estar acostumbrado, bebió hasta perder el _____ y luego lo pusieron junto a una _____, con la cual se dice que pecó. Al despertar, todos se burlaron de él y le _____ su conducta, en especial de alguien considerado justo y bueno. Por ello Quetzalcóatl huyó a Cholula y luego en las costas de Coatzacoalcos, entró al mar de las turquesas en una barca con forma de _____ para gradualmente desaparecer en el horizonte. Antes de marcharse prometió regresar y cobrar las _____, entonces su doctrina sería recibida por todos.

Coloca las siguientes palabras en los espacios en blanco:

volcanes mano victorioso muerto amargamente regresó valiente amor noticia
tlaxcaltecas gigantesca construyeran esperaría arrodilló juntos tributo
tenía cadáver humo cobarde montaña princesa amantes separar aztecas

POPOCATÉPETL E IZTACCÍHUATL

Hace tiempo, cuando los _____ dominaban el Valle de México, los otros pueblos debían obedecerlos y rendirles _____, pese a su descontento. Un día, cansado de la opresión, el cacique de Tlaxcala decidió pelear por la libertad de su pueblo y empezó una terrible guerra entre aztecas y _____.

La bella _____ Iztaccíhuatl, hija del cacique de Tlaxcala, se había enamorado del joven Popocatépetl, uno de los principales guerreros de este pueblo. Ambos se profesaban un _____ inmenso, por lo que antes de ir a la guerra, el joven pidió al padre de la princesa la _____ de ella si regresaba _____. El cacique de Tlaxcala aceptó el trato, prometiendo recibirlo con el festín del triunfo y el lecho de su amor.

El _____ guerrero se preparó con hombres y armas, partiendo a la guerra después de escuchar la promesa de que la princesa lo _____ para casarse con él a su regreso. Al poco tiempo, un rival de Popocatépetl inventó que este había _____ en combate. Al enterarse, la princesa Iztaccíhuatl lloró _____ la muerte de su amado y luego murió de tristeza.

Popocatépetl venció en todos los combates y _____ triunfante a su pueblo, pero al llegar, recibió la terrible _____ de que la hija del cacique había muerto. De nada le servían la riqueza y poderío ganados si no _____ su amor.

Entonces, para honrarla y a fin de que permaneciera en la memoria de los pueblos, Popocatépetl mandó que 20,000 esclavos _____ una gran tumba ante el Sol, amontonando diez cerros para formar una _____ montaña.

Desconsolado, tomó el _____ de su princesa y lo cargó hasta depositarlo recostado en su cima, que tomó la forma de una mujer dormida. El joven le dio un beso póstumo, tomó una antorcha humeante y se _____ en otra montaña frente a su amada, velando su sueño eterno. La nieve cubrió sus cuerpos y los dos se convirtieron, lenta e irremediabilmente, en _____.

Desde entonces permanecen _____ y silenciosos Iztaccíhuatl y Popocatépetl, quien a veces se acuerda del amor y de su amada; entonces su corazón, que guarda el fuego de la pasión eterna, tiembla y su antorcha echa un _____ tristísimo. Durante muchos años y hasta poco antes de la Conquista, las doncellas muertas por amores desdichados eran sepultadas en las faldas del Iztaccíhuatl.

En cuanto al _____ tlaxcalteca que por celos mintió a Iztaccíhuatl sobre la muerte de Popocatépetl, desencadenando esta tragedia, fue a morir desorientado muy cerca de su tierra, también se convirtió en una _____, el Pico de Orizaba y se cubrió de nieve. Le pusieron por nombre Citlaltépetl, o “Cerro de la estrella” y desde allá lejos vigila el sueño eterno de los dos _____ a quienes nunca, jamás podrá _____.

Coloca las siguientes palabras en los espacios en blanco:

Suburban noticiero tinacos jodido cabeza esperó colilla calladitos Súbete
cortaron cuerno regañando trabajo largarse Maña cuerpos rápidamente policía
feas sonrisa reportas burlonas sepultura piñata ganador escondiera reojo
contras pitazo batazo

SIN HACER RUIDO

–¿Andas _____?

Reconocí de inmediato la voz carrasposa y de acento norteño. Del otro lado de la calle, una _____ se había detenido. En el interior, un ruco como de unos cuarenta años me miraba. ¿Es a mí? No recuerdo que antes me hubiera hablado, únicamente lo hacía con los valedores. Para asegurarme bajé la cara y volteé despacito a los lados.

–Sí tú, chamaco, el de los pantalones rasgados.

Bajó por completo el cristal y me hizo una seña para que me acercara mientras aventaba la _____ de su cigarro a la calle. Obedecí de inmediato; el tipo se veía denso.

–¿Andas jodido, mi'jo? ¿O qué? –Tronó los labios–. ¿Por qué esa cara de perro?

¿Qué si ando jodido? ¿Qué no se nota? Eso me hubiera gustado decirle, pero después de un segundo dije sí con la _____ sin dejar de verlo a los ojos.

–Si quieres lana, puedes trabajar para mí.

Sentí frío, pero en serio frío. Era distinto al que siempre tengo, más intenso; yo sabía a qué se refería, lo he visto con los “grameros” de la esquina muchas veces.

–¿Cómo ves? ¿Jalas con nosotros?

Mi tripa contestó por mí, la había traído pegada al cogote todo el día, por eso no se _____ a que yo lo pensara.

–Ok, pelado –se echó a reír–. Me gustan los _____.[...]

Y apretó algo en su portezuela que hizo que todos los seguros se botaran. [...]

–¡Vas! –movió la cabeza hacia el asiento del copiloto y me dijo: _____.

Di la vuelta a la camioneta y abrí la puerta, en el asiento había un rifle, un _____ de chivo, creo. Él lo puso sobre sus piernas mientras yo saltaba dentro. [...]

–¿De dónde sacaste dinero para pagar todo esto?

–¡Ahora sí que rompiste tu propio record, jefa! Acabas de entrar y ya me estás _____.[...]

Sin voltear a verla, sigo jugando con “la bebé sin Nombre”.

–Contéstame, Samuel.

¿Para qué quieres saber, mama?, murmuro para mí.

¿Qué vale menos si viene de La _____? ¿Compra menos leche o pan? ¡Digo!, porque en la tienda no se pusieron nada roñosos. [...]

–La vecina me dijo estás pasando tardísimo por tu hermana, ¿Dónde andas?

–Chambeando.

–¿Chambeando?

–Sí, chambeando. Le ayudo a un tipo que tiene una bodega acá a la vuelta y él me da una lana.

Mi madre frunce los labios; creo que no se decide entre regañarme o alegrarse porque al menos uno de los dos tiene _____. Por lo pronto me dedica la mirada 82 de “muerte”. ¿Yo que? Lo que dije es verdad, al menos en parte. La bebé ríe feliz mientras acerco mi nariz a la de ella.

–¡Qué de buenas estás, cosita!

Para que le baje a su choro, le lanzo: –¿Hasta cuándo la vas a registrar, mamá? Ese pendejo no va a regresar, al menos mi papá se esperó hasta que salí de la primaria para _____. Y mientras estuvo con nosotros no la pasamos tan mal como ahora. La verdad. Pero esta niña no solo está jodida y sin padre, sino que ni siquiera existe.

Mi madre guarda silencio, sus labios no se han relajado ni un momento y sus ojos buscan algo en el suelo. ¡A huevo! ¡Directo al blanco!

–Al menos pónle un apodo, güey

–Y, ¿cuánto te paga el tipo ese?

Me inclino sobre la bebé para ocultar la sonrisa. [...]

Esta madrugada aparecieron nueve _____ con signos de tortura en las inmediaciones de esta estación. Entre ellos estaban dos menores. Hasta el inicio de esta

emisión ya habían sido reconocidos siete. El jefe de la _____ señaló que se tienen varias líneas de investigación abiertas. No se pierda el espacio de la liguilla en “Deportes y Más” con nuestro compañero Saúl Hernández al término de este _____...[...]

–¿Cómo va todo, chamaco?

–Todo bien, Jefe. [...]

Me subo _____ a la camioneta. El Jefe lleva puestos unos lentes negros, una gorra y una cara de pocos amigos, que nunca le había visto. Avanza mientras mira con atención a los carros que nos rodean.

–Ponte muy buzo, Calladito –me dice acomodándose los lentes–. Las cosas se están poniendo _____, si ves algo extraño o algún morro que aparezca haciendo preguntas, me lo _____ inmediatamente. ¿Estamos?

–Sí, Jefe. [...]

Toma un sobre de la guantera y me lo entrega. Sin poder ocultar una _____, lo meto a mi pantalón. El sonido de su celular lo sorprende e inmediatamente contesta.

–XR...

Es la primera vez que yo estoy presente, normalmente me baja antes de tomar una llamada.

–Sí, lo conozco... ¿Lo levantamos o quiere que ahí mero nos lo quebreemos?... [...]

El semáforo se pone en rojo, esta es mi oportunidad para bajarme; pero no me atrevo.

–¡Como usted nos diga, mi Coma!... Entonces llevo a varios de los míos, por si se complica.

En pleno alto se arranca y da vuelta.

–Calladito, tú vienes con nosotros; necesitamos que nos des el _____ cuando un infeliz salga de su changarro. [...]

–¿Quién te quiere, cabrón? [...]

El bateador en turno golpea sin piedad al halcón que levantamos. Colgado de cabeza, como res en desbazedero, ya no suplica; en sus ojos se ve que ya sabe lo que le espera. Y de nuevo...

–¿Quién te quiere, cabrón?

Su agresor ríe como loco con cada _____ en las costillas. De entre los espectadores alguien grita: ¿A quién le toca? Todos levantan la mano, sus risas _____ me hielan. Nadie se ha dado cuenta de que me oriné en los pantalones.

–¡Le va a Calladito! –grita El Jefe, ahogado de borracho–. No ha pasado ni una vez.

Todos voltean buscándome. Cuando por fin me encuentran, sus miradas se abren para que pase. Pero no puedo moverme, las risas se extinguen creando un silencio que quema. El Jefe me mira con desprecio.

–Pásele a darle a la _____, o ¿Qué? ¿Eres uno de ellos? ¿Eres un contra?

–No, claro que no.

Camino directo al centro. Mientras tomo con firmeza el palo, veo directamente a los ojos de la piñata. Me suplica que no lo haga, sus lágrimas se mezclan con la sangre que le escurre como fuente. Debajo, un pegajoso charco rojo; entonces dudo...

¡No! Cierro los ojos: rajarme. Le doy el primer golpe con toda mi fuerza y el segundo y el tercero y muchos, muchos más. Cuando por fin me detengo, todos me miran en silencio.

–Pues sí que nos saliste cabrón, Calladito –dice El Jefe.

Después de unos cuantos segundos, ríe escandalosamente y todos lo imitan. Me levanta una mano mientras la otra todavía sostiene el bate.

–¡Tenemos un _____!

Sin saber de dónde, me entrega un hacha. [...]

–Hola, vengo por mi hermanita.

–Hola, Chammy, pásale; ahorita te la entrego.

La vecina me deja en un diminuto pasillo de entrada mientras va a la recámara por la bebé. [...]

–¿Cómo está tu mami? Tiene rato que no la veo.

–Como ya encontró trabajo, ahora llega más tarde.

El depa de la vecina es horrendo, oscuro y envejecido. No tengo ni idea de qué color es su sala porque siempre está tirada, con un buen de cosas y papeles encima.

–¡Qué gusto! Estaba súper apurada porque no encontraba nada.

Uno de los periódicos llama mi atención. La vecina sale con mi hermanita en brazos y me la entrega. Cuando se aleja un poco para tomar su pañalera escondo el periódico en la manta que cubre a la bebé.

–Salúdame a tu mami.

Mientras abre la puerta me despide despeinando un poco mi cabello.

–Eres un buen niño.

Corro por las escaleras hasta nuestro departamento. Nadie lo sabe pero llevo varios días escondido; al parecer el tipo al que nos echamos era una gran caca. El Jefe me dijo que me _____ unos días mientras la cosa se calmaba; que no me preocupara, que todo estaría bien y regresaría a trabajar igual que siempre. Pero nada que se calma, todos los días aparecen muertos y mantas; la estación de radio ya no reporta nada después de que les aventaron un cadáver en la puerta.

Dejo al bebé en su cuna sin mucho cuidado mientras tomo el periódico. En la primera plana están los hombres del Jefe atados con cinta canela de pies y manos, a todos les sacaron los ojos y les _____ la lengua. En la siguiente página hay una foto de la manta: Para que te eduques, cabrón. Sigues tú.

Ahora sí, ya me llevo la chingada. [...]

Mientras caminamos por la acera, apenas escucho el llanto de mi madre; sus sollozos me aprietan por dentro haciéndome más difícil respirar, yo también quisiera llorar pedirle perdón, pero no puedo... [...]

La calle está completamente vacía, es muy de madrugada; de vez en cuando pasa un auto que nos hace pegarnos en la pared y ver de _____. Normalmente esperaríamos, pero no queremos que nadie nos vea. [...]

–Los vi por la ventana desde que se bajaron del auto; venían por mí. Si estaban buscando al Jefe no era difícil que me ligaran con él. [...]

Yo no quería hacerle daño a mi hermanita... Los huecos de los _____ son un lugar seguro, no se ve nada desde la azotea y quepo perfectamente, pero ella empezó a llorar. Traté de calmarla pero seguía y seguía... Le tapé la boca unos segundos mientras los _____ se iban...

Mi mamá llegó cuando yo le estaba dando respiración de boca a boca. La abracé por muchas horas mientras lloraba sin decir una sola palabra, la dejo en su cunita con un beso y marco un número. Le digo lo que pasó: ¡Aquí te dejo a tu hija! Ya que cuando vivía no te importó, al menos en su muerte compórtate como hombre y dale _____; y sin más cuelgo. [...]

Sabe que soy inocente como le dije la maña no ataca así como así, siempre hay una razón. Debería matarme a golpes, insultarme por lo menos... Pero no lo ha hecho y eso sí que me está envenenando por dentro.

Solo camina sin voltear a verme. [...]

¡Ya, mamá; ya no llores! ¡Por favor, ya no llores! Las palabras se me atoraron pero no le dije nada, no pude.

Coloca las siguientes palabras en los espacios en blanco:

fotos Demon celular espantó revientan escuincla carísimo volteaban porte
despidió güera nervios humedad viscoso cápsulas probete plátano lastimada
piernas cintura rugen interrogatorio empujones transpirar laxante telenovela
China efusivamente taladra frontera

TODO POR LA TELE

–¿Nombre?

–Deisi Vanesa.

–¿Edad?

–Dieciséis, pero el mes que entra cumpla diecisiete.

–¿Dónde vives?

–San Isidro número veintiséis, señor. Aquí están mis _____, como me dijeron.

–¿Quién te mandó?

–La “_____”.

–Oye, güerita, ¿y tú de dónde eres, la conoces?

–Es mi valedora, me dijo que preguntara por el “_____”.

–Y ¿Cómo estas de la panza? ¿Tienes diarrea?, ¿vómitos?, ¿agruras?

–No, si estoy bien sana, nunca me duele la panza.

–Pero estás muy chamaca y así es peligroso.

–Pero aprendo rápido, ya un día fui a la _____ con mi tía. No pasamos porque no teníamos papeles, pero conozco como revisan y todo.

–Déjame ver. Aquí tengo tus generales, vienes el viernes a ver cómo acomodamos. Si salen los papeles te vas el mero viernes.

–De veritas que soy bien lista, señor, si hasta sé me arreglar y me veo más finolis. Unas chapitas, un bilé y parezco más grande. Me callo y ya vemos.

–Ven el viernes y ya vemos.

–Gracias, Don, nos vemos el viernes.

Ya en la calle, Deisi saca el _____ con brillitos rosas; se ve en pantalla y sonrío: ahora sí, la tele me espera, y dinero de a montón.

Vuelve a verse, ahora una vitrina de la calle y se contonea frente a su reflujo. Enreda su pelo entre los dedos, marcando unos rizos escurridos y se encamina a su casa.

–Ya llegué, ma.

–¿Dónde andabas, _____? Nomás andas de cuzca, ¡eh! ¿Qué no ves que hay harto quehacer?

–¿Y quién te dio permiso? ¿No ves que ahí andan los del narco?

–No, voy con Lola, ella me lleva y me trae. Ya te doy el gasto y una lanita que nos quede. No te apures.

En la semana, Deisi no sabe si ir o no ir a su cita del viernes. La China, que la recomendó con El Demon, ya la _____ con una que se murió:

–Yo que tú mejor no iba, manita, es bien peligroso. Unas se quedan en el avión, otras cuando llegan en el hotel. Se les _____ esas porquerías esas en la panza y ya ni artisteada ni dinero ni nada y luego es una bronca traer los cuerpos de regreso, además que sale bien _____. Yo que tú mejor se las daba al que trabaja en la tele y te mete bien fácil a los infomerciales esos que dicen.

–Ay, pero esas porque son brutas, porque no se conocen, porque comen de más o comen de menos. Yo sé bien que no debo comer mucho, me trago lo que me tengo que tragar y hago lo que me digan para que me den mi dinero; y ya con eso entro a la academia de actuación para salir en las telenovelas

–Yo ya te dije, mejor no vayas.

Pero verse en la tele... Ella nunca había pensado que fuera tan fácil. No era fea; le gustaba como _____ a mirarla cuando pasaba. Lástima que eran puros albañiles y mugrosos. Es que había nacido en lugar equivocado. Sus papás hubieran vivido en otro sitio, rentado en otra colonia, comprado un predio más al centro, seguro hubiera ido a otra escuela, conocido a gente más fina, con más dinero, alguien que la mantuviera bien en una casa limpia, recogida, con vestidos como los de la tele y ella en sus tacones bajando la

escalera, luciendo sus piernas y su _____. Caminaba moviendo la cabeza para que su pelo ondeara, como en la novela del cinco.

Deisi se parecía a Malisha, la protagonista. Pero Deisi era más _____. Güera a punta de agua de manzanilla, para enjuagarse el pelo después del champú, güera por la cerveza con la que se alisaba el cabello cuando se peinaba de colita, güera con la ceja depilada y pintada con lápiz café que compraba en el tianguis de los jueves, güera con el tinte deslavado porque el teñirse en su casa era más barato.

Llegó el viernes y Deisi Vanesa saltó de la cama como princesa en cuento de Disney. Cantaba, bailaba y escogía su ropa, alistaba su maleta con solo dos mudas y unos “flats Touss” por si había que caminar mucho.

Se _____ de su madre que no entendió bien a donde iba, pero sí entendía que iban a pagarle bien, y que Deisi traería dinero a la casa. Total, la chamaca ya estaba grande, pensaba con desdén.

Ya en la calle, con el frío de la mañana y los jeans de mezclilla de tercera, gastados por el uso, Deisi pensaba que un pants habría sido mejor.

–Pero el pants se iba a ver corriente y el fiusha que es el mejorcito hubiera llamado la atención.

En realidad temblaba de _____, no de frío; ya no estaba tan segura de lo que estaba haciendo. A fin de cuentas solo tenía dieciséis años.

Al fin llega al lugar. Se acerca a la cortina negra que ahora se ve gris de tanto polvo. Toca la puertita y al abrirla se oye el chirriar de las bisagras. Se agacha para poder entrar y lo primero que ve es al Don que le daría las _____.

–Muy bien, güerita, llegaste a tiempo. Aquí están tus papeles. Sale, bien portadita, ¿eh? Pásale atrás de la cortina.

–¿Y la paga?

–La paga cuando las entregues, te descuento lo de los papeles ¿eh?

–Ta bueno.

Clack clack clack: era el sonido de las chanclas de Deisi Vanesa que caminaba por un pasillo tan angosto que sus brazos chocaban entre muebles desconocidos. Sus dedos se llenan de polvo cada vez que toca algo. Al final del pasillo se abre paso entre la cortina mugrosa por la que se transparenta una escasa luz de la última habitación.

Es un cuartucho que apesta a _____. Se respira con dificultad y hay un hedor a mugre de meses. Revisa, ve una mesa, dos sillas de metal y un catre.

–Pasa –le dice una gorda.

Deisi no sabe si es hombre o mujer. Es mujer. Tiene panza de mujer.

–Muy bonita güerita, ¿Cómo dices que te llamas?

–Deisi Vanesa.

–Ay, tas re chula, ¿y a que vinistes?

–Por unas cápsulas.

–Pásele, siéntate en la cama y relájate. Te voy a dar una pastilla pa’ que amarre bien.

La gorda la empieza a tocar. Primero le acaricia la cabeza, luego le soba la espalda y va bajando la mano hasta su _____.

–Nomás vengo por las pastillas, doña. De veritas que me cae rebién pero me tengo que ir pronto –dice nerviosa para que la gorda deje de manosearla.

–Bueno, te vas a tomar esta cremita, te abre la garganta. Luego la pastilla, pa’ que no vayas al wáter.

Deisi Vanesa agarra el jarro de plástico y toma un líquido _____. No sabe a nada pero se siente como chicle de menta, como chorros del aire que le corren por la garganta. En el siguiente sorbo se traga dos chochitos que se pierden en la palma de su mano.

–Muy bien, mamita, yo pensaba que eras primeriza –le dice la gorda.

–Sí, sí soy.

–No, todas le hacen guácatelas al primer _____ y tú te lo echaste como agua.

–Es que necesito la chamba.

–Bueno, ora trágate las buenas.

Deisi estira la mano y la gorda le da una bolsa llena de cápsulas. Ella pensaba que eran cápsulas normales, pero estas se parecían a los huevitos kínder que traen sorpresa. Sorpresa que me dieron a mí, por bruta –piensa–, ni modo, ahora las trago, al fin que ya ensayé. Llevaba toda la semana tragando _____ para que su garganta se acostumbrara.

Decidida, Deisi se traga la primera cápsula, la segunda le lastima la garganta, la tercera le produce una arcada, para la cuarta ya no tiene fuerzas.

–Es la última –piensa–, tú puedes, tú puedes. Es como las abdominales –hace series de cinco y vuelve a empezar. Cinco, cinco más y necesita un plátano. Cinco, cinco más y ahora agua. Cinco, cinco más y piensa cosa lindas.

–Esta por el viaje, esta por la lana, esta por la ropa, esta por la tele, esta por el manicure, esta por el patucure, ¡esta por mis huevos!

Al final ya no quedan cápsulas en bolsa y Deisi se siente muy llena, con la garganta _____ y ganas de vomitar.

–Tranquilita, tranquilita, no te muevas mucho y espérate en la camioneta que está afuera –le dice la gorda.

Deisi ni siquiera habla. Sale caminando muy despacio por el pasillo que ahora no se ve tan oscuro. Casi no abre las _____, no sabe si eso es bueno o malo, pero no quiere que nada salga antes de que tenga que salir.

Ya en la camioneta ve a otras cinco jóvenes iguales a ella. Eso piensa al principio, pero luego recapacita y se da cuenta de que ella es más alta, más delgada, más bonita, más finita de su cara, más inteligente y con más futuro.

Estás segura que lo hacen siempre –se dice– yo nomás esta vez, para entrar a la tele.

Las chicas comienzan a hablar y el conductor las calla:

–Aquí nadie se conoce. Ustedes vienen a trabajar, no hacer amigas.

El tiempo pasa lento y Deisi Vanesa no sabe qué hacer. Está tan nerviosa que las tripas le _____. Piensa: es de hambre, seguro; pero ese calor que iba y venía en su interior no podía ocultar su miedo. Primero en la garganta, después en el estómago, hasta hacérsele un nudito en el pecho que la hacía _____ y su respiración la delataba.

Así bajó del avión y se fue directo al baño. Se acordó de sus sueños. Abrió su bolsa, se puso chapitas por aquí, bilé por allá, con los dedos se cepilló la cabellera güera deslavada y salió para pasar con los de la migra.

Revisaron sus papeles y le hicieron preguntas que ella sorteó entre risa, respuesta, nervios y verdad.

–¿A qué viene?

–Con mi tía a pasar unos días.

–¿Qué dirección?

–Esta a qué viene aquí.

–¿Traes dinero?

–Abriendo su cartera Louis Vuitton pirata le enseñó los dólares para pagar el taxi y un poco más.

–¿Vienes de vacaciones?

–No, termine con mi novio y quiero estar lejos... –esa frase la había ensayado todo el camino.

Soy buena actriz, se dijo.

Después del _____ salió del aeropuerto y dos brazos fuertes la sujetaron por los codos aventándola al interior de una camioneta. Adentro otras dos jóvenes estaban esperando. Las reconoció del inicio del viaje.

El estómago le dolía, ahora sí de hambre, pero Deisi se espantó, pensando que eran las cápsulas que se estaban moviendo. No lloraba por la vergüenza de que las nacas que la acompañaban la vieran así.

Al final solo una chica más se les unió, de las demás ya no hablaron. Solo se escuchaba el motor de la camioneta en el camino hacia el hotel, y de nuevo el frío hacía que los cuerpos de las cuatro mujeres se amontonaran unas con otras para darse un poco de calor.

Cuando llegaron al hotel, Deisi pensó: a ver si no nos bajan como vacas, ¿Qué no piensan que sus huevitos se pueden tronar?

Pues dicho y hecho, los hombres las bajaron entre _____ y jaloneos. Ya en el hotel les dieron una bebida aceitosa para que sacaran las cápsulas.

Deisi tomó la botella. 500 ml de coca pero era aceite puro con yerbitas machacadas.

–¿Qué tiene esta agua? –preguntó al chofer.

–Es un _____, para que saques las cápsulas más fácil. Así no te duele y terminamos más rápido. Si te das masaje en el estómago es todavía mejor. ¿Quieres que te ayude?

Deisi abrió los ojos sorprendida. Desde la última semana, entre su indecisión y sus “entrevistas de trabajo” nadie había sido amable con ella y este tipo de pronto hasta quería ayudarla.

–Gracias –contestó nerviosa–. Espero terminar pronto, te aviso si necesito que me eches una manita.

De pronto ya no era ella, era una extranjera en un país nuevo con un hombre que quería ayudarla. Ya estaba de nuevo entre reflectores y escaleras cuando la pregunta de su nuevo amigo la trajo de vuelta al hotel.

–¿Para qué quieres el dinero? Yo soy Ramón, ¿y tú?

Entre rejea y coqueta, Deisi piensa en su madre: “Date a desear con los hombres, no seas una fácil”.

–Yo soy Deisi Vanesa y quiero el dinero para estudiar y ser actriz de tele.

–¿Eso te gusta? Yo tengo amigos aquí que te pueden ayudar, y ya no tienes que regresar a tu casa. Aquí la paga es mejor.

–¿De veras? –por su cabeza pasan mil y una ideas.

Ella pensando en una simple _____ y ahora le va a dar a la artístada en los Yunaites. Va a ser famosa, se va a pasear como esos de la alfombra roja de las películas, ¡ahora sí va a triunfar a lo grande!

–Sí, si quieres cuando terminemos te llevo con ellos y te los presento. Ahí tú te arreglas con lo de tus fotos, tus entrevistas y la comisión.

–Oye, ¿y será mucho?

–No, con lo de la paga te va a sobrar bastante.

La noche es una tortura. Ir al baño, limpiar las cápsulas, contarlas, tomar agua, más aceite, aguantar el dolor de estómago. Todo hasta que las cápsulas estén completas.

Al día siguiente, emocionada como quinceañera, Deisi cuenta y acomoda sus cápsulas en una bolsa Ziploc, tiende su cama y le dice al chofer que está lista para conocer a los de la tele.

Ramón la lleva a un edificio de muchos pisos, suben por las escaleras y ella se sorprende de que los de la tele sean tan descuidados con las instalaciones pero mejor se espera. No es bueno juzgar antes de saber, como dice su mamá.

Al entrar a la oficina, Ramón y su amigo se abrazan _____ y empiezan a hablar en inglés.

–Otra cosa que debo aprender, ¿Dónde tomaré clases? –se pregunta ella.

–Deisi, pasa por acá para que te tomen fotos para tu carpeta y un video para que lo presentes cada que haya audiciones.

Deisi entra a un cuarto donde hay cámaras, cartulinas amontonadas, luces, sillas y un colchón frente a una ventana. Sin esperarlo, Ramón aparece detrás de ella desnudo. La rodea con sus brazos y la besa en el cuello. Deisi no puede zafarse. Trata de empujarlo pero es inútil. Ramón empieza a tirar de su ropa, se la rasga. Deisi escucha un ruidito que no para y se hace más constante, más severo; le _____ la cabeza. Gira y ve al hombre de la oficina tomándoles fotos.

Coloca las siguientes palabras en los espacios en blanco:

maestro profesional certeza piloto abdomen espontánea hijo
careces elección decisión ciega desempleados carrera jóvenes
preparándose concurrencia rechazado café gesticulaciones simpáticos carga
cámara sacrificios oprimidos triunfa sufrir proyectos caminadoras conduje
sigilosamente fraude sentenciado litigio valorar cruciales

DECISIÓN CRUCIAL

Estaba muriendo en vida. Me resultaba imposible comer desperdicios, dormir en un colchón que olía a vómito, y convivir con gentuza de ojos esquizoides y manías depravadas [...]. Han pasado muchos años desde aquellas escenas que describo. Ahora soy _____ y amo impartir una asignatura muy desvalorada a la que he rebautizado como ciencia de planeación _____ [...]. Quien planea bien su ocupación, se realiza como ser humano. Vale la pena aspirar a ello y dedicarle tiempo. Hoy lo entiendo con absoluta _____. Pero en aquel entonces solo lo intuía tenuemente. [...]

Yo quería ser _____. Me cae. Y no se burlen, porque es verdad. Aunque no lo crean, también tenía aptitudes y esas cosas. Soñaba en volar. [...] Beto, a quien todos llamábamos marranito por su voluminoso _____, llevaba también otro programa para rehabilitarse de las drogas [...]. Hoy sé que talento es la capacidad _____ y natural para desarrollar una actividad, mientras que habilidad es la capacidad desarrollada a base de entretenimiento y trabajo. [...]

Desde años atrás fui notificado (con cierta crueldad), que yo no era _____ de quienes siempre considere mis padres, pero una cosa era conocer el dato y otra muy distinta hallarme de frente con un papel escrito a vuelapluma por la mismísima mujer que me dio a luz. [...]

Necesitas desarrollar una cualidad importantísima de la que _____. Se llama Conciencia de _____ definitiva. Elige lo mejor que puedas y después ve hacia delante hasta las últimas consecuencias. La carrera es como un matrimonio. Cuando alguien se casa pensando en divorciarse, seguro lo hará. Convéncete de que tu _____ profesional es para siempre [...].

Salí corriendo. A las puertas de la universidad hallé un desvencijado taxi colectivo. Me subí. Si me daba prisa, podría comer con Lucy. [...]

Decidí abandonar la escuela para entrar a trabajar, movido por el sueño económico y por la ocasión de estar cerca de mi chica. ¡Cuánto me arrepentiría después de tal decisión! Lucy era una _____ guiando a otro ciego. Esgrimía argumentos parciales, incapaz de ver el panorama general de la vida. [...]

–Hoy en día hay tantos _____ que los patrones se pueden dar el lujo de escoger; eligen siempre al mejor preparado. En ocasiones ni siquiera importa tanto que _____ profesional estudió el candidato, sino el hecho de que la haya concluido, esté titulado e incluso tenga una o más maestrías.

–¿Y qué me dices de las carreras técnicas? Es una solución digna para los _____ que les urge trabajar.

–Sin duda, las carreras técnicas cumplen un cometido, pero desde mi muy personal punto de vista deberían verse sólo como un medio, un escalón, una estación que dará respiro al estudiante para trabajar y seguir _____ al mismo tiempo. ¡Ir a la universidad no debería ser optativo! Hoy es algo indispensable, irremplazable, obligado. Progresar en el mundo resulta cada vez más difícil, incluso para los que son profesionistas universitarios, ¡mucho más para quienes no lo son! [...]

Entré a la habitación de papá. Dormía boca abajo roncando. Lo moví para despertarlo. No se inmutó. Volví a empujarlo. Produjo un gruñido caricaturesco, como si se ahogara; giró la cabeza y recommenzó su concierto de jadeos con nuevo ritmo y tono. [...]

Saira apareció en escena. Llevaba puesto el abrigo largo con el que salió de casa. Por micrófono invitó a la _____ a disfrutar la noche; ¿se tambaleaba?, ¿su voz era inestable? Comenzó a cantar. Si otrora, poniendo atención había sido factible notar desafinaciones en sus entonaciones, esta vez hasta los neófitos pudieron escucharlas sin esfuerzo. Saira estaba borracha. [...]

Estaba agotado. La caminata desde el karaoke bar me había robado hasta la última gota de energía física, y el tormento de saberme _____ por la que siempre consideré mi hermana, me despojó también de la escasa energía moral que me quedaba. Fui a la recámara y así, vestido, como estaba, con la ropa mojada, me introduje entre las sábanas. Perdí conciencia de la realidad. Ni siquiera tuve pesadillas. Cuando la luz del sol me dio en la cara, advertí que eran las dos de la tarde. Me puse en pie, amodorrado. Caminé al baño y luego a la habitación de Saira, anhelante de encontrarla. El cuarto de mi hermana estaba intacto. La colcha estirada. No había llegado. [...]

–Uziel. Quiero hablar contigo.

–¿Qué pasa?

–Ven. Se trata de tu hermana.

Salió del cuarto. Una andanada de emociones intensas me hizo saltar. Fui tras él. Se había vuelto a sentar en la silla de la cocina ciñendo con ambas manos su taza de _____. Me senté frente a él.

–Los amigos de Saira tuvieron un accidente.

–¡Lo sabía!

–Pero ese no es el problema.

–¿Saira está grave?

–No lo sé... Nadie la encuentra.

–¿Cómo? [...]

–Anoche tú y tu hermana hicieron demasiadas locuras. Al menos tú llegaste a dormir.

[...] Mi padre y yo nos sentamos despacio en dos sillas vacías que parecían haber sido puestas para nosotros. Rosa recomenzó su relato. Como hizo _____ más abiertas, dejó al descubierto una de las secuelas más aparatosas del accidente que sufrió. Perdió los dientes delanteros. Incisivos centrales y laterales. Sólo le quedaban los caninos. Me hizo recordar a esos _____ niños que están mudando su dentadura primaria, a quienes les sobresalen los colmillos. Casi no hizo pausas al hablar. Como si quisiera deshacerse de una _____ a toda prisa. [...]

–Nos detuvimos en una tienda a comprar cervezas. Pusimos la música a todo volumen y nos lanzamos a la carretera. Íbamos riendo. Cantando. Saira sacaba la cabeza por el quemacocos y Paúl aprovechaba para acariciarle las piernas con una mano. Manejaba con

la otra, pero le costaba trabajo mantener el volante firme. La carretera era de doble sentido, había muchas curvas y zanjas. Saira bailaba. Yo me puse de pie y la acompañé; saqué la cabeza por el capote [...] Nuestro coche giró en la curva. Se oyó un grito muy feo no sé si de Saira. Como que todo se puso en _____ lenta. Escuché el ruido de los metales aplastándose y los vidrios estallando en mil pedazos. [...]

Históricamente los jefes religiosos de pueblos prehispánicos dominaban a la gente infundiéndoles temor. Sus dioses exigían _____ humanos. Miles de personas perdían la vida en ceremonias de inmolación. Cuando llegaron los conquistadores europeos, las cosas no mejoraron: Ocurrieron alianzas simuladas, promesa salsas, destrucción, esclavitud e imposición de nuevas doctrinas controladoras. Durante siglos, los latinoamericanos hemos sido _____ por nuestros gobernantes. Una y otra vez los líderes se han enriquecido traicionando la confianza de la gente. [...]

En la cultura hispanoamericana priva la frustración por injusticias pasadas. Históricamente el personaje sobresaliente era mafioso, tramposo, o contaba con la ayuda secreta de alguna autoridad corrupta. Tal estereotipo heredado se instaló perniciosamente en nuestro inconsciente colectivo y hoy pensamos lo mismo de todo el que _____. [...]

A los latinos de América no nos gusta _____ más de lo que ya hemos sufrido; evadimos todo lo que nos cause dolor, esto incluye trabajo, ejercicio y estudio. Rechazamos la disciplina, porque es incómoda. Aunque tenemos grandes deseos de mejorar y damos inicio a muchos planes, cuando las cosas se ponen difíciles, abandonamos los _____ y ponemos excusas. Somos maestros para urdir pretextos. [...]

Mi hermana no apareció. Pasamos varios días buscando su cuerpo. Como no había señales de él, abrigábamos el anhelo de que estuviese viva. Esperábamos que hubiera abandonado el auto antes del accidente, pero aun así, nos enloquecía que no se hubiese comunicado con su familia.

Una noche entré al cuarto de Saira a revisar otra vez sus pertenencias. Todos lo habíamos hecho, incluyendo los investigadores, buscando pistas. Hallé una pequeña grabadora de alta definición. Compacta, potente. Escuché las grabaciones. Nada. Sólo había tarareos y solfeos. Saira usaba el aparato para componer. Oír sus notas me produjo cierta congoja. [...]

Regresé a las celdas normales. ¡Cuán amplias y limpias me parecieron! Había agua, comida y libertad para salir a las zonas comunes. ¡Cómo valoré el privilegio de caminar por “el pueblito” e ir al gimnasio equipado con dos viejas _____, una bicicleta fija de rodillo y varios juegos de pesas metálicas oxidadas! Casi nadie hacía ejercicio, porque la mayoría de los presos preferían drogarse. Me sentí privilegiado de acudir también a los salones de estudio. Áreas, casi siempre desiertas de visitantes. [...]

_____ hasta la calle y estacioné el auto en la avenida. Volví a marcarle, sin éxito. Los coches detrás de mí, tocaban el claxon y ponían las luces altas. Estaba a punto de arrancar cuando vi que alguien se acercaba corriendo. ¿Era ella? Mi corazón se aceleró. Salí del coche, arriesgándome a ser arrollado y caminé a grandes zancadas. Sí. Mi Lucy se aproximaba con gusto desencajado. Puse mis manos en sus hombros, la abracé con celeridad y la tomé de la mano para correr con ella al vehículo. [...]

Llegamos al auto de Lucy, abrí la cajuela, saqué mi portafolio y le entregué las llaves. Justo en ese instante detecté que dos hombres vestidos con traje oscuro se acercaban _____ por ambos costados. Hablaban a través de enormes walkie talkies y ostentaban armas enfundadas a la cintura. Lucy me previno. [...]

Eché a correr y ellos lo hicieron detrás de mí. De pronto me vi envuelto en una huida irritante febril. Atravesé la avenida toreando a los autos que no disminuyeron la velocidad. Se escucharon groseros claxonazos. Caminé por la calle con más calma. Necesitaba pensar. Pedir consejo. Había cometido demasiadas tonterías. Estaba cerca del departamento de mi abuelo. Con suerte lo encontraría. Me dirigí al edificio. [...]

Traté de tranquilizarme. A aquella mujer, siempre me trataba bien. Era la asistente de mi abuelo desde hacía años y sentía una especial empatía por mí.

–Hola, Uziel. ¿Qué necesitas?

–Zulu. ¿Dónde está Saira?

Por primera vez vi a Zulu titubear. Como era muy morena, al sonrojarse su rostro pareció amoratarse.

–¿De... de... qué me hablas?

–¡Tú lo sabes! Llevas todos los asuntos de mi abuelo. Dime la verdad. Jamás me has mentado.

–Yo...yo...no...no... [...]

En ese momento entraron dos policías. Se dirigieron directo hacia mí, mas, para mi sorpresa, cuando llegaron al borde del mostrador me ignoraron por completo [...]. Salí a la calle, dispuesto a descifrar ese _____, pero en cuanto pisé la acera, dos sujetos me cayeron encima. Ni siquiera anticipé el ataque. Fue sorpresivo y severo. Eran los perros del Diré, a quienes había creído simples guardias de seguridad (supe después que eran policía judiciales) [...]. Fui detenido por asociación delictuosa en delitos contra la salud. [...]

–Ni siquiera conocía la droga –le dije al abogado–, jamás la he consumido.

–Pero hay demasiadas pruebas en tu contra. Te sembraron cocaína dentro de un portafolio que olvidaste en la recepción de la clínica. Fabricaron testigos, e incluso tu misma novia declaró contra ti. [...]

Fui _____ a diez años de prisión. Muchos factores desafortunados estimularon el brutal veredicto: las arteras mentiras de un funcionario ávido de poder, las sutiles marrullerías de una novia voluptuosa y la impericia de un abogado bigotudo que además de mediocre y narcisista había sentido por mí un rechazo espontáneo desde que me conoció. Mi abuelo y mi padre lo despidieron, por desgracia, después de que el daño ya estaba hecho.

Una licenciada joven y agraciada dio seguimiento a mi caso en un _____ poco esperanzador. Me visitó con periodicidad. Era casada, pero cada vez que llegaba a la prisión a ponerme al corriente de los exiguos progresos, me alegraba la semana. Yo me comportaba de forma galante, fantaseando de amor y erotismo. [...]

Estaba tan alegre de recibir otra oportunidad que hablé mucho, pero todos mis comentarios redundaron en una sola idea: Vale la pena _____ la vida y aprender a tomar buenas decisiones, sobre todo cuando esas decisiones tienen el potencial de marcar nuestro futuro y definir y definir nuestro destino, sobre todo cuando son decisiones _____.

Coloca las siguientes palabras en los espacios en blanco:

gobernador católica confianza misa amar miedo mandamientos
inconvenientes cerveza definiciones dictaban mesera hombre solemnidad
leer memoria secundaria universidad persona bienvenidos hogar
obsequio rumores suelo entusiasmo sufrir lágrimas municipal verdad
cabarés avanzó director escolar tabaco credenciales

UN MEXICANO MÁS

Nací hace 16 años. Tengo siete hermanas, tres mayores y cuatro menores que yo. Soy el único _____. Mi mamá es _____; pero no es de las que viven en la iglesia y le besan la mano al cura. No. Es católica, pero atiende muy bien su casa. A mi papá le tengo _____. Él nunca me dice frases cursis. Me trata como amigo, aunque a veces me prohíbe ir a algún lado o juntarme con muchachos que considera _____.

–Mi mamá dice que vaya a _____.

–¿Por qué, si no es domingo?

–Es Corpus Christi...

–Y qué que sea eso; yo no quiero ir. [...]

Mi mamá dice que debo _____ a Dios. Casi siempre, durante la comida, me regaña porque no demuestro amor a quien es Rey de Reyes, según ella. La mera verdad, yo no lo amo... Le tengo _____... La culpa de esto la tiene ella y el cura: me enseñaron a recitar de memoria los diez _____. [...]

En la escuela aprendí a _____... quiero decir con puntos y comas. Algunos ni eso aprendieron. Decían que yo tenía buena _____ y, creo que sí, pues no me costaba trabajo aprender las _____. Los maestros eran enérgicos. Por cualquier cosa nos castigaban. En el pueblo decían que era la escuela con mejor disciplina. Por eso los papás la preferían. Allí sí educan. Si alguien, por descuido, tiraba el lápiz:

–Baboso, parece que no tienes manos. [...]

Cuando entré a la _____ algo cambió en mí. Me sentí liberado. Como si de pronto hubiera adquirido la facultad de pensar, de actuar. Dejé de ser objeto. Me convertí en _____. A la hora de civismo llegó el profesor y nos pusimos de pie. Con una sonrisa indicó que nos sentáramos. Era muy joven. Se decía que enamoraba a la esposa del doctor Mora, pero solo eran _____. Bajó los ojos y habló:

–Sean _____ a esta escuela. Será su casa durante tres años. Aquí crecerán. Aquí tendrán amigos buenos y malos. Será un nuevo hogar para ustedes. Respétenlo y quieranlo como respetan y quieren al _____ de sus padres. ¡Ay de aquel que atenta contra sus progenitores o contra su cónyuge! [...]

En la calle atrapé un sapo. Lo envolví en hojas de mi cuaderno. Con tinta escribí: “Para Lourdes, con cariño.” Llegué a la clase. Lourdes estaba con Gloria y Carlos.

–Acepta este pequeño _____, te lo suplico. Extendió la mano y, suavemente deposité en ella el envoltorio y la dedicatoria.

–Gracias, Toño.

De pronto, un grito rompió la monotonía. Todos corrieron al salón. Lourdes y el sapo estaban en el _____. [...]

El director habló con voz de verdugo:

–Lo que hiciste, Antonio, es una canallada. Debes avergonzarte. Querías divertirte. Lo has logrado. Has hecho _____ y en torno tuyo se acumula el desprecio. Yo solo pensaba en Lourdes... En Lourdes, y en sus _____. [...]

Mi maestro de historia no sabía historia. Ni el de español, español. ¿Por qué los maestros no saben lo que enseñan? Todos estaban igual, menos el de civismo. Él sí explicaba. Los otros solo nos _____ toda la hora. [...]

Yo participaba en un concurso de oratoria. Redacté mi discurso, atacando, pidiendo responsabilidad, solución a los problemas, trabajo. Esa mañana el director me dijo:

–Sé de tu discurso. Es inaudito. Cámbialo.

–¿Por qué?

–El presidente _____ asistirá al certamen. Además él nos obsequió el primer premio.

–Pero, maestro, yo nada más digo la _____. [...]

Se inició un nuevo año _____. Era septiembre. El primer día nos reunimos para recibir las indicaciones del director. El cielo nos enviaba una ligera llovizna. Los maestros, con su presencia, nos lanzaban amenazas de tempestades, de dictados. [...]

La casa más hermosa de mi tierra era la de Leodegario. Era azul, como mi escuela. Tenía tres pisos y alberca. También la del cura tenía alberca, pero solo un piso. Mis amigos más grandes decían:

–Vamos con Leode. Tiene “viejas” nuevas. Y se iban a la orilla, a los _____. [...]

Lo vi llegar. Era muy joven, veinticinco años, quizá menos. Bajó el camión con una maleta en la mano. Respiró profundamente y _____ hacia mí.

–Oye, ¿eres alumno de la secundaria?

–Sí. ¿Por qué?

–Pues... necesito ver al _____.

Artemio se extrañó de verme con un desconocido. La mano del desconocido se extendió hacia mi amigo. Este la estrechó con _____.

–Perdona esta molestia, pero es que...

–No se preocupe –interrumpí– ¿está de paso?

–No... creo que no...

–Entonces seremos amigos, si usted quiere. Me llamo Antonio Mendoza.

–¿Qué van a tomar? –preguntó la _____.

–Si no fuera hora de clases tomaría una “Superior”, da personalidad –dijo Artemio aparentando tristeza–, pero me conformo con una Pepsi.

–Yo una coca.

–Yo igual.

–¿Te gusta tomar _____?

–Claro joven ¿a usted no?

–No.

–Todo hombre debe oler a sudor, _____ y alcohol... ¿No lo sabía?

–No lo sabía. [...]

–Señor –dijo nuestro amigo–, me envían para hacerme cargo de las clases de español. Acabo de egresar de la Normal Superior. Aquí están mis _____ . Artemio cambió de color. Yo me alegré. El director sonriendo dijo:

–Sea bienvenido. Lo esperábamos desde hace mucho tiempo. Ojalá y su juventud no sea un estorbo.

El nuevo maestro pronto ganó nuestra confianza. Todos lo queríamos. Si surgía una duda en la clase de historia, de biología o de civismo, íbamos a consultarlo a él. Sus explicaciones eran más claras, más precisas que la de los maestros respectivos. [...]

No podía dormir. Con los ojos abiertos escuché las doce. El calor me obligó a prescindir de las sábanas. La cama era un martirio. Abrí la ventana que daba a la calle y el aire fresco hizo más tolerable la estancia. Por temor a despertar a mis hermanas, que dormían en la recámara contigua, caminé de puntillas hacia el ropero. [...]

Rápido tomé mis ropas y salté la ventana. Me vestí en la calle.

–Échate un trago. Es del bueno...

–¿Dónde lo consiguieron?

–Pedro lo robó a su papá.

–¿A dónde vamos?

–A ver a las viejas de Leodegario. Jálale... [...]

Don Celestino se levantó con _____ y dijo:

–Señores: Agradezco su simpatía y su apoyo. Realmente no merezco tanto. Soy de familia humilde; conocí del arado, del sol abrasador del campo, del frío hiriente de los bosques en tardes de lluvia. Me he levantado de abajo. Antes fui sembrador de trigo... no soy digno de ocupar el puesto al que ustedes me llaman, pero si me lo piden, se me lo exigen, dispuesto estoy a sacrificarme, pues jamás he renunciado a mis deberes con la Patria. [...]

Ya estoy en tercero. Estoy contento, pues es mi último año en esta escuela. Quiero ir a México, a la _____. Sé que sin un título universitario uno no vale nada. Para ser alguien hay que estar titulado, aunque sea de contador o maestro. Las mujeres no se fijan si uno es guapo o inteligente. Se fijan en el coche, en la cartera, en el título. Yo tendré muchas mujeres... me gustaría ser diputado, luego senador y... ¿por qué no? _____ de mi estado. Yo estoy dispuesto a todo; no me importan los medios,

pues con escrúpulos no se llega a nada: se fracasa. Yo no quiero ser un fracasado. Aspiro a mucho. Soy progresista, revolucionario...

Cuestionarios:

La liebre y la tortuga

- 1.- ¿Quiénes son los protagonistas de esta historia?
- 2.- ¿Quién propone la apuesta a quién?
- 3.- ¿Qué hace la liebre cuando empieza la carrera?
- 4.- ¿Cuál es el desenlace de este relato?
- 5.- ¿Quién consideras que tenía más confianza en sus habilidades y por qué?
- 6.- ¿Cuál es la moraleja de esta historia?
- 7.- Esta fábula, ¿a qué otra narración se parece y por qué?

EL PASTOR MENTIROSO Y EL LOBO

- 1.- ¿Quién es el protagonista de esta historia?

- 2.- ¿Cuál es el nudo de esta narración?
- 3.- ¿Cuál es el desenlace de este relato?
- 4.- ¿Con qué iban armados los habitantes del pueblo para auxiliar al pastor mentiroso?
- 5.- ¿Qué edad consideras que tiene el protagonista y por qué?
- 6.- ¿Cuál es la moraleja de esta historia?
- 7.- Esta fábula, ¿a qué otra narración se parece y por qué?

La sirena del lago de Zirahuén

- 1.- ¿Quién es la protagonista de esta historia?
- 2.- ¿Cuál es el nudo de esta narración?
- 3.- ¿Cuál es el desenlace de este relato?
- 4.- ¿Qué le pide la princesa a su amado cuando se entera que peleará contra su padre el rey?
- 5.- ¿Por qué crees que el rey no le quiso dar su hija al valiente guerrero?

6.- ¿Por qué supones que la sirena ahoga a los hombres que confunde con su amado?

7.- Esta leyenda, ¿a qué otra narración se parece y por qué?

El callejón del beso

1.- ¿Cómo se llaman los protagonistas de esta historia?

2.- ¿Cuál es el nudo de esta narración?

3.- ¿Qué hizo el protagonista para poder estar cerca de su amada?

4.- ¿Cuál es el desenlace de este relato?

5.- ¿Por qué consideras que el padre de la protagonista sospechaba que su hija tenía encuentros con su enamorado?

6.- ¿Por qué supones que el protagonista prefirió quitarse la vida y no vengar a su amada?

7.- Esta leyenda, ¿a qué otra narración se parece y por qué?

El regreso de Quetzalcóatl

- 1.- ¿Cuántos soles habían existido en la humanidad, según los prehispánicos?
- 2.- ¿Quién era considerado el dios de la lluvia?
- 3.- ¿A qué se oponía Quetzalcóatl?
- 4.- ¿A dónde huyó Quetzalcóatl después de haber sido engañado?
- 7.- Este mito, ¿a qué otra narración se parece y por qué?

Popocatépetl e Iztaccíhuatl

- 1.- ¿Cuáles son las dos tribus prehispánicas que estaban en guerra?
- 2.- ¿Qué le promete el padre de Iztaccíhuatl al guerrero Popocatépetl?
- 3.- ¿Cuál es el desenlace de este relato?
- 4.- ¿Qué significa Citlaltépetl?
- 5.- ¿Por qué crees que las doncellas muertas por amores desdichados eran sepultadas en las faldas de la montaña?

6.- ¿Por qué supones que el Pico de Orizaba vigila al Popocatepetl y a Iztaccíhuatl?

7.- Este mito, ¿a qué otra narración se parece y por qué?

Todo por la tele

1.- ¿Quién es la protagonista de esta narración?

2.- ¿Quién es la China?

3.- ¿Qué edad tiene la protagonista?

4.- ¿Cuál es el principal anhelo de la protagonista?

5.- ¿Cuál es el desenlace del relato?

6.- ¿Por qué crees que la protagonista tenía el sueño de salir en televisión?

7.- ¿Qué crees que tengan en el interior las cápsulas que se traga la protagonista?

8.- ¿Consideras que la familia de la protagonista se interesaba por la adolescente?

9.- Este cuento, ¿a qué otra narración se parece y por qué?

Sin hacer ruido

- 1.- ¿Quién es el protagonista de esta narración?
- 2.- ¿Quién invita a trabajar al protagonista y en qué?
- 3.- ¿Cuántos cuerpos mutilados aparecen?
- 4.- ¿En dónde se esconde el protagonista con su hermana cuando lo andan buscando para matarlo?
- 5.- ¿Cuál es el desenlace del relato?
- 6.- ¿Por qué crees que el protagonista decide pertenecer a un grupo delictivo?
- 7.- ¿Por qué consideras que el protagonista, aunque tenía miedo de golpear a un muchacho de otra banda, finalmente lo hace con mucho sadismo?
- 8.- ¿Por qué supones que el padre del protagonista abandonó a su familia?
- 9.- Este cuento, ¿a qué otra narración se parece y por qué?

Decisión crucial

- 1.- ¿Quién es el protagonista de esta narración?

- 2.- ¿Cómo se llama la novia del protagonista?
- 3.- ¿Desde dónde cuenta su historia el protagonista?
- 4.- ¿Cuál es el sueño del protagonista?
- 5.- ¿Cuál es el desenlace del relato?
- 6.- ¿Por qué crees que el protagonista decide dejar sus estudios y se pone a trabajar?
- 7.- ¿Por qué consideras que la hermana del protagonista cae cada vez más en los vicios?
- 8.- ¿Por qué supones que los personajes de esta historia, aunque tenían talento para algunas actividades, terminan fracasando?
- 9.- Esta novela, ¿a qué otra narración se parece y por qué?

Un mexicano más

- 1.- ¿Quién es el protagonista de esta narración?
- 2.- ¿Qué edad tiene el protagonista?
- 3.- ¿Qué opina el protagonista de la religión católica?

4.- ¿Quién es el único maestro que realmente es honesto y tiene vocación?

5.- ¿Cuál es el desenlace del relato?

6.- ¿Cómo percibe el mundo que lo rodea el protagonista?

7.- ¿Consideras que la mayoría de los maestros del relato tenían vocación? ¿Por qué?

8.- ¿En qué momento consideras que el protagonista decide ser un mexicano más al que solamente le interesa el dinero?

9.- Esta novela, ¿a qué otra narración se parece y por qué?

Rúbrica de evaluación:

Puntaje Máximo: 35

Obra: _____

Puntaje Obtenido: _____

Fecha: _____

| Categoría | Excelente (5 pts.) | Destacado (4 pts.) | Bien (3 pts.) | Suficiente (2 pts.) | Insuficiente |
|-------------------|--|--|---|---|---|
| Trabajo en equipo | Participa todo el grupo en la adaptación y dramatización de la obra literaria. | Participa la mayoría del grupo en la adaptación y dramatización de la obra literaria. | Participa la mayoría del grupo en la adaptación y algunos en la dramatización de la obra literaria. | Participa la mitad del grupo en la adaptación y dramatización de la obra literaria. | Participan menos de la mitad del grupo en la adaptación y algunos en la dramatización de la obra literaria. |
| Escenografía | Presenta una escenografía idónea a las escenas y al momento histórico representado. | La escenografía es muy adecuada a las escenas y al contexto representado. | La escenografía es adecuada a las escenas y al contexto representado. | La escenografía es adecuada a las escenas, pero no al contexto representado. | La escenografía no es adecuada a las escenas ni al contexto representado. |
| Caracterización | Los personajes están caracterizados excelentemente. | La caracterización de los personajes es muy apropiada a la obra que se representa. | La caracterización de los personajes es pertinente a la obra que se representa. | La caracterización de los personajes corresponde a la obra que se representa. | No hay caracterización de los personajes. |
| Creatividad | Se observa una excelente capacidad creativa en la adaptación y representación de una obra narrativa a una dramática. | Se observa una muy apropiada capacidad creativa en la adaptación y representación de una obra narrativa a una dramática. | Se observa una pertinente capacidad creativa en la adaptación y representación de una obra narrativa a una dramática. | Se observa una pertinente capacidad creativa en la adaptación de una obra narrativa a una dramática; en la representación hay poca creatividad. | Se observa poca capacidad creativa en la adaptación y representación de una obra narrativa a una dramática. |
| Díálogos | Se perciben diálogos oportunos, claros, fluidos y espontáneos. | Se perciben diálogos claros, fluidos y espontáneos. | Se perciben diálogos claros y fluidos. | Se perciben diálogos poco claros. | Los diálogos no son claros. |
| Claridad | La historia representada es clara, coherente y precisa. | La historia representada es clara y coherente. | La historia representada es clara. | La historia representada es poco clara. | La historia representada es ambigua. |
| Orden | Los personajes siempre entran y salen en tiempo y forma. | Los personajes, la mayoría de las veces, entran y salen en tiempo y forma. | Los personajes continuamente entran y salen en tiempo y forma. | Los personajes, algunas veces, entran y salen en tiempo y forma. | Los personajes, entran y salen fuera de tiempo y de forma. |