



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Facultad de Filosofía y Letras

Propuesta didáctica para desarrollar la competencia lectora en estudiantes de nivel Medio Superior a través de historias fantásticas y curiosas en crónicas franciscanas de los siglos XVI y XVII

Tesis

Que para optar por el grado de:
Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Español)

Presenta:

César Pérez Ortiz

Tutor principal:

Mtro. Carlos Alberto Rubio Pacho
Instituto de Investigaciones Filológicas



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.

Agradecimientos

Primeramente, quiero agradecer a mi madre, Diana Ortiz Galicia, por ser pilar fundamental a lo largo de toda mi vida.

También deseo reconocer todo el apoyo de mi amada esposa, Graciela Torres González, pues me ha enseñado muchas cosas, incluso no académicas, y en este trabajo se ven reflejados sus consejos. De la misma manera, esta tesis está dedicada a Malva, por su amor incondicional.

He sido bendecido con unos grandiosos hermanos, Alejandro y Carmen, quienes siempre me han auxiliado en todos mis planes: ¡Gracias!

El resultado de este trabajo también se debe a las observaciones realizadas por mi tutor principal, Carlos Alberto Rubio Pacho, quien me respaldó y ayudó desde mi ingreso al posgrado. También quiero agradecer a los miembros del comité tutor por sus orientaciones para obtener un mejor resultado en esta tesis: Guadalupe García Casanova, Luisa Puig, Axayácatl Campos García Rojas y René Cuéllar Serrano.

Asimismo, deseo expresar mi gratitud a la doctora Alejandra Viguera por su esmero en las clases y por facilitar que la propuesta didáctica pudiera llevarse a cabo. También a todos mis profesores de la MADEMS quienes se empeñaron en proporcionar una formación de calidad en todas sus clases.

Para finalizar, quiero reconocer el apoyo a la Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM por haberme asistido con una beca del Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU) que me sirvió para financiar mis estudios de posgrado.

Índice

Introducción	2
Capítulo I. Educación por competencias	6
¿Qué son las competencias?	6
Distintas interpretaciones de las competencias	10
Perspectiva laboral	11
Perspectiva conductual	12
Perspectiva etimológica.....	14
Perspectiva funcional o sistémica.....	15
Perspectiva socioconstructivista.....	16
Enfoque pedagógico-didáctico	19
Tipología de las competencias	21
La Competencia comunicativa	24
La Competencia lectora.....	28
La Competencia lectora en México.....	30
¿La comprensión lectora es lo mismo que competencia lectora?.....	33
Estrategias para desarrollar la competencia lectora.....	37
Capítulo II. Las crónicas de Indias y su enseñanza en el bachillerato.....	41
Crónica: ¿Historia o Literatura?	42
Las crónicas de Indias	51
Las crónicas franciscanas	54
La enseñanza de la crónica franciscana en la Educación Media Superior	57
Propuesta de incorporación de crónicas franciscanas en los planes estudio de la Educación Media Superior	58
La crónica en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.....	59
La crónica en el plan de estudios de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades	64
La crónica en el plan de estudios de la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública	68
Capítulo III. De la teoría a la práctica	72
Secuencia para desarrollar la competencia lectora.....	74
Conclusiones	95
Anexo I. Selección de textos	98
Anexo II. Evidencias de trabajos.....	104
Bibliografía.....	110

Introducción

Las crónicas de Indias son textos fundamentales en las páginas de la historia de la literatura mexicana, no sólo por el largo tiempo en que fueron redactados, sino por todos los elementos de las culturas precolombinas que registran, los relatos e, incluso, los recursos retóricos con los que cuentan.

Este tipo de literatura ha sido poco estudiada en la educación Media Superior, tal vez por la discusión que surge a partir de la designación a una disciplina como la literatura o a la historia o porque el docente piense que obras tan alejadas del contexto de los alumnos no generan un aprendizaje significativo; además, el estudiante puede creer que son aburridas las historias que ahí aparecen, ya que están escritas en un español diferente al que conoce o puede tener un prejuicio en contra de textos escritos por religiosos. Por ello, mi intención es ofrecer una propuesta para demostrar que la literatura novohispana puede ser atractiva para un público joven y coadyuvar a fortalecer la competencia lectora.

Sin duda, esta no es la primera tesis que trata el tema de crónicas franciscanas en la educación; por ejemplo, en mayo de 2014 se presentó una tesis de MADEMS Español en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán que propone un diseño didáctico para escribir una crónica a través de la visión de los cronistas¹; no obstante, mi trabajo es completamente diferente. Considero innovadora mi propuesta por los textos utilizados, las adaptaciones realizadas y la manera en que abordo el tema.

Comprendo que con una sola secuencia no se puede lograr que los alumnos se conviertan en lectores expertos, ya que es un proceso largo y que debe trabajarse día a día, pero creo que mi

¹ Patricia Aída Navarro Gutiérrez, *Diseño didáctico, aplicado al bachillerato, para escribir una crónica a través de la visión de los cronistas*, UNAM, 2014.

propuesta didáctica puede apoyar a otros profesores interesados en el tema, pues ha sido probada y ha obtenido resultados favorables.

El objetivo de esta tesis es ofrecer una propuesta didáctica enfocada en desarrollar la competencia lectora en estudiantes de Educación Media Superior a través de la revisión de algunos fragmentos de crónicas escritas por franciscanos durante los siglos XVI y XVII. Mi intención es aportar una base de trabajo para el docente interesado en fortalecer la competencia lectora; además, pretendo que se reconsidere la importancia y calidad de las crónicas franciscanas en los estudios de bachillerato, ya que pueden auxiliar de diversas maneras al proceso de enseñanza-aprendizaje, e, incluso, apoyar en diversas asignaturas como historia, biología y geografía.

Estos textos solo se contemplan en el programa de literatura del sexto grado de la Escuela Nacional Preparatoria, en el cual se les asigna un tiempo mínimo, pero se busca que la secuencia sea aplicable en los diferentes programas de bachillerato; en el respectivo apartado se explica cómo y por qué se pueden estudiar las crónicas en otros sistemas educativos. Los fragmentos fueron escogidos con temas atractivos para captar la atención e interés de un público juvenil y son breves para poder ser leídos rápidamente.

Considerando el poco tiempo asignado por el programa, se optó por formular una secuencia didáctica breve, de tres sesiones de una hora con cuarenta minutos cada una, pero en las que se proponen diversas estrategias para fortalecer la competencia lectora a través de la revisión de textos adaptados en formato cómic. Se debe mencionar que, en general, los periodos lectivos de la Escuela Nacional Preparatoria son de cincuenta minutos, pero en muchas ocasiones se organizan las asignaturas en periodos dobles; además, los otros sistemas educativos tienen establecidos sus periodos lectivos de una hora con cuarenta minutos a dos horas, por lo tanto, se decidió que la secuencia estuviera organizada de esa manera.

Esta propuesta se llevó a cabo en tres ocasiones como parte de la asignatura de Práctica de la MADEMS. Cada intervención fue en un sistema educativo diferente: Bachillerato de la Universidad del Distrito Federal, campus Condesa; Escuela Nacional Preparatoria, plantel número 6, y Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur. La secuencia tuvo una evolución, tanto de material como de actividades. Cabe indicar que cada una de estas experiencias permitió ir perfeccionando la secuencia didáctica al detectar las áreas de oportunidad. También es necesario señalar que la misma no pudo ser aplicada en su totalidad; sin embargo, a partir de los resultados parciales obtenidos en cada una de las escuelas, considero que puede ser llevada a cabo sin dificultad.

En un principio, la tesis solo versaba sobre la lectura de crónicas franciscanas y resaltar la literariedad, pero, gracias a las experiencias en el salón de clases consideré que estos textos podrían ayudar al mejoramiento de la competencia lectora. Pensé que sería algo sencillo, pero debo confesar que desconocía el tema. Tuve que investigar acerca del asunto para entender la importancia de conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente y que es uno de los retos que el profesor debe afrontar, pues “la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje”².

Por lo tanto, esta tesis tenía que abordar la competencia lectora, pero antes de reflexionar acerca de ella, primero se debía considerar lo que se entiende por educación basada en competencias. El primer capítulo está destinado a desarrollar estos conceptos, pues no todos entienden de la misma manera el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la perspectiva de competencias. Se revisan diversas maneras en que son comprendidas, desde la visión laboral hasta

² Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 2011, p. 27.

la socioconstructivista. También se ofrece una revisión de la taxonomía de las competencias, ya que cada entidad educativa las engloba de diversa manera.

De la misma manera, se desarrolla el tema de la competencia lectora, así como la situación que México atraviesa en esta área, pues se revisan los resultados de diversas pruebas: la del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) y la del Plan Nacional para la Evaluación de las Aprendizajes (Planea). En este primer capítulo también se establece la diferencia entre comprensión lectora y competencia lectora.

En el segundo capítulo se aborda la problemática en torno a las crónicas de Indias y la discusión sobre su pertenencia a la historia o a la literatura, así como su importancia en otros campos como la etnología; en este apartado es donde se revisa la enseñanza de las crónicas franciscanas en la educación Media Superior y se propone el estudio de estos textos en los diversos programas de bachillerato, ya que en cada uno puede ser revisado de diversa manera y en diferente grado escolar.

En el tercer capítulo se explica el concepto de secuencia didáctica y se presenta la propuesta didáctica completa. Se describe la última ocasión en la que fue puesta frente a grupo, los materiales utilizados, así como los resultados obtenidos.

En la conclusión, se encuentra una reflexión sobre la elaboración de este trabajo y de los aprendizajes adquiridos al estudiar esta maestría. En el anexo se ofrece una pequeña antología de historias, cuyos textos fueron leídos por los alumnos en las prácticas y que considero, por la presencia de seres y hechos fantásticos, que puede ser interesante para los alumnos de nivel Medio Superior.

Estimo que esta tesis es novedosa ya que pretende rescatar textos que se le atribuyen al campo de la historia, pero que son importantes en la literatura mexicana por todos los elementos que pueden aprovecharse de ellos, pocas veces tomados en cuenta.

Capítulo I. Educación por competencias

¿Qué son las competencias?

En la actualidad se enfatiza que la educación en México debe cambiar a un enfoque centrado en competencias para mejorar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; sin embargo, a pesar de que la idea de educación bajo competencias no es nueva, existen muchas dudas, malinterpretaciones y rechazo por parte de los docentes, pues se cree que con esta manera de enseñanza “se privilegia sobre todo la formación de mano de obra para las empresas; en consecuencia, tienen la idea de que con las competencias, la escuela tendrá como función principal dotar a las empresas privadas de técnicos”³.

Lo malo de todo esto es, como explica Raúl Ramírez Castillo, que las dudas del enfoque por competencias han provocado que los profesores sean inseguros en el aula ya que, por lo menos en México, no saben si seguir las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), lo propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las prescripciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o las propuestas de algún libro de texto de alguna editorial privada.

Aunado a ello, hay que tomar en cuenta que este enfoque es controvertido, ya que desde el discurso oficial se le ha hecho ver como si fuera nuevo: “las autoridades pretenden hacernos creer que las competencias son la fórmula recién descubierta que finalmente hará posible la formación de sujetos socialmente virtuosos y dinámicamente productivos”⁴.

Ángel Díaz-Barriga explica que el enfoque por competencias forma parte de las reformas educativas y que no han dado los resultados esperados, pues “en el fondo esas acciones no alcanzan

³ Raúl Ramírez Castillo, *Reelaborar la identidad docente para formar en competencias*, México, Ítaca / UPN, 2014, p. 94.

⁴ *Ibid.*, p. 89.

a realizarse con cierta solidez, dado que la innovación es más una declaración verbal, que una acción realizada”⁵. Las inconsistencias de este enfoque son evidentes en el aula, ya que frecuentemente se puede observar que los profesores no tienen clara la metodología a utilizar en cada una de las asignaturas, ni en cada uno de los niveles que conforman la educación; por otro lado, tampoco tienen claro si con las competencias “deben desarrollar las distintas inteligencias en sus alumnos o únicamente les deben enseñar determinados conocimientos y/o habilidades requeridas para su certificación”⁶.

Por eso, es necesario esclarecer los puntos que engloban todo este enfoque, precisar qué es el enfoque por competencias para que se pueda aplicar de la manera correcta en el aula y no sólo hacer una simulación o evitar lo que afirma Vaca Uribe, “si continúa siendo un término difuso o borroso, muy fácilmente puede ser asimilado a viejos conceptos o formas de pensar en el campo educativo que, al contrario de hacernos evolucionar, nos pongan en la ruta de la involución”⁷.

Ángel Díaz-Barriga explica que la noción de competencia en educación tiene dos raíces, una proveniente del campo de la lingüística y la otra del mundo laboral; en la primera, los especialistas coinciden en que, en su afán por identificar el objeto de estudio para la lingüística, Chomsky construyó en 1964 el concepto de competencia lingüística, mediante el cual buscaba dar identidad a un conjunto de saberes y sentar las bases para que en el futuro se cubrieran líneas de estudio en esta disciplina⁸.

El término competencia, por su parte, apareció en el ámbito laboral a mediados de los años ochenta en Inglaterra, “cuando los procesos de trabajo comenzaron a centrarse en el aspecto

⁵ Ángel Díaz-Barriga, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, 111, 2006, p. 16.

⁶ Raúl Ramírez, *op. cit.*, p. 90.

⁷ Jorge Vaca Uribe, *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2015, p. 13.

⁸ Ángel Díaz-Barriga, *op. cit.*, p. 13.

utilitario, en el análisis de tareas, en la elaboración de estrategias y en la determinación de etapas en los procesos productivos”⁹. Así, las competencias se volvieron en una prometedora propuesta para la formación de técnicos. Desde entonces, el término se ha extendido de forma generalizada, de modo que hoy difícilmente se puede encontrar una propuesta de desarrollo y formación profesional que no esté estructurada en torno a las competencias. “Así es como en el mundo empresarial se habla de gestión por competencias, formación por competencias, desarrollo profesional por competencia, etc.”¹⁰.

Estas ideas empiezan a ser utilizadas en el sistema escolar, inicialmente en los estudios de formación profesional, para generalizarse en el resto de las etapas y niveles educativos. Tal vez por eso, la idea de competencias en el mundo educativo ha generado distintas interpretaciones, entre algunas instituciones que han se han postulado en ese aspecto se encuentran la SEP en México, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI y la OCDE.

La SEP explica que la acepción de competencia en que descansa su visión se encuentra fundamentada en una perspectiva sociocultural o socioconstructivista, en la que se aboga por la competencia como la “posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédito, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos”¹¹. Es decir, que una competencia implica un saber hacer (habilidades), saber contenidos (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes), “una

⁹ Raúl Ramírez, *op. cit.*, p. 76.

¹⁰ Antoni Zabala y Laia Arnau, *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó, 2008, p. 19.

¹¹ Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios. Reforma de la Educación Secundaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica, 2006, p. 11.

competencia implica poner en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado”¹².

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI conceptualiza las competencias como aquellos conocimientos relacionados fundamentalmente con el cumplimiento de tareas laborales, por ello propone que desde la escuela se formen recursos humanos polivalentes ya que “cada vez con más frecuencia los empleadores piden un conjunto de competencias específicas a cada persona, en las que se combinen la calificación [...], el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo y la capacidad de iniciativa; [...] es decir que los sujetos ahora deben combinar tanto cualidades muy subjetivas, como conocimientos teóricos y prácticos”¹³.

Por otro lado, la OCDE considera las competencias como una combinación de actitudes, aptitudes, destrezas y conocimientos; es decir, la capacidad de los individuos para pensar por sí mismos y “asumir la responsabilidad respecto de su aprendizaje y sus acciones”¹⁴. La Organización las denomina competencias y habilidades del siglo XXI, con el fin de indicar que están más relacionadas “con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con aquellas del siglo pasado al servicio del modo industrial de producción”¹⁵. Puntualiza que una competencia es la capacidad de aplicar resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito) puesto que abarca también aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos¹⁶.

¹² *Ídem*.

¹³ Jaques Delors, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana / UNESCO, 1997, pp. 95-96.

¹⁴ Organización para la Cooperación y Desarrollos Económicos, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, Madrid, Instituto de Tecnologías Educativas, 2010, p. 5.

¹⁵ *Ibid.*, p. 3.

¹⁶ *Ibid.*, p. 6.

Es posible afirmar que, a pesar de que existen algunas semejanzas entre las definiciones de competencias, la tendencia es que cada organismo las interprete con base en sus intereses, de ahí que, en palabras de Raúl Ramírez, no sea sorprendente que actualmente haya quienes las comprendan en el estricto sentido de saber ejercer; otros, como la capacidad de afrontar situaciones nuevas y complejas y también quien las perciba como el saber-hacer¹⁷.

Distintas interpretaciones de las competencias

Como se observó, existen diversas maneras en que se entiende la enseñanza basada en competencias; sin embargo, este concepto nace de posiciones básicamente funcionales; es decir, con relación al papel que deben cumplir para que “las acciones humanas sean lo más eficientes posible. Sin embargo, al mismo tiempo se intenta definir sus características y estructuras, es decir sus componentes, y cómo estos se relacionan”¹⁸. De tal manera que existen múltiples maneras de describir lo que se debe entender por competencia. Así, Ángel Díaz-Barriga publicó en 2011 un artículo en el cual identificó algunas escuelas de pensamiento en el campo de las competencias. Éste resulta de gran ayuda para responder qué son las competencias y para encontrar las estructuras que “mejor reflejen los intereses de la educación y derivar en la construcción de estrategias de aprendizajes significativos y acordes a esta perspectiva”¹⁹. Entre las distintas concepciones que examina se encuentran: la laboral, la disciplinaria, la funcional, la etimológica, las psicológicas (conductual o socioconstructivista) y la pedagógica didáctica. Dichas interpretaciones convergen en algunos puntos, mientras que otras son completamente opuestas. A continuación, reviso brevemente cada una de ellas.

¹⁷ Raúl Ramírez, *op. cit.*, p. 78.

¹⁸ Antoni Zabala, *op. cit.*, 31.

¹⁹ Ángel Díaz-Barriga, “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5, 2011, p. 6.

Perspectiva laboral

Debido a que el término competencia llega a la educación desde el ámbito del trabajo se trata de una aproximación natural. En 1992 el Banco Mundial estableció en su publicación *Educación técnica. Un documento de política* que para la formación del técnico medio es conveniente realizar un análisis “con el fin de crear módulos para su formación, donde el que se está capacitando se ejercite exactamente en lo que se le está demandando”²⁰. Esto quiere decir que se reconoce que el elemento común de una competencia laboral es la orientación hacia el desempeño en el trabajo, con un importante acervo de capacidades personales y sociales, como trabajar en equipo y saber relacionarse²¹.

Resulta fundamental para la comprensión de la perspectiva laboral de las competencias la aceptación de que las normas de competencia se definen a partir de encuestas realizadas a empleadores; es decir, que son el resultado de un análisis de tareas para definir los perfiles de un puesto.

Algunos autores señalan que la formulación de competencias laborales fue un paso necesario para derivar las competencias educativas²²; desde esta perspectiva, es natural observar un traslado entre las competencias laborales y la conformación de un proyecto educativo basado en ellas, incluso desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se sostiene que hay importantes cambios internacionales en el mundo laboral, por lo que es necesario cambiar la formación de recursos humanos para las necesidades del mundo del trabajo²³. La OIT, en su recomendación 195

²⁰ *Ibid.*, p. 7.

²¹ Rodolfo Posada, “Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 2010, p. 4.

²² Patricia Meza, *Las competencias que requiere el sector empresarial mexicano de los egresados universitarios*, Puebla, BUAP / Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, 2008, p. 43.

²³ María Angélica Ducci, “El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional”, *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas*, 1. Guanajuato, México, 1996, Montevideo, Cinterfor / OIT, 1997, p. 3.

sobre el desarrollo de los recursos humanos, propone la siguiente definición de competencia: “capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”²⁴. Lamentablemente, la transición de lo laboral a lo educativo se ha realizado en detrimento del sentido real de esta última tarea, pues “el uso simple de tal perspectiva está llevando a aplicar para América Latina, encuestas a empleadores para determinar las competencias que se deben formar en las instituciones de educación superior”²⁵.

Perspectiva conductual

Esta manera de entender las competencias se encuentra estrechamente ligada a la laboral; en ella se propone que una competencia se formule con un verbo, una conducta o el desempeño y las condiciones de ejecución que permiten su evidencia. Esta proposición no difiere de las construidas por los autores que sostuvieron la propuesta curricular por objetivos de comportamiento; por ello, Ángel Díaz-Barriga afirma que el diseño curricular por competencias ha sido el espacio para permitir el retorno a la teoría de objetivos conductuales.

Esto se observa cuando se enuncian competencias generales y se desglosan en específicas, tema superado en otros enfoques como el que sostiene el *Proyecto Tuning* al reconocer competencias genéricas a todas las profesiones y establecer como específicas las que responden tanto al conocimiento profesional particular, como al desarrollo de las habilidades y destrezas inherentes a ello²⁶.

Un intento por superar la perspectiva conductual de las competencias se encuentra en los planteamientos desarrollados por Laura Frade. Esta propuesta pretende una articulación entre un

²⁴ Antoni Zabala, *op. cit.*, p. 33.

²⁵ Ángel Díaz-Barriga, “Competencias en educación...”, p. 8.

²⁶ *Ibid.*, p. 9.

planteamiento conductual con una perspectiva cognoscitiva, reconociendo que las competencias no pueden dar cuenta solo de los productos, sino también de los procesos²⁷. La autora considera necesario recuperar la taxonomía de comportamientos cognoscitivos que formuló el equipo de Benjamín Bloom en los años cincuenta, a los que la autora denomina micrológicas, las cuales deben completarse con lo que denomina pensamiento macrológico y que, en su opinión, son habilidades de pensamiento: ejecutivo, crítico, sistémico, morfogenético, entre otros²⁸.

Laura Frade explica que, a diferencia de la propuesta conductual inicial, existe una relación dinámica en la cual se combinan conocimientos, actitudes y habilidades y enfatiza que “una competencia cuenta con un proceso de redacción que incluye: verbo, objeto directo y condición”²⁹. Sin embargo, Ángel Díaz-Barriga explica que en el momento en que todo ello tiende a pasar a elementos concretos “la propuesta conductual vuelve a ser reiterada, prácticamente tal como se formulaba en los años setenta”, pues a pesar de que la autora intenta construir un modelo que recupere productos y resultados con procesos, integrando niveles cognitivos, de habilidad, destreza y actitudinales, “el modelo desarrollado contiene una serie de elementos comportamentales que permiten afirmar que en estricto sentido no logra superar esta visión”³⁰.

No cabe duda de que el modelo conductual ha sido difícil de superar, incluso cuando la autora propone su perspectiva de planificación curricular y, en particular, su planeación de actividades en el aula sólo llega a establecer alguna modificación en el ordenamiento de lo que conformaban las cartas descriptivas de los años setenta. Continúa siendo un modelo conductual de trabajo, “donde

²⁷ Laura Frade, *Planeación por competencias*, México, Inteligencia Educativa, 2009, p. 31.

²⁸ *Ibid.*, pp. 32-33.

²⁹ *Ibid.*, p. 21.

³⁰ Ángel Díaz-Barriga, “Competencias en educación...”, p. 9.

las articulaciones entre elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) no se logran materializar, dado que se parte de una visión conductual y fragmentada de las competencias”³¹.

Perspectiva etimológica

Ángel Díaz-Barriga explica que algunos autores han defendido el tema de las competencias arguyendo que en realidad no se encuentra ligado a las políticas globales recientes o a las perspectivas laborales-tecnicistas, sino que el término competencia tiene una gran historia en el desarrollo de la humanidad, justificando que no solamente se refiere a su uso más común (competencia deportiva, social o profesional), sino acudiendo a su sentido etimológico.

De esta manera, Sergio Tobón construye el sentido de competencia desde la filosofía griega, ya que, para él, la reflexión filosófica está mediada por “un modo de pensar problémico donde se interroga el saber y la realidad [...] desde problemas contextualizados, y en este sentido, no son ocurrencias al azar, sino propuestas fundamentadas”³². Al mismo tiempo sugiere que el término *competere* se empleaba tanto para lo que llevaría al sustantivo competencia como al adjetivo competente, lo que compete a cada persona³³.

Esta postura no es dominante y generalmente es empleada para que el concepto no se vincule al tema laboral, así que establecer un origen etimológico del vocablo competencia, “refleja una perspectiva pre-foucaultiana que está ampliamente superada en el ámbito de las ciencias sociales”³⁴.

³¹ *Ibid.*, pp. 9-10.

³² Sergio Tobón, *Formación basada en competencias*, Bogotá, ESCOE Ediciones, 2008, p. 23.

³³ Ángel Díaz-Barriga, “Competencias en educación...”, p. 10.

³⁴ *Ídem*.

Perspectiva funcional o sistémica

La premisa fundamental de esta perspectiva radica en que todo lo que se aprende debe tener una utilidad inmediata para la vida. A la cabeza de esta manera de pensar se encuentran los trabajos del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) que impulsa la OCDE, desde principios del siglo XXI.

De esta manera, una competencia se concibe como “algo más que los conocimientos y las destrezas, ya que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular”³⁵; esto quiere decir que debe superarse la visión académica de los contenidos, en donde sólo se les da un tratamiento enciclopédico. Estas competencias se clasifican en tres categorías: usar herramientas de manera interactiva (lenguaje y tecnología); interactuar con grupos heterogéneos y tomar decisiones en forma autónoma; sin embargo, la parte curricular y didáctica de las competencias no queda suficientemente abordada en esta perspectiva³⁶.

Se ha realizado un gran esfuerzo por buscar que los individuos no reproduzcan la información, sino que la empleen en la resolución de problemas lo más cercano a la realidad. Esta idea busca cambiar la visión enciclopédica escolar, aunque para Díaz-Barriga es pretenciosa ya que no reconoce los rasgos específicos, culturales y políticos que dificultan una ciudadanía global y, al mismo tiempo, reflejan “un tipo ideal de competencia, a la vez que desconocen procesos específicos que tienden en los hechos a discriminar lo que se realiza en el Tercer Mundo”³⁷.

³⁵ Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, Santiago de Chile, OCDE, 2007, p. 3.

³⁶ Ángel Díaz-Barriga, “Competencias en educación...”, p. 11.

³⁷ *Ibid.*, p. 12.

Perspectiva socioconstructivista

Primeramente, es necesario reconocer que varios autores de la escuela socioconstructivista han manifestado cierto rechazo a emplear el término competencia en educación; pero al emplearse como un reflejo de la era global, los académicos se dieron a la tarea de articular ambas visiones: la constructivista y la del enfoque por competencias.

Ángel Díaz-Barriga las agrupa en tres tendencias: la primera se refiere a reconocer el papel del sujeto en la construcción de su conocimiento, la segunda guarda estrecha relación con lo que denominan aprendizaje situado (aprendizaje en contexto) y la tercera aborda el reconocimiento de la necesidad de graduar, de acuerdo con la complejidad intrínseca de la construcción del conocimiento, cada proceso de aprendizaje³⁸. La importancia de la labor escolar y el trabajo docente es producir espacios que permitan que un estudiante, a partir de su acercamiento a objetos cognitivos vaya construyendo su propio andamiaje de información.

En distintas variantes del constructivismo se hace referencia a la noción de aprendizaje significativo; uno de los temas que subyace en esta noción guarda relación con la posibilidad de vincular un nuevo aprendizaje con una estructura cognitiva previamente establecida. Por ello es necesario reconocer la importancia de los saberes previos para establecer puentes que permitan dar sentido a los nuevos desarrollos.

Una vertiente que se encuentra más relacionada con el enfoque por competencias es la que reconoce la importancia del contexto del aprendizaje. No sólo se debe destacar la necesidad de construir un aprendizaje a partir de integrar los saberes desarrollados a nuevas situaciones, sino que la realidad que se presenta como contexto del nuevo aprendizaje emana de hechos concretos³⁹.

³⁸ *Ídem*.

³⁹ *Ibid.*, p. 12.

Es decir, construir una situación real como problema de aprendizaje y realizar un tratamiento conceptual de la misma.

Hay que reconocer que existe un punto de conflicto, ya que muchas veces el contenido que se aprende sigue siendo una visión escolar. En ocasiones, los exámenes reproducen dicha perspectiva, dejando de lado que sólo hay aprendizaje cuando éste se construye a partir de significados reales.

Díaz-Barriga prosigue explicando que existen etapas de formación disciplinaria en las que se requiere de un tratamiento lógico, secuencial y ordenado, “lo cual no implica que se desatienda la necesidad de efectuar una vinculación en la estrategia didáctica con problemas de la realidad”⁴⁰.

Otro elemento fundamental para los autores que conciben la educación basada en competencias desde una perspectiva constructivista es la necesidad de establecer con claridad las etapas de desarrollo de una competencia. Esta cuestión responde a un tema estudiado en el constructivismo, en el cual se reconoce que los procesos de construcción del conocimiento guardan una estrecha relación con la maduración del sujeto (aunque no dependen exclusivamente de ella). De igual manera, se reconoce que “la construcción de un concepto evoluciona por procesos cualitativos que responden a un incremento cualitativo, que permite un manejo en mayor profundidad de determinado concepto”⁴¹. Así, la construcción del concepto energía es diferente en un estudiante de secundaria, de bachillerato, de universidad o de posgrado.

La construcción de un plan de estudios por competencias sólo se puede realizar a partir de una exhaustiva investigación, la cual, generalmente, no se lleva a cabo por la presión temporal que existe en la conformación de una propuesta curricular o por la ausencia de innovación escolar a

⁴⁰ *Ibid.*, p. 13.

⁴¹ *Ibid.*, p. 15.

largo plazo. Otro elemento para la conformación de esta perspectiva es que el número de competencias con las que debe trabajarse en una situación escolar es reducido.

La conveniencia de introducir la enseñanza a partir de competencias se manifiesta en, al menos, tres niveles de exigencia, cada uno con distinto grado de revisión en los currículos tradicionales. El menos transgresor es la conversión de competencias de los contenidos tradicionales, básicamente de carácter académico. “Lo que se plantea es un aprendizaje de dichos contenidos desde su vertiente funcional, es decir, lo que interesa es que el alumno sepa utilizar en contextos variados los conocimientos de las distintas materias convencionales”⁴².

El segundo grado de aplicación del término competencias en la enseñanza es el que proviene de la necesidad de formación profesionalizadora. En este sentido, los contenidos académicos convencionales no son suficientes, pues no incluyen muchos de los conocimientos teóricos y las habilidades generales de la mayoría de las profesiones, ni los propios de muchas de ellas. Es por lo que a las estrategias de enseñanza aprendizaje de las competencias se les debe añadir “la introducción de unos contenidos que no provienen de las asignaturas tradicionales, lo que comporta la necesidad de la formación del profesorado actual en campos alejados de sus intereses y conocimientos”⁴³.

Por último, el nivel más alto de exigencia para el sistema escolar corresponde a una enseñanza que oriente sus fines hacia la formación integral de las personas. Es el resultado de la necesidad de utilizar un concepto que dé respuesta “a las necesidades reales de intervención de la persona en todos los ámbitos de la vida”⁴⁴.

⁴² Antoni Zabala, *op. cit.*, 27.

⁴³ *Ibid.*, p. 28.

⁴⁴ *Ídem.*

Desde el año 2006, Ángel Díaz-Barriga había propuesto establecer un mapa de competencias para poder formular el currículum escolar a través del socioconstructivismo, ya que “plantea, con mejor tino, la necesidad de formular los rasgos de desarrollo que tiene una competencia”⁴⁵.

Enfoque pedagógico-didáctico

Esta perspectiva permite observar que, a pesar de los diversos esfuerzos por superar los vicios en la educación, tal vez no se ha podido desvincular el manejo enciclopédico de los contenidos escolares y el saber para la vida. Ambas propuestas (la centrada en el contenido o en la significatividad del aprendizaje) se colocan en los extremos que la historia de la didáctica estableció en su conformación entre el siglo XVII y la primera mitad del siglo XX⁴⁶.

Las llamadas innovaciones educativas de la segunda mitad del siglo XX (Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje caso o Enseñanza situada) tienen como objetivo dejar de lado la visión enciclopédica, rebasando la sola enseñanza y situando al alumno como el eje conductor del trabajo educativo; varias de sus nociones, en particular el trabajo por proyectos, tienen un significativo anclaje en todas las metodologías que se apoyan en problemas, casos o situaciones reales.

Hay que reconocer que los proyectos pedagógicos llevan un siglo proponiendo diversas estrategias para enfrentarse a la realidad, para abandonar el saber escolar y adentrarse en el aprendizaje para la vida; una lectura de los textos de Dewey, Decroly, Montessori, etc. permite apreciar “cómo actualmente las novedosas ideas en torno a las competencias fueron expuestas y

⁴⁵ Ángel Díaz-Barriga, “Competencias en educación...”, p. 15.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 16.

llevadas a cabo por numerosos maestros en muchas escuelas de todo el mundo a lo largo del siglo XX”⁴⁷.

Todo esto desemboca en una doble reflexión: por un lado, reconocer que detrás de lo que se denomina en este momento enfoque por competencias existe un debate didáctico que es centenario; por otro, que los autores del campo de la didáctica actual tienen reflexiones y propuestas con características eminentemente didácticas, permitiendo identificar que ésta es una perspectiva en el enfoque de competencias⁴⁸.

Como pudo observarse, existen diferentes tendencias en el campo de la educación por competencias, algunas complementarias y otras completamente opuestas; sin embargo, es necesario reconocer que dicho enfoque ofrece virtudes al trabajo educativo, ya que busca enfrentar problemas que no han sido resueltos y desea mostrar que es una alternativa en la educación, pues en la actualidad no sólo es suficiente adquirir conocimientos o dominar técnicas, aunque sean de forma comprensiva y funcional, sino que “es necesario que el alumno sea capaz cognitivamente y, sobre todo, en las otras capacidades: motrices, de equilibrio, de autonomía personal y de inserción social”⁴⁹.

Este enfoque puede ser una alternativa si se piensa como un proyecto a mediano y largo plazo: “presionarlo a que ofrezca resultados inmediatos llevará a mostrar su lado fallido, a evidenciar que los sistemas educativos llevan más de un siglo intentando superar el enciclopedismo sin poder resolver ese asunto”⁵⁰.

⁴⁷ Antoni Zabala, *op. cit.*, p. 26.

⁴⁸ Ángel Díaz-Barriga, “Competencias en educación...”, p. 18.

⁴⁹ Antoni Zabala, *op. cit.*, p. 12.

⁵⁰ Ángel Díaz-Barriga, “Competencias en educación...”, p. 22.

Tipología de las competencias

Existen diferentes taxonomías de competencias, dependiendo de cuál sea el organismo o institución que las defina. Por ejemplo, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI ha propuesto una tipología que se sintetiza en los llamados cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y, finalmente, aprender a ser.

El primer pilar, aprender a conocer, determina que el aprendizaje implica aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento, teniendo la posibilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias.

El segundo pilar, aprender a hacer, se refiere a transformar el progreso de los conocimientos en innovaciones que generen nuevos empleos y empresas. Con esta competencia se pretende responder a la pregunta: ¿Cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?

En el tercer pilar, aprender a vivir juntos, se propone que la convivencia requiere considerar tanto la diversidad de la especie humana como las semejanzas y la interdependencia que existe entre todos los seres humanos. Para esto es necesario enseñar a trabajar mancomunadamente en proyectos motivadores, deportivos y culturales.

En el último pilar, aprender a ser, la Comisión manifiesta el temor a una deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica; por ello, plantea que a través de la educación se desarrolle completamente el hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos, ubicando al estudiante como miembro de una familia y de una colectividad⁵¹.

Por otro lado, la OCDE, a través de su proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) proporciona un marco conceptual que establece los objetivos que debería alcanzar

⁵¹ Jaques Delors, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana / UNESCO, 1997, pp. 93-102.

cualquier sistema educativo que pretenda fomentar la educación a lo largo de toda la vida. Dicho proyecto clasifica las competencias en tres amplias categorías, “cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas y, colectivamente, forman la base para identificar y mapear las competencias clave”⁵². El proyecto especifica que dichas competencias clave son una consideración cuidadosa de los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad.

La primera categoría de competencias, que se denomina “uso de las herramientas de forma interactiva”, toma en cuenta que utilizar las herramientas requiere de algo más que el simple acceso a la herramienta y la destreza requerida para manejar la situación (leer un texto, usar un *software*, etc.): “los individuos necesitan crear y adaptar el conocimiento y las destrezas, [...] una herramienta no es solamente un mediador pasivo, es un instrumento para un diálogo activo entre el individuo y su ambiente”⁵³. Cabe mencionar que esta categoría se divide en tres grupos: uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos; uso interactivo del conocimiento y la información y, finalmente, uso interactivo de la tecnología.

La segunda categoría de competencias se conoce como “interactuar en grupos heterogéneos”, y se refiere a la importancia y la necesidad del manejo de las relaciones interpersonales para beneficio de los individuos y para construir nuevas formas de cooperación. Las competencias clave en esta categoría son necesarias para que los individuos aprendan, vivan y trabajen con otros⁵⁴.

La tercera categoría, “actuar de manera autónoma”, es muy importante en el mundo moderno: “los individuos necesitan crear una identidad personal para dar sentido a sus vidas, para definir cómo encajan en ella”⁵⁵. Las competencias que integra la categoría son la habilidad de actuar dentro

⁵² Proyecto Definición y Selección de Competencias, *op. cit.*, p. 4.

⁵³ *Ibid.*, p. 9.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 10-11.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 14.

del gran esquema, la habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales y la habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades⁵⁶.

Por su parte, la SEP expresa que existen cinco grandes grupos de competencias para la vida, y que éstas deben desarrollarse de manera transversal en toda la educación básica:

1.- Competencias para el aprendizaje permanente: éstas se refieren a enseñar a los educandos a desarrollar la habilidad lectora, a integrarse a la cultura escrita, a comunicarse en más de una lengua y a que aprendan a aprender.

2.- Competencias para el manejo de la información: su desarrollo tiene que ver con identificar lo que se necesita saber, con aprender a buscar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información, a fin de utilizarla y compartirla con sentido ético.

3.- Competencias para el manejo de situaciones: se prescribe enseñar a los alumnos a enfrentar el riesgo, la incertidumbre, a plantear y llevar a buen término procedimientos, a administrar el tiempo, a tomar decisiones asumiendo las consecuencias y a manejar el fracaso, la frustración y la desilusión, actuando con autonomía en el diseño y desarrollo de su proyecto de vida.

4.- Competencias para la convivencia: desarrollar entre las nuevas generaciones la empatía, las relaciones armónicas con los otros y con la naturaleza, enseñar a ser asertivo, a trabajar de manera colaborativa, etc.

5.- Competencias para la vida en sociedad: éstas pretenden enseñar a decidir y a actuar con juicio crítico, apegándose a los valores y a las normas sociales y culturales, procediendo en favor de la democracia, la libertad y la paz⁵⁷.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 14-15.

⁵⁷ Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, Subsecretaría de Educación Básica, 2011, p. 38.

Al margen de las semejanzas y diferencias observadas en estas tipologías, las tres parecen coincidir en que, a partir de las competencias, los docentes pueden formar sujetos que aprendan de manera permanente y por iniciativa propia; sujetos que sean colaborativos y reflexivos ante la información que reciben; capaces de resolver sus problemas, de convivir con los demás, de autorregular sus conductas, etc.

Un punto que debe rescatarse es que, a pesar de que las instituciones agrupan las competencias claves en diferentes categorías, se puede apreciar que hay una destinada al uso y comprensión del lenguaje, tanto oral como escrito. Esto quiere decir que, para todos los organismos encargados en revisar la educación, las competencias enfocadas en la lengua y comunicación ocupan un lugar preponderante en el aprendizaje para toda la vida.

La Competencia comunicativa

Una competencia que resulta trascendental en el proceso del aprendizaje es la comunicativa, entendida como “el conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) que el hablante-oyente, escritor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”⁵⁸.

El concepto de competencia comunicativa fue acuñado por John J. Gumperz y Dell Hymes en su trabajo *The Ethnography of Communication* publicado en 1964. La noción de competencia comunicativa trasciende la idea chomskiana de competencia lingüística, ésta, entendida como la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea.

⁵⁸ Carlos Lomas *et al.*, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 12.

Dell Hymes afirma que “para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social”⁵⁹. Es decir, que la competencia comunicativa muestra la manera en la que un sujeto de cierta comunidad utiliza las reglas de comunicación verbal para varios contextos:

Ha de entenderse como un conjunto de habilidades y conocimientos que permite que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de reglas de interacción social⁶⁰.

La competencia comunicativa se manifiesta tanto en los sistemas primarios de comunicación como en los sistemas secundarios. Los sistemas primarios son los de la comunicación cotidiana, “sirven para el intercambio comunicativo necesario en el desempeño de todos los roles que implica la vida en sociedad: una llamada telefónica, una carta, un cartel, etc.”⁶¹.

Los sistemas secundarios son de mayor elaboración y complejidad; se requiere de mayor capacidad cognitiva por parte del hablante-oyente en su labor de codificar y decodificar textos, ya que estas comunicaciones se producen en esferas culturales más elaboradas. “La comunicación en estos sistemas es básicamente escrita, pero también comprende formas orales como conferencias, foros, seminarios, etc. Se trata de la comunicación literaria, científica, técnica, sociopolítica y de comunicaciones no verbales, como las artes visuales o mixtas como el teatro”⁶².

⁵⁹ Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 32.

⁶⁰ Mauricio Pilleux, “Competencia comunicativa y análisis del discurso”, *Estudios Filológicos*, 36, Universidad Austral de Chile, 2001, p. 146.

⁶¹ Carlos Alberto Rincón, “La competencia comunicativa”, *Curso de español como lengua materna (serie de televisión: Bajo Palabra)*, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia, 2001, p. 101.

⁶² María Stella Girón y Marco Antonio Vallejo, *Producción e interpretación textual*, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia, 1992, p. 14.

Las ideas de Hymes han despertado gran interés, en particular en la lingüística aplicada. Michael Canale apunta que la competencia comunicativa incluye cuatro subcompetencias: gramatical, sociolingüística (adecuación social), discursiva (coherencia y cohesión) y estratégica (comunicativa y de aprendizaje)⁶³.

Por su parte, Ana María Maqueo explica que la psicología social se preocupa por los diversos medios de comunicación que los individuos emplean en la comunicación y considera que al menos siete competencias forman parte de la competencia comunicativa: lingüística, paralingüística, kinésica, proxémica, ejecutiva, pragmática y sociocultural.

✓ Competencia lingüística: se entiende como la capacidad de una persona de producir signos verbales, así como de interpretarlos o decodificarlos a partir de ese conocimiento. Ésta, a su vez, está constituida por otras competencias: fonológica, sintáctica, semántica y textual. Algunos puntos de vista sobre la lengua y su enseñanza consideran que la competencia lingüística tiene más relación con el uso y el desempeño del hablante en las cuatro habilidades lingüísticas que con el aprendizaje de sus aspectos formales.

✓ Competencia paralingüística: el énfasis, el tono de la voz, la entonación, las exclamaciones, risas y suspiros son algunos de sus componentes, mismos que añaden significado e intención a los signos verbales que emite el hablante.

✓ Competencia kinésica: se refiere al empleo de ademanes, gestos, movimientos de rostro y cabeza para llevar a cabo la comunicación. Los estudiosos de la comunicación no verbal suelen dividir esta competencia en cuatro comportamientos: espacial, motorio-gestual, mímico del rostro y visual.

⁶³ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, Limusa, 2005, p. 152.

✓ Competencia proxémica: se refiere a la distancia interpersonal. Existen cuatro tipos de distancia en la interacción humana: íntima, personal, social y pública. La situación en que se lleva a cabo la comunicación juega un papel destacado también en la medida en que las distancias varían de acuerdo con el tipo de situación. Cabe mencionar que cuando se contravienen las reglas no escritas de la proximidad con una persona, la situación se vuelve molesta e irritante para el interlocutor.

✓ Competencia ejecutiva: se refiere a la capacidad de acción social que tiene el individuo de emplear los actos lingüísticos y no lingüísticos, dentro de un contexto y una situación, para realizar la intención de lo que intenta comunicar; es decir, la capacidad de lograr lo que se intenta y se enuncia.

✓ Competencia pragmática: tiene que ver con la capacidad del hablante de emplear expresiones lingüísticas y no lingüísticas de una manera adecuada a la situación y a las propias intenciones. En otras palabras, esta competencia es el conjunto de estrategias de uso que toma en cuenta la situación comunicativa y que se refiere a las reglas, de tipo social, cultural y psicológico, que rigen la forma en que se emiten los enunciados.

✓ Competencia sociocultural: la capacidad del hablante-oyente de identificar las situaciones sociales en las que se encuentra, así como de reconocer los diferentes papeles que cada uno desempeña en la interacción comunicativa. De la misma manera, se refiere a la capacidad de detectar y otorgar significados a los elementos culturales propios de su grupo⁶⁴.

Finalmente, Carlos Lomas considera que debería ser el eje pedagógico donde se articulen lingüística y literatura, así que propone subcompetencias necesarias para conformar la competencia comunicativa:

⁶⁴ *Ibid.*, pp. 156-163.

- ✓ Competencia lingüística o gramatical: capacidad innata. Conocimiento del código de una lengua.
- ✓ Competencia sociolingüística: capacidad de adecuación al contexto comunicativo. Uso apropiado de la lengua.
- ✓ Competencia estratégica: capacidad para regular la interacción. Eficacia comunicativa.
- ✓ Competencia textual o discursiva: capacidad de producción y comprensión de diversos tipos de textos.
- ✓ Competencia semiológica: conocimientos, habilidades y actitudes en el análisis de los usos y formas ícono-verbales de los medios de comunicación y de la publicidad.
- ✓ Competencia literaria: capacidad de producción y comprensión de textos literarios⁶⁵.

Ya revisado qué es lo que se entiende por competencia comunicativa y los diferentes elementos que la conforman, es necesario explicar lo que es la competencia lectora y el escenario en el que nuestro país se encuentra en ese aspecto.

La Competencia lectora

La práctica de la lectura ha cambiado a lo largo de la historia, así como su enseñanza; Robert Darnton explica que en la mayor parte de la historia de Occidente y, en especial durante los siglos XVI y XVII, la finalidad de enseñar a leer perseguía una alfabetización mecánica, casi exclusivamente religiosa: “la lectura se consideraba sobre todo un ejercicio espiritual [...] colocaba al lector en presencia de la Palabra y resolvía misterios santos [...] parece válido afirmar que cuanto más nos remontamos en el tiempo, más nos alejamos de la lectura instrumental”⁶⁶.

⁶⁵ Carlos Lomas, *Cómo enseñar...*, p. 37.

⁶⁶ Robert Darnton, “Historia de la lectura”, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993, pp. 194-195.

De la misma manera, la concepción de persona letrada ha cambiado, Salvador Saulés recuerda que, durante la Segunda Guerra Mundial, las personas que ingresaban a las filas del ejército estadounidense sabían leer y escribir, pero muchas de ellas no podían comprender un instructivo para hacer funcionar una máquina. Ese es uno de los muchos ejemplos que llevaron a hablar de analfabetismo funcional; es decir, “personas que sabían leer y escribir, pero no podían resolver tareas concretas”⁶⁷.

Los dos ejemplos mencionados bastan para explicar el motivo por el cual diversas disciplinas se han ocupado en el estudio de los complejos mecanismos que subyacen en la comprensión de textos escritos. Dejando de lado las diferencias y convergencias de las investigaciones, en todas ellas se encuentra la idea de que “la enseñanza de la lectura y de la escritura tenga en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, se oriente a favorecer el dominio expresivo y comprensivo de los diversos tipos de textos escritos y se adecúe a las diferentes situaciones de comunicación en que tiene lugar el intercambio comunicativo entre las personas”⁶⁸.

Esto quiere decir que la lectura y la escritura son pilares fundamentales de la educación, pues constituyen el vehículo por excelencia a través del cual, las personas acceden al conocimiento en las sociedades; en palabras de Daniel Cassany, “la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano”⁶⁹. En la actualidad no basta con la idea, surgida en el siglo XIX, de la “alfabetización de toda la población y la vindicación de una educación obligatoria que actuara como herramienta de igualdad entre las personas y como instrumento de compensación de las desigualdades sociales”⁷⁰, sino hay que enseñar a leer de manera en que se desarrollen capacidades

⁶⁷ Salvador Saulés, *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*, México, INEE, 2012, p. 7.

⁶⁸ Carlos Lomas, “Leer para entender y transformar el mundo”, *Enunciación*, 8, 2003, p. 62.

⁶⁹ Daniel Cassany, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2003, p. 193.

⁷⁰ Carlos Lomas, “Leer para entender...”, p. 58.

cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc., pues quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia “desarrolla, en parte, su pensamiento; por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona”⁷¹.

La Competencia lectora en México

En México, la Encuesta Intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) publicó los resultados apuntando que el 5.5% de la población era analfabeta; esto quiere decir que 4.749.057 personas no sabían leer ni escribir. Por su parte, el director general del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Mauricio López Velázquez, celebró a finales de marzo de 2017 que por primera vez en la historia en nuestro país hay menos de 5.000.000 de personas que no saben leer ni escribir; también explicó que en los 35 años del INEA, su modelo de educación para los adultos ha rescatado a personas jóvenes y adultas, ya que “el analfabetismo se ha reducido en más de 12%, pasando del 17% al 4.7% en 2016, en tanto que el rezago educativo de 66.2% pasó a 32.8%, es decir, en tres décadas y media se redujo a la mitad”⁷².

El INEGI, tomando como referencia la Encuesta Intercensal 2015, declara que sólo el 1.2% de los jóvenes de 15 a 29 años es analfabeta y que el 1.6% cuenta con tres o menos años de escolaridad, lo que ese Instituto denomina analfabeto funcional pues “se considera que una persona es analfabeta funcional cuando tiene 15 o más años y cuenta con tres o menos años de educación básica”, esto significa que, “2.8% de los jóvenes de a 5 a 29 años es analfabeta funcional”⁷³;

⁷¹ Daniel Cassany, *loc. cit.*

⁷² Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, “Comunicado del 28 de marzo de 2017”, p. 1.

⁷³ Instituto Nacional de Estadística y Geografía, “Estadísticas a propósito del... Día internacional de la juventud (12 agosto)”, p. 6. Al parecer, su definición de analfabeto funcional está tomada de las recomendaciones de la UNESCO de 1990, “definiendo como analfabetas funcionales a las personas con menos de cuatro años de escolaridad” (Sistema

dejando de lado que el alfabetismo no quiere decir solamente saber leer y escribir, ni se reduce a cursar determinados años en la escuela, sino que incluye “saber procesar la información, saber pensar manejándola, establecer relaciones, inferir ideas nuevas a partir de ella. En el fondo, saber pensar a partir de un texto escrito o dentro del código que se escribe”⁷⁴.

Estos datos deben sumarse a la gran cantidad de jóvenes que, a pesar de haber cursado la Educación Básica y Media Superior, presenta un rendimiento académico inferior al esperado para el nivel de estudios, de acuerdo a las estadísticas de los exámenes Planea y PISA.

Para medir el nivel de competencia lectora, actualmente existen diferentes exámenes; los resultados más recientes de Planea (2017) indican que, a nivel nacional, en Lenguaje y Comunicación, un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS se ubica en el nivel I (34%). Casi una tercera parte se ubica tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%) y casi 9 de cada 100 estudiantes en el nivel IV⁷⁵.

Esto se traduce en que la mayoría de los estudiantes evaluados pueden comprender información explícita en textos sencillos con temáticas que les son familiares, pero no pueden formular inferencias de contenidos implícitos en diferentes tipos de texto o comprender textos extensos y complejos. Los estudiantes ubicados en el nivel IV, que son la minoría, tienen las

de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), *El analfabetismo funcional entre la población adulta de América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, 2005, p. 2). Sin embargo, hay que tener en cuenta que el concepto de analfabetismo funcional ha cambiado a lo largo de la historia: en los años treinta del siglo XX se le consideró como “la incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias de la vida diaria” y el indicador de tal carencia era el no haber cursado por lo menos tres años de educación formal; sin embargo, “el criterio de años de escolaridad cursados varió con el paso del tiempo; en algún momento el requisito para no caer en la condición de analfabeta funcional era haber concluido la educación primaria, o bien, completado seis años de escolaridad” (Fregoso-Peralta, Gilberto, “Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal”, *Revista de Educación y Desarrollo*, 24, 2013, p. 57).

⁷⁴ Isabel Infante, *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO, 2000, p. 18.

⁷⁵ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Resultados nacionales Planea 2017*, p. 6.

habilidades requeridas en proyectos de investigación, planean escritos atendiendo a las propiedades textuales y a diferentes propósitos, además de valorar la información de diferentes tipos de texto⁷⁶.

Otra prueba que indica el rendimiento de la lectura entre los estudiantes mexicanos es el examen PISA, coordinado por la OCDE, el cual evalúa las competencias que adquieren los jóvenes de 15 años, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias para desenvolverse en la sociedad actual.

Los resultados de la prueba realizada en el 2015 indican que los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos, rendimiento que “está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE”⁷⁷. De la misma manera, se observa que en nuestro país el 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del nivel 2 en lectura, considerado como el nivel de competencia desde el cual los estudiantes comienzan a demostrar las habilidades lectoras que les permitirán participar efectiva y productivamente en la sociedad moderna. Es alarmante que “la proporción de estudiantes mexicanos que no logran alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura no ha variado desde el 2009”⁷⁸.

En promedio, 8.3% de los estudiantes miembros de la OCDE alcanzan niveles de excelencia en competencia lectora, o sea, que obtienen resultados de nivel 5 ó 6; en los cuales los estudiantes “son capaces de localizar información en textos que no les son familiares ya sea en forma o en contenido, demuestran una comprensión pormenorizada e infieren qué información es relevante para la tarea”⁷⁹. Sin embargo, en México sólo 0.3% de los alumnos alcanzan dicho nivel.

Sin duda, ha existido un gran avance en cuanto a la cobertura de educación básica en México; no obstante, la alfabetización se hace cada vez más compleja ya que “tiene que atender diferentes

⁷⁶ *Ídem*.

⁷⁷ Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, *Resultados del Programa para la evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015*, México, 2016, p. 2.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 3.

⁷⁹ *Ídem*.

aspectos adicionales a los básicos de los procesos de lectura y escritura. Es otro tipo de lectura para un mundo con una dinámica distinta”⁸⁰; además, los resultados de las evaluaciones en cuanto a la calidad en lectura indican el bajo nivel con el que los estudiantes cuentan; por lo tanto, es urgente cambiar la manera de su enseñanza, dejando de lado la lectura de sólo decodificación del texto escrito para pasar a una verdadera competencia lectora.

Ya se habló de cómo la comprensión hace que los alumnos se aproximen al conocimiento o se alejen de él, pues “aquello que no se comprende no suscita simpatía, sino que, por el contrario, produce más bien repugnancia, miedo y rechazo. No es posible desvelar el lado oscuro, secreto o enigmático de un texto si no se capta en términos textuales la incógnita que contiene”⁸¹. Ahora es necesario explicar lo que se entiende por comprensión lectora y competencia lectora. Pues, aunque parecen emplearse indistintamente, existen diferencias.

¿La comprensión lectora es lo mismo que competencia lectora?

En ocasiones se utilizan indistintamente los conceptos “comprensión” y “competencia” como si fuesen sinónimos; sin embargo, sí existen diferencias entre un término y otro. La comprensión lectora es la capacidad de entender e interpretar textos, ésta “viene dada por los significados que se derivan de nuestra propia experiencia vital y cultural”⁸²; también se entiende como la capacidad de los individuos de “captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito”⁸³. Es decir, quien lee de manera comprensiva construye de una manera

⁸⁰ Patricia López, “Hay en México casi cinco millones de analfabetas”, *Gaceta UNAM*, 4811, 8 de septiembre 2016, p. 6.

⁸¹ Víctor Moreno, “Lectores competentes”, *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 2005, p. 156.

⁸² Elena Jiménez Pérez, “Comprensión lectora VS Competencia lectora; qué son y qué relación existe entre ellas”, *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 2014, p. 68.

⁸³ *Ibid.*, p. 71.

activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados⁸⁴.

Además, es una de las herramientas psicológicas más relevantes debido a que su “carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de las áreas académicas, tanto que, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de las áreas curriculares”⁸⁵.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que las competencias no se limitan a elementos cognitivos, sino que abarcan aspectos funcionales, atributos interpersonales y valores éticos; es decir, que la comprensión lectora forma parte de algo más amplio que es la competencia lectora: la habilidad de las personas de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que las rodea⁸⁶.

Ahora es necesario precisar qué se entiende por competencia lectora ya que existen varias definiciones. Isabel Solé explica que dicha competencia es compleja y multidimensional pues implica “conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector”⁸⁷. Para la especialista, la competencia lectora descansa sobre tres ejes: 1) aprender a leer, 2) leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda la vida y 3) aprender a disfrutar de la lectura. Esta manera de concebir la competencia lectora se aleja de la perspectiva tradicional y mecanicista ya que incorpora la psicología cognitiva,

⁸⁴ Carlos Lomas, *op. cit.*, 2003, p. 62.

⁸⁵ Calixto Gutierrez-Braojos, “Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria”, *Profesorado*, 16, 2012, p. 184.

⁸⁶ Elena Jiménez, *op. cit.*, p. 71.

⁸⁷ Isabel Solé, “Competencia lectora y aprendizaje”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 2012, p. 49.

pero trasciende su carácter individual, “añadiéndole como elementos constitutivos la dimensión afectiva y su carácter social”⁸⁸.

Para una consecución de una completa competencia lectora propone diferentes niveles:

✓ Nivel ejecutivo: implica el conocimiento y el uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.

✓ Nivel funcional: la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.

✓ Nivel instrumental: enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.

✓ Nivel epistémico: la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras⁸⁹.

Por otro lado, la OCDE define la competencia lectora como la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos, “con el propósito de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad”⁹⁰. Esta definición intenta describir la mayor cantidad de elementos considerados a la hora de comprender un texto; es decir, de construir el significado de lo que se está leyendo. Además, incluye “propósitos como el empleo de los textos para hallar alguna información o para reflexionar a partir del encuentro que se establece entre las ideas del lector y las ideas vertidas en el texto”⁹¹.

Es por ello que la OCDE, a través de su prueba PISA, organiza la competencia lectora en tres dimensiones: textos, situaciones y procesos. Los textos están organizados por su tipo textual (narración, exposición, descripción y argumentación) o por la manera en que se presenta su

⁸⁸ *Ibid.*, p. 50.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 51.

⁹⁰ Salvador Saulés, *Leer... ¿Para qué? La competencia lectora desde PISA*, México, INEE, 2012, p. 3.

⁹¹ *Ídem*.

contenido (continuo, discontinuo o mixto). Los textos con formato continuo son aquellos que se encuentran organizados en oraciones que a su vez se reúnen en párrafos que pueden incluirse en estructuras más amplias como secciones, capítulos o libros (artículos, ensayos, cuentos, novelas, cartas, etc.). Los textos con formato discontinuo están organizados a partir de información presentada de manera no secuencial (tablas, cuadros, gráficas, esquemas, anuncios, mapas, etc.); en tanto que el formato mixto es una combinación entre el formato continuo y el discontinuo, aparecen generalmente en revistas, libros de consulta o informes (gráficas o tablas con su respectiva explicación en prosa).

Además, los textos también se pueden clasificar por el público al que van dirigidos, por los usos y propósitos para los cuales su autor los creó; PISA considera cuatro situaciones: 1) la personal, que está relacionada con textos que buscan satisfacer los intereses del individuo (cartas personales, lecturas de ficción, examinar una cartelera, etc.); 2) la pública, que corresponde a los textos relacionados con actividades e intereses sociales, estos no se dirigen a alguien en específico, sino a públicos más amplios (documentos oficiales, carteles informativos, etc.); 3) la educativa, vinculada con los textos diseñados para una tarea de aprendizaje, en esta situación los textos no son elegidos por el lector, sino por el profesor, y 4) la laboral, que engloba a los textos dirigidos al mundo del trabajo (solicitud de empleo, manual, instructivo, etc.).

El comité de expertos de la OCDE explica que los procesos cognitivos se encuentran determinados por la forma en que los lectores se relacionan con los textos y señala tres procesos: 1) acceder y recuperar: implica habilidades asociadas a buscar, seleccionar y reunir información; 2) integrar e interpretar: requiere que el lector comprenda la relación entre diferentes partes de un texto, así como demostrar y entender su coherencia y 3) reflexionar y evaluar: implica aprovechar el conocimiento y las ideas que están más allá del texto con el propósito de relacionar la información proporcionada con él.

Independientemente de la perspectiva que se adopte sobre la competencia lectora, se puede concluir que es la habilidad de una persona de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta manera, “la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora, la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad”⁹². O sea, que la comprensión lectora está más ligada al individuo, a sus capacidades intelectuales o emocionales que al entorno, mientras que la competencia lectora añade más peso a variables pragmáticas.

Estrategias para desarrollar la competencia lectora

Ya se observó que el fin último de la lectura debería ser la comprensión; es decir, la construcción del significado del texto. No obstante, dicha comprensión se alcanza a partir de diferentes caminos y es responsabilidad del profesor desarrollar esta competencia en el alumnado. Para ello, es necesario precisar cuáles son las habilidades o estrategias necesarias, ya que éstas “están ligadas a procesos cognitivos y metacognitivos que implican formas de pensar y realizar análisis”⁹³. El profesor debe tener en cuenta que tales estrategias o habilidades no se adquieren ni maduran solas, sino que se enseñan.

Las estrategias de aprendizaje son un tema amplio e incluso polémico, pues no hay sólo una descripción, clasificación o forma de entender lo que son estas estrategias. Por un lado, Frida Díaz Barriga expone que las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos,

⁹² Elena Jiménez, *op. cit.*, p. 71.

⁹³ Víctor Moreno, *op. cit.*, 157.

operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea de manera consciente, controlada e intencional para aprender significativamente y solucionar problemas⁹⁴.

Isabel Solé trabaja con una definición muy parecida, y que también resulta muy útil, pues las entiende como “secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información”⁹⁵. Esta última definición está concebida desde una perspectiva constructivista ya que alude a la posibilidad de adquirir, almacenar y utilizar la información para construir significados con ella, además de organizarla y categorizarla; lo que favorece “la memorización comprensiva de esa información y su funcionalidad, es decir, la posibilidad de utilizar esa información que fue construida, organizada y categorizada, como soporte o ayuda para aprender una nueva información”⁹⁶.

La especialista también explica que usar estrategias no significa aplicar mecánicamente recetas ni seguir al pie de la letra instrucciones, sino que se deben tomar decisiones en función de los objetivos que se persiguen y de las características del contexto en el que uno se encuentra; “su potencialidad radica en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate”⁹⁷.

Existen evidencias que demuestran que los estudiantes expertos en comprensión lectora suelen usar de manera flexible estrategias de comprensión, mientras que aquellos con dificultades usan escasas estrategias de comprensión y, en dado caso, de forma inflexible; por tanto, “son

⁹⁴ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2002, p. 234.

⁹⁵ Isabel Solé, “Estrategias de comprensión de la lectura”, Conferencia del 19 de julio en el marco del Curso de Especialización en Lectura y Escritura, organizado por Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, 1996, p. 3. Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-compresion-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf>. Fecha de consulta: 6 de julio 2018.

⁹⁶ *Ídem*.

⁹⁷ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1998, p. 59.

incapaces de activar los conocimientos previos apropiados, construir una representación estructurada del texto, realizar inferencias y usar el conocimiento metacognitivo”⁹⁸.

Las estrategias pueden clasificarse en función del momento de uso: 1) antes de iniciar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual; 2) durante la lectura, para facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; y 3) después de la lectura, para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzado, corregir errores de comprensión, elaborar una representación global y propia del texto escrito y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura⁹⁹. Esta perspectiva coincide con la presentada por Isabel Solé, quien propone tres tipos de estrategias: 1) las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas y durante la lectura); 2) las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores en la comprensión (durante la lectura); y 3) las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante y después de la lectura)¹⁰⁰.

Cada una de estas fases presenta actividades particulares:

Estrategias previas a la lectura. Para este momento se recomiendan cuatro acciones importantes: a) pedir a los alumnos identificar y determinar el género discursivo al que se enfrentarán, b) determinar la finalidad de la lectura, c) activar conocimientos previos, y d) generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto¹⁰¹.

⁹⁸ Calixto Gutierrez-Braojos, *op. cit.*, p. 184.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 185.

¹⁰⁰ Isabel Solé, *op. cit.*, 1998, p. 64.

¹⁰¹ Calixto Gutierrez-Braojos, *op. cit.*, p. 186.

Estrategias durante la lectura. En este momento el lector debe ser capaz de construir una representación mental adecuada del texto escrito, recordarla y supervisar dicho proceso. Para ello es necesario realizar procesos de reconocimiento de palabras que necesitan ser aclaradas; releer, parafrasear y resumir entidades textuales; usar representaciones visuales; realizar inferencias y detectar la información relevante¹⁰².

Estrategias después de la lectura. Se pueden distinguir tres finalidades: a) una relacionada con la revisión del proceso lector y conciencia del nivel de comprensión alcanzado, b) otra dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir, una finalidad expresiva, y c) una finalidad comunicativa¹⁰³.

Como se ha revisado a lo largo de este capítulo, la enseñanza basada en competencias puede ser una alternativa para que el sistema educativo afronte la educación desde una visión racional, comprometida, responsable y global para la formación de individuos que aprendan durante toda la vida. Al inicio, este enfoque, podría sufrir rechazo por su difusión en el mundo empresarial; sin embargo, el concepto competencia indica que los aprendizajes deben concretarse de modo funcional y significativo, o sea, que se le atribuya sentido a lo que se aprende. Hay que apostar por propuestas curriculares que tengan presente la formación pensada en el desarrollo de la persona en todas sus capacidades, “que posibilite la formación de una ciudadanía para la equidad y la justicia”¹⁰⁴, y no quedarnos solo con la tradición de educación enciclopedista.

Asimismo, es necesario resaltar la importancia de seguir realizando trabajos que estudien y propongan estrategias para fortalecer la competencia lectora, pilar fundamental del aprendizaje, como se ha observado a lo largo de este capítulo.

¹⁰² *Ibid.*, pp. 187-189.

¹⁰³ *Ibid.*, pp. 189-190.

¹⁰⁴ Antoni Zabala, *op. cit.*, p. 213.

Capítulo II. Las crónicas de Indias y su enseñanza en el bachillerato

El encuentro de América y Europa desembocó en la elaboración de una gran cantidad de literatura y en ésta se encuentran insertas “formas primigenias del pensamiento americano”¹⁰⁵, en específico, las crónicas de Indias. Ellas ocupan una de las páginas más importantes dentro de la historia de la literatura mexicana, ya que además de proporcionar una gran cantidad de documentación histórica, sociológica, antropológica, lingüística, filológica o humanista, destaca el largo tiempo por el que fueron escritas, pues la formación de estos textos puede ubicarse con claridad desde el *Diario de a bordo* de Cristóbal Colón (1492) hasta la *Historia del Nuevo Mundo* de Juan Bautista Muñoz (1793).

Sin embargo, a pesar de su importancia, desde la aparición del género hasta nuestros días, las crónicas de Indias no han tenido una buena difusión, ya sea por la falta de lectores o el por el poco reconocimiento que algunos les otorgan; por ejemplo, durante los primeros siglos influyeron factores como “la existencia del Tribunal Inquisitorial, las interferencias estatales en materia de Indias, la propia complejidad de las obras, las modas literarias, la rigidez de algún cura bien avenido con el poder, el temor a las copias, etc.”¹⁰⁶.

Estos escritos han generado duda por largo tiempo sobre su inclusión en una disciplina como la literatura o en la historia; en la actualidad, algunos estudiosos han querido leerlas como protonovelas americanas o como escritos que anticipan el realismo mágico¹⁰⁷; no obstante, esta

¹⁰⁵ Enrique Pupo Walker, *La vocación literaria del pensamiento histórico en América. Desarrollo de la prosa de ficción: siglos XVI, XVII, XVIII y XIX*, Madrid, Gredos, 1982, p. 17.

¹⁰⁶ Mercedes Serna, “Censura e Inquisición en las crónicas de Indias. De sus adversidades e infortunios”, en *Tierras prometidas: de la colonia a la independencia*, coord. por Bernat Castany, Madrid, Centro para la Edición de los Clásicos Españoles / Universidad Autónoma de Barcelona, 2011, p. 347.

¹⁰⁷ Carlos Riobó, “Infortunios de Alonso Ramírez: de Crónica a Protonovela americana”, *Chasqui*, 27, 1998, pp. 70-78; también, Samuel Serrano, “Las crónicas de Indias, precursoras del realismo mágico”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, 672, jun, 2006, pp. 7-15.

idea no debería considerarse en su totalidad pues “pretende seguir con una percepción mítica que sigue deformando la realidad”¹⁰⁸.

Muchos académicos han señalado la importancia de las crónicas que narran la conquista, exploración, evangelización y colonización del Nuevo Mundo, así que no es raro que en muchos de los estudios donde se revise eficazmente la literatura mexicana se dedique una buena parte a este tema, como ocurre en el primer tomo de la *Historia de la literatura mexicana*, coordinado por Beatriz Garza Cuarón y Georges Baudot; en él se le destinó un centenar de hojas y en el segundo tomo le dedicaron extensos estudios, entre los que destaca el de Antonio Rubial sobre la crónica religiosa.

Crónica: ¿Historia o Literatura?

Desde sus orígenes, las crónicas han provocado controversia, uno de los problemas ha sido el de la determinación genérica o discursiva de la enorme producción textual iniciada en 1492; la discusión “al inicio, se centró en torno al eje historia/ficción, sin embargo [...] habría que precisar que se inició la polémica más bien en función del binomio historia verdadera/historia mentirosa”¹⁰⁹.

Entonces es necesario precisar qué se entiende por crónica. En principio se concibe como una narración histórica en la que se sigue el orden consecutivo de los acontecimientos; es decir, en esta definición lo literario no aparece, pues para algunos académicos, la disyuntiva historia/literatura sólo se puede percibir en “crónicas concretas, libros en que se refieren los sucesos

¹⁰⁸ Mercedes Serna, “Censura e Inquisición en las crónicas de Indias. De sus adversidades e infortunios”, en *Tierras prometidas: de la colonia a la independencia* coord. por Bernat Castany, Madrid, Centro para la Edición de los Clásicos Españoles / Bellaterra / Universidad Autónoma de Barcelona, 2011, p.359.

¹⁰⁹ Catherine Poupeney, “La crónica de Indias entre ‘historia’ y ‘ficción’”, *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 15, 1991, p. 503.

por orden del tiempo o de artículos periodísticos”¹¹⁰, o sea que, en principio, las crónicas pertenecen a la historiografía.

Incluso, Benedetto Croce le proporciona menor valor a la crónica que a la historia; él establece que la primera se ocupa de los hechos individuales, de lo que no interesa, en ella aparece la desvinculación y sigue meramente un orden cronológico, como su nombre lo indica; la segunda se preocupa por los hechos generales y públicos, por lo que interesa. Además, en ella existe la vinculación y tiene un orden lógico y agrega: “la historia es la historia viva, la crónica es la historia muerta; la historia es la historia contemporánea, y la crónica es la historia pasada. Toda historia se vuelve crónica cuando ya no es pensada, sino solamente recordada en las palabras abstractas, que en un tiempo eran concretas y la expresaban”¹¹¹.

Para Álvaro Matute, la crónica es “algo típicamente informe”¹¹², son datos añadidos a una fecha y la compara con los códices prehispánicos, pues se trata de la acción más elemental de referir hechos acontecidos. Sin embargo, explica que en el caso de la crónica indiana resulta más complejo distinguir entre historia o literatura.

De acuerdo con los trabajos realizados por Walter Mignolo, en la relación establecida entre la perceptiva historiográfica y las obras que se produjeron en los siglos XVI y XVII, no hay fronteras claras entre crónicas e historia, sino parecería que la crónica fue resultando una historia cada vez más canónica, tomando en cuenta los diversos préstamos que ambos géneros se darían mutuamente¹¹³; “el género crónica pasa a ser otro nombre del género (tipo discursivo) historia”¹¹⁴.

¹¹⁰ Álvaro Matute, “Crónica: historia o literatura”, *Historia Mexicana*, 46, 1997, p. 712.

¹¹¹ Benedetto Croce, *Teoría e historia de la historiografía*, Buenos Aires, Escuela, 1955, p.17.

¹¹² Álvaro Matute, *op. cit.*, p. 713.

¹¹³ Walter Mignolo, “Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista”, en *Historia de la literatura hispanoamericana*, Madrid, Cátedra, 1985, p. 75.

¹¹⁴ Walter Mignolo, “El Metatexto Historiográfico y la Historiografía Indiana”, *MLN*, 96, 1981, p. 375.

Es decir, para Mignolo la crónica sigue los patrones de la historia: “quienes escribieron para informar sobre la naturaleza, las culturas precolombinas y la conquista hispánica en Indias lo hicieron, en muchos casos, conformándose a las reglas de la formación discursiva historiográfica”¹¹⁵. Agrega que en los siglos XVI y XVII se aceptaban como sinónimos historia, crónica, anales e, incluso, relación, para referirse al texto historiográfico; “por tanto, cuando los nombres empleados son crónica, anales o relación, encontramos, al mismo tiempo, claras referencias a los principios generales de la formación discursiva historiográfica”¹¹⁶.

El principio metodológico que sirve de argumento central para Mignolo es que la historiografía de una época debe ser valorada con los cánones vigentes entonces; o sea, “poner de relieve los presupuestos epistemológicos que, en los siglos XVI y XVII, orientaban la escritura de los textos que describían y narraban la naturaleza de las Indias, las culturas precolombinas y la conquista hispánica”¹¹⁷.

A pesar de que las crónicas fueron escritas cada vez con un estilo más cuidado, superando el informe temporal y mostrando un apego a un discurso más elaborado y lleno de exigencias retóricas, Walter Mignolo llega a la conclusión clara y drástica de que la crónica indiana es un género historiográfico y, por lo tanto, no puede ser literatura. En este sentido, “la pertenencia del género crónica a una u otras especies mayores nos remitiría al deslinde entre literatura e historia”¹¹⁸. Dicho deslinde lo revisó Alfonso Reyes en la mitad del siglo XX; él explica que ambas disciplinas se han hecho préstamos: “desde el punto de vista de la literatura son adquisiciones que la literatura

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 380.

¹¹⁶ *Ídem.*

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 359.

¹¹⁸ Álvaro Matute, *op. cit.*, p. 716.

obtiene en el campo histórico; pero desde el punto de vista de la historia, vienen a completar huecos de información o de interpretación”¹¹⁹.

En contraparte, Hayden White rechaza los métodos utilizados para el análisis de las obras históricas basados en la consideración del discurso histórico como un producto científico y que, por tanto, debe ser interpretado siguiendo los modelos de las ciencias experimentales. Como alternativa, postula un acercamiento basado en los métodos con los que la crítica literaria interpreta los textos de ficción porque “los textos históricos están más cerca de ellos que de los textos científicos-experimentales”¹²⁰.

Lo que plantea Hayden White es que debe asimilarse la obra histórica a la literaria; él apuesta por una transformación de los estudios históricos, “para permitir al historiador participar activamente en la liberación del peso de la historia, demasiado lastrada por una concepción rígida y formalista, importada de los métodos de las ciencias experimentales”¹²¹.

Hayden White insiste en que el historiador es sobre todo un narrador, considera que la sensibilidad histórica se manifiesta en la capacidad de elaborar un relato plausible a partir de un cúmulo de hechos, “que, en su forma no procesada, carecen por completo de sentido”¹²². También explica que ha habido una resistencia a considerar las narraciones históricas como lo que manifiestamente son: ficciones verbales cuyos contenidos son tan inventados como descubiertos y cuyas formas tienen más en común con sus formas análogas en la literatura que con sus formas análogas en las ciencias. “White postuló decididamente por una mayor convergencia disciplinar entre la historia y la crítica literaria para la interpretación de los textos históricos”¹²³.

¹¹⁹ Alfonso Reyes, *El deslinde*, México, FCE, 1944, p. 74.

¹²⁰ Jaume Aurell, “Hayden White y la naturaleza narrativa de la historia”, *Anuario Filosófico*, 87, 2006, p. 631.

¹²¹ *Ibid.*, p. 630.

¹²² Hayden White, *El texto histórico como artefacto literario*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 112.

¹²³ Jaume Aurell, *art. cit.*, p. 627.

En cuanto a la crónica, White la considera no como las historias imperfectas que convencionalmente se cree que son, sino como “productos particulares de posibles concepciones de la realidad histórica, concepciones que constituyen alternativas, más que anticipaciones fallidas del discurso histórico consumado que supuestamente encarna la historia moderna”¹²⁴. No basta que un relato histórico trate de acontecimientos reales en lugar de imaginarios, tampoco que el relato represente los acontecimientos en su orden discursivo de acuerdo con la secuencia cronológica en que se produjeron, sino que deben de narrarse, o sea, “revelarse como sucesos dotados de una estructura, un orden de significación que no poseen como mera secuencia”¹²⁵.

La crónica es una forma superior de conceptualización histórica y expresa un tipo de representación historiográfica mucho más elaborada que la forma de los anales. “Su superioridad consiste en su mayor globalidad, su organización de los materiales por temas y ámbitos, y su mayor coherencia narrativa”¹²⁶. Además, la crónica tiene un tema central, la vida de un individuo, ciudad o región, alguna guerra, algún monasterio, etc. La desventaja de la crónica es que no concluye, sino que simplemente termina; típicamente carece de cierre, de ese sumario del significado de la cadena de acontecimientos que trata y normalmente se espera de un relato bien construido: “la crónica promete normalmente un cierre, pero no lo proporciona, siendo esta una de las razones por las que los editores decimonónicos de las crónicas medievales negaron a éstas la condición de verdaderas historias”¹²⁷.

Hayden White argumenta que las historias ganan parte de su efecto explicativo a través de su éxito al construir relatos a partir de meras crónicas y los relatos, a su vez, son construidos a partir de crónicas por medio de una operación que llama tramado. “Por tramado entiendo simplemente la

¹²⁴ Hayden White, *El contenido de la forma*, Barcelona, Paidós, 1992, pp. 21-22.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 21.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 31.

¹²⁷ *Ídem.*

codificación de los hechos contenidos en las crónicas como componentes de tipos específicos de estructuras de trama, precisamente en la forma que Frye ha propuesto que sucede en el caso de las ficciones en general”¹²⁸.

A pesar de englobar a la crónica dentro de la historia, Hayden White propone que debe estudiarse bajo cánones literarios debido a sus altos niveles narrativos, ya que concebir las narrativas históricas desde la perspectiva literaria “permite interiorizar la crisis del pensamiento histórico que las ha acompañado desde el comienzo del siglo XX”¹²⁹.

Desde el punto de vista de la crítica literaria, los intereses a estudiar son inversos a los de la historia: la crónica “es la formulación textual el objetivo de su estudio y no la comprobación referencial de los datos contenidos en la crónica; ni si quiera las cuestiones ideológicas deberían ser estudiadas por él, a no ser que fueran significativas desde la perspectiva textual”¹³⁰.

La omisión que hace la investigación histórica de los fragmentos legendarios o míticos de las crónicas indianas conduce a una lectura parcial del texto, que es la entidad primordial de las investigaciones documentales; el régimen en la lectura debe ser diferente, se debe alcanzar una apreciación global del texto: “en vez de omitir las proporciones creativas, deben integrarse en las valoraciones, ya que, al ser aprehendidas en su totalidad se amplían forzosamente las posibilidades del análisis histórico”¹³¹.

Desde finales del siglo XIX gran parte de la historiografía ha permanecido sujeta a los cánones que legó el positivismo documental; esa forma del conocimiento histórico se inspira en reflexiones filosóficas que adoptan, mediante algunos ajustes, los progresos realizados por las

¹²⁸ Hayden White, *El texto histórico...*, p. 112.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 127.

¹³⁰ José Carlos González Boixó, “Hacia una definición de las crónicas de Indias”, *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 28, 1999, p. 231.

¹³¹ Enrique Pupo Walker, *op. cit.*, p. 18.

ciencias exactas desde fines del siglo XVI. Es hasta esta época que la historia se empieza a considerar una ciencia autónoma, pues desde la Edad Media hasta el siglo XIX se le concebía como una ciencia auxiliar de otras disciplinas, muy cercana a la literatura. Para los historiadores de aquella época, la historia no era la suma de acontecimientos sucedidos en el pasado, sino “la transformación de ellos en narraciones”¹³². Es necesario recordar que existían modelos que prescribían cómo se debía de contar una batalla, una ciudad, la vida de un rey e, incluso, cómo relatar la caída de un imperio a manos de un ejército cristiano. Muchos de esos modelos fueron extraídos de la literatura latina, pues finalmente era ella la que representaba lo que se podía llamar el buen estilo¹³³.

Considerando que la historia es la elaboración de intrigas en las que se cuentan los acontecimientos, se puede deducir la cercanía que tiene con la literatura; pues una narración está hecha para ser escuchada o leída, esto obligaba de alguna manera a que el historiador fuera “entreteniendo en su manera de contar”¹³⁴.

Esto significa que la principal finalidad del historiador era divertir y entretener, no la de transmitir un recuerdo veraz del pasado; además, “esta diversión no era inócua, tenía la tarea de educar, exaltar las buenas costumbres de la gente”¹³⁵; es decir, que también se buscaba educar moralmente: “antes que la verdad, está la virtud. El que escribía historia debía contar aquellas cosas que dieran un buen ejemplo a los lectores potenciales”¹³⁶, como lo declara Galíndez de Carvajal en el proemio a sus *Anales*:

¹³² Alfonso Mendiola, *Bernal Díaz del Castillo: verdad romanesca y verdad historiográfica*, México, Universidad Iberoamericana, 1991, p. 70.

¹³³ *Ibid.*, p. 55.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 70.

¹³⁵ Jesús García Castillo, *Procedimientos narrativos en la Historia Verdadera de la conquista de la Nueva España*, tesis de doctorado, México, El Colegio de México, 2007, p. 27.

¹³⁶ Alfonso Mendiola, *op. cit.*, p. 79.

Si en el escribir bien se guarda lo que se debe, no sólo se nos da manera para bien y virtuosamente vivir, pero también somos instruidos en el fin que debemos seguir, de el cual esperamos alcanzar aquella bienaventuranza para que fuimos criados; la cual está claro se alcanza siguiendo y obrando los actos virtuosos pasados, huyendo y apartándonos de los vicios presentes; porque entonces la crónica tiene autoridad para ser imitada y seguida cuando la ordenación de ella se guarda la forma debida¹³⁷.

Los cronistas eran conscientes de que la historia que narraban debía causar placer a sus lectores u oyentes. “El famoso cronista Francisco López de Gómara dice al respecto: ‘Toda historia, aunque no sea bien escrita, deleita’; tomando como ejemplo su propia obra, recomendaba el estilo llano, el orden concertado e igual, los capítulos cortos y las sentencias claras”¹³⁸.

Los cronistas no se limitaron a ordenar hechos históricos de manera progresiva, sino que en sus escritos incluyeron mitos, leyendas, cuentos, refranes romances, etc.,¹³⁹. Todo hecho narrado supone un trabajo creativo y ficcional que no está regido únicamente por el prurito documental: el escritor se sirve del acontecimiento o el dato para lograr una ascendente potenciación expresiva de lo narrado. Se altera así la organización del texto. La escritura ejecutada desde el impulso imaginativo crea, en consecuencia, un sistema independiente de relaciones que trasponen los signos culturales para infiltrar en la obra connotaciones suplementarias¹⁴⁰.

Por su parte, Roberto González Echevarría señala que los autores de las crónicas indianas daban un lugar prominente al valor estético de la historia “de manera que no causasen sólo placer, sino que además fuesen, en el mismo acto de mediación retórica, una suerte de interpretación”¹⁴¹. Entonces, no debe sorprender que los cronistas tuvieran preocupaciones estéticas al escribir sus obras. A ello se debe añadir que por largo tiempo no hubo una clara distinción entre géneros

¹³⁷ Cayetano Rosell, *Crónicas de los Reyes de Castilla*, t. 3, Madrid, Editado por Manuel Rivadeneyra, 1872, p. 535.

¹³⁸ Walter Mignolo, “*Cartas, crónicas y relaciones...*”, p. 83.

¹³⁹ Enrique Pupo Walker, *op. cit.*, pp. 19-20.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 25.

¹⁴¹ Roberto González Echevarría, “Humanismo, retórica y las crónicas de la conquista”, en *Isla a su vuelo. Ensayos sobre literatura hispanoamericana*, Madrid, José Porrúa Turanzas, 1983, p. 18.

verídicos y ficcionales. Por el contrario, hubo influencias mutuas, “la prosa novelada y la historiográfica compartieron similares recursos expresivos desde la antigüedad hasta el siglo XVIII”¹⁴².

Los cronistas del Nuevo Mundo se vieron en aprietos al intentar describir las tierras descubiertas, ignotas y tan distintas al Occidente; “casi de golpe, fueron rescatados de la penumbra medieval viejos mitos y leyendas que con los años recubrirían el mundo americano”¹⁴³. Lo que el descubridor observaba estaba condicionado por las nociones fantásticas que traía consigo. Así, el cronista se valía de elementos extrínsecos para dar referencias de cosas nunca vistas ni oídas.

Los conquistadores y los cronistas de Indias se nutrieron de la literatura medieval, llena de seres fabulosos y rica en mitos. Después del descubrimiento de América, Fernández de Oviedo, Cronista Mayor de Indias, en su *Historia general y natural de las Indias*, estimó indispensable dedicar todo un capítulo a numerosas noticias sobre monstruos, aves raras, fuentes extrañas y demás curiosidades existentes en el Nuevo Mundo¹⁴⁴.

En este sentido, el historiador español Francisco Esteve Barba aclara que los cronistas no falsean la verdad a sabiendas, sino que recogen lo que hay en el ambiente: “si la crítica de los historiadores monásticos las hubiera rechazado por inverosímiles, nos hubiera privado de un acervo forjado por la imaginación popular que los cronistas también deben recoger”¹⁴⁵.

Es indudable que la crónica de Indias responde, primordialmente, a una vocación histórica y a propósitos muy concretos; “pero no podríamos negar, al mismo tiempo, que amplios sectores de ese discurso fueron motivados por una pertinaz voluntad de creación”¹⁴⁶. En la evolución de la

¹⁴² Enrique Pupo Walker, *op. cit.*, p. 28.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 33.

¹⁴⁴ Luis Weckmann, *La herencia medieval de México*, México, FCE, 1994, p. 60.

¹⁴⁵ Francisco Esteve Barba, *Historiografía Indiana*, Madrid, Gredos, 1992, p. 9.

¹⁴⁶ Enrique Pupo Walker, *op. cit.*, p. 12.

narrativa histórica, las grandes crónicas indianas representan una nueva plenitud textual: “en ellas y sobre la marcha, se instauró en la cultura occidental una visión de la praxis histórica que rebasa con mucho a sus formas precursoras”¹⁴⁷.

A estos autores no se les puede exigir un rigor científico como se entiende en la modernidad; por el contrario, hay que analizarlos desde su propio ángulo; desde esta perspectiva “se recupera el valor e interés testimonial de las crónicas, así como la relevancia cultural de los cronistas”¹⁴⁸.

Los rasgos de la verosimilitud, como exigencia para la elaboración discursiva de la historia o el de la inverosimilitud como componente de la narración imaginativa “son niveles insuficientes para caracterizar la historicidad o la literariedad pretendidamente antagónicas, puras e incontaminadas, como se ha hecho creer con base en las concepciones positivistas que en ocasiones aún siguen circulando”¹⁴⁹.

En la actualidad, estos textos novohispanos se conciben como escrituras híbridas y se apuesta por el análisis basado en sus cualidades y en sus procesos de elaboración, para que se llegue a una revaloración de las crónicas y se ponga en el mapa el carácter central de la literariedad, sin que por ello se pierda su condición histórica¹⁵⁰.

Las crónicas de Indias

Al referirse a las crónicas indianas se alude a una gran cantidad de textos cuyo eje principal es el descubrimiento, conquista y evangelización del Nuevo Mundo; esta agrupación de textos coincide cronológicamente con lo que se denomina época colonial; el corpus textual en consideración

¹⁴⁷ *Ídem*.

¹⁴⁸ Alberto Rodríguez Carucci, “Crónicas de Indias: ¿Literaturas de fundación?”, *Miscelánea*, 13, 2013, p. 22.

¹⁴⁹ *Ídem*.

¹⁵⁰ Vid. Araceli Campos, *El afán de narrar en las crónicas franciscanas (Mendieta, Torquemada y Tello)*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2018. También Enrique Flores, *El fin de la conquista*, México, UNAM, 2010.

“constituye una unidad en la medida en que todos los textos tienen en común tanto el referente como ciertas fronteras cronológico-ideológicas”¹⁵¹. Sin embargo, dicha unidad se encuentra formada por diversos tipos: “tal unidad puede mejor designarse como una familia textual, en la que encontraremos, como en toda familia, diversidad de formas y funciones”¹⁵². Esto significa que dentro de la familia textual se encuentran escritos diversos como cartas, diarios, crónicas de la conquista, historias religiosas, historias naturales y de la vida civil e, incluso, relaciones indígenas.

Existen diversos estudios donde se ha intentado establecer una clasificación de las crónicas para un mejor acercamiento a estos textos y, desde la perspectiva de Carlos González Boixó, hay dos criterios para hacer este ejercicio: uno de forma y otro de contenido. El primer caso se refiere a los modos de escritura; es decir, a “una caracterización de posibles géneros narrativos en el conjunto de las crónicas”¹⁵³; en el segundo, la clasificación es de índole temática: “la agrupación de una serie de crónicas se realiza en función de la materia o contenido de las mismas”¹⁵⁴.

Un ejemplo de clasificación temática se encuentra en la obra de Francisco Esteve Barba, cuyo estudio combina criterios cronológicos y espaciales para organizar los capítulos desde una perspectiva temática: crónica oficial, historiadores de la Nueva España, de Perú, viajeros y descubridores, historiografía del Amazonas, cronistas indígenas, etc.

Una clasificación de este tipo, basada en aspectos temáticos, es incompleta porque “no es capaz de recoger la enorme variedad de las crónicas”¹⁵⁵. De igual manera resulta la clasificación

¹⁵¹ Walter Mignolo, “Cartas, crónicas y relaciones...”, p. 58.

¹⁵² *Ídem*.

¹⁵³ José Carlos González Boixó, *op. cit.*, p. 230.

¹⁵⁴ *Ídem*.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 231.

histórica pues se basa en “coordenadas espacio-temporales que excluye toda cuestión relativa al texto”¹⁵⁶.

Uno de los trabajos que han intentado clasificar el corpus de crónicas novohispanas desde un criterio formal es el de Walter Mignolo; la primera clasificación que señala el especialista es la de cartas relatorias; éstas “relatan con cierto detalle un acontecimiento; distinguiendo así las cartas relatorias, culturalmente marcadas (por ejemplo, Colón, Cortés) del gran cúmulo de cartas que se intercambian entre los conquistadores y la Corona”¹⁵⁷.

El segundo grupo de textos lo define como relaciones de la conquista y de la colonización; éste se caracteriza tanto por sus rasgos pragmáticos como organizativos. “El núcleo de este tipo discursivo lo ejemplifican las Relaciones geográficas de Indias”¹⁵⁸. La base organizativa de estas relaciones reside en un cuestionario oficial confeccionado y distribuido por el Consejo de Indias.

El tercer grupo que distingue Walter Mignolo es el de las crónicas o historias, tomando en cuenta el uso sinonímico de aquella época entre estos dos vocablos: Quien escribía historia, no lo hacía, como en el caso de las cartas y de las relaciones, sólo por la obligación de informar, sino que lo hacía aceptando el fin que la caracteriza y distingue: “por un lado, en un nivel filosófico y, por otro, público. En cuanto al primero, la historia se ocupa de verdades particulares. El fin público de las verdades particulares es el de la utilidad comunitaria”¹⁵⁹. O sea, que los cronistas eran conscientes de estar escribiendo obras históricas, por lo que se acomodaron a las corrientes historiográficas de la época.

¹⁵⁶ Francesca Leonetti, “Las crónicas de Indias: fronteras de espacios y confluencia de géneros”, *Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità*, Trento, Università degli Studi di Trento, 2013, p. 321.

¹⁵⁷ Walter Mignolo, “Cartas, crónicas y relaciones...”, p. 59.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 70.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 77.

Este estudio, pionero en la teorización de las crónicas de Indias, es un buen punto de partida, incluso propuestas más recientes siguen retomándolo¹⁶⁰; sin embargo, también ha sido criticado. Por ejemplo, Carlos González Boixó considera que la clasificación de Mignolo es restrictiva pues “ninguno de los tres grupos señalados por él parece estar marcado literariamente y, por otro lado, no alude a un buen número de obras, las relaciones particulares, que, tal vez, podrían vincularse a la actividad literaria”¹⁶¹. Él explica que hay un gran vacío sobre la teoría acerca de las crónicas novohispanas: “una investigación que intente paliar ese vacío debería tener en cuenta diversos aspectos: la valoración de los aspectos ficticios, la textualidad de las crónicas respecto a las poéticas y retóricas de su época, su relación con la historiografía clásica, medieval y renacentista, la posibilidad de que las crónicas creasen un modelo propio y la relación con la narrativa de ficción”¹⁶².

Las crónicas franciscanas

De la vasta cantidad de crónicas de Indias, sólo me ocuparé de la redactada por autores franciscanos, debido a que la mayoría de los religiosos que escribieron durante los siglos XVI y XVII perteneció a esta orden, además de que ellos fueron pioneros en la elaboración de estos materiales que, además del valor historiográfico, poseen muchos relatos dignos de estudios.

¹⁶⁰ Vid. Catherine Poupeney, “La crónica de indias: intento de tipología”, *Revista de Estudios Hispánicos*, 19, 1992, pp. 117-126.

¹⁶¹ José Carlos González Boixó, *op. cit.*, p. 236.

¹⁶² *Ibid.*, p. 236.

Que los franciscanos tuvieran una gran actividad en estas nuevas tierras no es casualidad, ejemplo de ello lo encontramos muy temprano pues “por su cercanía con la corte de Castilla y con el cardenal Cisneros, los franciscanos fueron los primeros en llegar a las Antillas en 1493”¹⁶³.

Esta orden religiosa fue quien dio los primeros pasos para recopilar, comprender y presentar los datos fundamentales del universo cultural amerindio forjado en la mesa central de México; por ello, son obligadas las referencias a obras y nombres como fray Andrés de Olmos, fray Toribio de Benavente o fray Martín de la Coruña pues “prácticamente habían inventado los métodos y las técnicas del proceso investigador”¹⁶⁴.

Es menester precisar que, aunque se ha dicho que fray Bernardino de Sahagún es el “padre de la etnografía”, su propósito, como el de todos sus compañeros, no fue realmente etnográfico, sino puramente religioso; así lo registra en su prólogo:

El médico no pude acertadamente aplicar las medicinas al enfermo [sin] que primero conozca de qué humor, o de qué causa procede la enfermedad; de manera que el buen médico conviene sea docto en el conocimiento de las medicinas y en el de las enfermedades, para aplicar convenientemente a cada enfermedad la medicina contraria, [y porque] los predicadores y confesores médicos son de las ánimas, para curar las enfermedades espirituales conviene [que] tengan experiencia de las medicinas y de las enfermedades espirituales¹⁶⁵.

Se trata de revisar el mundo indígena para conocer las manifestaciones de su sociedad y de su maligna religión, o sea, la “enfermedad que aqueja al indio y de la cual debe sanar”, para poder aplicar el remedio pertinente.

Las crónicas de las órdenes no se limitan a historiar los principales hechos religiosos y de sus instituciones, sino que en el recuento de las vidas de los protagonistas y la conversión de los

¹⁶³ Antonio Rubial, “Las órdenes mendicantes evangelizadoras en Nueva España y sus cambios estructurales durante los siglos virreinales”, en *La iglesia en Nueva España. Problemas y perspectivas de investigación*, coord., María del Pilar Martínez López-Cano, México, UNAM, 2010, p. 216.

¹⁶⁴ Georges Baudot, “Los franciscanos etnógrafos”, *Estudios de Cultura Náhuatl*, 27, 1997, p. 275.

¹⁶⁵ Bernardino de Sahagún, *Historia general de las cosas de Nueva España*, México, Porrúa, 1977, p. 27.

indígenas en diferentes regiones de México se encuentran capítulos con “contenidos etnográficos, reflexiones sobre la trascendencia histórica de su labor evangelizadora”¹⁶⁶.

Aunada a esta información, a lo largo de muchas obras se encuentran insertos relatos de acontecimientos “dignos de conservarse en la memoria, *hechos verdaderos*, historias *vistas y oídas*, que habían sido confirmadas por testigos *dignos de fe*”¹⁶⁷. Asimismo, se pueden localizar relatos maravillosos donde se habla acerca de apariciones, demonios, resurrecciones, seres fantásticos, etc. Esto, debido a que los seres que hoy pertenecen al ámbito de lo fantástico convivían con las criaturas que conformaban el bestiario cotidiano del hombre durante la Edad Media, pertenecían al universo de lo posible y, por lo tanto, de lo real: “amazonas, sirenas y dragones deambulaban en el imaginario del hombre del medievo y ocupaban un plano idéntico al de los animales de caza o de ordeña. De esta creencia se derivan las alusiones de los primeros cronistas a monstruos marinos terroríficos o sirenas que más tarde corresponderían a los manatíes”¹⁶⁸.

La historia incluía no sólo a la Iglesia militante que luchaba en la tierra contra las fuerzas infernales opositoras, sino también a la Iglesia triunfante que habitaba ya en los cielos y a la Iglesia purgante que penaba en el Purgatorio; “la historia trataba así no sólo con las realidades naturales, sino también con acontecimientos y hechos sobrenaturales”¹⁶⁹. Para hacerse valiosa y legitimar su veracidad, era indispensable que en su escritura se echara mano de los recursos del género demostrativo: la alabanza de las virtudes, el vituperio de los vicios, la amplificación, el *exemplum*, las pruebas documentales, la digresión, la cita de autoridades, etc. “La verdad histórica, por tanto,

¹⁶⁶ José Rabasa, “Crónicas religiosas del siglo XVI”, en *Historia de la literatura mexicana 1. Las literaturas amerindias de México y la literatura en español del siglo XVI*, coord. Beatriz Garza Cuarón, México, UNAM / Siglo XXI, 1996, p. 323.

¹⁶⁷ Araceli Campos, *op. cit.*, p. 17.

¹⁶⁸ Rosa Beltrán, *América sin americanismos*, México, UNAM, 1996, p. 26.

¹⁶⁹ Antonio Rubial, “La historiografía eclesiástica en Nueva España”, en *La creación de una imagen propia. La tradición española. Historiografía eclesiástica II*, México, UNAM, p. 693.

no tenía mucho que ver con el ser como con el deber ser y, en última instancia, su valor estaba supeditado al uso que se le podía dar como guía para transitar por el mundo en camino hacia la salvación eterna”¹⁷⁰.

Tomando en cuenta que los escritos de religiosos son el género más representativo de gran parte de la época considerada colonial, vale la pena abandonar el criterio de que poco se puede encontrar en estas crónicas porque son de “segunda mano”, que sólo repiten lo que autores más cercanos a los hechos dejaron dicho y que su valor radica sólo en lo poco nuevo que agregan. Es mejor partir de una actitud más comprensiva de sus creencias y percepciones, “que a los ojos de una persona del siglo XXI son pruebas de infantil credulidad y buscar en esta historiografía la manera en que los historiadores vieron su tiempo y enfrentaron los problemas que se les presentaron, así como la forma en que establecieron una relación con el pasado que les permitió apreciar y explicar los valores de su presente”¹⁷¹.

La enseñanza de la crónica franciscana en la Educación Media Superior

A pesar de la importancia y calidad literaria de las crónicas de Indias, a nivel de educación Media Superior sólo se estudian un poco en el programa de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria; esta situación debe destacarse ya que se está dejando de lado el estudio y análisis de textos fundamentales para entender el contexto histórico actual; hay que mencionar que gracias a la naturaleza híbrida de las crónicas, sus aportaciones en la educación no sólo son de carácter literario e histórico, también pueden apoyar asignaturas como geografía y filosofía.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 694.

¹⁷¹ Rosa Camelo, “Introducción. Historiografía eclesiástica colonial”, *Historiografía Mexicana. La creación de una imagen propia. La tradición española II*, México, UNAM, 2012, p. 686.

El poco interés con el que se ha abordado este tema en los planes de estudio, probablemente se deba al desconocimiento de que en textos que parecen sólo de carácter histórico se encuentren narraciones que pueden llamar la atención de un público más amplio y joven, o podría ser que algunos de los profesores consideren que por la misma complejidad de las crónicas sería difícil de comprender o les resultaría aburrido para los educandos. Si la supuesta dificultad es lo que motiva el no atreverse a estudiar este tipo de literatura, debe reconsiderarse, pues, como explica Delia Lerner: “los textos fáciles sólo habilitan para leer textos fáciles. Si pretendemos que los alumnos construyan para sí mismos, para su desempeño futuro como lectores, el comportamiento de atreverse a leer textos que les resulten difíciles, entonces es imprescindible enfrentar el desafío de incorporar esos textos en nuestro trabajo”¹⁷².

Propuesta de incorporación de crónicas franciscanas en los planes estudio de la Educación Media Superior

Cada institución educativa organiza de manera distinta sus planes de estudios, respondiendo de la mejor manera a los objetivos que pretende alcanzar entre los jóvenes que estudian en sus aulas; es por ello que podemos encontrar en la Educación Media Superior tres grandes programas de estudio: el de la Dirección General de Bachillerato, a cargo de la SEP¹⁷³; el de la Escuela Nacional Preparatoria y el de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, ambos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

A pesar de que las escuelas de nivel Medio Superior tienen diferentes objetivos para los egresados de sus instituciones, hay coincidencias en todos los programas de estudio, sobre todo en el “Área básica”, que abarca distintas asignaturas. La que interesa en esta tesis es el tronco común

¹⁷² Delia Lerner, *Leer y escribir bien en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP, 2001, p. 108.

¹⁷³ En el plan de la DGB de la SEP se incluyen todos los que están dirigidos bajo esta dependencia: CONALEP, DGETI, DGETA, CBTIS, Colegio de Bachilleres, etc., ya que en todos aparece la materia de literatura, con los mismos temarios.

para la formación del lenguaje, la comunicación y la cultura; es decir, la enfocada en el estudio de la Literatura y el Español, que en cada programa presenta distinto nombre.

La crónica en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria

El tema de esta tesis surgió a partir del mapa curricular de la Escuela Nacional Preparatoria, específicamente en el programa de sexto año, ya que es el único en el que se estudian las crónicas novohispanas como literatura, pues la finalidad de esta asignatura es, como bien lo explica el programa de estudios, que el alumno afiance “un verdadero nacionalismo sustentado en la riqueza de nuestro pasado indígena y colonial para llegar a la comprensión de lo mexicano y de los países hermanos del continente, a fin de poder comprender nuestra realidad”¹⁷⁴. El programa pretende la comprensión de los textos al relacionarlos con los acontecimientos históricos, sociales y artísticos. Este curso se estructura de manera cronológica, lo que proporciona un estudio de manera lineal de las corrientes literarias, así que un tema que se tiene que revisar es el de las crónicas de Indias y sus diferentes autores.

Esta asignatura busca incidir en los aspectos que el perfil de egreso del bachiller preparatoriano propone: “valorar la investigación, lograr conocimientos significativos, desarrollar una cultura social y humanística con reconocimiento de valores, incrementar la capacidad crítica, desarrollar los intereses, fomentar la iniciativa y la creatividad del educando, y propiciar la madurez reflexiva”¹⁷⁵.

Para la Escuela Nacional Preparatoria, la literatura refleja el pensamiento, la cultura y los valores humanos, o sea, que es indispensable su estudio, pues “existe una relación entre

¹⁷⁴ Universidad Nacional Autónoma de México, *Programa de Estudios de la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana*, México, Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 3.

¹⁷⁵ *Ídem*.

pensamiento y lenguaje que se refuerza con las actividades de la clase”¹⁷⁶. El programa no busca hacer historia de la literatura, sino llegar a las obras mismas para encontrar la relación de la obra con su contexto.

Se especifica que la lectura del texto literario tiene como fin último “lograr que los alumnos se acerquen a él para disfrutarlo”¹⁷⁷; es decir, que a partir del goce de la lectura se afiance en el alumno un sentimiento de pertenencia a su país y a Latinoamérica. Esta idea de disfrutar la lectura tiene mayor relevancia porque, en teoría, el alumnado posee en sexto año “conocimientos retóricos, hábitos de investigación y de análisis, mayor sensibilidad estética, incremento de su madurez reflexiva y mejor habilidad lingüística”¹⁷⁸. Además, se toma en cuenta que el interés del alumno “se proyecte como permanente, ante la posibilidad de que sea ésta la última ocasión que se le presente para entrar en contacto con autores y obras que responden a sus interrogantes, lo aproximan a profundos valores nacionales [...] o por lo menos, le proporcionan el siempre factible placer del mundo escrito”¹⁷⁹.

Dado que las obras literarias son productos humanos escritos en un contexto sociocultural e histórico determinado, se recomienda la interdisciplinariedad de la asignatura para que el estudiante “integre otros aspectos al conocimiento y a la comprensión de la lectura con el fin de encontrar la visión que de su país, de América o del mundo tiene cada autor y para que el receptor logre el suyo propio y pueda comprender mejor su propia realidad”¹⁸⁰.

En el programa de estudios se sugiere la lectura de fragmentos literarios significativos en cada unidad; crear hábitos sociales de participación individual y por equipos; fomentar la

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 2.

¹⁷⁷ *Ídem.*

¹⁷⁸ *Ídem.*

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 3.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 4.

investigación y desarrollar en los alumnos la escritura creadora y la elaboración de redacciones: fichas, imitaciones, modificaciones del texto, comentarios, interpretaciones, críticas, monografías, ensayos, etcétera¹⁸¹.

La asignatura se encuentra estructurada en ocho unidades, comenzando por la literatura prehispánica y finalizando con la literatura del “boom” hasta nuestros días. La unidad en la que se inserta el tema de crónicas indianas es la segunda, “Literatura colonial mexicana del siglo XVI”, la cual tiene como propósitos que el alumno “reconozca las características de la literatura colonial mexicana del siglo XVI, y pueda relacionar el contexto de las obras que lea con el de la época actual”¹⁸².

El contenido de este bloque contempla que se revisen: las obras representativas del siglo XVI en México, los distintos géneros literarios cultivados en el país (crónica, lírica y teatro), el fenómeno de la Conquista, así como los rasgos históricos y socioculturales significativos que caracterizan al siglo XVI en México¹⁸³. También se proponen estrategias como consignar las impresiones que experimentó el alumno al leer la obra, hacer un vocabulario de la época, elaborar fichas de trabajo que contengan las ideas encontradas en la lectura (valores religiosos y relaciones sociales), elaborar esquemas de los géneros literarios, y en la práctica de redacción se propone imitar el estilo de una crónica leída o comparar el teatro de evangelización con las representaciones actuales.

Dependiendo del libro de texto que utilice el profesor es la mayor o menor cantidad de información que en cada tema se estudia; por ejemplo, en el libro de Josefina Chorén sólo se dedica la unidad a analizar la crónica de Indias, no se limita a revisar únicamente las obras de Nueva

¹⁸¹ *Ibid.*, pp. 4-5.

¹⁸² *Ibid.*, p. 9.

¹⁸³ *Ibid.*, pp. 9-10.

España, sino que se incluyen escritos sudamericanos como los *Comentarios Reales*¹⁸⁴. Por otro lado, en el libro de Adriana de Teresa se estudian los tres géneros literarios cultivados en el siglo XVI: crónica, teatro y poesía, así como “los rasgos históricos y socioculturales significativos que caracterizan al siglo XVI en México”¹⁸⁵. En cuanto a la crónica de Indias se da una visión general, dividida en cuatro grupos: peninsular, testimonial, religiosa y mestiza.

Esto debido a que el programa de la asignatura otorga la libertad para que el profesor seleccione las lecturas y libros de consulta que mejor se adapten a su planeación para lograr los objetivos: “será el profesor quien elegirá motivaciones, métodos, técnicas, auxiliares y procedimientos; ya que, al ser el maestro quien experimenta directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace deseable su colaboración creativa en la permanente superación del hecho educativo”¹⁸⁶. Más adelante se especifica que “la bibliografía directa queda a cargo de la selección del profesor”¹⁸⁷.

Entonces puede observarse que el objetivo principal de la asignatura es que el alumno se acerque a la lectura y se practique la redacción; no es necesario que las actividades se enfoquen a ejercitar la comprensión y la competencia lectora o, por lo menos, no se le da prioridad; esto queda patente al revisar los libros de texto: en el de Josefina Chorén se propone en una pequeña sección titulada “interpretación de textos” que el alumno comente el valor testimonial de los fragmentos leídos de las crónicas y que conteste algunas preguntas como ¿Por qué el conquistador debía informar a la Corona?, ¿Por qué Cortés cuenta en primera persona los hechos?, etc. En el libro de Adriana de Teresa se sugiere en la sección de “comprensión lectora” que los alumnos se reúnan en parejas y respondan oralmente tres preguntas: ¿Cuál es el tema de los fragmentos leídos de la

¹⁸⁴ Josefina Chorén, *Literatura Mexicana e Hispanoamericana*, México, Patria, 2014, pp. 20-45.

¹⁸⁵ Adriana de Teresa Ochoa, *Literatura mexicana e iberoamericana*, México, Pearson, 2014, p. 48.

¹⁸⁶ *Plan...*, p. 4.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 5.

Historia verdadera de Bernal Díaz?, ¿Qué aspectos de la cultura azteca son descritos con detalle en esta crónica? y ¿Cuál es la reacción de Bernal frente a la ciudad de Tenochtitlan y la cultura azteca? Es decir que, siguiendo los propósitos del programa de la materia, se da prioridad al acercamiento a los textos y no a ejercicios que promuevan lectores expertos.

Gracias a que se amplía la cantidad de obras y movimientos que se estudian en este curso, se brinda la oportunidad a los alumnos de conocer una buena variedad de textos en su último año de bachillerato, que se promueva el interés por la literatura y se le dé sentido al hábito de la lectura.

Es necesario precisar que al momento de la redacción de esta tesis entró en vigor el nuevo plan de estudios de sexto grado de la Escuela Nacional Preparatoria, por lo tanto, no se pudo llevar a la práctica con ese plan, el cual se divide en seis unidades. En la segunda unidad se promueve la lectura y análisis de algunas crónicas y se propone el libro de Miguel León Portilla *La visión de los vencidos*, además de la *Historia de los indios de la Nueva España* de fray Toribio de Benavente “Motolinía”.

El nuevo plan se enfoca a que todas las lecturas que se realicen no se queden en un plano de revisión histórica de la literatura, sino que se contextualicen con la realidad del alumno. En el caso de la segunda unidad se busca que, mediante la lectura de diversos textos, el estudiante comprenda sus elementos de identidad nacional y de cultura mediante “el análisis de la cosmogonía, la visión del mundo, el lenguaje, la idiosincrasia y las tradiciones en los textos literarios para relacionarlos con su ideología y su contexto”¹⁸⁸.

Como puede observarse, en el nuevo plan se sigue promoviendo la lectura y análisis de esta literatura colonial, incluso uno de los trabajos previstos es la redacción de una crónica “que aborde

¹⁸⁸ Universidad Nacional Autónoma de México, *Nuevo programa de estudios de Literatura mexicana e iberoamericana*, México, Escuela Nacional Preparatoria, 2018, p. 5.

el problema de la otredad”¹⁸⁹, esto quiere decir que se sigue apreciando la importancia de estos textos y que propuesta de esta tesis sigue teniendo vigencia.

La crónica en el plan de estudios de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

Desde la creación de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971, la Universidad Nacional Autónoma de México ha impulsado esta institución con el fin de que represente una innovación educativa para el ciclo de bachillerato. Su objetivo es que, al egresar del Colegio, los aprendizajes constituyan “un entramado que permita adquirir al estudiantado, a lo largo de su vida adulta, una mayor cantidad de conocimientos, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, con la finalidad de desempeñarse como ciudadanos conscientes, reflexivos, críticos y propositivos”¹⁹⁰.

La asignatura que se enfoca en el lenguaje y la lectura es el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, se le considera como eje fundamental del Plan de Estudios porque “las cuatro habilidades lingüísticas que desarrolla integran aprendizajes declarativos y procedimentales imprescindibles para el estudio de todas las materias de dicho Plan”¹⁹¹; es de carácter obligatorio y se cursa durante cuatro semestres. Desde la filosofía del Colegio, no puede haber aprendizaje sin un dominio sólido de la comprensión de textos, en diversos soportes, de las distintas disciplinas; por ello, las habilidades relativas a la comunicación o producción de significados, que manifiestan y consolidan los aprendizajes, son “elementos

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 6.

¹⁹⁰ Universidad Nacional Autónoma de México, *Programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 7.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 8.

primordiales de la cultura básica para garantizar el aprendizaje en todas las materias y su continuación a lo largo de toda la vida”¹⁹².

El Taller establece una relación intensa con el resto de las materias del Colegio debido a que, en todas, la lengua constituye una herramienta básica mediante la cual el profesorado se comunica con el alumnado y porque este último pone en práctica habilidades verbales para comprender y analizar la información, a fin de transformarla en conocimiento. Por ello, para la institución resulta indispensable que los estudiantes no sólo rebasen su competencia comunicativa como un mero uso del alfabeto, sino que “distinga géneros y tipos textuales, los papeles del enunciador y el enunciatario, los distintos contextos, el estatus individual, colectivo y comunitario, así como los valores y representaciones culturales”¹⁹³.

Entendiendo que la información donde se adquieren los conocimientos remite a la lectura, son necesarias las estrategias para comprender los textos; de manera contraria, los estudiantes carecen de ventajas indispensables para el estudio. Esto quiere decir que el Colegio de Ciencias y Humanidades pone énfasis en fortalecer la competencia comunicativa: “en torno a la lectura, la escritura, la escucha, el habla, la investigación y la literatura”¹⁹⁴, a través del enfoque comunicativo, el cual considera al texto mismo como centro de trabajo en el aprendizaje de la lengua y la literatura, dejando de lado el estudio descriptivo y normativo de la lengua.

De esta manera, el uso de la lengua en contextos reales se convierte en el paradigma que permea la didáctica de la disciplina: “el texto oral o escrito es la unidad mínima con sentido entre enunciador y enunciatario, cuya continuidad enlaza el inicio con el final; además posee varias

¹⁹² *Ídem.*

¹⁹³ *Ibid.*, p. 9.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 10.

propiedades, entre las que destacan la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición espacial”¹⁹⁵.

En esta materia, el alumnado comprende y produce un repertorio de diferentes tipos y géneros textuales que enfrentará en su vida académica, social y personal; el taller se considera fundamentalmente procedimental, por lo que las acciones emprendidas siempre se concretizan en textos orales, escritos o icónico-verbales: “descriptivos, narrativos, argumentativos y expositivos, tratando de que se ajusten a situaciones reales de comunicación”¹⁹⁶.

Afortunadamente, el Plan del Taller proporciona una tabla con una visión general de los contenidos, la cual permite que el lector se oriente de manera rápida y sencilla acerca de los diversos temas:

Panorama general de las unidades

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Unidad I	Autobiografías literarias. Relato personal. 24 horas	Anuncio publicitario. 22 horas	Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica. 26 horas	Narrativa, poesía, texto dramá- tico y ensayo con temas comunes. Ensayo académico. 28 horas
Unidad II	Cuento y novela. Variación creativa. 26 horas	Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis. 24 horas	Editorial y caricatura política. Comentario analítico. 20 horas	Proyecto de investigación. 24 horas
Unidad III	Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre. 24 horas	Cuento y novela. Comentario analítico. 26 horas	Debate académico. 24 horas	Búsqueda, selección y registro de la información. Acopio de información. 20 horas
Unidad IV	Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva. 22 horas	Artículo académico expositivo. Reseña crítica. 24 horas	Ensayo literario. Ensayo académico. 26 horas	Presentación de los resultados de la investigación. Versión escrita y exposición oral. 24 horas

¹⁹⁵ *Ídem*.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 12.

Como puede apreciarse, en ninguna de las unidades se estudia la crónica novohispana, debido a que el tema se inserta en el segundo bloque de la materia de Historia de México I, titulado “La dominación colonial en la Nueva España 1521-1760”; sin embargo, sólo se analiza el contexto histórico del país, no se adentra en las cualidades del género pues ese no es el propósito.

No obstante, gracias a la estructura, temática y flexibilidad de estos escritos novohispanos, propongo que el estudio de estos textos puede incluirse en la primera unidad del primer semestre, en la que el profesor debe introducir a los alumnos a la materia “de una manera muy próxima al universo textual más cercano: la narración de un relato personal”¹⁹⁷.

Para ello se pretende que el alumnado lea relatos personales, a fin de localizar los elementos de la situación comunicativa para que los jóvenes identifiquen y redacten anécdotas breves de sus experiencias e inquietudes. Es cierto que en ningún lugar aparece el término crónica; sin embargo, tomar ejemplos de estos escritos coloniales puede ayudar al objetivo de la materia, pues como explica Rocío Oviedo: “la crónica de Indias tiene como objeto directo la manifestación de una visión del mundo que adopta el tono de lección y que en atención a la *captatio benevolentiae* del lector, narrará sucesos curiosos en la más clara tradición de la anécdota”¹⁹⁸.

La anécdota en la crónica de Indias manifiesta aspectos diversos que van desde el chiste o el cuento gracioso hasta la narración de hechos particulares memorables, que puede ir desde la mera descripción de lo anecdótico sin mayor relieve, “hasta la utilización de un emblema o una empresa que se desenvuelve como fábula”¹⁹⁹.

Los cronistas incluyen sucesos relevantes tanto de personajes ilustres como de absolutamente desconocidos, aunque en este caso su aparición en la historia requiere de una aclaración y

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 19.

¹⁹⁸ María Rocío Oviedo Pérez, “La anécdota en la Crónica de Indias”, en *Congreso Internacional Italia, Iberia y el Nuevo Mundo. Presencias culturales italianas e ibéricas en el Nuevo Mundo*, Roma, Bulzoni, 1997, p. 188.

¹⁹⁹ *Ídem*.

explicación que defina al personaje: “lo que importa es plantear el marco en el que se desenvuelve la muchedumbre de personajes, con un claro sentido democratizador que en sí misma conlleva la anécdota, a lo que colabora el claro contenido autobiográfico”²⁰⁰.

Entre los frailes, los relatos más frecuentes tienen como marco lo cotidiano, en el cual se inserta la acción extraordinaria de alguno de los personajes, “lo que convierte la mera narración en algo insospechado”²⁰¹. Tal es el caso de la obra de fray Antonio Tello, quien en su *Crónica de Jalisco* no deja de sorprenderse y registra en sus páginas hechos extraordinarios que acaecían en la Nueva Galicia; por ejemplo, al final del capítulo XLVI narra la lucha de indígenas contra lagartos, cosa que a los españoles “les pareció un muy vistoso torneo”²⁰², o en el capítulo XCVI cuenta la aparición de un convento fantasma. Es decir, estos textos cumplen con los propósitos de la unidad al revisar relatos personales y, además, pueden coadyuvar a una mejor comprensión del contexto sociocultural de nuestro país al relacionar el contenido con la materia de Historia de México debido a las características híbridas de las crónicas entre historia y literatura.

La crónica en el plan de estudios de la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública

El tercer programa, que se estudia en la mayoría de las escuelas de nuestro país, es el que está a cargo de la Dirección General de Bachillerato de la SEP. Esta instancia es quien propone normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, así como métodos, materiales e instrumentos para la evaluación del aprendizaje del bachillerato en sus diferentes modalidades.

²⁰⁰ *Ídem.*

²⁰¹ *Ídem.*

²⁰² Antonio Tello, *Crónica miscelánea de la santa provincia de Jalisco*, México, Porrúa, 1997, p. 132.

Los objetivos del bachillerato general son: ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica; proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes para ingresar a estudios superiores, y desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil²⁰³.

Desde el ciclo escolar 2009 se estableció un Marco Curricular Común para que todas las instituciones de bachillerato compartieran las mismas finalidades. Este marco se basa en “desempeños terminales, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la flexibilidad y los componentes comunes del currículum”²⁰⁴. Es decir, que se opta por la conformación de una estructura común que integre tres componentes formativos: básico, propedéutico y profesional.

El componente de formación básica tiene la finalidad de brindar una formación general en lo que se considera “mínimo esencial para todo bachiller a nivel nacional”, o sea, aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los egresados para participar activamente en su formación y constructivamente en su vida diaria. Las diferentes asignaturas del tronco común se agrupan en las siguientes áreas o campos de conocimiento: lenguaje y comunicación, matemáticas, metodología, ciencias naturales e histórico social.

El campo que interesa en este trabajo es el de lenguaje y comunicación. Éste se constituye por disciplinas que abordan “el estudio de sistemas lingüísticos e informáticos: el español, el inglés

²⁰³ Dirección General de Bachillerato, en https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php. Fecha de consulta: 01 de julio de 2018.

²⁰⁴ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Estudio de Literatura I*, México, Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013, p. 4.

y la informática”²⁰⁵. Las asignaturas derivadas de esas disciplinas son: Taller de Lectura y Redacción I y II, Literatura I y II, Lenguaje Adicional al Español I a IV e Informática I y II.

La propuesta de integración de crónicas indianas en el plan de la DGB se encuentra en la materia de Literatura I, que se cursa en el tercer semestre; tiene la finalidad de desarrollar entre los estudiantes las capacidades de leer críticamente, argumentar sus ideas y comunicarse en su lengua materna para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo desde diversas perspectivas. Se resalta el “reconocimiento de los contextos de producción literaria (autor) y los contextos de recepción (lector) ubicados en la línea del tiempo, donde el alumno ubique su propio contexto para desarrollar las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir”²⁰⁶.

Esta materia tiene como propósito principal ser una herramienta interdisciplinaria ya que “el alumno experimenta el placer como lector de la literatura universal, por medio de la cual, identifica el valor estético de la obra literaria [...] además promueve el patrimonio histórico-cultural de su comunidad”²⁰⁷.

El programa de Literatura I está conformado por seis bloques, pero el que concierne en esta propuesta es el cuarto, que se titula “Reconoces y demuestras las diferencias entre la leyenda y el mito”. En este bloque se busca que el alumno aprenda las características y diferencias de ambos textos, así como leer y producir escritos con los rasgos de cada uno.

Al analizar los contenidos de las crónicas franciscanas se puede observar que existen muchos mitos y leyendas, tanto de las culturas prehispánicas como del momento en que se redactan dichas obras.

²⁰⁵ Secretaría de Educación Pública, “Bachillerato General”, disponible en https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php. Fecha de consulta: 01 de julio de 2018.

²⁰⁶ *Programa...*, pp. 4-5.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 6.

Por ejemplo, en la *Historia eclesiástica indiana* de Gerónimo de Mendieta se reúne una gran cantidad de información de historia y cultura prehispánica y, sobre todo, de la conquista y evangelización. En esta obra se pueden encontrar diversas historias, pero un registro interesante se localiza cuando el fraile cuenta que los indígenas le tenían mucho miedo a un fantasma llamado *Tlacatecolotl*, hombre búho, y que con sólo escuchar su canto se atemorizaban; explica que incluso a los indígenas ya cristianizados se les seguía apareciendo: “como otros religiosos y yo lo hemos sabido de ellos mismos, viniendo espantados a consolarse con nosotros acabado de ver diversas visiones, que como el demonio los conoce por tímidos y pusilánimes, procura de inquietarlos por esta vía por hacerles vacilar en las cosas de la fe cristiana”²⁰⁸. El registro de esta historia es importante ya que puede apreciarse que, desde la época prehispánica, el tecolote era tomado como un animal de mal agüero y las personas de entonces lo consideraba un ser demoniaco; esta idea sigue reflejándose en la cultura mexicana, como en el famoso refrán “Cuando el tecolote canta, el indio muere”.

Esta es sólo una muestra, sin embargo; las crónicas indianas son una mina de información que aún no ha sido explotada y valorando que existen crónicas de diferentes partes del país, se pueden extraer mitos y leyendas locales, dependiendo del lugar donde se estudie y, por lo tanto, acercarse y valorar la cultura regional.

Como pudo observarse a lo largo del capítulo, la crónica indiana es un texto que contiene más que hechos ordenados cronológicamente y datos históricos; además, por su naturaleza, puede ofrecer un gran abanico de posibilidades para su estudio y como instrumento para apoyar el aprendizaje, como puede verse en la secuencia propuesta en el siguiente capítulo.

²⁰⁸ Gerónimo de Mendieta, *Historia eclesiástica indiana*, México, Porrúa, 1993, cap. XII.

Capítulo III. De la teoría a la práctica

El concepto de secuencia didáctica en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje remite a un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en torno a un “tópico central para la consecución de unos propósitos que deben ser conocidos por todos los integrantes”²⁰⁹; es decir, que es una serie de actividades que se deben ir llevando de manera sucesiva con el fin de alcanzar un objetivo de aprendizaje.

El grupo Didactext, de la Universidad Complutense de Madrid concibe como secuencia didáctica al proceso que integra actividades en torno a un tema central, de modo que permite desarrollar prácticas académicas que atiendan al proceso individual de aprendizaje y a los intereses de los estudiantes, mediante una metodología activa y participativa que favorece la construcción del conocimiento y fomentan la competencia comunicativa. La secuencia toma en cuenta la evaluación formativa, insiste en el proceso, sin soslayar el producto, con el propósito de identificar las dificultades y los logros de los estudiantes. Se inscribe en el proceso interactivo de los elementos del triángulo didáctico (alumnos, profesor y materia). “El profesor actúa como facilitador y mediador del desarrollo potencial de los alumnos; guía y controla el proceso de escritura, desde la tutela más estrecha en los primeros momentos hasta la consulta puntual en las etapas posteriores de autonomía”²¹⁰.

Para diseñar una secuencia didáctica, se parte del supuesto “que los alumnos todavía no han desarrollado plenamente las capacidades que queremos que lleguen a obtener y demostrar”²¹¹, por

²⁰⁹ Isabel García Parejo, *Escribir textos expositivos en el aula*, Barcelona, Graó, 2011, p. 21.

²¹⁰ Didactex, “Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos”, *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 43, 2006, pp. 98-99.

²¹¹ Carlos Zarzar, *Planeación didáctica por competencias*, México, Instituto Dídaxis, 2010, p. 57.

eso debe de llevarse a cabo una serie de actividades de aprendizaje, mediante las cuales los alumnos lleguen a adquirir y/o desarrollar esas capacidades.

Dependiendo de la complejidad de las capacidades que los alumnos deban demostrar, la secuencia didáctica estará compuesta de más o menos actividades y puede ser de duración variable; “puede ser sencilla y realizarse en una semana de trabajo, mientras que otra puede ser más compleja y tomar dos o tres semanas, y hasta dos o tres meses de trabajo”²¹².

No basta con el diseño de la secuencia, resulta indispensable la implicación de todos los actores en el proyecto para un buen funcionamiento, lo que supone el desarrollo de una serie de procedimientos: análisis de los conocimientos previos de los estudiantes; planificación próxima a sus intereses; así como evaluación continua del trabajo individual y colectivo²¹³.

Además, se caracterizan por su cohesión y coherencia (relación de unas partes con otras); por su flexibilidad (aceptación de pequeñas modificaciones) y por la interdisciplinariedad (correspondencia de diversas áreas alrededor de un núcleo de experiencia)²¹⁴.

Las secuencias se integran por tres tipos de actividades: de apertura, de desarrollo y de cierre. Las primeras permiten abrir el clima de aprendizaje, si el docente logra que trabajen con un problema de la realidad, o bien, abrir una discusión en pequeños grupos sobre una pregunta que parta de interrogantes significativas para los alumnos. Estos reaccionarán “trayendo a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen, sea por su formación escolar previa, sea por su experiencia cotidiana”²¹⁵. La actividad de apertura no debe reducirse al salón de clase, pues se

²¹² *Ibid.*, p. 58.

²¹³ Isabel García Parejo, *op. cit.*, p. 24.

²¹⁴ *Ídem.*

²¹⁵ Ángel Díaz-Barriga, “Guía para la elaboración de una secuencia didáctica”, en *Comunidad de conocimiento*, México, UNAM, 2009, p. 6.

puede desarrollar a partir de una tarea previa: entrevista, buscar información en internet, ver algún video en YouTube, etc.

Las actividades de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante interactúe con nueva información. Se habla de interacción porque el estudiante cuenta con una serie de conocimientos previos sobre un tema, a partir de la cual le puede dar sentido y significado a una información. “Para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y, hasta donde sea posible, un referente contextual que ayude a darle sentido actual”²¹⁶.

Las actividades de cierre se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten efectuar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. A través de ellas se busca que el estudiante “logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso”²¹⁷.

Secuencia para desarrollar la competencia lectora

Leer para comprender y componer textos inteligentemente son procesos de aparente sencillez, pero de gran complejidad. Se dice que son de aparente sencillez porque generalmente aparecen y ocurren en los currículos de educación básica y media, pero la atención que se les proporciona es insuficiente. “En varios estudios realizados, ha quedado demostrado que en las aulas apenas se destina tiempo para enseñar dichos procesos de forma explícita, desplegando prácticas ingenuas o

²¹⁶ *Ibid.*, p. 9.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 11.

estereotipadas que escasamente conducen a aprender dichos procesos como verdaderas actividades constructivas y estratégicas con sentido”²¹⁸.

La comprensión y la producción de textos deben considerarse como formas de actividad que permiten nuevos modos de pensamiento y de acceso a la cultura letrada. Requieren de un agente activo y constructivo que realice actividades sofisticadas que le obligan a emplear sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, previamente aprendidos de manera inteligente, ante situaciones novedosas de solución de problemas. “Un texto comprendido le demanda un problema complejo a quien lo comprende, analiza o discute; un texto producido implica la solución de un problema que exige comunicar ideas con suficiente destreza retórica para lograr los propósitos comunicativos deseados”²¹⁹.

En el ámbito académico, leer y escribir son habilidades muy apreciadas. La mayor parte de la información que tiene que aprenderse, desde la educación básica hasta el nivel profesional, es a partir de textos. La escritura no es menos importante porque, además de involucrar en gran medida la lectura, su papel en la producción de conocimientos es fundamental. En los programas curriculares actuales se manifiesta una evidente toma de conciencia, pero “aún falta un largo camino para que se modifiquen significativamente las prácticas tradicionales de su enseñanza”²²⁰.

La comprensión de textos se considera una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos, sino que el lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto, para lo cual utiliza todos su recursos cognitivos pertinentes, tales como las habilidades psicolingüísticas, esquemas y

²¹⁸ Frida Díaz Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2003, p. 273.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 273.

²²⁰ *Ibid.*, p. 274.

estrategias, explotando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito.

La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar. De esta manera, se puede afirmar que “la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica”²²¹.

Se puede afirmar que no se aprende a comprender o componer un texto de manera automática o como producto de una maduración natural después de haber adquirido las aptitudes básicas de acceso al código escrito. “El lenguaje escrito, y aquí se incluye la capacidad de escribir y comprender, se adquiere, se aprende y se desarrolla cuando se participa en ciertas prácticas socioculturales y educativas”²²².

Considerando estas observaciones, mi propuesta didáctica está pensada en tratar de apoyar el fortalecimiento y el desarrollo de la competencia lectora a partir de un conjunto de relatos curiosos y fantásticos incluidos en algunas crónicas franciscanas de los siglos XVI y XVII; es decir, no sólo se busca que los alumnos conozcan estos textos y contextualizarlos dentro de la historia de la literatura, sino que, a partir de ellos y con diversos ejercicios, se desarrolle su competencia lectora.

Las actividades se estructuraron de tal manera que intentan subsanar las áreas en las que se ha detectado que los alumnos tienen problemas y son básicas para la comprensión lectora:

²²¹ *Ibid.*, p. 275.

²²² *Ibid.*, p, 274.

comprensión general, obtención de información, desarrollo de una interpretación, reflexión sobre el contenido del texto y reflexionar sobre la forma del texto²²³.

La secuencia didáctica resalta la importancia de recuperar los conocimientos previos, la identificación de ideas principales, los diferentes formatos en que puede aparecer un texto, las diversas formas de evaluación, así como el trabajar mediante proyectos escolares, tanto de forma individual como colaborativamente; mediante la lectura, análisis y goce de las crónicas franciscanas.

Además, reflexionando acerca de que el eje principal son las crónicas franciscanas, la selección de textos se realizó pensando en los temas de interés entre los jóvenes; es decir, en historias en las que aparecen seres fantásticos, hechos sobrenaturales y datos curiosos. Aunado a esto, se planeó ofrecerlo a los alumnos de una manera próxima a su universo textual: el cómic.

La secuencia didáctica tuvo una evolución conforme se fue poniendo en práctica; sin embargo, la esencia siguió siendo la misma. Se planeó una propuesta “ideal” de tres sesiones de una hora con cuarenta minutos cada una con base en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, pero con la intención de que pudiera ser flexible y se ajustara a otros sistemas educativos: el de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades o el de la Dirección General de Bachillerato. Afortunadamente, la propuesta se pudo llevar a la práctica en los tres sistemas educativos.

A continuación, se muestra la secuencia completa, después se hace un análisis de la última intervención (realizada en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur) porque fue en la que se depuraron los errores de las anteriores y se adecuó el material para que se trabajara mejor en el aula.

²²³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000*, México, Santillana, 2002, p. 27.

Asignatura: Literatura Mexicana e Iberoamericana (6° grado de la ENP).	
Unidad: II	
Competencia: Desarrollo de la comprensión lectora a través de la lectura de crónicas de los siglos XVI y XVII.	
Profesor: César Pérez Ortiz	
Aprendizaje general: Conoce y estudia las crónicas novohispanas para fortalecer la competencia lectora (aprender a leer, leer para aprender y disfrutar de la lectura).	
Habilidades lingüísticas: lectura y escritura.	
Duración: 3 sesiones de 1:40 hrs.	
Propósito general: Que el alumno analice fragmentos de las crónicas franciscanas para incrementar su comprensión lectora y su escritura.	
Aprendizajes: Conceptual: El alumno comprende las características de la crónica. Procedimental: Ubica las ideas principales de un texto. Actitudinal: Socializa ideas con sus compañeros.	
Secuencia didáctica. Sesión I (Qué es una crónica)	
Proyectos: Escritura de una crónica (1ª sesión).	
Aprendizaje particular: El alumno analiza las características de las crónicas.	
Inicio 1.- Lluvia de ideas para recuperar conocimientos previos (qué es una crónica, de qué manera narramos acontecimientos que nos ocurren, etc.). 2.- Tabla de conocimientos (qué sé del tema, qué creo del tema, qué espero de él) (15 min.).	1.- El alumno participa e intercambia sus puntos de vista. 2.-El alumno llena su tabla de conocimientos.
Desarrollo 1.- Aplicación de la estrategia de Rompecabezas II para crear grupos de expertos y novatos acerca de los tipos de crónicas (15 min.). 2.- Elaboración de un cuadro comparativo y su exposición (35 min.). 3.- Lectura de un fragmento de crónica e identificar los elementos principales (qué se cuenta, quiénes participan, cuándo, dónde) (10 min). 4.- En parejas hacen un resumen de la historia, con su cotejo y revisión grupal (20 min.).	1.- Se crean equipos de 5 integrantes y estos se dividen nuevamente para crear grupos de “expertos”, se les proporciona la información del tema y después de que tomen los apuntes necesarios, reintegrarlos al equipo original para que expliquen el tema a sus compañeros. Elaboran un cuadro comparativo en papel bond y luego presentan su exposición (crónica de Indias, crónica de soldados, crónica franciscana y crónica actual). El profesor cambiará al expositor para que demuestre que cualquiera domina el tema.
Cierre 1.- Lista de los diez puntos más importantes de las crónicas de Indias y franciscanas. 2.- Lista de los cinco puntos más importantes de la narración. (10 min.).	1.- Los alumnos participan y escriben sus aportes acerca del tema.
Evaluación: en equipos e individual.	

Sesión II (Revisión de historias curiosas)	
Aprendizaje particular: El alumno comprende la importancia de la secuencia cronológica de las narraciones.	
Proyectos: Línea del tiempo y organizar una historia coherentemente.	
Inicio 1.- Elaboración grupal de un mapa conceptual con la información de la clase anterior (10 min.).	1.- Los alumnos participan para construir el mapa en el pizarrón.
Desarrollo 1.- El profesor elabora una secuencia de imágenes en el pizarrón y entre todos se discute la importancia del orden lógico (10 min.). 2.- Análisis por parte de los alumnos de una historia de una crónica franciscana adaptada a imágenes (10 min.). 3.- El profesor proporciona la misma historia, pero ahora en texto escrito, fragmentada y en desorden para que en parejas la lean y ordenen, además de hacer una línea del tiempo de dicha historia, se comenta en voz alta y se entrega (30 min.). 4.- El profesor entrega una historia extraída de una crónica franciscana pero adaptada en formato cómic, con texto, y en desorden para que los alumnos formen una historia con coherencia. Revisión grupal (30 min.).	1.- Los alumnos comentan la importancia del orden cronológico en las historias. 2.- Los alumnos leen y ordenan las historias. 3.- Crean su línea del tiempo. 4.- Los alumnos ordenan de manera coherente el cómic para formar una historia.
Cierre 1.- Discusión en plenaria sobre la importancia de escribir con orden y coherencia (10 min.).	1.- Los alumnos comparten sus puntos de vista y toman sus notas finales.
Evaluación: por parejas e individual.	

Sesión III (Lectura por gusto y creatividad)	
Aprendizaje particular: El alumno elige una lectura libremente y desarrolla su creatividad	
Proyecto: Periódico novohispano	
Inicio 1.- Grupalmente construir un mapa conceptual grupal con lo visto anteriormente. Resolver dudas (15 min.).	1.- Los alumnos participan para la realización del mapa.
Desarrollo 1.- El profesor organiza equipos de 5 integrantes y les proporciona una antología de historias extraídas de crónicas para que elaboren un Periódico novohispano en formato grande (45 min.). 2.- Presentación y coevaluación de los periódicos (15 min.).	1.- Cada integrante elige una historia que le llame la atención, la reelabora como si la narrara en una noticia de un periódico y la ilustra. El equipo tiene que escoger una historia adicional para trabajarla colaborativamente. 2.- Los equipos presentan sus periódicos ante los demás y son coevaluados por los compañeros siguiendo los criterios de la rúbrica (está narrado de la manera correcta, tiene coherencia, la imagen representa la historia, etc.),
Cierre 1.- Recapitulación de las clases (10 min.). 2.- Autoevaluación (qué aprendí, qué me faltó aprender o se me dificultó, reflexión final) (10 min.).	1.- Los alumnos participan para hacer una recapitulación de las sesiones. 2.- Los alumnos se autoevalúan.
Evaluación: Por equipos y autoevaluación.	

Como se mencionó, la secuencia adaptada se pudo llevar a la práctica en los tres sistemas educativos, la primera intervención se llevó a cabo en una institución particular, Universidad del Distrito Federal Bachillerato, plantel Condesa, escuela incorporada a la SEP que sigue los programas de esta secretaría. Se otorgó el permiso para poder probar la secuencia en un grupo de 27 alumnos de sexto semestre, durante dos sesiones de una hora con cuarenta minutos cada una, el lunes 27 y el miércoles 29 de marzo del 2017. En esta práctica se probó si los textos seleccionados funcionaban o no, los dibujos eran más sencillos, pero cumplían con el objetivo. Afortunadamente, se comprobó que los relatos sí resultaron atractivos para los educandos, pero se observó que el diagnóstico no era el más adecuado pues se realizó un examen de comprensión con el texto “El

recolector de leña y Nezahualcóyotl”, pero se perdió mucho tiempo en la actividad, por lo que se decidió cambiar la manera de recopilar los conocimientos previos.

La segunda vez que se pudo llevar a la práctica la secuencia fue en la Escuela Nacional Preparatoria número 6 “Antonio Caso”, el día 17 de octubre de 2017 en una sesión doble en un grupo de sexto año de área cuatro. Se debe precisar que debido a lo acontecido el 19 de septiembre de ese año fue muy complicado obtener apoyo de los profesores para prestar alguno de sus grupos, pero la profesora Claudia Cecilia Baez Barrientos accedió a que se efectuara la práctica en uno de sus grupos. Éste estaba conformado por más de sesenta alumnos; no obstante, se pudo realizar la intervención de manera exitosa, incluido el trabajo en equipos. Los textos utilizados fueron los mismos, pero en esta ocasión se usó una tabla de conocimientos en lugar de un examen diagnóstico.

La última ocasión en que la propuesta se realizó fue en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur. Es necesario expresar que existieron pequeñas modificaciones a partir de las intervenciones anteriores para que esta vez se presentara de la mejor manera posible.

Primeramente, debo comentar que fue difícil conseguir que los profesores accedieran a facilitar alguno de sus grupos para la práctica, debido a que la propuesta se inserta en el primer semestre del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación y el semestre en el que se pidió permiso para la intervención era par, por lo que no querían retrasarse revisando un tema que no se vería en el periodo; sin embargo, gracias a la ayuda de la doctora Alejandra Viguera y a la disposición del profesor Arturo Hernández Bravo, que facilitó a uno de sus grupos de cuarto semestre durante dos sesiones, fue posible llevar a cabo la secuencia, por lo cual se tuvieron que modificar las actividades propuestas en la secuencia original.

Las sesiones acordadas fueron el miércoles 25 y el viernes 27 de abril del 2018 en un grupo del Taller de Lectura y Redacción IV con una duración de dos horas cada una; es decir, los jóvenes

eran de cuarto semestre y la secuencia tuvo que adaptarse al tiempo proporcionado. A continuación, describo la manera en la que se presentó la secuencia en la intervención didáctica realizada.

La primera sesión comenzó tras la presentación del titular de la asignatura, quien mencionó que durante esa clase y la siguiente (la del viernes) yo impartiría el tema como parte de mis prácticas docentes de la MADEMS. Después me presenté como alumno de la maestría y hablé un poco del tema que se trabajaría durante dos sesiones: las crónicas franciscanas. Se inició la propuesta con la activación de conocimientos previos a través de preguntas al grupo acerca de lo que se sabía sobre el tema de crónicas y de crónicas franciscanas.

Se mencionó a los alumnos que ese tema ya lo habían visto en la asignatura de Historia de México, pero comentaron que no lo habían revisado o que no lo recordaban. No obstante, se observó que algunos jóvenes relacionaban el término crónica con narraciones deportivas, otros lo conocían por el libro *Crónicas de Narnia*; sin embargo, muy pocos conocían en realidad la estructura o características de la crónica. En lo relativo al concepto de franciscano, sí tenían referencias a la orden religiosa.

Mientras los alumnos participaban de manera oral, se repartió el material para la sesión, en el que se encontraba la tabla de conocimientos y las lecturas para trabajar. Una vez entregado el material, se pidió que llenaran las casillas de “qué sé del tema” y “qué creo del tema”. De los 38 alumnos, 27 contestaron que no sabían nada del tema, 6 escribieron que eran escritos antiguos, 5 consideraron que eran textos narrados de manera cronológica y que los autores o el tema era de franciscanos. Esto quiere decir que la mayoría de los alumnos desconocía el tema, a pesar de que en el semestre anterior (tercero) es un tema que se debía haber estudiado. A continuación, incluyo la tabla que se les facilitó:

Nombre del alumno: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

Llena brevemente y con sinceridad los campos que se te solicitan.

Tabla de conocimientos	
Qué sé del tema	
Qué creo del tema	
Qué aprendí del tema	

La siguiente actividad estuvo enfocada a la lectura de un relato fantástico que aparece en la *Crónica de Jalisco* de fray Antonio Tello, el cual titulé “La serpiente maligna”. El texto se leyó en voz alta con ayuda de los jóvenes; al finalizar la lectura se solicitó que entre todos analizaran las características de la narración; los alumnos explicaron que se contaba una historia con un orden temporal (inicio, desarrollo y cierre), que había muchas descripciones, que era de una época antigua y que en este caso el protagonista era un fraile franciscano. El texto utilizado es éste:



La serpiente maligna



Dicen que los indígenas de Jalisco tuvieron que mudarse del lugar donde vivían porque había una serpiente que los asombraba en el cerro, ahí hay una cueva de la cual salía.

Tenía el cuerpo muy grueso y con alas y la cola muy delgada.



Por donde pasaba hacía con la cola un surco como de un arado, levantando tierra y piedras, lo que causaba una nube muy negra, que despedía inmensidad de rayos, haciendo grandes remolinos, levantaba en el aire a las personas que encontraba y de esta suerte se consumía mucha gente.

El padre fray Bernardo de Olmos fue a esta cueva revestido con estola y cruz, llevando agua bendita para conjurarla, halló a la mitad de la cueva una serpiente gigante.



La conjuró de parte de Dios para que le dijera por qué hacía aquel daño, y respondió que porque toda aquella gente no le sacrificaba ya como solía, y por eso quería que se fueran del lugar, que aquel puesto era su posesión, porque de otra manera les haría todo mal que pudiese.

El padre Bernardo pasó el pueblo y el convento media legua de aquel lugar en 1546, que es donde ahora está.

La etapa del desarrollo se planeó para que se trabajara colaborativamente y los alumnos construyeran su propio conocimiento, así que se optó por la estrategia conocida como rompecabezas. Ésta es una “forma de aprendizaje cooperativo en la cual los estudiantes, en forma individual, se vuelven expertos en secciones de un tema y las enseñan a otros”²²⁴. Es decir, se trabaja en una especialización de tareas, para ello se requiere que cada alumno asuma un rol específico para alcanzar las metas de la actividad de aprendizaje: “en este método, los estudiantes se vuelven expertos en una porción particular de su tema y usan su experiencia para enseñar a otros estudiantes”²²⁵.

Las etapas en la implementación del método rompecabezas son las siguientes:

Etapa	Descripción
Recolección de información.	Los estudiantes son divididos en grupos y estos se dividen nuevamente. Se asignan los temas a los nuevos equipos de expertos para localizar y estudiar la información.
Reuniones de expertos.	Los expertos de los distintos equipos comparten notas y depuran su información.
Presentaciones ante el equipo.	Los expertos se reúnen con su equipo original y enseñan el tema a los otros miembros.
Prueba.	Los estudiantes responden un cuestionario o desarrollan alguna actividad para el aprendizaje.
Evaluación y reconocimiento.	Se evalúan y reconocen en forma pública los desempeños individuales y grupales.

Todos estos pasos se efectuaron en la intervención didáctica; primero, se explicó la dinámica, así como los tres componentes del trabajo colaborativo: metas grupales, responsabilidad individual e igualdad de oportunidades para lograr el éxito; posteriormente, se solicitó a los alumnos numerarse del uno al cinco para evitar que los grupos se integraran entre amigos y así tuvieran la oportunidad de trabajar con compañeros diferentes. Una vez formados los equipos se pidió que se

²²⁴ Paul Eggen, *Estrategias docentes*, México, FCE, 2002, p. 401.

²²⁵ *Ídem*.

pusieran un nombre y en una hoja anotaran a los integrantes. Después, los jóvenes de cada equipo se numeraron del uno al cinco para crear nuevos equipos y se reunieron en el que les correspondía.

Una vez formados estos grupos se les entregó una hoja con información acerca de las crónicas: de Indias, de laicos, de soldados, franciscana y actual. Así, cada equipo se convirtió en experto de un tema; cada alumno sabía que tenía la responsabilidad de involucrarse con la información y tomar notas pues sería quien la explicaría a sus compañeros “novatos”.

Después de diez minutos de análisis de la información, los alumnos se reintegraron a sus equipos originales, cada uno con diversas formas de apuntes: resúmenes, mapas conceptuales, listas de ideas, etc. Se les recordó que el proyecto que tenían que entregar era un cuadro comparativo, con la ayuda de los alumnos se puso un ejemplo en el pizarrón para que nadie tuviera duda de lo que era.

De esta manera trabajaron los jóvenes para construir sus cuadros comparativos, mientras el docente pasaba a supervisar que todos los integrantes contribuyeran a la meta común. Concluidos los cuadros comparativos se presentaron grupalmente y después se intercambiaron entre los demás equipos para hacer una coevaluación. La guía fue un cuadro en el pizarrón elaborado con la participación de todo el grupo. Cada equipo evaluó el cuadro de otro, anotando las virtudes y lo que podría mejorarse. El total de esta actividad duró cincuenta minutos.

La siguiente actividad estuvo enfocada en la relectura de la narración de la “La serpiente maligna”. El texto se leyó individualmente; al finalizar, se solicitó que se subrayaran las ideas principales y se elaborara una síntesis de esa historia. Se enfatizó en la información que debía aparecer en el resumen: el lugar, los involucrados, la fecha, los datos más importantes, etc. La actividad duró veinticinco minutos. Cabe mencionar que para algunos fue complicada la elaboración del resumen porque no sabían cuál era la información más relevante, pero para la mayoría resultó una tarea sencilla. Se efectuó una coevaluación en parejas, con base en la

información fundamental que debía de tener la síntesis, pero con ayuda de una rúbrica entregada a cada alumno:

Coloca la escala de evaluación en los criterios señalados

- ✓ Cumple completamente los requisitos: 3 puntos.
- ✓ Cumple con los requisitos pero con 2 ó 3 errores: 2 puntos.
- ✓ Tuvo más de 3 errores: 1 punto.

Plantilla de evaluación					Total
	Presenta las ideas centrales planteadas por el autor. (no le falta ni sobra información).	Emplea el léxico adecuado. (no usa expresiones fuera de lugar).	Presenta corrección ortográfica. (no tiene faltas de ortografía).	Está estructurado coherentemente. (se comprende claramente).	
Síntesis de relato					

Para finalizar la sesión y reforzar los aprendizajes adquiridos se elaboró una lista en el pizarrón con los puntos más relevantes de la clase; los alumnos participaron de manera activa, levantando la mano e intercambiado sus ideas para la construcción de la lista. No solo se quedó la lista en el pizarrón, sino los alumnos la copiaron en sus respectivos cuadernos, esta actividad duró alrededor de diez minutos. Todas las actividades duraron dos horas durante la sesión.

Para la segunda clase, viernes 27 de abril, se retomaron las ideas trabajadas con anterioridad; a través de preguntas detonadoras, los alumnos aportaron conceptos relacionados con el tema de crónicas, así como los datos más importantes para la comprensión del texto y la respectiva redacción de su resumen. Con dichas ideas se elaboró un mapa mental en el pizarrón; la actividad se planificó para que fuera realizada en diez minutos, pero se terminó en quince.

Considerando que la idea principal de la secuencia es que los alumnos lean relatos extraídos de crónicas franciscanas, se adaptó una historia que se encuentra en el capítulo catorce del primer

libro de la *Monarquía Indiana* de fray Juan de Torquemada, el cual adapté en formato cómic y titulé “El final de los toltecas”.

Este texto narra la manera en que los toltecas fueron oprimidos por ciertos reyes y pensaron que se debía a que tenían enojados a sus dioses, por lo que decidieron hacer una ceremonia en Teotihuacan, pero en medio de las ceremonias se les aparecieron dos gigantes, en ocasiones distintas, para matarlos. El relato lo organicé en dos partes: la primera cuenta la historia a partir de imágenes, la segunda con el texto en desorden. Está diseñado de esta manera para que los alumnos se apoyen en las imágenes por si todavía no tienen afianzados los conocimientos de coherencia y cohesión textuales.

Analiza la siguiente historia contada solo por imágenes.

El final de los toltecas

a)



b)



c)



d)



e)



f)



Lee con atención cada uno de los fragmentos, al final coloca la letra que corresponde con la parte de la historia y a la vuelta de la hoja argumenta por qué llegaste a esa conclusión.

<p>Estando todos juntos, y comenzadas las fiestas, en medio de la gran celebración a la que concurrió muchísima gente, se les apareció un gran gigante y comenzó a bailar con ellos, y aunque pudo ser que admitiesen la visión con algún temor, por ser demasiado grande, los brazos largos y delgados, todavía lo aceptaron por parecer que aquello era inevitable, pues venía por orden de los dioses. El gigante los acompañaba en las vueltas que iban dando, se abrazaba con ellos y cuando los tenía entre sus brazos les quitaba la vida, enviándolos a los de la muerte.</p> <p style="text-align: right;">()</p>	<p>Los toltecas, gente crecida de cuerpo, vestían con túnicas largas y blancas. Eran poco guerreros, y más dados al arte de labrar. El modo de su destrucción, perdición y acabamiento fue que habiendo sido perseguidos y oprimidos por ciertos reyes por más de 500 años, les pareció que aquella persecución procedía de tener enojados a los dioses.</p> <p style="text-align: right;">()</p>
<p>En otra ocasión, continuando sus fiestas para ver el fin de las calamidades, se les apareció el demonio en forma de un niño blanco y hermoso, sentado en una peña y con la cabeza podrida; el hedor era tanto que murieron muchísimos por la venenosa ponzoña.</p> <p style="text-align: right;">()</p>	<p>Determinaron hacer una junta general de todos los sacerdotes, príncipes y señores en un lugar llamado Teotihuacan para hacer fiestas a sus dioses, con intento de agradecerlos y despojarlos del gran enojo que tenían contra ellos.</p> <p style="text-align: right;">()</p>

<p>Viendo el mal tan grande que su visita les había causado, determinaron arrastrarlo por el suelo, llevarlo hasta una laguna grande; aunque lo intentaron con toda su fuerza, no les fue posible porque era mayor la del demonio. En medio de estos actos se les apareció el demonio y les dijo que lo que más les convenía era desamparar la tierra si querían salvar sus vidas; porque sólo les prometía muertes, ruinas y calamidades. Viendo los toltecas cómo crecían sus calamidades, tuvieron que tomar el consejo y se fueron, unos hacia la parte del norte, otros hacia la del oriente. Así poblaron Campeche y Guatemala.</p> <p style="text-align: right;">()</p>	<p>Otro día se les apareció el demonio en figura de otro gigante, con las manos y dedos muy largos y aguzados, y bailando con los toltecas fue ensartándolos en ellos. De esta manera hizo gran matanza.</p> <p style="text-align: right;">()</p>
---	--

La actividad no sólo buscó que se leyera y organizara la información, sino que los alumnos argumentaran el motivo de la manera en que estructuraron el relato; la mayoría de los jóvenes escribió que se guio a partir de las imágenes, incluso algunos redactaron que sin las viñetas no hubiesen podido resolver la actividad. Otros estudiantes argumentaron que a partir de la manera en que iniciaba cada párrafo se daban cuenta del orden que llevaba.

El ejercicio se revisó grupalmente y los alumnos participaron activamente para intercambiar sus puntos de vista, comentaron lo que habían escrito detrás de la hoja²²⁶; debo destacar que algunos señalaron las partes del texto por las que se guiaron, por lo que considero que podría agregarse una revisión en parejas en esta parte de la secuencia.

La siguiente actividad estuvo enfocada en la lectura, selección y adaptación de alguna historia extraída de una antología proporcionada por el profesor. La pequeña selección de textos estaba conformada por relatos de diversa temática, pero de la misma extensión, para que los alumnos no hicieran el trabajo considerando el que fuese más corto²²⁷.

El objetivo fue trabajar en equipos, por lo que se pidió que se reunieran con los grupos ya conformados en la sesión anterior. Los alumnos se reunieron y el profesor les proporcionó la

²²⁶ Se solicitó que se redactara al reverso de la hoja para poder saber qué es lo que había escrito cada alumno a la hora de recoger el material y no se traspapelara.

²²⁷ Los relatos aparecen en el Apéndice de la tesis.

antología; a cada uno de los relatos se le asignó un título relacionado con el contenido y que fuese atractivo para leerlo completo. De la misma manera se les facilitó a los jóvenes material de apoyo (plumones y papel para rotafolio). Se explicó el objetivo de la actividad: seleccionar uno de los relatos para adaptar la historia al contexto actual, considerando la estructura de la crónica (inicio, desarrollo y cierre), así como conservar la esencia de la historia.

El propósito de la actividad fue que los educandos leyeran una historia pero que no se quedara en un nivel de reconocimiento de las características de una crónica y datos curiosos, sino que los alumnos pusieran en práctica la redacción de una crónica y que, además trasladaran el relato a un contexto cercano, como se pide en los planes de estudio; por ejemplo, en el nuevo plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria se recomienda que al leer las crónicas de Indias se haga un ensayo relacionando el contexto histórico y social del alumno, pues se busca que los jóvenes comprendan “los elementos de identidad mediante el análisis de la cosmogonía, la visión del mundo, el lenguaje, la idiosincrasia y las tradiciones en los textos literarios para relacionarlos con su ideología y su contexto”²²⁸.

Los alumnos trabajaron colaborativamente, algunos leyendo en voz alta para los demás integrantes del equipo, otros acercándose para alcanzar a leer todos al mismo tiempo y algunos dividiéndose los textos y rotándolos para ver cual texto les llamaba más la atención. Debo resaltar que, en general, a los alumnos les agradaron los relatos, pero de los cinco equipos, cuatro decidieron trabajar con “El peso del demonio” y solo uno utilizó otra narración: “El recolector de leña y Nezahualcóyotl”. El docente les preguntó cuál había sido el criterio para tomar esa decisión, algunos argumentaron que el título fue el que los cautivó desde el principio, otros comentaron que de todas las narraciones fue el que más les gustó. No es de extrañar que eligieran ese texto pues los

²²⁸ *Nuevo plan de estudios...*, p. 5.

jóvenes prefieren ese tipo de temas, además que en la actualidad está de moda la figura del antihéroe, llámese Señor de los cielos, Deadpool, etc.

Los alumnos trabajaron durante cincuenta minutos; después presentaron ante todo el grupo su adaptación del relato. Es interesante que, a pesar de que cuatro equipos eligieron la misma historia, las adaptaciones fueron completamente diferentes, algunas mejor trabajadas que otras. Quiero destacar dos: en una se comparó al presidente de Rusia, Vladimir Putin, con un demonio que no deja que su país mejore pero que gracias a algunas reformas políticas se tiene la esperanza de avanzar en la sociedad. La otra adaptación que me gustaría comentar es la siguiente, ya que es uno de los trabajos en el que los alumnos siguieron con más fidelidad la estructura del relato, pero trasladaron completamente a la actualidad todo lo ocurrido y se encuentran presentes los elementos principales de la historia en un contexto contemporáneo: dos monjas encontraron una cruz invertida en una tienda Oxxo, ellas buscaron el significado de ese símbolo en su celular y encontraron que pertenecía a un culto satánico que en la antigüedad se albergaba cerca de la tienda. Las monjas, a través de las opiniones de Facebook, decidieron utilizar aquella cruz y ponerla de la manera adecuada para honrar al dios cristiano (de la misma manera en que aparece en la historia original).

El equipo que decidió trabajar con otro relato comentó que los integrantes leyeron las historias, pero entre todos llegaron a la conclusión de que “El recolector de leña y Nezahualcóyotl” era el que mejor podían adaptar al contexto actual. Este relato trata acerca de cómo el tlatoani tenía asignada un área específica para recolectar leña y él se vistió de mendigo para observar si sus reglas se seguían; llegó a los límites designados para esa actividad y vio a un niño que buscaba madera, el rey incitó al pequeño a que se adentrara en el bosque, pero el niño comentó que no se podía por mandato del rey, además que cada vez era más complicado conseguir leña. Entonces Nezahualcóyotl comprobó que sus reglas sí se seguían y decidió ampliar las zonas para la recolección.

Los jóvenes siguieron los patrones narrativos, pero en lugar de tratarse de un tlatoani, la historia se atribuyó a un jefe de gobierno que se vistió de civil para ver si la población seguía las reglas de uso del suelo. Durante una semana el político vestido de civil incitó a los ciudadanos a utilizar las áreas prohibidas, pero observó que nadie le hizo caso pues todos acataban las reglas. Como premio decidió ampliar el uso de suelo para los civiles.

En general, las exposiciones fueron buenas. Después de presentar los trabajos, los alumnos autoevaluaron su participación con base en una rúbrica que les fue entregada, la cual contempla tres aspectos: integración correcta de los conceptos, organización de la información y competencias gramaticales. Este último fue el criterio con el que los alumnos tuvieron más problemas, algunos con los niveles de novato y aprendiz, pero en los otros dos, los jóvenes obtuvieron mejores resultados. A continuación, aparece la rúbrica utilizada.

Equipo: _____

En equipo, evalúa el periódico que realizaron; de cada criterio selecciona con una X sólo una casilla, la cual se asemeje más a su trabajo. Al final suma los puntos que obtuviste de cada criterio y marca el nivel en el que se encuentra.

Puntaje total: novato: 6-7, aprendiz: 8-10, profesional: 11-13, experto: 14-15.

Criterios	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
a) Integración correcta de conceptos	Hay poca información o es muy breve. Faltan puntos a desarrollar. 2 pts.	El periódico integra conceptos básicos del tema, pero se dejaron de lado puntos importantes. 3 pts.	Están expuestos casi todos los conceptos importantes; sin embargo, aún falta un poco de información. 4 pts.	Todos los conceptos se encuentran presentes de manera clara y concisa, no falta información. 5 pts.
b) Organización de la información	En el periódico no se aprecia una reflexión en el manejo de la información, no hay una organización. 2 pts.	Existe cierta reflexión en el trabajo, pero hay saltos de información abruptos. 3 pts.	La información está organizada de una buena manera, pero alguna idea podría ir mejor en otro lugar. 4 pts.	Toda la información que aparece está organizada de una manera excelente y no requiere ningún cambio. 5 pts.
c) Competencias gramaticales	El periódico tiene más de siete errores ortográficos, además de haber ideas inconexas. 2 pts.	El periódico tiene de tres a seis faltas de ortografía, aunque hay algunas ideas poco claras. 3 pts.	Se pueden hallar uno o dos errores ortográficos, pero hay un buen uso de las estructuras gramaticales. 4 pts.	El periódico tiene máximo una falta de ortografía y las oraciones están bien estructuradas. 5 pts.

Para finalizar la secuencia, se tenían asignados 10 minutos, pero debido a que en las demás actividades se utilizó un poco más de tiempo, se pidió que en cinco minutos se llenara el recuadro faltante de la tabla de conocimientos “qué aprendí del tema”. Como se observó que algunos alumnos escribieron rápido y quedaban escasos 2 minutos, se tomó la decisión de preguntar cuál había sido la experiencia con las dos sesiones y el tema.

Con base en los comentarios, aparentemente, el tema quedó claro y les llamó mucho la atención el tipo de textos, pues argumentaban que no habían leído historias con esas características en “literatura antigua” y que no se les hubiese ocurrido que en textos relacionados con la religión se encontraran estas narraciones.

En la casilla “qué aprendí del tema” los alumnos escribieron diferentes valoraciones: “aprendí un nuevo tipo de texto”, “a escribir una crónica”, “la importancia de que al narrar se debe llevar un orden”, “las características de las crónicas franciscanas”, etc. Este instrumento de evaluación sirvió para que los alumnos compararan sus conocimientos anteriores a la intervención docente y los adquiridos gracias a ésta. En la primera sesión la mayoría de los alumnos había contestado que no sabía nada o conocía poco del tema, pero al final de la secuencia los alumnos redactaron los conocimientos que adquirieron.

Como puede apreciarse, los alumnos se involucraron en las sesiones y en las actividades. En todo momento se mostraron entusiastas y algunos, al final, se percibían contentos pues ellos mismos redactaron lo que habían aprendido y lo compararon con lo que al principio de la secuencia conocían del tema. En este sentido, se puede afirmar que, a pesar de las restricciones de tiempo para llevar a cabo la totalidad de la secuencia propuesta, al adaptar algunas de las actividades, se ve que es una propuesta válida y que fue exitosa.

Conclusiones

La presente tesis intentó contribuir con una propuesta en la que los estudiantes de Educación Media Superior desarrollaran su competencia lectora con literatura poco estudiada y difundida. Con la elaboración de este trabajo comprendí los elementos necesarios para ser docente, pues no sólo es suficiente tener conocimientos de la disciplina a impartir, sino que es preciso contar con un abanico de saberes psicopedagógicos y estrategias didácticas para lograr que los estudiantes adquieran verdaderamente aprendizajes significativos.

Al ingresar a la MADEMS tenía claros mis objetivos: mejorar mi práctica docente, trabajar con la literatura que me apasiona y adquirir conocimientos del área psicopedagógica, pues contaba únicamente con los conocimientos básicos. En cada una de las asignaturas puse mi mayor esfuerzo y traté de incorporar esos nuevos saberes en la implementación de esta propuesta.

Aprendí el proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia de hacer una buena planeación para las clases, que evaluar no es lo mismo que calificar, por mencionar algunos aspectos generales. Considero que mi paso en la maestría resultó fructífero y cumplí con creces mis objetivos.

En el caso de esta propuesta, tuve que profundizar en temas que desconocía. Primeramente, en la enseñanza bajo el enfoque por competencias, ya que, para muchos, es un tema político más que educativo; no obstante, reflexioné sobre los resultados que este enfoque, aplicado de la manera correcta, puede lograr. Entendí que no es algo nuevo y que incluso hay variantes.

En un principio, mi propuesta solo se basaba en el plan de literatura de la Escuela Nacional Preparatoria, pero mi tutor principal me recomendó ampliar los horizontes de perspectiva, lo cual me sirvió en dos maneras: conocer los otros planes de estudios y que mi propuesta pudiera ser aplicada en ellos.

Durante la elaboración de esta tesis también pude analizar que no es lo mismo la comprensión lectora que la competencia lectora, la segunda toma como uno de sus ejes a la primera y la conjuga con otras capacidades: emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos, con el fin de lograr metas propias, desarrollar conocimientos y el potencial personal, así como participar en la sociedad. Desarrollar esta competencia no es una tarea que pueda terminarse en una sola secuencia, sino debe trabajarse con los alumnos durante un largo tiempo y con diversos recursos para que los alumnos sean capaces de aplicar estrategias de lectura, inferir, predecir, valorar, comprender y disfrutar lo que leen.

En cuanto a mi propuesta de intervención didáctica, considero que funcionó bien, tomando en cuenta la escasa cantidad de tiempo que se le asigna en el programa de la Escuela Nacional Preparatoria y la vasta información que se pretende revisar. Las actividades fueron realizadas conforme a lo planeado incluso en la práctica en la Preparatoria 6, en la que participaron 68 alumnos. Me quedó claro que, al tener una buena planeación, las clases se imparten de una mejor manera y esto reditúa en la formación de los educandos.

Un aspecto en el que se debe reflexionar con más detenimiento es el relacionado con la evaluación del desarrollo de la competencia lectora, pues observé que mi propuesta puede ayudar a fortalecerla ya que esta competencia no está afianzada en muchos jóvenes, pero no diseñé un instrumento que pudiera medir la eficacia de la secuencia en ese rubro. Entiendo que una propuesta que intente desarrollar dicha competencia es ambiciosa; no obstante, considero que la mía puede ser tomada en cuenta en el largo proceso que involucra convertir a los alumnos en expertos lectores, debido a las estrategias utilizadas.

Lamentablemente, los programas de estudios dan por hecho que los estudiantes ya cuentan con todas las herramientas de lectura, por lo que no se detienen a revisar estrategias para mejorar

esta práctica; de la misma manera se pretende que los alumnos estudien una gran cantidad de textos y movimientos literarios en muy poco tiempo.

Es indispensable que el docente utilice todas sus estrategias y su creatividad para poder favorecer un verdadero aprendizaje significativo entre los alumnos. Se tiene que hacer un balance entre contenido y técnicas (de estudio y de lectura) en beneficio de los jóvenes.

De esta manera, los aprendizajes adquiridos en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior me sirvieron para mi formación como docente y, además, en la presentación de esta propuesta, la cual espero que sirva para todo aquel que se interese tanto en el tema de las crónicas franciscanas, así como en el fortalecimiento del desarrollo de la competencia lectora en el nivel Medio Superior.

Anexo I. Selección de textos

Los temibles mexicas (fray Juan de Torquemada, *Monarquía Indiana*, libro 2, cap. IX)

Aunque hemos dicho que los mexicanos fueron llevados presos y cautivos al pueblo de Culhuacan, donde estuvieron mucho tiempo, dicen las historias que les dieron lugar y sitio donde hiciesen su habitación y morada, apartados de los culhuas. Lo uno, por tenerlos recogidos y puestos a los ojos; y lo otro, porque como enemigos temían que si estuviesen mezclados con los de la ciudad, no hiciesen alguna traición o tratasen de algún levantamiento; y el lugar donde los pusieron se llamaba Tizaapan, en el cual puesto pasaban su mala ventura y servían a los culhuas en todo aquello que se les mandaba.

A poco tiempo de estar allí los dichos mexicanos se desavinieron los culhuas con los de Xochimilco, que como vecinos traían entre sí ordinarias cosquillas, los cuales se desafiaron y determinaron el día de su batalla, la cual se dio partiendo el camino que hay de un pueblo al otro, en un lugar llamado Ocolco, haciendo cada cual todo cuanto podía para vencer al otro; pero fue de manera la fuerza con que se aventajaron los xochimilcas, que se conocía por su parte la victoria.

Apesarado, el capitán de los culhuas buscaba medios cómo no quedar afrentado y su campo vencido, y pareciéndole que aunque la gente era mucha, estaba ya algo acobardado; entre varios pensamientos que se le ofrecieron para el remedio de este daño fue uno, acordarse de la nación mexicana que estaba en Tizaapan y puso en su corazón que si venía en su ayuda sería posible ganar la honra, que ya veía perdida, por la cual envió con gran presteza por ellos.

Los mexicanos entendieron que por esta vía podían ganar gracia con quien los tenía cautivos, se holgaron y vinieron sin dilación al socorro. Verdad sea que aunque el intento del culhua fue traer más gente en su favor y ayuda con cuya fuerza venciase a sus enemigos, fue también con intento de que si en la batalla morían los culhuas, muriesen también los mexicanos, porque se recelaba que si quedaban vivos habrían de señorearse de la tierra. Puestos en la ocasión, pidieron que les diesen armas con qué pelear, porque ellos no las traían ni las tenían. El capitán que no se halló con ellas, o no quiso dárselas, les mandó que saliesen al campo como pudiesen y que en defenderse sin ellas mostrarían su esfuerzo y valentía. A esta ocasión, dicen, se les apareció su dios Huitzilopochtli y esforzándolos les dijo:

-No tengáis pena, mexicanos, haced unas rodela de cañas majadas y salid con ellas a la batalla que yo os ayudaré.

Ellos esforzándose con estas palabras lo hicieron así y tomando juntamente unas varas largas a manera de lanzas algo gruesas iban saltando acequias y zanjas de agua, afirmándose sobre ellas. Los culhuas iban unos en canoas bien guarnidas y otros por la tierra firme caminando, y fue tan buena y favorable la venida de estos mexicanos, que aunque la batalla estaba casi conocida por los xochimilcas, a muy breves horas volvió la ventura a reconocerse por el campo culhuano y viendo los xochimilcas la nueva fuerza con que los contrarios les acometían, comenzaron a desmayar y a descaecer. Lo cual conocido por los culhuas se animaron y prevaleció su gente en tanto grado y extremo, que los xochimilcas les volvieron las espaldas y comenzaron a huir. Los culhuas fueron siguiendo el alcance y no sólo los metieron en su pueblo, sino les hicieron dejar sus casas y huir al monte, donde pudieron salvarse dejando muchísimos muertos y otros muchos cautivos; victoriosos se volvieron a sus casas, cada cual con los esclavos que cautivó en la guerra.

Los mexicanos, antes de entrar en la batalla, se hicieron de concierto que cada uno llevase una navaja y al que prendiesen o cautivasen no le matasen, sino que le dejasen señalado, la cual determinaron que fuese cortarle la oreja derecha, y así fue: a todos los que iban venciendo y dejando atrás les iban cortando las orejas y echándolas en unos canastillos de palma que para esto llevaban. Era costumbre que todos los soldados después de haber hecho el alcance y salido con victoria daban cuenta de sus hazañas y proezas a los capitanes y caudillos, y en su presencia contaban la presa y presentaban los cautivos que habían prendido. Llegaron los culhuas a esta presentación y cada cual con el que habían cautivado de los contrarios y enemigos, habiendo pasado todos y recibido las gracias de sus valerosos hechos fueron llamados los mexicanos, y como los vieses venir sin cautivos pensaron que de gente cobarde y pusilánime no se habían atrevido a prender ninguno y por baldonarlos y hacer escarnio de ellos, comenzaron con risa a preguntarles por la presa. Los mexicanos que, como antes hemos dicho, se habían concertado de cortarles las orejas y guardarlas, sacó cada cual de su tanate o cestillo una sarta de orejas, según las muchas o pocas que había cortado, y haciendo presentación de ellas dijeron:

-Estos presos que están aquí presentes, casi todos son cautivos nuestros y si no mirad sus orejas que se las cortamos, y así como tuvimos poder para cortárselas, lo tuvimos también para maniatarlos, pero por no ocuparnos en esto y seguir más libremente el alcance, los dejamos para que vosotros los maniatéis y prendáis, pues primero vinieron a nuestras manos que a las vuestras, más es gloria nuestra esta presa que vuestra.

No supieron responder a esta razón los culhuas, mas espantados de la astucia mexicana comenzaron a temerlos más y a guardarse de ellos, y dijeron: ésta es gente taimada y belicosa, será posible que nos den algún desabrimiento, siendo tan vecinos nuestros como son, será mejor que se vayan, aunque por entonces no les dieron esta licencia.

El recolector de leña y Nezahualcóyotl (fray Juan de Torquemada, *Monarquía Indiana*, libro 2, cap. LI)

Nezahualcóyotl, aunque andaba ocupado en las guerras en compañía de los de México y Tlacopa, no olvidaba su gobierno, antes con mucho cuidado y solicitud velaba no sólo en las cosas de su acrecentamiento sino, también en las que pertenecían al aprovechamiento de sus vasallos para su mayor conservación y policía; ordenó los consejos que se conservaron hasta la entrada de los españoles, con todos los oficiales necesarios para cada uno.

Fue severo en guardar justicia y en castigar los pecados públicos que se cometían, mandó ajusticiar públicamente cuatro de sus hijos porque pecaron y tuvieron acceso con sus madrastras, mujeres de su padre.

Dicen de este rey, que tenía puesta ley que no pasasen de cierto término y lugar al monte por leña, por inconvenientes que para ello había, y que una vez, por ver si se guardaba su mandamiento se disfrazó, y en hábito desconocido se fue al monte acompañado de un hermano suyo, llamado Quauhtlehuanitzin, y llegando los dos a las faldas de las sierras, que eran los lugares permitidos para poder cortarla y llevarla a la ciudad, hallaron un muchacho de poca edad que andaba recogiendo algunas varillas caídas en el suelo, porque por ser limitado el lugar y la gente mucha, lo tenían talado todo y ya no se hallaba leña. Viéndolo el rey, que iba en traje de cazador le dijo por tentarle y por ver qué sentía de lo que acerca de ello tenía mandado:

-Niño, ¿por qué no entras a la montaña, donde hay mucha leña y cargarás rápido y te volverás a tu casa? El niño respondió:

-¿Por qué tengo de entrar en el monte? ¿No sabes que el rey Nezahualcóyotl tiene mandado que no pasemos los pobres de este lugar y que la leña de allá dentro es para los templos y para su real palacio y que si quebranto su mandamiento me quitará la vida, mayormente que es rey poderoso y que debe ser obedecido? A esto replicó el rey:

-Entra niño, que aquí no te ve nadie y nosotros, por ser pobre y tener lástima de ti, no te acusaremos ni diremos nada. A lo cual no quiso obedecer el muchacho, y como el rey instase en ello, el niño, enfadado le dijo:

-Tú y tu compañero, que así queréis que quebrante el mandato del rey, debéis de ser algunos maleantes, o debéis de ser enemigos de mis padres, que no podéis vengaros de ellos y queréis tomar la venganza por este modo.

Viendo esto Nezahualcóyotl calló y pasó adelante cazando y volviéndose a su palacio, como vio la penuria de leña que tenían los de la ciudad y necesidad que padecían, mandó alargar los cordeles y medidas de suelos de los bosques para que hubiera más leña para los pobres, y quedó cierto de cómo era obedecido en sus mandatos.

El peso del demonio (fray Juan de Torquemada, *Monarquía Indiana*, libro 3, cap. XXVI)

El convento de mi padre San Francisco está sentado en el lugar que antes era casa de recreación y estanque de aves de volatería del rey Moctezuma, y la iglesia de este convento fue la primera que hubo en esta ciudad, la cual fue edificada el año de veinticuatro, que fue el que entraron los religiosos en ella, cuya capilla mayor fue hecha con solicitud y cuidado de don Fernando Cortés; era de bóveda y piedra labrada la cual se quitó de las gradas y escalones del templo del demonio, y las que antes servían de escalones para subir al altar de Satanás, ahora fueron sentadas por techo hermoso de la casa de Dios, para que se entienda que la misericordia de Dios juntó estos dos pueblos, cristiano y gentilicio.

Aquí en este convento está la capilla de San José, patrón de toda esta Nueva España, a la cual concurre su día todo el pueblo, virrey y Audiencia, donde los religiosos dicen la misa y predicán por estar a nuestro cargo la doctrina de los indios de ella, los cuales la poseen por propia; es cosa muy insigne y altamente labrada. Estaba en el patio de este convento una cruz, más alta que la más alta torre de la ciudad, y se divisaba antes de entrar en ella por todos los caminos y alrededores, y era grande alivio para los caminantes verla tan alta y levantada; la cual se hizo de un muy alto y crecido ciprés que se había criado en el bosque de Chapultepec, el cual, según dijeron indios antiguos, lo tenían los mexicanos por cosa deífica, y así lo limpiaban y escamondaban muy de ordinario y con sumo cuidado en tiempo de su gentilidad, y luego que entraron los religiosos y tuvieron casa, cortaron el dicho ciprés y lo levantaron en cruz en medio del patio.

Pero sucedió que hecha la cruz y queriéndola levantar los señores mexicanos, que todos eran principales los que asieron de ella, y estando muchísima gente presente, por más que hicieron fuerza para levantarla no pudieron moverla del suelo; a esta sazón estaba un santo viejo, religioso, en el coro en oración, el cual vio en revelación cómo el demonio estaba asido de la cruz y la apesgaba, y saliendo del coro con prisa bajó al patio y apartando a la gente dijo:

-¿Cómo han de levantar esta cruz, estando asido de ella el que está? Y llegando a la cabeza de la dicha cruz dijo:

-Apártate, maldito, levantarán la cruz de Jesucristo, y el estandarte de la fe será enarbolado.

Luego vieron todos al demonio que estaba asido de ella, el cual huyó y levantaron fácilmente aquel árbol, quedaron los presentes muy espantados y más firmes en la fe. Derribaron [la cruz] después de hecha la iglesia nueva porque decían los maestros que declinaba sobre ella y llevaban por reliquia sus astillas.

Los gigantes de Jalisco (fray Antonio Tello, *Crónica de Xalisco*, Capítulo VIII, 1638)

Hay noticias también en la Galicia, de que hubo gigantes en ella, después del diluvio, como en otras partes ha habido, que no quiero referir, porque basta para mi intento, el traer a la memoria que en el pueblo de Tlala, como ocho leguas de la ciudad de Guadalajara, vivieron gigantes, como contaba don Francisco Ocelotl, indio principal, y de mucha reputación y autoridad, contando a los españoles (en tiempo de la conquista), que siendo de edad de veinte años, cincuenta antes que los españoles entrasen en la Nueva España (1519), aparecieron en los valles de Tlala hasta treinta hombres, que en lengua mexicana llamaban *chinametin*, que quiere decir gigantes: los veintisiete eran varones y tres mujeres, y eran sus cuerpos de a treinta y cinco pies, según medida que hizo el padre Villaseca, escultor famoso, cuando desenterraron los cuerpos.

Llegados que fueron a las poblaciones de Tlala, hicieron alto en [las] ciénagas que hoy llaman Cuisillos, haciendas de Celedón de Apodaca; vivían en el campo como bestias, excepto en tiempo de aguas, que tenían unas chozas para poder dormir y abrigarse acostados; eran haraganes y glotones, y con su ferocidad sujetaron [a] los indios de aquel valle y les obligaron a que les sustentasen, y para la comida de cada uno, se amasaba una fanega de maíz, y cocían o asaban cuatro niños de a dos años; comían pescado, ratas, venados, jabalíes, y en lugar de verdura, cogollos de enea; tenían para su servicio seis mil indios e indias; las armas que usaban eran unos bastones, y eran de color amulatado, el cabello crespo y no muy crecido, poca barba, las orejas de más de a

palmo, algo caídas y vellosas; la voz espantable y horrible, que su eco resonaba un cuarto de legua; cubriáanse con hojas de palma; eran torpísimos en el andar, muy inclinados al pecado nefando, y con tan espantosos huéspedes, los indios fueron despoblando sus pueblos y retirándose a otras provincias, y como los gigantes se vieron solos y de suyo eran haraganes y comedores, fueron desfalleciendo y murieron los veintiséis, y los unos a los otros se enterraban y cubrían los cuerpos con cal.

Habiendo vivido en aquel valle tres años, quedaron cuatro de ellos, y por no acabar de perecer su fueron al pueblo de Tlala, donde habían quedado muy pocos indios; sustentáronlos dos días, y por no tener huéspedes tan pesados y enfadosos, los encaminaron al pueblo de Ixtlán, tres leguas de donde ahora está fundada Guadalajara, y del pueblo de Ixtlán fueron al de Atlamaxac; pero los indios vecinos de él, como tenían noticia de cuán perjudiciales eran, determinaron de quitarles la vida, y para hacerlo a su salvo, juntaron más de veinte mil indios, y fueron al valle de Atlamaxac, donde los hallaron paciendo yerbas y raíces, y los mataron; y a la fama de esta gran victoria, acudieron infinitas gentes, y con estar los gigantes muertos, no se atrevían a acercarse a ellos. Los indios hicieron unos terraplenes altos y argamasados, y en ellos los sepultaron, dejando en medio una concavidad, por donde los que iban a la guerra metían la mano derecha y velaban una noche las armas, y con esta diligencia quedaban armados caballeros para la milicia, y fue refrán en aquellas provincias hasta el tiempo de nuestros españoles, que para atemorizar los indios e indias a sus hijuelos, les decían “quinamesin”, al modo que los españoles suelen decir a los suyos cuando lloran “mira el coco”.

Anexo II. Evidencias de trabajos

Cuadros comparativos

CRÓNICAS	SIGLO	CARACTERÍSTICAS.
1) Crónica de Sor Juana Inés de la Cruz y el ejemplo de Hernán Cortés	XVI	5 cartas de relación a Carlos V, en ellas narraban los sucesos de la conquista de México y esa cartas las tomaron 2 crónicas, pero narrar adecuadamente la historia. Hernán Cortés afirma el derecho natural.
2) Crónica rengi-osa	XVI	Recuenta las vidas de protagonistas y la conversión de los indígenas en diferentes regiones de México. No se limitan a historiar los principales fechos y sucesos.
3) Crónica de Indias y América	XVI	Documentos históricos, son frecuentes en las crónicas, los cronistas eran considerados que la historia que narraban debía causar placer a sus lectores, placeres a puntos.
4) Crónica de Indias	XVI	Relatos que informaban sobre la geografía y el modo de vida de los indígenas americanos, ejemplo: La relación de Cristóbal Colón con su hijo Fernando, carta de América Vesputio, crónicas Diego Barón, Hernán Cortés.
5) Crónica periodística	XIX	Artículo periodístico que abarca temas actuales. Narración de hechos reales, el autor da su interpretación subjetiva, el lector tendrá su diferente punto de vista. Se utiliza la opinión, crítica y punto de vista. Es cronológica, completa y va al público con lenguaje claro y sencillo.

Equipo 1

Crónica de Indias y América

El autor narra en su crónica...
 La crónica española de Indias...
 El que era un libro de Indias...
 que se escribía en cada región...
 de América.

Las crónicas de Indias...
 - se escriben en el siglo XVI
 - se ven primero en las Indias
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios

Las crónicas de Indias...
 - se escriben en el siglo XVI
 - se ven primero en las Indias
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios

Las crónicas de Indias...
 - se escriben en el siglo XVI
 - se ven primero en las Indias
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios

Las crónicas de Indias...
 - se escriben en el siglo XVI
 - se ven primero en las Indias
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios
 - se escriben en los territorios

Síntesis de relatos

Se dice que en Jalisco tuvieron que mudarse ya que existía una serpiente que cada año, el padre Fray Bernardo de Ojeda trajo de curaro con agua bendita o lo que la serpiente argumenta que la gente ya no se sacrificaba como antes y quería que se fueran, de lo contrario haría mucho daño.

Los tottecas eran personas que se les caracterizaba por vestir con túnicas blancas y largas, y eran dados en el arte de labrar, pero fueron oprimidos por reyes más de 600 años.

Los Tottecas decidieron hacer una junta en Teotihuacan con el objetivo de hacerles fiestas a los dioses para que estos no siguieran con sus castigos.

En medio de una fiesta, un gigante de brazos largos y grandes se apareó a la fiesta con los Tottecas, burlando, el gigante les acompañaba y cuando este les tenía en sus brazos los mataba, por lo que se les apareó un gigante con manos y dedos muy largos aguzados y bailando con los Tottecas los enseñaba uno por uno haciendo un gran momento.

Por último apareó un niño con cabeza pedrada y el olor era tan fuerte que hizo morir a muchos de porzón.

Al final el demonio se les apareó y les obligó a irse a los Tottecas.

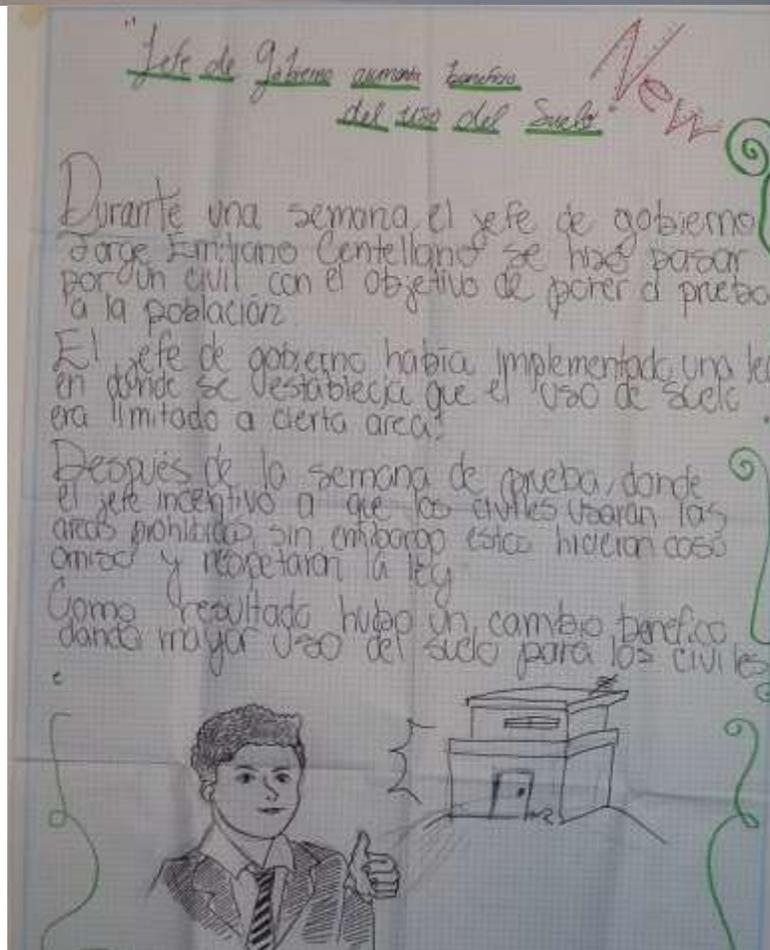
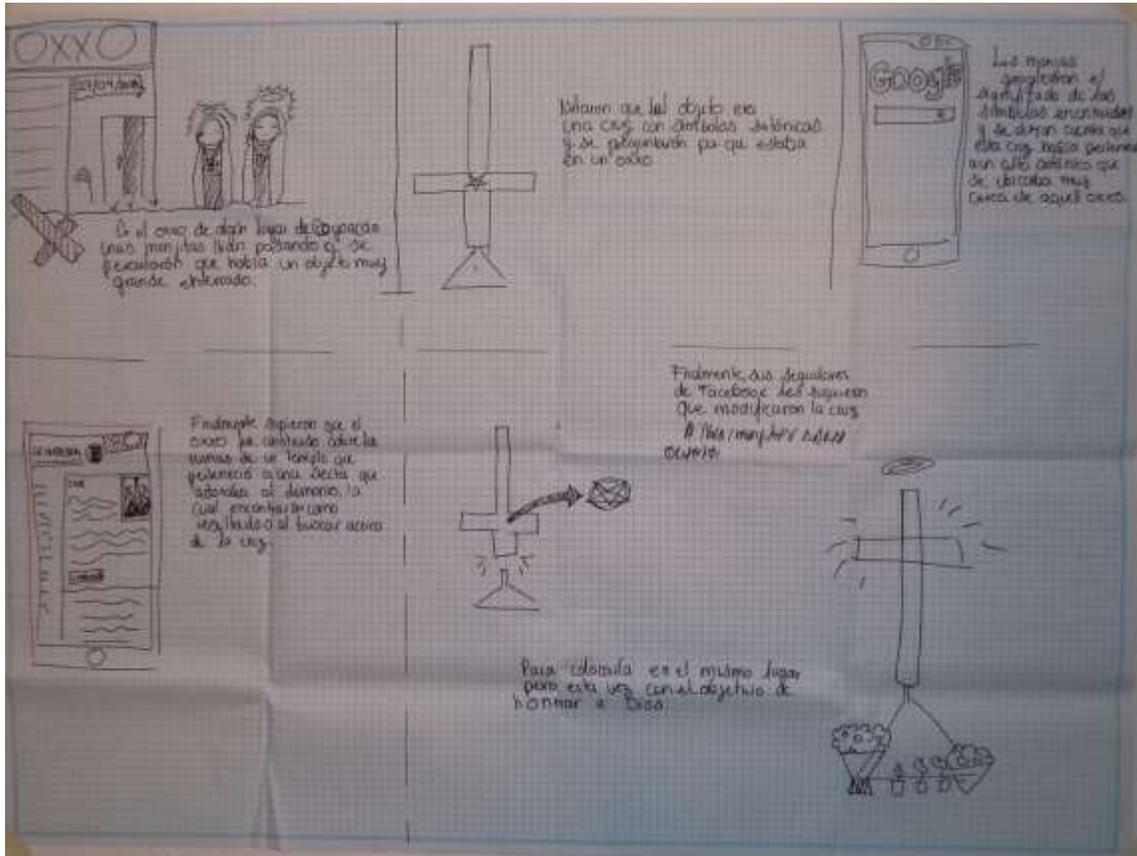
Idea principal: En Jalisco, los indígenas se tuvieron que meter por una serpiente.

Entre como era la serpiente que asombraba a los indígenas y como el padre quería conjurarla trájense con si agua bendita. La serpiente hacia daño porque ya no le sacrificaban como antes ya que aquel pueblo era su posesión.

Exposiciones



Periódicos novohispanos



Primera versión de comics

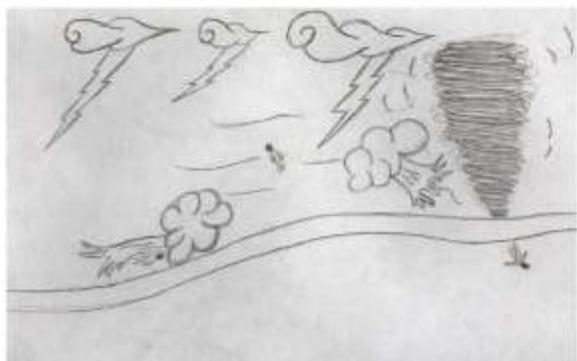
La serpiente maligna



Dicen que los indígenas de Jalisco tuvieron que mudarse del lugar donde vivían porque había una serpiente que los asombraba en el cerro, ahí hay una cueva de la cual salía.



Tenia el cuerpo muy grueso y con alas y la cola muy delgada.



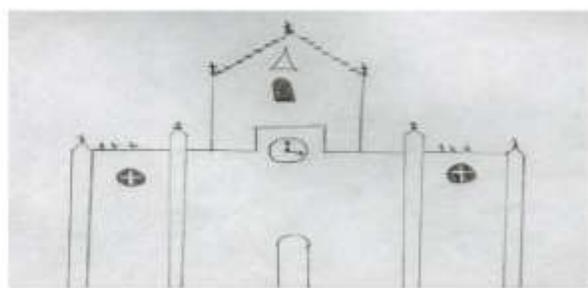
Por donde pasaba hacia con la cola un surco como de un arado, levantando tierra y piedras, lo que causaba una nube muy negra, que despedía inmensidad de rayos, haciendo grandes remolinos, levantaba en el aire a las personas que encontraba y de esta suerte se consumía mucha gente.



El padre fray Bernardo de Olmos fue a esta cueva revestido con estola y cruz, llevando agua bendita para conjurarla, halló a la mitad de la cueva una serpiente gigante.



La conjuró de parte de Dios para que le dijera por qué hacía aquel daño, y respondió que porque toda aquella gente no le sacrificaba ya como solía, y por eso quería que se fueran del lugar, que aquel puesto era su posesión, porque de otra manera les haría todo mal que pudiese.



El padre Bernardo pasó el pueblo y el convento media legua de aquel lugar en 1546, que es donde ahora está.

El final de los toltecas

Los toltecas, gente crecida de cuerpo, vestían con túnicas largas y blancas. Eran poco guerreros, y más dados al arte de labrar. El modo de su destrucción, perdición y acabamiento fue que habiendo sido perseguidos y oprimidos por ciertos reyes por más de 500 años, les pareció que aquella persecución procedía de tener enojados a los dioses.

Determinaron hacer una junta general de todos los sacerdotes, príncipes y señores en un lugar llamado Teotihuacan para hacer fiestas a sus dioses, con intento de agradarlos y despojarlos del gran enojo que tenían contra ellos.

Estando todos juntos, y comenzadas las fiestas, en medio de la gran celebración a la que concurrió muchísima gente, se les apareció un gran gigante y comenzó a bailar con ellos, y aunque pudo ser que admitiesen la visión con algún temor, por ser demasiado grande, los brazos largos y delgados, todavía lo aceptaron por parecer que aquello era inevitable, pues venía por orden de los dioses. El gigante los acompañaba en las vueltas que iban dando, se abrazaba con ellos y cuando los tenía entre sus brazos les quitaba la vida, enviándolos a los de la muerte.

Otro día se les apareció el demonio en figura de otro gigante, con las manos y dedos muy largos y aguzados, y bailando con los toltecas fue ensartándolos en ellos. De esta manera hizo gran matanza.

En otra ocasión, continuando sus fiestas para ver el fin de las calamidades, se les apareció el demonio en forma de un niño blanco y hermoso, sentado en una peña y con la cabeza podrida; el hedor era tanto que murieron muchísimos por la venenosa ponzoña.

Viendo el mal tan grande que su visita les había causado, determinaron arrastrarlo por el suelo, llevarlo hasta una laguna grande; aunque lo intentaron con toda su fuerza, no les fue posible porque era mayor la del demonio. En medio de estos actos se les apareció el demonio y les dijo que lo que más les convenía era desamparar la tierra si querían salvar sus vidas; porque sólo les prometía muertes, ruinas y calamidades. Viendo los toltecas cómo crecían sus calamidades, tuvieron que tomar el consejo y se fueron, unos hacia la parte del norte, otros hacia la del oriente. Así poblaron Campeche y Guatemala.



Bibliografía

- Aurell, Jaume, “Hayden White y la naturaleza narrativa de la historia”, *Anuario Filosófico*, 87, 2006, pp. 652-648.
- Baudot, Georges, “Los franciscanos etnógrafos”, *Estudios de Cultura Náhuatl*, 27, 1997, pp. 275-307.
- Beltrán, Rosa, *América sin americanismos*, México, UNAM, 1996.
- Bernardino de Sahagún, *Historia general de las cosas de Nueva España*, México, Porrúa, 1977.
- Camelo, Rosa, “Introducción. Historiografía eclesiástica colonial”, en *Historiografía Mexicana. La creación de una imagen propia. La tradición española*, coords. Rosa Camelo y Patricia Escandón, v. 2, tomo 1, México, UNAM, 2012, pp. 671-686.
- Campos, Araceli, *El afán de narrar en las crónicas franciscanas (Mendieta, Torquemada y Tello)*, México, UNAM, Facultad de filosofía y Letras, 2018.
- Cassany, Daniel, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2003
- Cayetano Rosell, *Crónicas de los Reyes de Castilla*, t. 3, Madrid, Editado por Manuel Rivadeneyra, 1872.
- Chorén, Josefina, *Literatura mexicana e hispanoamericana*, México, Patria, 2014.
- Croce, Benedetto, *Teoría e historia de la historiografía*, Buenos Aires, Escuela, 1955.
- Darnton, Robert, “Historia de la lectura”, en *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993, pp.176-208.
- De Teresa Ochoa, Adriana, *Literatura mexicana e iberoamericana*, México, Pearson, 2014.
- Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, Santiago de Chile, OCDE, 2007.
- Delors, Jaques, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana / UNESCO, 1997.
- Díaz-Barriga, Ángel, “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5, 2011, pp. 3-24.
- Díaz-Barriga, Ángel, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles educativos*, 111, 2006, pp. 7-36.
- Díaz-Barriga, Ángel, “Guía para la elaboración de una secuencia didáctica”, en *Comunidad de conocimiento*, México, UNAM, 2009, pp. 1-15.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2002.
- Didactex, “Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos”, *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 43, 2006, pp. 97-107.

- Ducci, María Angélica, “El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional” en *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas*, 1. Guanajuato, México, 1996, Montevideo, Cinterfor / OIT, 1997.
- Eggen, Paul, *Estrategias docentes*, México, FCE, 2002.
- Esteve Barba, Francisco, *Historiografía Indiana*, Madrid, Gredos, 1992.
- Frade, Laura, *Planeación por competencias*, México, Inteligencia Educativa, 2009.
- Fregoso-Peralta, Gilberto, “Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal”, *Revista de Educación y Desarrollo*, 24, 2013, pp. 55-66.
- García Castillo, Jesús, *Procedimientos narrativos en la Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, tesis de doctorado, México, El Colegio de México, 2007.
- García Parejo, Isabel, *Escribir textos expositivos en el aula*, Barcelona, Graó, 2011.
- Girón, María Stella y Marco Antonio Vallejo, *Producción e interpretación textual*, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia, 1992.
- González Boixó, José Carlos, “Hacia una definición de las crónicas de Indias”, *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 28, 1999, pp. 227-237.
- González Echevarría, Roberto, “Humanismo, retórica y las crónicas de la conquista”, en *Isla a su vuelo. Ensayos sobre literatura Hispanoamericana*, Madrid, José Porrúa Turanzas, 1983, pp. 9-25.
- Gutierrez-Braojos, Calixto, “Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria”, *Profesorado*, 16, 2012, pp. 183-202.
- Infante, Isabel, *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO, 2000.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, “Analfabetismo Encuesta Intercensal”, México, 2015. Disponible en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>. Fecha de consulta 01 de mayo de 2018.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, “Estadísticas a propósito del... Día internacional de la juventud (12 agosto)”, México, 2017. Disponible en http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/juventud2017_Nal.pdf. Fecha de consulta 1 de mayo de 2018.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, “Comunicado del 28 de marzo de 2017”, 2017. Disponible en <https://www.gob.mx/inea/prensa/rescato-inea-a-20-5-de-personas-jovenes-y-adultas-analfabetas-mauricio-lopez?idiom=es>. Fecha de consulta: 1 de mayo de 2018.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Resultados nacionales Planea 2017*, México, 2017. Disponible en <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>. Fecha de consulta 1 de mayo de 2018.

- Jiménez Pérez, Elena, “Comprensión lectora VS Competencia lectora; qué son y qué relación existe entre ellas”, *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 2014, pp. 65-74.
- Leonetti, Francesca, “Las crónicas de Indias: fronteras de espacios y confluencia de géneros”, en *Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità*, Trento, Università degli Studi di Trento, 2013, pp. 319-332.
- Lerner, Delia, *Leer y escribir bien en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP, 2001.
- Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Lomas, Carlos, “Leer para entender y transformar el mundo”, *Enunciación*, 8, 2003, pp. 57-67.
- Lomas, Carlos *et al.*, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 2000.
- López, Patricia, “Hay en México casi cinco millones de analfabetas”, *Gaceta UNAM*, 4811, 8 de septiembre 2016, p. 6. Disponible en <http://www.gaceta.unam.mx/20160908/wp-content/uploads/2016/09/080916.pdf>. Fecha de consulta 1 de mayo de 2018.
- Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, Limusa 2005.
- Matute, Álvaro, “Crónica: historia o literatura”, *Historia Mexicana*, 46, 1997, pp. 711-722.
- Mendieta, Gerónimo, *Historia eclesiástica indiana*, México, Porrúa, 1993.
- Mendiola, Alfonso, *Bernal Díaz del Castillo: verdad romanesca y verdad historiográfica*, México, Universidad Iberoamericana, 1991.
- Meza, Patricia, *Las competencias que requiere el sector empresarial mexicano de los egresados universitarios*, Puebla, BUAP / Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, 2008.
- Mignolo, Walter, “Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista”, *Historia de la literatura hispanoamericana*, vol. 1, Madrid, Cátedra, 1985, pp. 57-116.
- Mignolo, Walter, “El metatexto historiográfico y la historiografía indiana”, *MLN*, 96, 1981, pp. 358-402.
- Moreno, Víctor, “Lectores competentes”, *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 2005, pp. 153-167.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, Madrid, Instituto de Tecnologías Educativas, 2010.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000*, México, Santillana, 2002.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, *Resultados del Programa para la evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015*, México, 2016. Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>. Fecha de consulta 1 de mayo de 2018.

- Oviedo Pérez, María Rocío, “La anécdota en la Crónica de Indias”, en *Congreso Internacional Italia, Iberia y el Nuevo Mundo. Presencias culturales italianas e ibéricas en el Nuevo Mundo*, Roma, Bulzoni, 1997, pp. 187-206.
- Pilleux, Mauricio, “Competencia comunicativa y análisis del discurso”, *Estudios Filológicos*, 36, Universidad Austral de Chile, 2001, pp. 143-152.
- Posada, Rodolfo, “Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de los lectores, OEI, s/f.
- Poupene, Catherine, “La crónica de Indias entre ‘historia’ y ‘ficción’”, *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 15, 1991, pp. 503-515.
- Poupene, Catherine, “La crónica de Indias: intento de tipología”, *Revista de Estudios Hispánicos*, 19, 1992, pp. 117-126.
- Pupo Walker, Enrique, *La vocación literaria del pensamiento histórico en América. Desarrollo de la prosa de ficción: siglos XVI, XVII, XVIII y XIX*, Madrid, Gredos, 1982.
- Rabasa, José, “Crónicas religiosas del siglo XVI”, en *Historia de la literatura mexicana I. Las literaturas amerindias de México y la literatura en español del siglo XVI*, coord. Beatriz Garza Cuarón, México, UNAM / Siglo XXI, 1996, pp. 321-350.
- Ramírez Castillo, Raúl, *Reelaborar la identidad docente para formar en competencias*, México, Ítaca / UPN, 2014.
- Reyes, Alfonso, *El deslinde*, México, FCE, 1944.
- Rincón, Carlos Alberto, “La competencia comunicativa”, en *Curso de español como lengua materna (serie de televisión: Bajo Palabra)*, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia, 2001, pp. 100-108.
- Riobó, Carlos, “Infortunios de Alonso Ramírez: de crónica a protonovela americana”, *Chasqui*, 27, 1998, pp. 70-78.
- Rodríguez Carucci, Alberto, “Crónicas de Indias: ¿Literaturas de fundación?”, *Miscelánea*, 13, 2013, pp. 17-39.
- Rubial, Antonio, “La historiografía eclesiástica en Nueva España”, en *La creación de una imagen propia. La tradición española. Historiografía eclesiástica II*, coords. Rosa Camelo y Patricia Escandón, México, UNAM, 2012, pp. 687-694.
- Rubial, Antonio, “Las órdenes mendicantes evangelizadoras en Nueva España y sus cambios estructurales durante los siglos virreinales”, en *La Iglesia en Nueva España. Problemas y perspectivas de investigación*, coord. María del Pilar Martínez López-Cano, México, UNAM, 2010, pp.215-236.
- Ruiz Bañuls, Mónica, “El franciscanismo en el contexto evangelizador novohispano: raíces del mensaje misional”, *Sémata. Ciencias Sociais e Humanidades*, 26, 2014, pp. 491-507.

- Saulés, Salvador, *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*, México, INEE, 2012.
- Saulés, Salvador, *Leer... ¿Para qué? La competencia lectora desde PISA*, México, INEE, 2012.
- Secretaría de Educación Pública, “Bachillerato General”, disponible en https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php. Fecha de consulta: 1 de julio de 2018.
- Secretaría de Educación Pública, *Enfoque centrado en competencias*, México, SEP, 2012.
- Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, Subsecretaría de Educación Básica, 2011.
- Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios. Reforma de la Educación Secundaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica, 2006.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa de estudio de literatura I*, México, Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013.
- Serna, Mercedes, “Censura e Inquisición en las crónicas de Indias. De sus adversidades e infortunios”, en *Tierras prometidas: de la colonia a la independencia* coord. por Bernat Castany, Madrid, Centro para la Edición de los Clásicos Españoles / Universidad Autónoma de Barcelona, 2011, pp. 347-360.
- Serrano, Samuel, “Las crónicas de Indias, precursoras del realismo mágico”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, 672, junio, 2006, pp. 7-16.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), *El analfabetismo funcional entre la población adulta de América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, 2005.
- Solé, Isabel, “Competencia lectora y aprendizaje”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 2012, pp. 43-61.
- Solé, Isabel, “Estrategias de comprensión de la lectura”, Conferencia del 19 de julio en el marco del Curso de Especialización en Lectura y Escritura, organizado por Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, 1996. Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-comprension-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf>. Fecha de consulta 1 de mayo de 2018.
- Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1998.
- Tello, Antonio, *Crónica miscelánea de la santa provincia de Jalisco*, México, Porrúa, 1997.
- Tobón, Sergio, *Formación basada en competencias*, Bogotá, ESCOE Ediciones, 2008.
- Universidad Nacional Autónoma de México, *Nuevo programa de estudios de Literatura mexicana e iberoamericana*, Escuela Nacional Preparatoria, 2018. Disponible en http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sexta-2018/1602_literatura_mxna_e_iberamericana.pdf. Fecha de consulta: 8 mayo de 2018.

- Universidad Nacional Autónoma de México, *Programa de Estudios de la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana*, México, Escuela Nacional Preparatoria, 1996.
- Universidad Nacional Autónoma de México, *Programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*, México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016.
- Vaca Uribe, Jorge, *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2015.
- Weckmann, Luis, *La herencia medieval de México*, México, FCE, 1994.
- White, Hayden, *El contenido de la forma*, Barcelona, Paidós, 1992.
- White, Hayden, *El texto histórico como artefacto literario*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Zabala, Antoni y Laia Arnau, *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó, 2008.
- Zarzar, Carlos, *Planeación didáctica por competencias*, México, Instituto Dídaxis, 2010.