



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESPAÑOL

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE
ESTUDIANTES DE BACHILLERATO CON CUENTO LATINOAMERICANO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

PAULA SARA CHÁVEZ MANTECA

TUTORES:

DRA. MÓNICA MORALES BARRERA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

LIC. MARÍA ISABEL GRACIDA JUÁREZ

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

MTRA. ALICIA BUSTOS TREJO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

MTRO. CARLOS GUERRERO ÁVILA

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

MTRA. WENDY ABIGAIL BAUTISTA MONTOYA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

CIUDAD UNIVERSITARIA, OCTUBRE DE 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para **Aurora**, porque llegaste a enriquecer mi vida de maneras indescriptibles.

A **Joaquín**, por tu amor, tu generosidad, tu impulso, tu talento y tu paciencia.

AGRADECIMIENTOS

Madre, uno de los regalos más valiosos que me has hecho fue la pasión por la lectura.

Marisol Menéndez, por tantos años de guía, de respaldo y complicidad.

Mónica Morales, su acompañamiento durante la maestría hizo las cosas más sencillas; sus enseñanzas me han llevado a ser una mejor persona.

Isabel Gracida, por ayudarme a valorar nuevamente la importancia de la lectura y de la profesión docente.

Alicia Bustos, por su paciente revisión a mi trabajo y sus valiosas aportaciones.

Carlos Guerrero, su profesionalismo es un gran ejemplo de cómo debe ser la docencia, gracias.

Wendy Bautista, por su lectura atenta y sus sugerencias para la realización de este trabajo.

A mis compañeras. Karin, por tu apoyo, por las pláticas, por las asesorías tecnológicas y por la amistad. **Monse**, por las discusiones y el intercambio de ideas; por tu solidaridad, tus enseñanzas y los “doditos”. **Lupita**, por tu generosidad, tu tenacidad y tu ejemplo. **Bianca**, por las risas, por tu ayuda.

A **Adriana Maldonado Servín**, tu asesoría para el desarrollo de este proyecto fue fundamental.

A **mis colegas y amigos**: José Luis Solís, Gustavo Barajas, Gustavo Sánchez, Ivonne Villagómez y Antonio Cruz Rivas. Han hecho de mi estancia en el IEMS una grata experiencia.

A **mis alumnos**: Andrea O., Juan Carlos M., Eder R., Mario Iván U., Ruth U., Pablo G., Fernando J., Sofía H., Isabel M., Gustavo T., Juan Antonio H., Araceli R., Diego G., Roberto P., Andrea F., Juan José H., Brenda M. y Marcos M. por el privilegio de verlos cambiar, por compartirse y aprender conmigo, por todo lo que ustedes me enseñaron.

Al **Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México** por las facilidades otorgadas para la realización de la maestría.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | I |
| 1. ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA LECTURA | 1 |
| 1.1. ¿Qué es leer? | 5 |
| 1.2. Leer y comprender, más allá de descifrar signos | 8 |
| 1.3. ¿Cómo formar lectores autónomos? Enseñar a comprender | 14 |
| 2. LITERATURA EN LAS AULAS | 21 |
| 2.1. ¿Qué es Literatura? | 22 |
| 2.2. ¿Cómo enseñamos Literatura? | 25 |
| 2.3. Hacia una lectura significativa | 30 |
| 2.4. El cuento en la educación media superior | 38 |
| 2.4.1. Cuentos latinoamericanos | 41 |
| 2.5. ¿Cómo abordar los cuentos? | 43 |
| 2.6. Comprensión y escritura | 46 |
| 3. LA SECUENCIA DIDÁCTICA | 52 |
| 3.1. Planes y Programas de Estudio donde puede aplicarse la secuencia | 53 |
| 3.2. Ser docente de Lengua y Literatura en el IEMS | 55 |
| 3.2.1. Los protagonistas de la secuencia, estudiantes del Plantel Ignacio Manuel Altamirano | 57 |
| 3.2.1.1. La competencia comunicativa y los hábitos de lectura de los estudiantes del Plantel Ignacio Manuel Altamirano | 60 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 3.3. | Los objetivos de la secuencia | 64 |
| 3.4. | Precisiones acerca de la evaluación | 66 |
| 3.5. | Desarrollo de las sesiones de trabajo | 72 |
| 3.5.1. | “Hombres en tempestad” de Jorge Ferretis | 76 |
| 3.5.2. | “A la deriva” de Horacio Quiroga | 80 |
| 3.5.3. | “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo | 83 |
| 3.5.4. | “La casa nueva” de Silvia Molina | 86 |
| 3.5.5. | “Graduación” de Edmeé Pardo | 90 |
| 4. | LA SECUENCIA DIDÁCTICA A PRUEBA, APLICACIÓN | 93 |
| 4.1. | Trabajo con el Grupo 104 | 94 |
| 4.1.1. | Sesiones 1 y 2, “Hombres en tempestad” | 94 |
| 4.1.2. | Sesiones 3 y 4, “A la deriva” | 96 |
| 4.1.3. | Sesiones 5 y 6, “No oyes ladrar los perros” | 97 |
| 4.1.4. | Sesiones 7 y 8, “La casa nueva” | 99 |
| 4.1.5. | Sesiones 9 y 10, “Graduación” | 100 |
| 4.2. | Trabajo con el Grupo 105 | 101 |
| 4.2.1. | Sesiones 1 y 2, “Hombres en tempestad” | 102 |
| 4.2.2. | Sesiones 3 y 4, “A la deriva” | 106 |
| 4.2.3. | Sesiones 5 y 6, “No oyes ladrar los perros” | 111 |
| 4.2.4. | Sesiones 7 y 8, “La casa nueva” | 116 |
| 4.2.5. | Sesiones 9 y 10, “Graduación” | 118 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 4.3. | Trabajo con el Grupo 106 | 120 |
| 4.3.1. | Sesiones 1 y 2, “Hombres en tempestad” | 120 |
| 4.3.2. | Sesiones 3 y 4, “A la deriva” | 124 |
| 4.3.3. | Sesiones 5 y 6, “No oyes ladrar los perros” | 128 |
| 4.3.4. | Sesiones 7 y 8, “La casa nueva” | 133 |
| 4.3.5. | Sesiones 9 y 10, “Graduación” | 138 |
| 5. | RESULTADOS | 140 |
| 5.1. | El espacio en la ficción, “Hombres en tempestad” | 141 |
| 5.2. | El tiempo en la secuencia lineal, “A la deriva” | 144 |
| 5.3. | Los personajes, “No oyes ladrar los perros” | 147 |
| 5.4. | Narrador y vueltas al pasado, “La casa nueva” | 151 |
| 5.5. | Evaluación, “Graduación” | 155 |
| 5.6. | Consideraciones generales | 161 |
| 5.7. | Los comentarios críticos de los estudiantes | 163 |
| 5.8. | Más allá de la comprensión lectora | 171 |
| | REFLEXIONES FINALES | 176 |
| | FUENTES DE CONSULTA | 185 |
| | ANEXOS | 193 |
| A. | Cuestionario de Hábitos de lectura | 193 |
| B. | Evaluación del desempeño docente | 195 |
| C. | Materiales de trabajo para el cuento “Hombres en tempestad” | 197 |

| | |
|---|-----|
| D. Materiales de trabajo para el cuento “A la deriva” | 200 |
| E. Materiales de trabajo para el cuento “No oyes ladrar los perros” | 204 |
| F. Material de trabajo para el cuento “La casa nueva” | 206 |
| G. Examen para el cuento “Graduación” | 207 |
| H. Productos realizados con el cuento “Hombres en tempestad” | 210 |
| I. Productos realizados con el cuento “A la deriva” | 215 |
| J. Productos realizados con el cuento “No oyes ladrar los perros” | 223 |
| K. Productos realizados con el cuento “La casa nueva” | 227 |

INTRODUCCIÓN

Cada año, cientos de estudiantes asisten a las aulas de bachillerato en nuestro país a cursar las asignaturas que implican a las habilidades de la lengua. Cada ciclo escolar, los docentes del área de Lengua y Literatura —y por supuesto de otras disciplinas—, nos enfrentamos con las dificultades que tienen nuestros estudiantes para comprender textos y aunque tal vez podemos convencerlos de que la lectura es una herramienta fundamental para el aprendizaje (y mucho más), con los textos literarios suele ser más complicado.

Muchos alumnos de bachillerato no han reflexionado acerca de lo que leer literatura les aporta y tienen resistencias que agravan los problemas de comprensión. Como lectores más experimentados podemos hacerles ver que leer les permitirá generar un pensamiento crítico, aumentar su vocabulario, tener conversaciones que rebasen lo meramente cotidiano o inmediato, reflejarse en el lado humano de los personajes e identificarse con algunos. Además, podrán enriquecer su bagaje cultural, desarrollar una mente más curiosa y una sensibilidad particular que les posibilitará ampliar su círculo de relaciones y construirse como personas.

Así, como resultado de años de experiencia en el trabajo con estudiantes de bachillerato de la Ciudad de México, gracias a la observación directa de las dificultades que presentan los alumnos y a la reflexión acerca de la profesión docente, surgió y se conformó esta secuencia cuyo propósito primordial es colaborar para que los estudiantes desarrollen habilidades para incrementar su comprensión lectora de textos literarios. La intención es que los discentes lean cuentos de autores latinoamericanos para identificar y analizar cómo se construyen algunos elementos estructurales de este género y así considerar la

complejidad del trabajo de creación literaria y acercarse con más profundidad a los textos; verán cómo paulatinamente aumentará su comprensión y serán conscientes del proceso que los llevará a ser lectores autónomos.

Quizá la mayor ventaja de la secuencia es que fue diseñada a partir de la experiencia en el aula y que ha sido probada frente a los alumnos. Los ensayos se iniciaron parcialmente, con ejercicios aislados, pero después se trabajó la secuencia en su totalidad con tres grupos. Hay varias actividades planteadas, unas son originales, pero otras no, en el sentido de que se recuperaron de ejercicios usados cotidianamente por varios docentes (reescritura, hacer un cómic, etc.); sin embargo, el modo de organizarlas sí supone una nueva mirada pues, como se verá, todo se encamina a comprender la estructura del cuento para mejorar las habilidades de comprensión del género. Además, no se puede soslayar que este trabajo se ha discutido y ajustado gracias a la supervisión de otros docentes y especialistas en los diversos temas que trata y ello, sumado a la experimentación a las que se ha sometido la enriquecieron enormemente.

Como se verá en el Capítulo 1 es necesario que los docentes tengamos muy clara nuestra propia concepción de la lectura y los mecanismos que ésta pone en juego. Es imprescindible dejar de lado la idea de que la lectura implica únicamente descifrar signos y ubicarla como un proceso complejo. Los docentes debemos dejar de ser meros alfabetizadores y enseñar a nuestros alumnos a comprender y para ello debemos conocer lo que implica la comprensión.

En el Capítulo 2 me detengo a reflexionar qué es la Literatura y, haciendo eco principalmente, de las ideas de Jonathan Culler y Pedro Cerrillo, propongo un punto de partida para adentrar a los jóvenes de bachillerato en esa disciplina. Además, presento una revisión del modo en que se ha enseñado Literatura con el paso del tiempo para plantear

formas que nos lleven a lograr una lectura significativa. Sin duda, como detallo también en el segundo Capítulo, el cuento es un recurso extraordinario para acercar a los jóvenes a los textos literarios y ayudar a mejorar su comprensión. Como se observará a lo largo de la tesis, estoy convencida de que la comprensión lectora y la escritura no pueden separarse, por lo que abundo en el tema.

El tercer Capítulo está destinado a describir la secuencia didáctica con profundidad. Se verá que fue diseñada para trabajar con estudiantes de Lengua y Literatura I que cursan el Primer semestre en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México en el Plantel Magdalena Contreras y por ello tiene particularidades específicas que se ciñen al Proyecto educativo y a los Programas de estudio de dicha institución. Expongo con todo detalle el plan para cada sesión de trabajo con la finalidad de que resulten claras las actividades que se realizaron y los ajustes que hice o pueden hacerse.

Los capítulos 4 y 5 van muy de la mano pues en el primero presento a los grupos con los que trabajé la secuencia y narro cómo la apliqué con cada uno de ellos. Mientras que, en el segundo, doy a conocer los resultados de la secuencia. En ambos, decidí dar prioridad a las voces de los estudiantes y a sus trabajos pues son la mejor muestra del funcionamiento de la propuesta didáctica, sin olvidar que en la sección de Anexos podrán consultarse una selección de actividades realizadas por los jóvenes.

Las Reflexiones finales son una suerte de almanaque pues en ellas abordo asuntos que van desde las conclusiones a las que llegué, dudas que no pude resolver, propuestas para mejorar la secuencia o para adaptarla, hasta temas que considero deben profundizarse e investigarse en otras oportunidades. Antes de terminar, debo hacer una precisión muy importante: durante la escritura de la tesis usé indistintamente la narración en primera persona y la voz impersonal. No se atribuya esto a un descuido sino a una decisión

consciente; en tanto este trabajo surgió de mi experiencia como docente y de mi reflexión y análisis de la teoría, me pareció adecuado conservar esa forma de narración.

CAPÍTULO 1.

ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA LECTURA

Cuando inicié la práctica docente me ocurrió lo que a otros colegas pues es común suponer que los alumnos tienen un nivel de lectura y de comprensión lectora acorde con su escolarización previa; en tanto los adolescentes ya cursaron varios ciclos escolares, solemos considerar que poseen habilidades desarrolladas y consolidadas que les permiten leer y comprender; sin embargo, la realidad muestra algo absolutamente distinto.

Hay instrumentos muy útiles para darse una idea de lo que ocurre con la lectura en nuestro país, tal es el caso de la página del Observatorio de la Lectura a cargo de la Secretaría de Cultura en donde pueden consultarse los resultados de la *Encuesta Nacional de Lectura 2015*. En dicho estudio se observa que en México se lee, pero no es la actividad que los pobladores prefieran para entretenerse:

...ver la televisión es la principal actividad recreativa de la población, ya que más de la mitad reportó esta práctica como una forma de entretenimiento. Leer fue mencionado por un 21%, siendo la quinta actividad más citada, por debajo de reuniones con amigos o familiares y de la práctica de algún deporte. Leer revistas u otros materiales de lectura fue reportado por casi un 6% (p. 17).

Se muestra también que leer resulta una actividad recreativa para quienes tienen una mayor escolaridad y un ingreso económico superior (p. 18). En la sección 2 de la encuesta, “Hábitos de lectura y socialización”, se evidencian las actitudes de los encuestados ante la lectura y las dificultades y limitantes para leer, así como las formas y momentos en que se lee. Sin embargo, ha aumentado considerablemente la lectura entre los jóvenes cuando de soportes electrónicos y

celulares se trata, aunque es otra forma de lectura que debe analizarse con los mecanismos propios de su identidad y propósito.

De acuerdo con la misma encuesta, “se generaron seis grupos” de lectores con perfiles específicos (p. 158):

| PERFILES LECTORES | | PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN |
|-------------------|---|----------------------------|
| 1 | Lector preferente de libros | 15.3 |
| 2 | Lector diversificado | 20.0 |
| 3 | Lector preferente de publicaciones periódicas | 13.0 |
| 4 | Lector preferente de información | 14.9 |
| 5 | Muy poco lectores | 20.6 |
| 6 | Lector diversificado preferente de libros e historietas | 16.1 |

Tabla 1.1. Perfiles lectores identificados y su distribución estimada en la población.

Si bien el estudio presenta también un análisis pormenorizado de los perfiles lectores, salta a la vista en la Tabla 1.1., que la cifra entre lectores diversificados, que a juicio nuestro quizá serían los lectores más experimentados, es similar a la de quienes son muy poco lectores. ¿Acaso estamos formando lectores a medias? ¿Será que los lectores mexicanos evitan leer textos difíciles y se mueven en una zona única de lectura?

Otro de los instrumentos fundamentales para hacer una revisión panorámica de la lectura son los resultados arrojados por las evaluaciones internacionales a las que se somete a los estudiantes de bachillerato. No es la intención profundizar en el tema de la evaluación PISA, pero ayudará un fragmento para ejemplificar la situación de nuestro país de acuerdo con los resultados presentados en el *Cuarto Informe de Gobierno 2015-2016* (2016) de la administración actual:

De acuerdo con resultados de PISA 2012, 55% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básico en matemáticas y 41%, el de lectura. De mantenerse esta tendencia, a México

le tomará más de 25 años llegar a los niveles promedio actuales de la OCDE en matemáticas y más de 65 años en lectura.

La prueba PISA de 2015 se centró sobre todo en el área de Ciencias, por lo que, de acuerdo con la *Nota País* emitida por la OCDE en 2016 para México, se resalta que se dio prioridad al análisis de esos resultados. Respecto a la lectura se reporta que “Los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos. Dicho rendimiento está por debajo del promedio de 493 puntos de la OCDE...” (p. 2) y que “La proporción de estudiantes mexicanos que alcanzan niveles de competencia de excelencia no ha variado desde el 2009” (p. 3).

Los datos más recientes del *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (PLANEA) de 2017, no son nada alentadores en el nivel medio superior:

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 1 de cada 3 se ubican tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y casi 9 de cada 100 estudiantes en el nivel IV.

Los estudiantes ubicados en el nivel I son capaces de comprender información explícita en textos sencillos con temáticas que le son familiares y con un orden típico, por ejemplo, inicio, desarrollo y conclusión. Sin embargo, no pueden formular inferencias de contenidos implícitos en diferentes tipos de texto o comprender textos extensos y complejos. Además, no pueden identificar el proceso de investigación y su aplicación como medio para la construcción de conocimientos.

Los estudiantes ubicados en el nivel IV tienen las habilidades requeridas en proyectos de investigación, planean escritos atendiendo a las propiedades textuales y a diferentes propósitos e interpretan y valoran información de diferentes tipos de texto (PLANEA, 2017, p. 6).

Se eligió contrastar la encuesta a cargo de la Secretaría de Cultura, la prueba PISA y los resultados de PLANEA porque las tres investigaciones se complementan;¹ el primer estudio busca sobre todo identificar el comportamiento de los lectores en México y los otros dos, evalúan la competencia lectora de los jóvenes de bachillerato, asunto que se retomará en distintos momentos de este trabajo. Así, los resultados arrojados por todos los instrumentos evidencian que en nuestro país falta mucho trabajo por hacer para lograr que la lectura sea una actividad a la que se le dé mayor prioridad y para que los lectores de verdad logren una comprensión profunda.

¿Coinciden los resultados y las observaciones de encuestas y evaluaciones con la realidad de las aulas? Si se piensa por un momento en las diversas cuestiones que enfrentan los docentes de Lengua y Literatura, se encuentran estudiantes que no quieren leer o si lo hacen, no lograron comprender; hay alumnos que confunden su capacidad para encontrar información con la verdadera comprensión por estar habituados a contestar cuestionarios después de leer. Bien señala Felipe Garrido: “Nuestra educación básica está todavía diseñada para alfabetizar a los estudiantes; no para formarlos como lectores. Por el momento, ésa es su meta” ([1999], 2014, p. 16). Entonces, quienes leen, ¿de verdad están comprendiendo lo que leen? ¿Estamos limitándonos como docentes a ser alfabetizadores y no damos el vuelco para formar verdaderos lectores?

Si se consideran tanto los resultados de las encuestas y las evaluaciones como los ejemplos que da la propia práctica, salta a la vista lo imperioso de la intervención que los docentes debemos realizar. ¿Cómo hacer? ¿Cómo llevar a cabo una labor que deviene en titánica? Poco a poco, pero sin descanso y aceptando que no hay fórmulas únicas. El trabajo será arduo y

¹ La extensión y la intención de nuestro trabajo obligan a una revisión somera dichas investigaciones; sin embargo, para la mejor comprensión de la prueba PISA es verdaderamente valioso consultar el trabajo de Felipe Zayas, *Diez ideas clave. La competencia lectora según PISA*, pues en él aporta claves muy importantes para entender esa evaluación.

complejo, no sólo por los obstáculos que se enfrentarán, tanto el docente como los alumnos, sino porque la comprensión lectora es un terreno vastísimo y se ensancha aún más cuando de textos literarios se trata.

Entonces, la primera tarea a realizar es que el propio docente reflexione acerca de sus consideraciones personales respecto a la lectura. El profesor debe de asumirse no como alfabetizador sino como un guía que participará en un proceso sumamente complejo, como se verá en este capítulo.

1.1. ¿Qué es leer?

Leer es una actividad que implica gran cantidad de habilidades que van desde la identificación de fonemas y grafemas, hasta elementos como el entorno del lector y su propio bagaje cultural. En la enseñanza media superior es fundamental que los educadores se familiaricen con el proceso de la lectura pues ello facilitará nuestra tarea. Así, enseguida se presentará la propuesta de dos psicólogos francés que centran su atención en momentos iniciales del proceso lector y que se supondría que estudiantes de nivel bachillerato ya debían dominar; sin embargo, dada mi experiencia –y como se verá en el Capítulo 3–, esto no ocurre en la práctica cotidiana.

De acuerdo con Caroline Golder y Daniel Gaonac’h la lectura involucra capacidades distintas a las que agrupan en dos grandes rubros: unas son absolutamente físicas y mecánicas y otras, tienen mucho más que ver con el acervo cultural del lector y su propia experiencia como se muestra en el Cuadro 1.1. realizado a partir de las ideas de los especialistas. Para los investigadores franceses se alcanzará “un nivel de comprensión suficiente” al “dominar los mecanismos básicos de la actividad de la lectura (los que permiten la identificación de palabras).”

Defienden “la idea de que leer es, ante todo, decodificar o de manera más exacta, que la interpretación debe hacerse de un modo relativamente automatizado para permitir el funcionamiento de los procesos de alto nivel” (Golder y Gaonac’h, 2002, p. 10).²

| | Actividades de bajo nivel | Actividades de alto nivel |
|----------------------------------|---|--|
| Dirigidas a | La automatización de ciertas competencias. | Capacidades intelectuales que se pueden considerar más nobles. |
| Ejemplo | Establecer correspondencias entre los grafemas y los fonemas. | La comprensión. Construir hipótesis sobre el texto. Establecer inferencias para comprender relación entre oraciones. |
| Estatus de atención en las aulas | Abandonadas en favor de las de alto nivel. | Más atendidas. |

Cuadro 1.1. Diferencias entre capacidades de lectura y capacidades de comprensión.

Aunque no es menester profundizar en el trabajo de los investigadores franceses, es oportuno señalar que revisan y aportan información valiosa acerca de las actividades de bajo nivel. Investigan lo que hace un lector al recorrer con la vista una página escrita, el comportamiento del globo ocular y cómo éste se detiene en determinados momentos. Refieren cómo es importante saber cuándo se fija lo que leemos y aprender a usar el ojo y la visión periférica; centran su atención también en lo importante del proceso de reconocimiento de palabras y en general, estudian el correcto uso de los mecanismos que permiten leer bien, de acuerdo con su concepto de lectura eficaz.

Sin duda las investigaciones de los psicólogos franceses resultan sumamente importantes, sin embargo, se puntualizarán dos cuestiones. Primero, no comparto su idea de que la lectura sea únicamente decodificación porque para tener lectores competentes entonces únicamente bastaría

² Para nuestro trabajo usamos el término “decodificar”, sin embargo, se respetan las citas textuales que usan “descodificar” en el entendido de que ambas formas son correctas y su uso varía entre autores.

con que los estudiantes ejerciten la lectura haciendo lo que denominaré *gimnasia lectora* y eso a todas luces, no es suficiente. La postura de Golder y Gaonac'h es un tanto maniquea. Ceñirse a la idea de que la lectura es decodificar o limitarse a las capacidades de bajo nivel es empobrecer un acto complejo y fecundo.

En tanto “todo proceso de lectura comienza con la identificación de símbolos impresos” (Muñoz-Valenzuela y Schelstraete, 2008, p. 2), tienen razón Golder y Gaonac'h al reiterar lo importante de las actividades de bajo nivel, pues como afirman Muñoz-Valenzuela y Schelstraete:

si las representaciones mentales de las palabras no son lo suficientemente estables, se produce una sobrecarga en el sistema cognitivo que no pudiendo lidiar con representaciones incompletas o vagas; [*sic*] debe desplazar su atención para compensar el déficit, centrándose en la decodificación de palabras y/o frases aisladas. En consecuencia, la integración de éstas en proposiciones también decae, fallando entonces la comprensión global del texto (p. 4).

Aunque “el dominio de la decodificación es un elemento crucial en el desarrollo lector” esto “no garantiza la comprensión de la lectura” (Muñoz-Valenzuela y Schelstraete, p. 4) y ello va en relación con la segunda puntualización que se hará. No es cierto que en las aulas se ha dado prioridad a lo que identifican como actividades de alto nivel, al contrario. Tradicionalmente la enseñanza de la lectura se ha estancado en actos mecánicos que no logran llevar la acción lectora a su verdadero grado de complejidad. Evidentemente sus estudios se refieren a la realidad francesa, pero de acuerdo con la revisión realizada a los trabajos de Anne-Marie Chartier, Michel Petit y Jean-Marie Gillig que aparecen en las referencias, el aprendizaje de la lectura en Francia no dista mucho del de nuestro país.

Desde mi punto de vista, parte de la importancia de la propuesta de los autores es identificar que hay capacidades de lectura y capacidades de comprensión, pero no debe soslayarse que ambas trabajan en conjunto para lograr leer. La valía de los detallados estudios de los investigadores galos estriba además en que permitirá a los docentes identificar cuando un estudiante cometa errores ya en las actividades de bajo nivel, ya en las de alto nivel para procurar una intervención oportuna y sugerir estrategias de trabajo; sobre todo, en entornos de bachillerato en donde se espera que los lectores ya hayan mecanizado procesos que los llevarán a la comprensión.

No puede enseñarse a los alumnos únicamente a decodificar sin atender la comprensión global de un texto y evidentemente, resultará complicado leer si existe una dificultad en los mecanismos de lectura, aunque no es imposible. Basta pensar en un estudiante capaz de decodificar las palabras contenidas en un texto, pero si no tiene un bagaje suficientemente amplio habrá limitaciones para su comprensión. Lo mismo ocurre con quienes somos lectores más experimentados y buenos decodificadores, si nos aproximamos a un texto legal o a uno médico y nuestros conocimientos acerca de la materia o la jerga de cada asignatura resultan insuficientes, a pesar de la buena decodificación no comprenderemos. Así, las actividades de bajo nivel son fundamentales, pero tampoco garantizan la comprensión del texto por sí mismas. Entonces, si leer no es sólo decodificar, ¿qué es?

1.2. Leer y comprender, más allá de descifrar signos

Leer es un proceso sumamente complejo, no por difícil sino por vasto. Si bien como se mostró, tiene que ver con la decodificación, es fundamental señalar que leer puede definirse desde

diversas ópticas y es un concepto que ha variado con el paso del tiempo; para definirlo no es suficiente limitarse a lo que ocurre actualmente en tanto es una actividad que ha sufrido grandes cambios.

En este sentido, la obra dirigida por Guglielmo Cavallo y Roger Chartier titulada *Historia de la Lectura en el mundo occidental* es un valioso compendio para adentrarse en el modo cómo se ha desarrollado esta actividad y arroja mucha luz acerca de por qué leer ha variado tanto:

Todos quienes leen textos no los leen de la misma manera y, en cada época, grande es la diferencia entre los doctos bien dotados y los más torpes de los lectores. Contrastes, finalmente, entre unas normas y unas convenciones de lectura que, en cada comunidad de lectores, definen unos usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación. Y contrastes, por último, entre las esperanzas y los intereses tan diversos que los diversos grupos de lectores ponen en la práctica de leer. De esas determinaciones, que gobiernan las prácticas, dependen las maneras en que pueden ser leídos los textos, y leídos de modo diferente por lectores que no mantienen una relación semejante con lo escrito, que no otorgan ni el mismo significado ni el mismo valor a un gesto aparentemente idéntico: leer un texto (p. 13).

La cita es larga, pero muy valiosa para comenzar a reflexionar en que leer no es una acción simple. Si bien se puede usar una definición como punto de partida, como docentes hay que sacudirse la idea de que todos deben leer de un mismo modo o seguirá la condena al fracaso y peor aún, continuará la frustración de cientos de adolescentes por no poder leer como se les pide. Leer ciertamente requiere decodificar, identificar palabras y otras habilidades que llegan a mecanizarse, pero los profesores estamos obligados a pensar también en los asuntos que mencionan Cavallo y Chartier, no podemos hacer a un lado las convenciones de lectura, la

comunidad lectora a la que pertenecen los estudiantes, su relación con los textos escritos y cómo ellos significan tanto al texto como al acto de leer.

Durante este estudio se encontró que, para Ausubel, Novak y Hanesian “Aprender a leer es, esencialmente, un asunto de aprender a *percibir* el significado potencial de mensajes *escritos* y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo” ([1983], 2010, p. 73). Entonces, leer implica que se conoce un lenguaje, se reconocen signos, se pertenece a una comunidad letrada y se es competente para descifrar lo que un texto dice además de procesarlo gracias a las herramientas que cada uno posee para entender.

Por su parte, Kenneth Goodman, especialista en lectura y profesor emérito de la Universidad de Arizona, rechaza tajantemente “cualquier tendencia que exista a pensar la lectura como el ‘simple’ acto de reconocer letras y/o palabras...” y la determina “como un proceso de construir significado desde lo impreso” ([1996], 2015, p. 23). Como se ve entonces, tanto la óptica de Ausubel y sus colaboradores como la de Goodman coinciden en la importancia del significado. Se puede identificar también ya como algo común la importancia del lector en tanto es él quien significa al texto.

Goodman reconoce, además, que para él las ideas de Noam Chomsky fueron determinantes en su propia concepción de la lectura pues el lingüista “caracterizó la lectura como un ‘procesamiento provisional de información’” (p. 31); fue cuando Goodman generó sus ideas centrales respecto a la lectura. Primero, sostiene que los lectores van adivinando lo que vendrá en el texto de acuerdo con las pistas que éste arroja y segundo, que los errores cometidos por los lectores (teoría del desacierto que se retomará más adelante), lejos de ser sinónimo de incompetencia, son parte del proceso de comprensión gracias a los cuales el lector hace ajustes y significa al texto.

Así como Kenneth Goodman refiere lo importante que fue para él conocer las ideas chomskyanas, allá por los años 60, sin duda éstas no lo afectaron únicamente a él pues “Las ideas de Chomsky sobre el innatismo y la creatividad como características esenciales del lenguaje (Chomsky, 1957 y 1965) supusieron un fuerte impacto sobre las teorías psicolingüísticas y sobre la enseñanza de las lenguas” (Tusón, 2015, p. 49). Cuando el lingüista norteamericano introdujo la idea de que el lenguaje es innato al hombre y de que todos tenemos la posibilidad de crear con ese lenguaje, la concepción de la lengua y el modo de enseñarla –como se verá en el Capítulo 2–, necesariamente comenzó a revolucionarse pues “Ya no se hablaba de 'aprendizaje' sino de *adquisición de la competencia lingüística*” (Tusón, p. 49). Esto sirvió “fundamentalmente para abrir nuevos campos metodológicos en el estudio lingüístico...” (Gracida, López y Martínez, p. 84).

Si bien se reconoció la existencia de una competencia lingüística, las ideas de Chomsky fueron criticadas en tanto parecería que el lenguaje se adquiere únicamente por el simple hecho de ser humano. Se le precisaba que no debe soslayarse la parte social del lenguaje y su intención de comunicar. Entonces, Dell Hymes especificó que en tanto el lenguaje no es un asunto aislado y que el hombre lo aprende y lo usa en sociedad, debe reconocerse más bien una competencia comunicativa (*Cfr.* Maqueo, 2010, pp. 189-191; Lomas, 2015, p. 14; Gracida, *et al.*, 2015, p. 77).

Entonces, a partir de las ideas surgidas en los años 60 comenzó a consolidarse la concepción de que la lectura es parte de la competencia comunicativa y para ello resulta muy útil reproducir el esquema de Carlos Lomas que presentan Gracida, López y Martínez (p. 86).

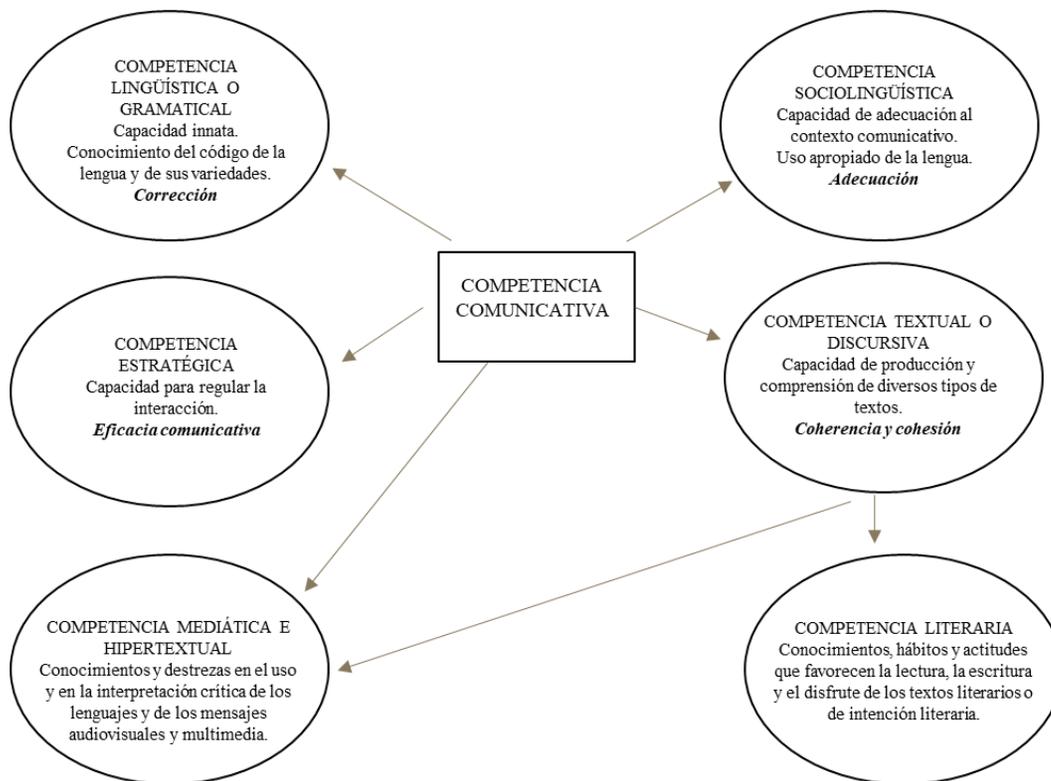


Figura 1.1. Elementos de la competencia comunicativa.

Como puede observarse, incluso se considera ya la aproximación a los hipertextos y se hace manifiesto cómo la concepción de la lectura seguirá cambiando, tal como se afirmó desde el comienzo de este apartado. Destaca también cómo Carlos Lomas distingue la *Competencia literaria* pues ahora se sabe que leer literatura supone esfuerzos distintos a leer otro tipo de texto. Para desarrollar la secuencia que se presenta esto resulta fundamental debido a que nuestra intención es que los discentes logren formarse como lectores literarios.

Así pues, para desarrollar nuestro trabajo en el aula y la secuencia puntualizaremos que leer es ante todo un proceso; está claro que implica habilidades de nivel inferior, pero debe darse atención también al contexto y a la historia lectora de nuestros estudiantes. Leer es un proceso complejo que comienza mucho antes de enfrentarse a lo impreso y de que se pueda decodificar

un texto escrito. Un lector comienza a formarse desde que su entorno le habla, le comunica, le cuenta, le proporciona o no textos impresos; basta pensar a un pequeño habituado a escuchar historias, antes de saber leer ya es capaz de comprender y de contar sus propios relatos.

Leer es ser competente para acercarse a los textos, para descifrar signos y para que estos no devengan en palabras huecas sino en mensajes significativos para los lectores ávidos de saber qué les querían decir esas palabras. Leer es ser capaz de construir significado y encontrarle sentido al mensaje que va dirigido a nosotros. Tienen razón Calsamiglia y Tusón cuando señalan que “Todo texto debe ser entendido como un *evento (o acontecimiento)* comunicativo que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal” ([1999], 2015, p. 4). Se debe enseñar a los estudiantes a participar de ese acto comunicativo, habrá que lograr que los alumnos se vivan a sí mismos como lectores y se asuman como tales de manera gozosa.

Es seguro que, si los profesores amplían su entendimiento acerca de los procesos de la lectura, la práctica mejorará. Como señala Goodman:

No estoy sugiriendo que cada maestro exitoso de lectura y escritura necesita ser un superdocente. Estoy sugiriendo que necesitan ser profesionales dedicados e informados. Con respecto a la lectura y la escritura esto quiere decir que los maestros necesitan entender la lectura y la escritura como procesos, entender cómo los niños llegan a ser lectores y escritores efectivos, cómo aprenden la lengua y la usan para aprender. Finalmente, ellos necesitan conocer a sus estudiantes muy bien para que puedan apoyarlos en su aprendizaje y ayudarlos a ellos a alcanzar todo lo que son capaces de alcanzar (Goodman, p. 248).

Entonces, enseñar a leer es enseñar a comprender, es permitir que los estudiantes formen parte de una comunidad lectora; para ello habrá que mostrarles el camino, quizá únicamente el inicio, pues éste es largo y deberán seguirlo por su cuenta, como se explicará enseguida.

1.3. ¿Cómo formar lectores autónomos? Enseñar a comprender.

Entender la lectura como un proceso complejo obliga a los docentes a dar una nueva mirada al modo en que se aproxima a los jóvenes a esta práctica. La comprensión, como ya se ha señalado, tiene que ver con la forma en que el lector se acerca al texto y cómo lo significa. Para poder enseñar a los discentes cómo comprender, sin duda es fundamental que los profesores reflexionen mucho más al respecto. Si se piensa detenidamente en los estudiantes que se han atendido habrá que preguntarse diversas cuestiones ¿Todos comprendemos igual? ¿Cómo se da cuenta un lector de que ya comprendió? ¿Cómo es que un maestro puede saber que un estudiante comprendió y otro no? ¿Cómo abordamos los docentes la lectura en un grupo lleno de lectores que se encuentran en distintas fases de su ser lector? Iré por partes.

Para entender con claridad el proceso que seguimos para comprender, primero me aproximaré al trabajo de Kenneth Goodman. Destaca su propuesta sobre todo porque sus conclusiones provienen del trabajo con lectores reales y con textos auténticos, que es justo lo que los docentes enfrentamos cotidianamente. Además, el autor hace una distinción que inicialmente parece ociosa, pero que, bien vista, arroja mayor claridad al asunto. El investigador señala que para llegar a la comprensión se cruza por varios estadios y ese recorrido no es lineal (p. 163). Comprender, indica Goodman, es un “proceso y [la] comprensión el resultado” (p. 189). El proceso tiene diversos ciclos que se sintetizan en el cuadro 1.2. a partir de las explicaciones del autor (pp. 159-190).

El estadounidense concluye que para llegar a la comprensión se atraviesan diferentes estadios y para ello el lector pone en juego diversas estrategias. Los ciclos a los que hace referencia no son lineales y no se siguen ordenadamente de principio a fin de la lectura. Si el

lector se da cuenta de que no está logrando comprender, va y viene de un ciclo a otro hasta encontrar sentido o abandonar el texto.

| Ciclo Visual | Ciclo Perceptivo | Ciclo Sintáctico (Léxico-gramatical) | Ciclo Semántico (Semántico-pragmático) |
|---|---|---|---|
| <p>El ojo es su instrumento. Factores que influyen: Calidad de nuestros ojos. - Tamaño de la letra. - Intensidad de la luz. - Lo que se espera ver. Capacidades para considerar: Enfoque y fijación. -Modo en que se usa la visión periférica. - Modo en que se fija la mirada en la página. Rasgos distintivos; distinguir un fonema de otro, poder sortear la ambigüedad.</p> | <p>Percepción: proceso inteligente que asigna valores a los rasgos que se observan en el contexto al querer dar sentido al texto. Es un proceso de construcción de imágenes de la información visual con base en los esquemas que hemos formado para hacer que lo que vemos concuerde con lo que sabemos. La cantidad de información visual que encontremos ayudará a facilitar la lectura.</p> | <p>Recurre a las ideas de Chomsky y Halliday. El lector maneja lo que percibe como lenguaje, le asigna valor de oraciones y comienza a significarlo. La comprensión se logra en tanto el lector reconoce al texto como lenguaje estructurado. Los lectores reconocen una estructura sintáctica a partir de las reglas que conocen. Asignan términos. El lector escoge palabras para que lo que lee tenga sentido, asigna una estructura sintáctica a lo que comienza a leer. Hay tensión entre lo que el lector espera y la organización del texto. Al leer, se confronta lo que vamos percibiendo con lo que el texto muestra y si éste tiene sentido y se logra la construcción de significado se puede continuar; de no ser así, el lector regresará al texto.</p> | <p>El cerebro pasa del procesamiento del lenguaje al procesamiento de significado. Los rasgos pragmáticos del texto y del contexto cultural entran en juego. El lector construye un texto paralelo al que lee. El sentido del texto se ve limitado por lo que ya sabemos del él. El texto tiene un significado potencial, pero los lectores lo modifican con sus aportaciones y a su vez, el texto los cambia. Se construye significado a partir del propio sistema de creencias y de nuestros paradigmas. La asimilación resulta placentera cuando el texto evidencia lo que sabemos y creemos. El significado textual es necesario para construir el experiencial o interpersonal. Lo que precede y lo que continúa después del evento literario también influye en la significación.</p> |

Cuadro 1.2. Ciclos de la lectura que permiten la comprensión, Kenneth Goodman.

La distinción hecha por Kenneth Goodman entre comprender y comprensión puede ser una herramienta muy valiosa en el aula para mostrarles a los jóvenes cómo llevan a cabo su proceso. La intención sería similar a lo que ya se puntualizaba acerca de las actividades de alto y bajo nivel pues al hacerlos conscientes de cada ciclo permitirá que identifiquen qué parte del proceso les cuesta más trabajo y podrán actuar para solventarlo con la guía del docente.

Se retomará una última cuestión sugerida por Goodman y de la que ya se adelantaba algo en el apartado anterior. Se trata de la teoría del desacierto que aborda las equivocaciones y los errores y con la que el estadounidense da un giro a la concepción que solemos tener: “Contrario a otros investigadores, quienes asumían que estos errores reflejaban incompetencia, inexperiencia o descuido, descubrí que *los errores son parte del proceso de asignar significado a lo impreso*” (p. 27).

Esto resulta importantísimo al trabajar con los jóvenes lectores pues cuando sus profesores y los muchachos logren identificar el tipo de errores que cometen, en vez de escuchar que se equivocan por ineptos, podrán admitir que sus desaciertos son también parte del proceso de comprensión y, en consecuencia, buscarán estrategias para corregirlos, ganarán seguridad y estarán más abiertos a degustar la lectura. Los límites propios a toda investigación impiden detenerse en las dificultades de la comprensión detalladamente, pero para conocerlas es muy interesante revisar el trabajo de Díaz Barriga y Hernández Rojas en donde incluso presentan un cuadro que las muestra sintéticamente ([1997], 2010, pp. 237-238). ¿Se equivocan al decodificar? ¿Su problema tiene que ver con falta de bagaje para comprender? ¿Cómo podrán sortear esa dificultad?

Por otra parte, Isabel Solé comparte diversas ideas con Goodman, pero aquí se destacarán los asuntos más importantes. Para ella, la comprensión implica construir significado y esto se logra gracias al “esfuerzo cognitivo” que realiza un lector activo ([1992], 2013, p. 33). Solé, además, hace hincapié en algo que es también medular, atribuimos significado “a partir de nuestros conocimientos previos” (p. 34)

Si el grueso de la población escolar no tiene un bagaje cultural que le permita comprender un texto determinado, habrá que trabajar para que, antes de la lectura, los jóvenes obtengan más elementos para comprender o de ser necesario, valorar si es pertinente leer un texto cuando aún

no están preparados y cambiarlo. No tiene caso leer *La odisea* con estudiantes que no están listos para leerla. Quizá sería más productivo leer con los jóvenes diversos mitos y así sentar las bases para leer la obra de Homero cuando sean lectores más autónomos y maduros, aunque sus profesores ya no lo atestigüen. La experiencia me ha enseñado que resulta más benéfico leer textos que colaboren para construirlos como lectores y no para frustrarlos.

Solé coincide con Goodman al enfatizar la importancia de tener un objetivo de lectura definido: “El tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee” (p. 35).

Mostrar a los alumnos la diversidad de objetivos que tiene la lectura los ayudará a seleccionar las estrategias que seguirán y ello aumentará su comprensión. Puede parecer obvio, pero para los jóvenes no lo es; cuando se tiene la oportunidad de observarlos leer en el aula o en la biblioteca, muchos pretenden acercarse del mismo modo a un índice para buscar información que al artículo de un diccionario especializado o a un texto literario. Resulta prioritario hacerles evidente la intención de cada lectura y enseñarles diferentes estrategias para que ellos, paulatinamente, vayan eligiendo cómo enfrentarse a cada texto; además, como agrega Solé, saber para qué leemos da sentido a nuestra actividad y contribuye a hacerla más grata (p. 35).

La autora española reconoce, como Goodman, que “el control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si no nos alertáramos cuando no entendemos el mensaje de un texto, simplemente no podríamos hacer nada para compensar esta falta de comprensión...” (Solé, p. 35). Durante los años frente a grupo, he observado que los jóvenes son capaces de controlar su lectura, pero no lo hacen de modo consciente ni eficaz. Esto es, se dan cuenta de que no comprenden, pero no logran identificar por qué no comprenden y suelen referir únicamente que son distraídos. Por ello, aunque sea repetitivo, es sumamente importante

observarlos leer y ayudarlos a distinguir lo que ya son capaces de hacer por sí mismos y en qué medida o cuándo quizá les falta práctica o tal vez únicamente afinar alguna cuestión.

Se han presentado hasta aquí varios de los requerimientos que implican a la comprensión haciendo eco, principalmente, de las ideas de estudiosos como Caroline Golder, Daniel Gaonac'h, Keneth Goodman e Isabel Solé. Se sumará, además, un listado de los “saberes” que involucran a la comprensión lectora hecho por Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas ([1997], 2010, p. 227); se reproduce íntegro pues aglutina claramente las ideas expuestas hasta ahora:

1. Las habilidades discursivo-lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático.
2. El conocimiento del mundo (esquemas) del lector, que se activa y se pone en marcha cuando aquél se enfrenta a información nueva incluida en el texto; este conocimiento del mundo es idiosincrásico-personal pero al mismo tiempo refleja también la pertenencia a un grupo y a una comunidad cultural (la identidad del lector). [*sic*]
3. Las habilidades estratégicas, metacognitivo-reflexivas y autorreguladoras para acceder a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.
4. El conocimiento de que los textos pueden asumir una amplia variedad de géneros y estructuras textuales, y que son producidos por autores que tienen propósitos comunicativos sociales y variados.
5. Las teorías implícitas de la lectura (y escritura) que poseen los alumnos.
6. El conocimiento de que los lectores (y los escritores) participan de prácticas letradas y viven en comunidades culturales, lo cual también influye de manera decisiva en las actividades de lectura y escritura que realizan y en lo que consiguen o no con ellas.

Entonces, para lograr enseñar a los alumnos a comprender textos y a convertirse en lectores autónomos, los docentes estamos obligados a renunciar a muchas viejas creencias y prácticas anquilosadas. Debemos lograr que nuestros estudiantes se vayan haciendo conscientes de su

modo de ser lectores para que asuman la responsabilidad de construirse como tales. Se puede enseñar a comprender, pero no diciendo al otro lo que debe entender de un texto sino mostrándole estrategias de lectura que lo lleven a ser capaz de escuchar lo que un texto tiene que decirle. Habrá que ser pacientes para no decirle al estudiante lo que debe comprender sino conversar con él para entender cómo es que su comprensión no fue óptima y ayudarlo a indagar y a cuestionarse más pues “... alguien que asume responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje es alguien que no se limita a contestar las preguntas que se le plantean, sino que también puede interrogarse él mismo” (Solé, p. 96).

Los profesores debemos aceptar que enseñar a comprender es un proceso y este no acaba; al comprender que construir lectores es un proceso continuo y permanente, que no finalizará, los docentes podremos organizar el curso para que las lecturas hechas en clase sean más productivas. Cuando estudiantes y profesores admitamos que no todos comprendemos igual y que cada lector se enfrentará de modo distinto a los textos, disminuirá la frustración y sin duda ello abonará a los buenos resultados.

Enseñar a leer y a comprender implica que nuestros estudiantes desarrollen, a través de diversas estrategias, su competencia comunicativa. No basta que los estudiantes hagan gimnasia lectora. Como docentes podemos y debemos lograr que nuestros jóvenes aprendan a leer de manera significativa pues como bien señala Isabel Solé retomando a Ausubel:

Aprender algo equivale a hacerse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Ese proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender (p. 38).

Se trata de mostrar a los estudiantes el mundo de la lectura y las diversas estrategias para acercarse a los textos para que se apropien de ellas hasta lograr usarlas por su cuenta. Sería deseable que los jóvenes contrasten prácticas de lectura vacías con otras significativas para valorar las diferencias. Una lectura significativa debe sustentarse en las ideas de Ausubel y Vigotsky, como se verá en el Capítulo 2 cuando abordemos el modo en que se debe abordar la enseñanza de la literatura. Baste resaltar por ahora que leer significativamente también implica que los estudiantes confronten sus ideas acerca de la lectura para revisarlas y en su caso, cambiarlas.

La comprensión de textos literarios tiene otro cariz pues “La educación literaria es un componente de la educación lingüística y comunicativa, que requiere del desarrollo de las capacidades generales como usuarios de la lengua y de competencias específicas para conocer las convenciones literarias y su relación con los diferentes contextos histórico-culturales” (Rodríguez, 2011, p. 43).

Para comprender textos literarios y convertirse en lector de literatura se requiere, entonces, poner en práctica habilidades distintas y conocer otras rutas de lectura, pero no únicamente para conocer convenciones literarias o el contexto en el que una obra fue creada. Con los textos literarios entran en juego también gustos, disgustos, emociones y experiencias como se verá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2. LITERATURA EN LAS AULAS

Recuerdo el comienzo de algunas clases cuando era estudiante de Secundaria y de Preparatoria; varios profesores trataban de explicar qué era su disciplina y lo complementaban pidiéndonos que copiáramos una definición de algún libro de texto. Además, cada uno aseguraba que su materia era en verdad importante pues sin ella no existirían tales o cuales cosas. Me hacía gracia el pleito por la supremacía, pero debo confesar, también, que nunca entendí de qué se trataba una materia por su explicación inicial o por la definición copiada, en algunos casos lo fui comprendiendo paulatinamente y en otros, hasta años después de haberla cursado.

Durante las primeras clases que impartí de Lengua y Literatura a nivel bachillerato, me vi tentada a hacer lo mismo pues mis maestros eran uno de mis referentes más fuertes. Podía darles la definición de literatura a mis estudiantes o incluso pedirles que la investigaran para darle un toque más activo a la clase. Pero ¿de verdad eso iba a funcionar para que lo comprendieran? ¿De verdad iban a aprender así los jóvenes? ¿Realmente así los iba a convencer de leer literatura? Estas primeras experiencias sin duda contribuyeron a formarme como docente. Creo que la manera en que concebimos la enseñanza y nuestra disciplina y cómo la ejercemos no surge de la noche a la mañana, sino que es producto de años de aprendizaje y trabajo en las aulas.

El modo de ser profesor de muchos colegas es también resultado de sus propias experiencias, pero esta no debe ser la única fuente para nutrir la práctica. Sin duda las horas frente a grupo permiten adquirir elementos que no se obtienen en ningún otro sitio, pero un profesional de la educación de ninguna manera puede conformarse con ello y dejar de mejorar su quehacer como lo muestra la historia de la enseñanza de la asignatura.

Enseñar literatura, como se adelantaba ya en el Capítulo 1, implica desarrollar la competencia comunicativa de nuestros discentes, pero tiene particularidades muy específicas como se mostrará a continuación.

2.1. ¿Qué es Literatura?

De ningún modo debe suponerse que sea suficiente dar a los alumnos una definición de lo que es la literatura para enamorarlos de la disciplina, la experiencia muestra que no es con definiciones como se accede al conocimiento. Además, hay que reconocer que ni los estudiosos de la literatura, ni los docentes podemos dar una definición exacta, única y acabada. Quizá se pueda, para fines puramente educativos y para delimitar la asignatura, dar una definición como punto de partida, pero en realidad es un asunto tan vasto que no está terminado. Como señala Jonathan Culler, a veces “uno siente la tentación de abandonar y concluir que es literatura lo que una determinada sociedad considera literatura; un conjunto de textos que los árbitros de esa cultura reconocen como pertenecientes a la literatura” (2000, p. 33).

Aunque existe un consenso de lo que se entiende por literatura, no se puede soslayar que cada época y cada cultura tiene su propia definición o sus propias aproximaciones al fenómeno literario. Aunado a esto, cada sistema educativo elige los conceptos que transmitirá a sus discípulos. Por lo tanto, a los estudiantes también se les debe aclarar que ellos irán construyendo su definición de literatura a lo largo de su vida, usando como punto de partida lo que van aprendiendo de los docentes, de la teoría y, sobre todo, de su propia experiencia como lectores.

Sin embargo, para acercar a los jóvenes con la literatura en las aulas, es necesario explicar algunos aspectos fundamentales, sobre todo para los primeros cursos de Lengua y Literatura. Para

ello, resultan sumamente valiosas las ideas de Jonathan Culler, en tanto su propuesta se encamina a la búsqueda de la reflexión y la discusión pues su trabajo incluye el análisis de diversas posturas teóricas respecto a la literatura y es muy completo. Si la pretensión es que los estudiantes se apropien y construyan un concepto de literatura, se debe fomentar el intercambio de ideas y es a través de la mirada de Culler que se permitirá a los docentes llevar a los salones esa reflexión.

Uno de los asuntos que es necesario dejar claro a los estudiantes es que el material de trabajo de la literatura es el lenguaje. Jonathan Culler destaca: "La literatura trae «a primer plano» el lenguaje" (p. 40). La experiencia muestra que los alumnos identifican algo distinto en el tratamiento que se da a ese lenguaje, pero aún no logran describirlo. Los profesores han de procurar que los discentes se den cuenta de que:

La literatura integra el lenguaje. La literatura es un lenguaje en el que los diversos componentes del texto se relacionan de modo complejo. [...] en literatura hay relaciones -de intensificación o de contraste y disonancia- entre las estructuras de los diferentes niveles lingüísticos (Culler, p. 41).

Otro asunto capital es hacer reflexionar a los jóvenes acerca del carácter ficcional de la literatura pues

la literatura es ficción. Una de las razones por las que el lector presta una atención diferente a la literatura es que su enunciado guarda una relación especial con el mundo; una relación que denominamos «ficcional». La obra literaria es un suceso lingüístico que proyecta un mundo ficticio (Culler, p. 43).

Es muy común que los lectores inexpertos asuman que lo que la literatura enuncia es verdad. Muchos estudiantes no son capaces de distinguir la calidad de ficción en un texto literario y no han reflexionado al respecto por lo que debe atenderse este asunto.

Por otro lado, es pertinente también señalar que "La literatura es un objeto estético. [...] Una obra literaria es un objeto estético porque, con las otras funciones comunicativas en principio puestas en paréntesis o suspendidas, conduce al lector a considerar interrelaciones de forma y contenido" (Culler, p. 45). El estudioso norteamericano retoma a Kant y explica que la literatura se construye sin una finalidad aparente, "la finalidad es la propia obra de arte, el placer de la creación o el placer ocasionado por la obra, no una finalidad externa" (Culler, p. 45). En este sentido entonces hay que mostrar a los jóvenes que la literatura no sirve para algo específico y habrá que hacerlos conscientes de sus características particulares y cómo conmueve e invitarlos a desarrollar su sensibilidad, o quizá en palabras de Sánchez Vázquez enseñarles a relacionarse estéticamente con la literatura (2007, pp. 23-104).

Por último, pero no por ello menos importante, Culler se detiene en una cuestión que muchas veces los profesores pasamos por alto o damos por hecho y es fundamental:

La literatura es una construcción intertextual o autorreflexiva. La teoría reciente ha defendido que las obras literarias se crean a partir de otras obras, son posibles gracias a obras anteriores que las nuevas integran, repiten, rebaten o transforman. Esta noción se designa a veces con el curioso nombre de «intertextualidad». Una obra existe entre otros textos, a través de las relaciones con ellos. Leer algo como literatura es considerarlo un suceso lingüístico que cobra sentido en relación con otros discursos... (Culler, p. 46).

Si los docentes entendemos cómo la intertextualidad contribuye a formar el bagaje necesario para comprender las obras de modo más profundo, tal vez comenzaremos a aceptar que nuestros

estudiantes están preparados para recibir lecturas distintas a las que suponemos les van a interesar o quizá buscaremos modos diferentes para interesarlos en los textos que les proponemos leer o que los *Programas de estudio* nos piden que lean.

Aunque no se pretende definir la literatura, hay una idea de Pedro Cerrillo que, aunada a las reflexiones de Culler, servirá de punto de partida para trabajar la literatura en las aulas: "La literatura es un producto de la creación del hombre que usa la lengua (lenguaje literario) con una finalidad estética y como resultado de la aplicación de convenciones, normas y criterios de carácter expresivo y comunicativo" (Cerrillo, 2016, p. 13).

A riesgo de ser insistentes, es importante considerar que el asunto de la definición de la literatura no está resuelto. En este sentido es deseable que los docentes revisemos a autores como Todorov (1996), Van Dijk (1999), Cassany (2013), o incluso, una compilación como la de Selden ([1995], 2010), pues ello permitirá comprender cómo se ha dado el desarrollo de la teoría literaria y sentará las bases para que los profesores podamos llevar a los alumnos a reflexionar sobre nuestra asignatura.

Así, enmarcar lo que es la literatura y discutirlo, es otro de los momentos que deben procurarse para ayudar a la formación de lectores de literatura, pero veamos qué más puede hacerse para colaborar con su proceso.

2.2. ¿Cómo enseñamos Literatura?

Acercarse a los estudios de Solé (1992), Colomer (2014), Lomas (2015), Ballester (2015) y Cerrillo (2016), por citar a algunos de los especialistas en didáctica de la literatura, permite adquirir un buen panorama del modo en el que la enseñanza de la disciplina y la comprensión

lectora se han concebido y cómo se han abordado. Los límites de este trabajo obligan a presentar un recuento a vuelo de pájaro con la intención de precisar mi concepción de la enseñanza de la disciplina. Actualmente, se reconoce que hay una forma tradicional de enseñanza y ésta ha sido confrontada por el avance de la teoría literaria, de algunas ciencias sociales y de las del lenguaje, lo que ha traído como consecuencia que la enseñanza de la literatura se aborde desde los enfoques comunicativos, como se detallará más adelante.

Josep Ballester (2015, p. 16), recupera una idea de Galisson e identifica tres etapas en la concepción de la didáctica de la literatura y muestra cómo se ha visto transformada:

| Primera etapa | Segunda etapa | Tercera etapa |
|--|---|---|
| La disciplina depende directamente de la lingüística. Su objetivo era responder ¿qué? y ¿cómo? | Penetran con fuerza la psicología y las teorías del lenguaje. Todavía puede considerarse que está presente la lingüística, pero ahora es la aplicada. Comienza a darse una mayor preocupación metodológica. | Las ciencias del lenguaje y la literatura, las psicológicas y de la educación fomentan una didáctica de la disciplina literaria que responda: ¿Por qué enseñar lengua y literatura? ¿Qué enseñar? ¿A quién? ¿Cómo? y ¿Dónde? |

Cuadro 2.1. Etapas de la didáctica de la literatura.

A partir de este planteamiento, puede recordarse que los formalistas rusos dieron un gran vuelco a la manera en que se enseñaba literatura cuando comenzaron a cuestionar lo que distinguía a la literatura de la no literatura. Rechazaron que ésta fuese estudiada desde “el paradigma positivista del historicismo” (Ballester, 2015, p. 130) y empezaron a pugnar porque tuviese su método, su ciencia. A partir de su propuesta comenzó a ponerse especial atención en el modo de producción de los escritores y junto con los estructuralistas:

propiciaron un nuevo modelo didáctico en la enseñanza de la literatura, al sustituir la memorización de datos sobre periodos, movimientos, obras y autores por el análisis de los textos literarios, aunque

ello no supuso una mejora significativa en la lectura de obras literarias completas por amplios sectores de público lector (Cerrillo, p. 28).

Después, vino otro cambio cuando la teoría literaria centró la atención en "la totalidad del discurso, por un lado, y [en el] receptor y [...] las condiciones en que se produce la comunicación literaria..." (Cerrillo, p. 28).

Así, la didáctica de la literatura ha seguido tendencias distintas que van de la mano con los avances teóricos de disciplinas afines y de otras que no lo son tanto. En este sentido, resulta muy interesante un cuadro realizado por Carlos Lomas (2015, pp. 12-13) a partir del trabajo de Calsamiglia y Tusón en donde presenta una lista de las disciplinas encargadas del “estudio del uso lingüístico y comunicativo”. De ahí, resalta una columna en donde se enfatiza lo que es de “Interés para el trabajo en el aula” pues refleja los cambios que se han dado y cómo esto puede aplicarse concretamente en un salón de clases.

Para el trabajo en el aula, se parte de los avances que se dieron durante la que Galisson denomina “Tercera etapa” y, como ya se adelantaba en el Capítulo 1, se reconoce que existe una competencia comunicativa y ésta “se compone al menos de *competencia gramatical*, *competencia sociolingüística* y estrategias de comunicación o *competencia estratégica*” (Martínez, López y Gracida, 2015, p. 86), pero además, existe también la competencia literaria entendida como los “Conocimientos, hábitos y actitudes que favorecen la lectura, la escritura y el disfrute de los textos literarios o de intención literaria” (Martínez, López y Gracida, p. 86). El objetivo fundamental de la secuencia que se diseñó es que los jóvenes desarrollen la competencia literaria, pero ello no se logrará sin trabajar también la competencia comunicativa.

Un trabajo muy completo y útil para los docentes es el realizado por Ana María Maqueo (2010) en donde presenta cinco modelos educativos y cómo cada uno de ellos ha aportado —o

también limitado— la enseñanza. Además, muestra que el enfoque comunicativo, como ya se mencionaba, es el resultado del avance de teorías de distintas disciplinas y sitúa sus antecedentes hacia mediados del siglo XX (p. 110).

Enseñar literatura desde el enfoque comunicativo implica hacer cambios sustanciales a lo que se ha hecho tradicionalmente en las aulas. En el Cuadro 2.2. se reproduce uno realizado por Daniel Cassany (1999, p. 11) que permite contrastar fácilmente ambas formas de enseñanza. Observarlo y estudiarlo, sin duda permitirá iniciar la reflexión acerca de la propia práctica.

Desarrollar la competencia literaria desde el enfoque comunicativo quiere decir que los jóvenes lean, escuchen, hablen y escriban de literatura para familiarizarse con ese entorno. Se trata de que los alumnos de educación media superior “hagan cosas con palabras” como indica el título del célebre libro de John Austin.

Se ha enseñado literatura de la forma en que ha parecido correcta en cada época, “...el modelo educativo adoptado en cada momento responde a la función que cada sociedad atribuye al hecho literario.” (Ballester, p. 129). Los docentes no podemos ignorar que pertenecemos a un sistema educativo y éste nos indica qué debemos enseñar. Sin duda, muchos “Aprendemos las convenciones específicas de la comunicación literaria en contextos sociales de educación e instituciones” (Van Dijk, 1999, p. 177). Sin embargo, aunque los profesores pertenecemos a instituciones que indican pautas a seguir, ello no implica anquilosarse.

Valga una reflexión final para concluir este apartado. Si bien es deseable que los docentes vayamos mejorando nuestra práctica siguiendo las tendencias más modernas que arrojen buenos resultados, debemos ser muy cuidadosos. No es válido tachar o menospreciar una forma de enseñanza tradicional porque gracias a los errores que cometieron otros se ha ido perfeccionando la profesión docente y mejorando el quehacer en las aulas.

| Enfoques comunicativos | Enfoques gramaticales |
|---|---|
| 1. Los temas y las asignaturas (las 4 habilidades, la gramática, etc.) se integran en un enfoque <i>global</i> . | Los temas y las asignaturas se estudian por separado. |
| 2. El aprendiz aprende <i>activamente</i> del trabajo en grupo, de los proyectos, etc. | El aprendiz recibe <i>pasivamente</i> la información. |
| 3. El aprendiz <i>descubre, deduce, analiza, sintetiza</i> , etc. | El aprendiz aprende por <i>memorización</i> . |
| 4. El profesor <i>guía, facilita</i> el trabajo del aprendiz. | El profesor <i>explica</i> los conocimientos magistralmente. |
| 5. Énfasis en la <i>motivación intrínseca</i> (comprensión, curiosidad, exploración, sin sanciones motivadoras). | Énfasis en la <i>motivación extrínseca</i> (calificaciones, exámenes, con sanciones motivadoras). |
| 6. El aprendiz participa en la elaboración del programa, de los materiales, etc. | El profesor planifica por su cuenta el programa, los materiales, etc. |
| 7. Énfasis en la colaboración entre compañeros, en el trabajo en equipo. | Énfasis en el trabajo individual, en la comparación con los compañeros y en la competición. |
| 8. Énfasis en el desarrollo de la persona. | Énfasis en los aspectos objetivos y cuantitativos -exámenes, evaluaciones analíticas. |
| 9. Énfasis en el desarrollo de habilidades. | Énfasis en la adquisición de conocimientos. |
| 10. Distribución del espacio del aula para facilitar la interacción entre aprendices (grupos, tutorización, rincones de trabajo, etc.). | Distribución tradicional del aula (entramado, pizarra, mesa del profesor, etc.). |

Cuadro 2.2. Daniel Cassany. Contraste entre enfoques comunicativos y gramaticales.

Además, considerando mi experiencia de trabajo en el IEMS cuyo perfil de estudiantes es muy particular, y no dudamos que el de otros sistemas de enseñanza también, no se puede hacer la tradición a un lado en tanto muchos de los estudiantes que llegan a los salones de nuestro país provienen de años de enseñanza tradicional. Se hace evidente así que los cambios en la nueva enseñanza no deberán darse únicamente en el profesor. En tanto los estudiantes se vuelven los

protagonistas del acto educativo, se requiere trabajar mucho con ellos para que estén dispuestos a cambiar y a crecer. Por lo tanto, parte de nuestro trabajo consistirá en saber identificar qué tan listos están los jóvenes para ser autónomos y no pretender que lo sean desde un primer momento. Por ello se vuelven tan importantes las ideas de Ausubel acerca del aprendizaje significativo y el concepto de andamiaje que resultó del trabajo de Vigotsky, como se verá enseguida.

2.3. Hacia una lectura significativa

La propuesta didáctica que se presenta fue diseñada para una población con características muy definidas y se enmarca en el *Proyecto Educativo* del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México y en sus *Programas de Estudio*. Aunque esta información se ampliará en el Capítulo 3, se debe señalar que los documentos institucionales hacen hincapié en la importancia de suscribir el aprendizaje significativo y en él se fundamenta la secuencia. Baste recordar únicamente que:

El rasgo esencial del aprendizaje por descubrimiento, sea de formación de conceptos o de solucionar problemas por repetición, es que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva. [...] El alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognoscitiva existente, y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado o se descubra la relación entre medios y fines que hacía falta (Ausubel, Novak y Hanesian, 2010, p. 35).

Así, varias de las actividades incluidas en la secuencia procuran que los lectores en formación confronten sus experiencias de lectura previas con los nuevos descubrimientos al leer los cuentos propuestos y así reorganicen sus conocimientos, aunque el proceso es mucho más complejo de lo que se puede describir por ahora.

Además, se requiere hacer una precisión importante: en el IEMS, los estudiantes no hacen examen de admisión para entrar y no se les exige un promedio mínimo en su Certificado de Secundaria. Quienes deseen estudiar en el bachillerato de la CDMX pueden solicitar un lugar, se hace un sorteo y así consiguen un sitio en la preparatoria. Este sistema de ingreso implica que la población es absolutamente heterogénea y que el grueso de los estudiantes tiene un promedio muy bajo pues en general, no fueron aceptados en otros sistemas de bachillerato. Usualmente, quienes tienen los promedios más altos son jóvenes que aprendieron a cumplir con sus tareas como el profesor les indicaba, pero no están habituados a trabajar por su cuenta ni a ser críticos. Entonces, dado su historial, su disposición para dejar de trabajar con métodos tradicionales y transformarse en estudiantes activos no siempre es alta y muestran muchas resistencias.

Una razón de que se desarrolle comúnmente en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo en relación con la materia potencialmente significativa consiste en que éstos aprenden por triste experiencia que las respuestas sustancialmente correctas que carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado no son válidas para algunos profesores. Otra razón consiste en que por un nivel generalmente de ansiedad, o por experiencias o fracasos crónicos en un tema dado (que reflejan, a su vez, escasa aptitud o enseñanza deficiente), carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentren ninguna otra alternativa que el pánico. [...] Además, puede desarrollarse en los alumnos una actitud para aprender por repetición si están sometidos a demasiada presión como para ponerse

grandilocuentes o para ocultar, en vez de admitir y remediar gradualmente, su falta original de comprensión genuina (Ausubel, Novak y Hanesian, 2010, pp. 48-49).

Aunque la cita es larga, valga para dar cuenta de la realidad áulica. Reitero que la experiencia muestra que no todos los estudiantes están listos para hacer la transición a un nuevo modo de aprendizaje, por lo que habrá que ser cautos. Un docente experimentado deberá estar pendiente de las resistencias que presenten sus grupos para ayudarlos a sortear el pánico y comenzar con el verdadero aprendizaje significativo, sabrá ajustar la teoría ausubeliana para aprovecharla en la práctica cotidiana.

Para colaborar con la transformación de los jóvenes en lectores más experimentados es necesario reconocer que ya son un tipo de lector y éste será confrontado por los nuevos conocimientos que irá adquiriendo, pero esa confrontación deberá ser absolutamente respetuosa; esto es, los estudiantes no se harán lectores si su profesor descalifica su nivel de comprensión inicial, si los ridiculiza o los desprecia. De ahí la importancia de la teoría del desacierto de Goodman abordada en el Capítulo 1.

Entonces, para ir de una lectura mecánica a una significativa, además de la elección adecuada de un corpus que se tratará más adelante, es primordial partir de lo que los estudiantes ya saben para llevarlos a niveles más altos de comprensión. El aprendizaje significativo no será posible si no se consideran también al menos dos ideas de Vigotsky y de sus discípulos. Hay muy buenas explicaciones de su teoría y del modo en que ésta puede aterrizar en el aula (Bruner, 1986; Baquero, 1996; Díaz-Barriga y Hernández, 2010 y Maqueo, 2010), pero aquí únicamente se destacarán dos cuestiones fundamentales. La primera se refiere a la importancia del contexto social y cómo este afecta el aprendizaje y la segunda es su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en donde se gesta la idea del uso de andamiajes (Baquero, p. 147).

En primer lugar, para el IEMS el peso del contexto social en el aprendizaje es insoslayable pues el docente debe ubicar:

...al estudiante como un sujeto que pertenece a un medio social, y del cual ha adquirido un capital cultural, que en el ámbito escolar le permite manifestar sus potencialidades, y al mismo tiempo, revelar sus limitaciones frente al saber y en relación con los demás. (*Proyecto Educativo*, 2006, p. 20).

Si se valora que la lectura es un acto de comunicación, la mejor forma de abordar su enseñanza es en grupo. Del mismo modo en que un niño no aprende a hablar solo, tampoco se convertirá en lector sin guía. Si un estudiante proviene de un contexto social en donde la lectura no es una práctica habitual, entonces el docente será el conductor que vaya mostrando a los discentes los caminos de la comprensión para facilitar su acceso a un mundo complejo. De acuerdo con Ballester, quien retoma una idea de Frederic Jameson, el profesor sería un topógrafo encargado de marcar las rutas de lectura (2015, p. 85).

El docente guiará el proceso por lo que debe conocer bien las rutas que siguió, sólo así podrá compartirlas y

A medida que nuestros lectores lean, a medida que empiecen a construir un texto virtual propio, es como si emprendiesen un viaje sin llevar mapas y, no obstante, poseen una cantidad de mapas que podrían dar indicios y, además, saben mucho sobre viajes y sobre la confección de mapas. Las primeras impresiones del terreno nuevo se basan, desde luego, en viajes anteriores. Con el tiempo el nuevo viaje adquiere un perfil propio, aunque su forma inicial fuese un préstamo del pasado (Bruner, p. 47).

Sumado a la importancia de la guía docente y siguiendo la idea de Vigotsky acerca de la importancia del entorno social, el grupo juega un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades de cada estudiante porque:

la posibilidad de vivir y convivir implica observar lo que otros hacen, escuchar, conversar, dialogar, y discutir con ellos. Así, se recibe y brinda experiencia, al mismo tiempo que se fortalecen identidades; condición necesaria para construir alternativas de participación, inclusión, convivencia y transformación (*Proyecto Educativo*, p. 13).

Por ello, gran parte de las actividades de la secuencia se realizan en grupo, como se detallará en el Capítulo 3.

Acudiendo a la idea del andamiaje (Woods, Bruner y Ross citados por Baquero, p. 147), será menester que el docente encuentre lecturas y ejercicios que se conviertan en el puente necesario para que los jóvenes vayan desarrollando sus habilidades lectoras sin sentirse frustrados, pero tampoco aburridos y esa es la intención de las actividades que se proponen en la secuencia.

En el mismo tenor del andamiaje, el docente, con su ejemplo como lector más preparado, será un referente para sus estudiantes, así ellos podrán observarlo e ir aprendiendo cómo ser lectores. El profesor debe

... mostrar cómo los maneja un experto, diseñar situaciones en las que el aprendiz pueda aproximarse progresivamente a ese manejo y ayudarlo para que, partiendo de donde se encuentra, pueda ir cada vez un poco más allá, en el sentido del dominio autónomo (Solé, p. 151).

En el IEMS, como en otros bachilleratos, destaca la intención de colocar “en un lugar central al estudiante” pues consideramos que “es él mismo quien participa activamente en su formación inmediata y futura, y lo hace en la medida que se vuelve sujeto de su propio aprendizaje” (*Proyecto Educativo*, p. 5). Entonces, otra perspectiva importante para la configuración de esta secuencia es el constructivismo, aunque también se aclara en el mismo documento que para algunos asuntos se rebasa esa propuesta pues:

el papel del docente [...] se concibe más allá de los límites que impone el enfoque constructivista que lo limita al papel de facilitador del conocimiento. Se trata de un sujeto que convoca al saber desde el ejercicio mismo de su propia práctica, se le sitúa como corresponsable del aprendizaje del estudiante, capaz de propiciar que éste último desarrolle una relación de compromiso, sugestión e interrogación con el saber (*Proyecto Educativo*, p. 19).

Baste recordar también lo que ya se precisaba en cuanto a las limitaciones que existen en el aula pues no todos los estudiantes están listos para construir su aprendizaje de modo tan independiente y autónomo.

Hay un asunto del que no suele discutirse entre colegas y aunque valdría una investigación más detallada, no se puede pasar por alto porque contribuye con el logro del aprendizaje significativo. Un docente de educación media superior debe tener una sensibilidad muy particular y sobre todo para una asignatura como Lengua y Literatura porque, como bien señala Josep Ballester “la actividad de leer nunca podrá ser calificada como inocente” (p. 112). Hay docentes que prefieren mantener mucha distancia hacia los estudiantes y no involucrar emociones, pero ¿es eso posible al enseñar literatura? Y no se malinterprete; no se trata de romper los límites propios de nuestra profesión en los que creo firmemente, no. Pero, si “los

textos literarios van dirigidos no sólo al intelecto, la memoria y la imaginación como cualquier otro texto, sino también sobre estratos más profundos, como los instintos, los afectos y la intuición” (Garrido, [1999] 2014, pp. 50-51) es necesario estar preparado para admitir las emociones de los otros y manejar las propias.

Si la esencia del aprendizaje significativo, explicado de modo muy simple, es que el discente haga descubrimientos y saque conclusiones, seguramente se sentirá confrontado, inseguro, contento, satisfecho o frustrado. Además, como profesores de literatura, nuestro material de trabajo implica emociones diversas y para lograr una lectura significativa debemos admitir que seremos conmovidos y aceptar que los otros también lo serán porque hay una “experiencia emocional que desencadena la lectura” (Solé, p. 84). ¿Qué hacer si un poema o un cuento conmueve a un alumno y se echa a llorar? ¿Estamos dispuestos a enfrentar una situación semejante? ¿Estamos preparados?

No debemos olvidar que:

El profesor trabaja con personas, para personas y, además, no puede evitar que su dimensión personal y social invada los terrenos profesionales, pues está inevitablemente inmerso en una maraña de relaciones diversas y específicas con otras personas y consigo mismo.

El profesor necesita para poder desarrollar sus métodos dominar *destrezas sociales* como saber persuadir, negociar, dirigir, resolver disputas, conseguir cooperación, trabajar en equipo..., y *destrezas emocionales*, como motivarse, controlarse, vigilar el nivel de ansiedad... Sin embargo, se da la paradoja de que, a pesar de su importancia, a las competencias socioemocionales, se les presta una atención mínima y marginal, y su entrenamiento se limita habitualmente al mundo de los aprendizajes implícitos y, lo que es peor, improvisados (currículo oculto) (Vaello, 2014, p. 22-23).

La extensa cita bien vale para detenerse a reflexionar en la importancia del manejo de las emociones en nuestra práctica cotidiana. Por otra parte, en el IEMS, la mayoría de los estudiantes provienen de familias para quienes la lectura es una pérdida de tiempo y convencer a los jóvenes de que lean, muchas veces implica confrontar indirectamente creencias bastante arraigadas en su entorno. No todos los jóvenes están dispuestos a vivir ese conflicto con su círculo cercano y a superarlo y los docentes debemos estar atentos a ello.

Entonces, enseñar literatura no implica algo puramente práctico o un mero perfeccionamiento de destrezas; esto es, también hay que procurar que los estudiantes se sirvan de estas herramientas y de la literatura para ser críticos y formarse como seres humanos plenos pues tiene razón Pedro Cerrillo en cuanto a que:

El proceso de construcción del sentido que se produce en la comunicación literaria se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo (p. 29).

No hay que olvidar que los estudiantes de bachillerato viven en las aulas transiciones muy importantes: “En la adolescencia, según Vigotsky, los hábitos, en tanto mecanismos de comportamiento ya conformados, no cambian radicalmente, pero sí los *intereses y necesidades*” (Erausquin, 2010, p. 8). Los docentes de literatura podemos valernos de que los jóvenes están ávidos de cambios para introducirlos al mundo de la literatura y para ello, es importante entender la Zona de Desarrollo Próximo desde una óptica más integral, como lo presenta Erausquin recuperando lo dicho por Chaiklin quien “postula la ZDP como una zona de construcción social de conocimientos e identidades, un sistema funcional de interacción e interdependencia en

escenarios socioculturales específicos” (Erausquin, p. 16). Así, los profesores tenemos la opción de ser testigos de la transformación de los adolescentes y colaborar para que la vivan de la mejor manera posible o bien, podemos optar por simular que no observamos nada y continuar sin involucrarnos.

Abordar la enseñanza de la literatura considerando el aprendizaje significativo, las ideas de la Zona de Desarrollo Próximo y del andamiaje abre grandes posibilidades, pero también requiere enormes esfuerzos de los docentes pues ellos mismos serán confrontados y estarán aprendiendo significativamente cuando los estudiantes y la cotidianidad cuestionen su práctica día tras día.

2.4. El cuento en la educación media superior

Afirma Jerome Bruner que “cualquier persona (casi a cualquier edad) puede contar una historia” (p. 27) y es cierto. Aun cuando una persona no haya nacido en un entorno lector, seguro ha escuchado una narración e incluso ha narrado algo, tal es el caso de nuestros estudiantes pues:

El cuento aparece muy temprano en la vida de un ser humano. Entre los tres y cuatro años de edad, el niño empieza a adquirir en su discurso la estructura de un relato, pues como aprendiendo a decir lo que le pasa, escucha con curiosidad mimética, imitativa, lo que le cuenta el resto de la gente. Empieza, digamos, a despertar en él una sed natural por saber más, que obliga a su interlocutor a desbordar su imaginación para responder a su infatigable pregunta por qué. Un pequeño no se conforma con la sinopsis de los hechos; quiere saberlo todo, anécdota, más detalles suplementarios. Y cuando él es interrogado y no halla respuestas factibles, también inventa sus propias ficciones (Samperio, 2005, p. 17-18).

Así, con la intención de que los lectores en ciernes se adentren al mundo de la literatura, se decidió trabajar con el cuento por ser un género muy próximo a los jóvenes. Se pretende partir de algo familiar en tanto que

el niño sí es, por tanto, dueño de una cultura literaria, casi toda ella de tradición popular, ya que por medio de la palabra dicha o cantada por una voz adulta se le han transmitido breves y reiterativas nanas [...] también cuentos de desarrollo lineal, estructural elemental y rápido desenlace... [sic] (Cerrillo, p. 43).

Durante mi experiencia docente he observado que los estudiantes prefieren el cuento por ser uno de los géneros a los que están más habituados y su resistencia para leerlos es menor:

Diversos estudiosos sostienen que el lector genera más inferencias y con mayor facilidad cuando lee un texto narrativo. Esto puede deberse a que tiene mayor información disponible sobre emociones, acciones y situaciones que le son familiares en comparación con la información de que dispone cuando lee un texto expositivo (Maqueo, p. 233).

Se debe recordar también que los lectores menos entrenados suelen sentirse abrumados ante textos muy largos y la extensión del cuento representa una ventaja para que esto no suceda; sin duda, la gran mayoría de jóvenes, actualmente se mostrarán más dispuestos a leer varios cuentos que una novela.

Por otra parte, aunque no estoy en contra de trabajar en el aula buenas adaptaciones de los grandes clásicos,¹ con los jóvenes de primer semestre procuro siempre la lectura de textos

¹ Para este tema es muy recomendable leer a Pedro Cerrillo y su capítulo “La lectura de los «clásicos»” del libro que aparece en las referencias.

auténticos pues muchos estudiantes quizá nunca han conocido cuentos que no hayan sido adaptados a las versiones de Walt Disney y se hace necesario acercarlos a buenas lecturas:

Los jóvenes debieran enfrentarse a la lectura de textos de contrastada calidad literaria que propongan ‘desafíos’ lingüísticos (comprensivos e interpretativos), de modo que la lectura resulte estimulante: textos que puedan despertar emociones, plantear preguntas, proponer retos intelectuales, aportar nuevos conocimientos y ayudarles a recorrer su itinerario de lectores competentes y literarios. En cualquier caso, es muy importante que las primeras lecturas de la adolescencia no sean superficiales y demasiado fáciles, porque eso dificultará el paso a otras lecturas, ya no diferenciadas por la edad de sus destinatarios (Cerrillo, p. 88).

Además, es importante trabajar con cuentos porque ello permite programar varias lecturas de un mismo tipo. La intención fundamental es que los jóvenes se familiaricen con la idea de género y cómo conocer sus características específicas aporta también a la comprensión.

Por último, leer un mismo tipo de texto ayuda a que los docentes llevemos a los jóvenes a entender la intertextualidad de mejor manera pues como dice Ballester:

De acuerdo con Riffaterre (1983), el intertexto supone la percepción del lector de las relaciones entre una obra y otras que la han precedido y su tarea esencial radica en integrar y contextualizar pragmáticamente los reconocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que un texto es capaz de despertar en el lector (p. 144).

Cuando los jóvenes concluyen la lectura de un primer cuento e inmediatamente trabajan otro, pueden empezar a contrastar textos con características similares y los estilos de diversos autores, entonces van relacionando, comparando y comenzando su transformación en verdaderos lectores.

Otra de las intenciones de la secuencia es aprovechar la lectura de cinco cuentos, que se presentarán enseguida, para que los jóvenes observen sus progresos en un mismo semestre y, sobre todo, para llevarlos a reflexionar que se construirán como lectores todos los días, con cada lectura y con cada conversación acerca de la literatura.

2.4.1. Cuentos latinoamericanos

Para elegir el corpus que se leerá con los adolescentes se deben considerar varias cuestiones pues:

El lector joven necesita acercarse a la lectura desde posiciones diferentes a las del niño: la posibilidad de enfrentarse a la lectura de obras más complejas le exigirán una lectura de más esfuerzo, que está relacionada con el dominio expresivo de la lengua y con el desarrollo de su competencia lectora (Cerrillo, p. 87-88).

El docente siempre se enfrentará a diversas interrogantes: ¿Qué hacer si los lectores con los que trabajaremos tuvieron poca experiencia lectora anterior? ¿Cómo mediar para encontrar textos que les parezcan interesantes y desafiantes? ¿Cómo elegir y además cumplir con el *Programa de Estudios* y las sugerencias de lectura que este nos da?

En primer lugar, se debe reconocer que cada docente pertenece a un sistema educativo determinado y éste le demanda requerimientos específicos. En el IEMS tenemos la fortuna de ser un sistema muy abierto que permite bastante libertad a sus profesores, pero en el primer semestre se debe tener una intención propedéutica, por lo que elijo cuentos que, desde mi perspectiva, proporcionan a los discentes un panorama general acerca de la cultura y la literatura.

En segundo lugar, entiendo “... la relevancia de buscar y seleccionar un texto adecuado al interés lector. Con la elección del término adecuación, en este contexto nos referimos a la coherencia entre las estructuras psicológicas, vivenciales y mentales del estudiante y el texto propuesto para el análisis” (Ballester, p. 161). Así, casi todas las historias que seleccioné han sido trabajadas en el aula en diversos momentos y he comprobado que resultan significativas porque sus temas conmueven al tipo de alumnos con quienes se comparten, pero es la primera vez que este corpus se reúne y se organiza como se presenta ahora.

Se optó por abordar textos de escritores latinoamericanos en tanto se trata de autores de latitudes más cercanas a nosotros y ello hace más provechosa la lectura pues los estudiantes pueden, incluso, contrastar las costumbres y las formas de hablar de distintas regiones. Aunque, finalmente, se ajustó el corpus y quedaron cuatro mexicanos y un uruguayo: Jorge Ferretis, Juan Rulfo, Silvia Molina y Edmeé Pardo y Horacio Quiroga.

Originalmente, se había considerado la lectura de un texto de Gabriel García Márquez “El ahogado más hermoso del mundo”, pero se suprimió porque si bien permitía que los estudiantes también conocieran el español del colombiano, entre otras cuestiones, se valoró que tanto el lenguaje como la historia y su análisis resultaban complicados para los estudiantes de Primer Semestre.

Al comienzo, también se había elegido sólo un texto de una mujer, Silvia Molina. Sin embargo, al retirar el de García Márquez, se hizo necesario sumar otro, también para asuntos de evaluación que se abordarán en otro capítulo, y se optó por Edmeé Pardo, a quien, debo señalar, nunca había trabajado en el aula, pero generó buenos comentarios como se describirá en los Capítulos 4 y 5.

Ya se indicaba un poco antes, pero estoy convencida de que leer un mismo tipo de texto trabajado por autores de distintas épocas, diversas latitudes y diferente género aporta una visión

muy rica a los estudiantes en tanto conocen varios modos de crear literatura y, por tanto, su experiencia al leerlos y su recepción también variará. Para lograr el mayor provecho en la lectura de cuentos con los estudiantes, se pensó muy detenidamente lo que se abordaría acerca del género como se explicará a continuación.

2.5. ¿Cómo abordar los cuentos?

Con la intención de que los educandos conozcan las características del cuento y su estructura se decidió diseccionar los textos en el entendido de que el relato funciona como una totalidad. Se pretende así aislar los asuntos que interesan en cada sesión para lograr un acercamiento y dirigir hacia un aspecto particular la atención de los muchachos, aunque, por supuesto, se debe reiterar que esta división es arbitraria y únicamente se realiza con fines de estudio.

Deben precisarse dos asuntos. Primero, que la estructura no es entendida aquí en un sentido vacío, sino como un complejo entramado que “ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación...” (Solé, p. 74). Y segundo, es sumamente importante que los estudiantes no permanezcan con la idea de que un cuento es únicamente estructura. Nos ceñimos totalmente a la idea de Ballester cuando reitera que:

...comprender el fenómeno literario no se restringe a la descripción de sus elementos constituyentes o al apunte de la afinidad mutua y la interdependencia dentro de la obra literaria de dos componentes, sino que implica la revelación de las múltiples afinidades del fenómeno literario

y de los procesos individuales con el trasfondo literario, cultural, artístico y social en el sentido más amplio de la palabra (p. 101).

Al aclarar lo anterior, sin duda, focalizar la atención en aspectos particulares como la descripción, la construcción de personajes o del narrador y el manejo del tiempo, permitirá que los alumnos reflexionen acerca de lo que implica la creación literaria y el esfuerzo hecho por los escritores para construir su obra; entenderán mejor el género y el sentido estético de la literatura. Aunque en el Capítulo 3 se detallará cómo se trabajó cada texto, por ahora se dará un panorama general para que se comprendan mejor las decisiones que se fueron tomando.

Para tratar de modo particular el cuento, se hace eco de las ideas de grandes teóricos del género y de algunos escritores. Se mencionan aquí los más destacados, pero es importante resaltar que varias de las ideas que se usan son producto de un largo recorrido teórico, baste recordar lo que ya se señalaba acerca del modo en que han avanzado las ciencias del lenguaje y cómo han afectado la manera de enseñar literatura.

Esto es, si bien se aborda el análisis textual desde una perspectiva inclinada hacia los presupuestos de la Narratología, ésta se nutrió de investigaciones anteriores y sentó las bases para teorías posteriores de las cuales también se recuperan sus preceptos en varios momentos. Las teorías orientadas hacia el lector² son fundamentales para esta propuesta educativa pues, aunque estrictamente hablando pueden oponerse a la Narratología, los alumnos y su interpretación de los textos son parte central para nuestro trabajo.

Una cuestión de suma importancia para abordar el cuento en el aula es la idea de Hemingway de la teoría del *iceberg*, pues ésta arroja mucha luz a los jóvenes para observar el funcionamiento de dicho género (Calderón, 2006). Se recuperan ideas de Luz Aurora Pimentel

² En este sentido puede revisarse el trabajo de Selden que aparece en las fuentes consultadas (p. 289-442).

(1998) para trabajar sobre todo el espacio en la ficción, la construcción de los personajes y el narrador.

Resultan claves también los trabajos de Lauro Zavala respecto al cuento pues reúne testimonios de varios autores acerca de su proceso creador y estos ayudan a que los jóvenes se acerquen a la estética del cuento y tomen conciencia del uso particular que se da al lenguaje en un texto literario. Aunado a lo anterior, permite que los muchachos puedan hacer sus propios trabajos de escritura de manera más reflexiva y partiendo del ejemplo de quien tiene más oficio.

Dadas las características del bachillerato de la CDMX, en donde se atiende sobre todo a estudiantes provenientes de zonas de alta marginación social y con graves problemas de rezago escolar, se da mucho peso a contenidos actitudinales y para ello resultó verdaderamente enriquecedora la experiencia de Jean-Marie Gillig pues describe que los niños con quienes trabaja:

forman parte de medios sociales en desfase importante respecto a la cultura valorada por la escuela. Es una evidencia: se aprende menos bien a leer y hay menos gusto por la lectura en los suburbios en donde los residentes están marginados en su cultura y no identifican la escuela como un reto importante del éxito social... (2001, p. 115).

El profesor Gillig desarrolla su actividad profesional en Francia y usa el cuento como recurso pedagógico para la reeducación de chicos con dificultades. Y, si bien trabaja con cuentos clásicos y con niños de primaria, su propuesta es un gran ejemplo de cómo se puede abordar el cuento en aulas con un perfil muy específico porque su intención, la cual compartimos absolutamente, es que los alumnos estén mejor en la escuela y restauren su “deseo de aprender” (p. 188, 195).

Acerca de los ejercicios diseñados para abordar cada cuento también se abundará en el Capítulo 3, por ahora, únicamente se señala que se puso especial cuidado en la inclusión de actividades variadas para tratar de atender los intereses diversos al interior del grupo y para que los jóvenes que destacan en una u otra tarea tengan mayor oportunidad de sentirse estimulados. Hay actividades de escritura y reescritura, observación, dibujo, creación, interpretación, conversación y escucha. Durante las discusiones en grupo, se procura que los estudiantes dirijan su atención a cuestionar cómo se vive en su país y en su entorno pues como parte de los requerimientos del IEMS, debemos formar estudiantes críticos y es sumamente importante hacerlo así.

En tanto la mayoría de los discentes provienen de escuelas en donde usualmente no se les alienta a ser autónomos, hay también ejercicios cuyo propósito es que los educandos reflexionen acerca de su ser estudiantes y de cómo se construyen a sí mismos. Se optó entonces por diseñar formatos para que los jóvenes los usen; se trata de cuadros, rejillas y otras técnicas para organizar información. Buscamos familiarizarlos paulatinamente con distintas maneras de trabajo y aportarles recursos que gradualmente podrán usar en semestres posteriores y en otras asignaturas. Además de que resuelven así los ejercicios de cada sesión, con ello también se contribuye a que generen o mejoren hábitos de estudio y aprendan a aprender.

2.6. Comprensión y escritura

Para la asignatura de Lengua y Literatura I del IEMS se debe realizar un Producto Meta, esto es, como proyecto final del semestre se especifica en los *Programas de Estudio* que:

...el estudiante habrá redactado un comentario personal, de una o dos cuartillas, sobre la tesis o idea principal y las características de un texto elegido por él (literario, científico, histórico, filosófico, periodístico), que expondrá ante el grupo, respondiendo a las preguntas que sus compañeros formulen (p. 187).

Entonces, aunque no aparece detallado en el plan de clase desarrollado en la secuencia como tal, por haber dado prioridad a la comprensión lectora, se pretende que los jóvenes escriban un comentario crítico en donde incorporen los elementos aprendidos. No se le llama reseña, ni comentario personal pues, de acuerdo con mi experiencia, cuando se les solicita la primera, dan muy poco espacio a su voz y cuando se les requiere el segundo cargan sus textos de anécdotas. Por ello, se opta por nombrar a su proyecto final como un comentario crítico en tanto se espera que los discentes hagan crítica en virtud de que “todo lector la puede ejercer y debería ejercerla en el proceso de la lectura...” (Ballester, p. 83).

Uno de los momentos (aunque no el único) en que puede probarse mejor la comprensión del texto es cuando un estudiante logra escribir acerca de su lectura; es entonces cuando el joven comparte sus reflexiones con otros lectores y puede “participar en el diálogo humano a través, también, de la palabra escrita” (Camps, [2003] 2015, p. 12).

Si bien el asunto de la escritura ha sido muy estudiado (Cassany, 1989; Díaz-Barriga y Hernández, 1997; Maqueo, 2004; Colomer, 2005; Ostrosky, 2005; Serafini, 2005, 2006; Camps, 2015) aún hay muchos profesores que no encuentran la manera de ayudar a los adolescentes a escribir mejor en el trabajo diario, pero como bien señala Felipe Garrido “apropiarse de la lengua escrita no debería ser más doloroso que aprender a hablar” (1999, p. 31). ¿Cuál es entonces el problema para enseñar a escribir a los alumnos?

Considero que uno de los grandes errores cometidos por los docentes es no ser escritores. Los profesores estamos cada vez más ocupados en diversas cuestiones y no nos damos tiempo de escribir y, cuando lo hacemos, no observamos detenidamente nuestro propio proceso para compartirlo con los estudiantes. Enseñar a escribir no implica sentarse frente a un papel en blanco, o frente a una pantalla de computadora y hemos permitido que los estudiantes creen eso.

Dada mi experiencia, lo primero que se debe enseñar a los estudiantes es a generar ideas y a confiar en lo que piensan. En este sentido, bien vale revisar el estudio de Daniel Cassany ([1989], 2017). El investigador hace un análisis de la propuesta de Frank Smith quien, a grandes rasgos, señala que para escribir es necesario leer como escritor y refiere que:

todo aquel que se convierte en un escritor competente ha leído y lee textos escritos exactamente de la misma forma que un niño escucha las cosas que dicen sus padres o sus amigos. Según él, los aprendices de escritores tienen que leer como un emisor (como un escritor) para aprender a usar el lenguaje escrito de la misma manera que los usan los buenos escritores. No hay otra manera de adquirir el complejo y numeroso conjunto de conocimientos necesarios para escribir (2017, p. 79).

Se trata de leer e ir “reescribiendo el texto” (p. 80) aunque no siempre leemos así. Si se reflexiona el respecto se verá que los docentes podemos ir enseñando a leer a los estudiantes de este modo, pero primero debemos hacerlo nosotros.

Por otra parte, Cassany continúa después su análisis con las ideas de Stephen Krashen quien, en conjunto con otros especialistas, señala un asunto fundamental que ya adelantábamos, afirman que el proceso de escritura tiene un “filtro afectivo” y éste es “como una pantalla o tamiz que, en determinadas condiciones” impide o logra la seguridad para escribir. Además, “el filtro

afectivo está formado por diversos factores”, en primer lugar, por los motivacionales (p. 90) que se presentan en la Figura 2.1.

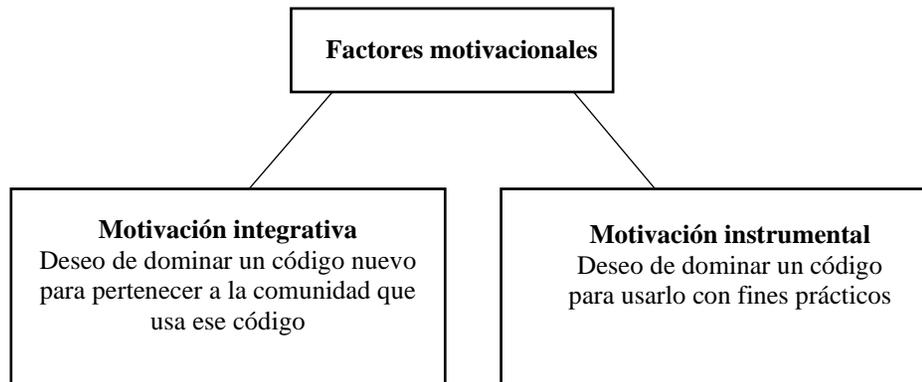


Figura 2.1. Factores motivacionales que componen al filtro afectivo.

De acuerdo con Krashen y Dulay, citados por Cassany, “ambos tipos de motivaciones se relacionan positivamente con la adquisición” porque el aprendiz “está motivado por aprender la lengua” (p. 91).

En segundo lugar, están los “Factores de la personalidad y estados emocionales” presentados en la Figura 2.2. Como puede notarse, hay emociones que bloquean las capacidades de los estudiantes para recibir la información que su aprendizaje requiere y así, evidentemente se entorpece el proceso de escritura.

Ignorar estos factores o minimizarlos es, sin duda, otro de los grandes errores que cometemos los docentes en el aula. Incluso, hay quienes se burlan o ridiculizan a sus alumnos y con ello contribuyen al aumento de la ansiedad y al rechazo que los jóvenes muestran para escribir. Un profesional de la educación no puede soslayar estos factores, al contrario; sería deseable que los considere siempre con la intención de colaborar a que sus discentes logren sortear sus dificultades. Enseñar a escribir a los adolescentes poco habituados a hacerlo, es, sobre

todo, mostrarles cómo generar y organizar ideas. Además, es de capital importancia hacerles ver que lo que tienen para decir es absolutamente valioso.

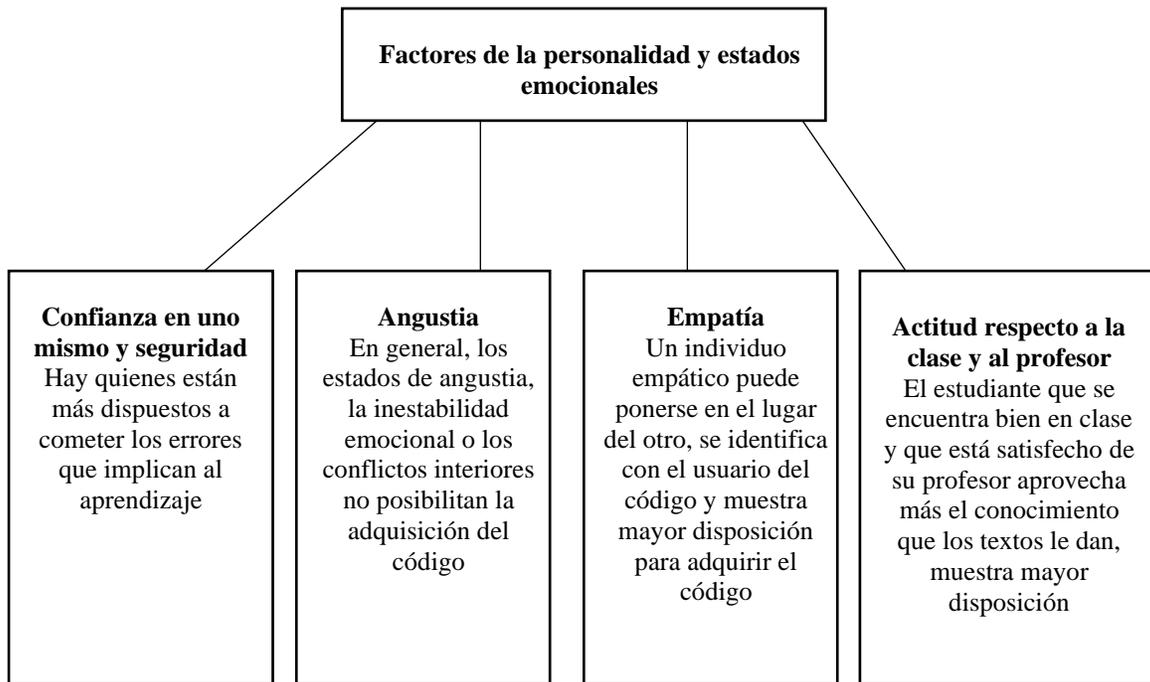


Figura 2.2. Factores de personalidad y estados emocionales que componen al filtro afectivo.

Con la intención de que los estudiantes escriban sus comentarios finales, en la secuencia didáctica se propone que sesión tras sesión, los jóvenes tomen notas, escriban opiniones muy simples, hagan cuadros comparativos y generen diversos documentos que les permitirán organizar sus reflexiones. Con todos sus ejercicios y notas hacen la lluvia de ideas para realizar sus borradores. Después deben asistir a las asesorías académicas a revisar y corregir su texto.

En el IEMS, los estudiantes tienen las sesiones frente a grupo, pero también deben acudir a las asesorías académicas en los cubículos de sus profesores pues es ahí en donde se hacen las correcciones más detalladas a sus trabajos y actividades. En ese espacio es en donde se logra

también desarrollar más la metacognición de los jóvenes, ahí es cuando se les puede hacer reflexionar profundamente acerca de sus propios procesos respecto a las competencias comunicativa y literaria.

Así, enseñar a escribir no puede ser un acto mecánico, aunque tiene mucho oficio detrás y requiere bastante práctica. Enseñar a los adolescentes a escribir es enseñarles a pensar y a valorar sus ideas. Enseñar a los jóvenes a escribir significa mostrarles que el lenguaje los hace humanos, los forma, los deforma o los transforma.

CAPÍTULO 3. LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Pertenecer a un sistema educativo determina y marca nuestra forma de ser docentes, aunque a veces en el papel y en los discursos se afirme lo contrario. Hace ya varios años que inicié la práctica docente en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México y ello me ha requerido un perfil muy específico y me ha formado.

Cuando llegué a la institución, comencé atendiendo grupos de Lengua y Literatura de segundo semestre que llevaban al menos dos meses esperando profesor. Con mi primer grupo, entre otras cosas, enumeré algunos de los temas que abordaríamos de acuerdo con la primera revisión que pude hacer a los *Programas de Estudio*. Recuerdo haberles dicho que veríamos la literatura griega y romana y traté de explicar un poco de qué se tratarían esos dos primeros periodos. Al preguntar si había alguna duda, un adolescente levantó la mano y tímidamente preguntó: “¿Qué significa griego?”. Al principio, de verdad creí que estaba jugando, pero pronto me di cuenta de que no era así y entonces le expliqué qué es un griego, hablamos de los gentilicios e hicimos un ejercicio muy sencillo al respecto.

He desarrollado también parte de mi actividad en escuelas privadas y conozco a varios colegas que aún laboran en ellas. Personas muy cercanas a mí han trabajado en colegios particulares cuyos alumnos y sus familias tienen un poder adquisitivo privilegiado y, en contraste con mis estudiantes actuales, aprenden geografía porque viajan por el mundo o porque son inscritos en cursos de verano en Suiza o en Canadá, por ejemplo.

Así, aunque el acto educativo tiene asuntos comunes en tanto el proceso de aprendizaje es bastante similar, sin duda los entornos y los estímulos son fundamentales para ayudar o para entorpecer el avance de los estudiantes. Entonces, aunque se nos recomiende hacer una secuencia

con carácter universal, dicha universalidad es relativa pues las características de cada tipo de bachillerato interfieren para que así sea.

La secuencia fue diseñada para los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México del plantel Magdalena Contreras atendiendo necesidades específicas que ya comenzaron a abordarse en capítulos anteriores y que en éste se detallarán. Si bien la secuencia puede ser implementada por profesores de otros sistemas de bachillerato, ésta no puede aplicarse tal como está planteada como también se observará.

3.1. Planes y Programas de Estudio donde puede aplicarse la secuencia

De acuerdo con la revisión que se realizó a los planes y programas de estudio de los Sistemas de Bachillerato más importantes de la Ciudad de México –Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades y Colegio de Bachilleres–, la secuencia casi completa resulta más pertinente para el CCH, dadas las similitudes de ese sistema con el Bachillerato de la CDMX.

En el primer semestre se lleva la asignatura “Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I” y en él se destina la Unidad 2 al trabajo de cuento y novela. Por otra parte, para la misma materia, pero ya del segundo semestre, se recomienda usarla en la Unidad 3 que también se ocupa de ambos géneros. Se propone también para el cuarto semestre pues en la Unidad I abordan Narrativa (*Programas de estudio*, 2016, pp. 23-26, 43-47).

En el Colegio de Bachilleres¹ probablemente se podría usar para “Lenguaje y Comunicación II” del segundo semestre pues en su Bloque temático 3 abordan el texto literario

¹ La revisión de los Programas del Colegio de Bachilleres se realizó en diciembre de 2016 cuando se comenzaba a afinar el diseño de la secuencia. Debe considerarse que recientemente se publicaron los nuevos Programas y, hasta

(*Programas de asignatura, Lengua y Comunicación II*, 2016). Con mayor seguridad podría trabajarse en el tercer semestre pues los jóvenes cursan “Lengua y Literatura I” y estudian el Cuento Latinoamericano e Iberoamericano durante el Bloque temático 2 (*Programas de asignatura. Lengua y Literatura I*, 2016). Quizá pueda también usarse para “Lengua y Literatura II” del cuarto semestre en el Bloque temático 3 (*Programas de asignatura. Lengua y Literatura II*, 2016) y de acuerdo con el *Programa de Taller de análisis y producción de textos I* (2016) del quinto semestre podría emplearse en el Bloque temático 1 pues deben analizar textos.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria la secuencia requeriría muchos más ajustes o incluso sería únicamente un referente. Aunque el corpus propuesto no parece adecuado para “Lengua española”, probablemente el docente podrá usar los ejercicios con otros textos para trabajarlos con sus estudiantes (*Programa Lengua Española*, 2016). Para la asignatura que se cursa en Sexto grado llamada “Literatura mexicana e Iberoamericana”, podría adaptarse para la Octava Unidad que aborda la época actual de la literatura iberoamericana (*Programa de estudios. Literatura Mexicana e Iberoamericana*, s/f).

Sin duda la secuencia puede ser implementada por otros docentes, pero con algunas reservas pues:

Todos los profesores, de todos los niveles, han experimentado estrategias, métodos, materiales... ya sea para promover la lectura, ya sea para compensar los déficit [*sic*] que ante ella manifiestan algunos alumnos. Y saben que no existe una única respuesta, que lo que funcionó en una ocasión no funciona en la siguiente, y que en algunos casos, [*sic*] nada parece adecuado (Solé, 2013, p. 31).

donde se pudo observar, sufrieron grandes modificaciones que seguramente posibilitarían usar esta propuesta de trabajo de distinta forma; la sugerencia que se expone se realizó de acuerdo con el Mapa curricular vigente para el semestre 2016 B. Varios de los Programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria también han ido sufriendo algunas modificaciones y otros están en revisión.

Además, debe recordarse que en el acto educativo no se puede ignorar el contexto. Cada sistema de bachillerato tiene un proyecto definido y posee sus propios programas, incluso cada grupo tendrá sus propios requerimientos.

Resulta claro que, para trabajar esta secuencia en otros bachilleratos, deberá ser adaptada a cada circunstancia; seguramente se podrá aumentar o disminuir el nivel de exigencia, tal vez incrementar el uso de tecnologías o usar uno de los ejercicios, pero con otro cuento. Las posibilidades son muchas pues se muestran ejercicios y dinámicas que suelen ser usados por varios profesores y ello abona a la universalidad de la secuencia.

3.2. Ser docente de Lengua y Literatura en el IEMS

El sistema de Bachillerato de la Ciudad de México tiene una historia asombrosa; los límites propios a toda investigación impiden desarrollarla aquí con detalle, pero servirá presentarla sucintamente para dar una idea del carácter de la institución y de sus integrantes.

La primera preparatoria del sistema surgió por el esfuerzo de grupos organizados en Iztapalapa:

En 1995 algunas organizaciones sociales de la Delegación Iztapalapa, [sic] ocuparon las instalaciones de la ex-Cárcel de mujeres, situada en esa misma demarcación y establecieron de manera provisional una escuela preparatoria para dar atención a las necesidades educativas de los jóvenes de la comunidad y sus alrededores. La buena voluntad y compromiso con la educación de un grupo de profesores, hizo posible que la escuela comenzara a funcionar, bajo los esquemas que poseían de acuerdo a experiencia formativa y en algunos casos a su experiencia docente (*Proyecto Educativo*, p. 8).

Para 1998, los padres de familia y las organizaciones que iniciaron el proyecto tuvieron un acercamiento con el Gobierno de la Ciudad de México y en colaboración con la Coordinación de Asuntos Educativos, generaron “las estructuras educativa, académica, curricular y administrativa que sientan las bases de una nueva propuesta educativa” (*Proyecto Educativo*, p. 8). En el 2000, se decide ampliar la oferta educativa para los jóvenes ciudadanos y se “emite un decreto para la creación de Instituto de Educación Media Superior” quien tendrá a su cargo los planteles que iniciaron operaciones en agosto de 2001 (*Proyecto Educativo*, p. 9).

Así, desde sus orígenes, el Instituto se creó para atender a la población que había sido menos favorecida en la ciudad y los planteles fueron ubicados preferentemente en zonas con distintos grados de marginación social y procurando “descentralizar la oferta educativa y distribuirla con equidad” para “que la escuela intervenga en la comunidad cercana” y con ello se pueda “incidir en la transformación del entorno” (*Proyecto Educativo*, p. 10). Además, se trata de un bachillerato general cuya intención es que los egresados tengan una cultura amplia que les permita “acceder a la educación superior” (*Proyecto Educativo*, p. 10).

En el IEMS, ya se adelantaba en el Capítulo dos, no se hace examen de admisión; quienes deseen ingresar a las preparatorias, se registran, obtienen un número de folio y se hace un sorteo. Para recibirlos tampoco se les solicita un promedio mínimo en el certificado de secundaria; entonces, los grupos que se atienden son verdaderamente heterogéneos. El grueso de la población son adolescentes, pero también hay estudiantes que ya son adultos, e incluso, se recibe a personas con requerimientos especiales.

Así, ser docente en el IEMS implica que uno debe poner en juego diversas habilidades. Los profesores, además de estar frente a grupo en las aulas, somos tutores y ello supone dar seguimiento al desempeño académico de, al menos, 15 estudiantes para ayudarles a llevar a buen

término sus estudios. Aunado a ello, debemos hacer investigaciones que ayuden a mejorar nuestra práctica y hacer trabajo colegiado.

A grandes rasgos es esto lo que caracteriza a nuestro sistema y es también lo que se considera al planificar el trabajo con los estudiantes, quienes, como se observará, tienen características muy particulares.

3.2.1. Los protagonistas de la secuencia, estudiantes del Plantel Ignacio Manuel Altamirano

Aunque el Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México tiene las peculiaridades que ya se abordaron y las características de los adolescentes son comunes, el comportamiento de los estudiantes cambia de un plantel a otro. No es lo mismo atender a los estudiantes de Milpa Alta, con una gran carga rural, que a los de otras alcaldías, Coyoacán o Miguel Hidalgo, cuyo entorno inmediato es más urbano.

Esta propuesta, desde luego, se ciñe al *Proyecto educativo* y a los *Programas de estudio* de dicha institución:

El objetivo general del primer semestre es que el estudiante se acerque a la Lengua, la Literatura y otros tipos de texto en tanto fuentes de placer y descubrimiento, superando posibles rechazos previos, para empezar a apropiárselas e iniciar el desarrollo de las habilidades específicas que marcarán su trabajo durante los tres cursos restantes.

Así pues, para que el trabajo resulte en un aprendizaje significativo, se busca generar en él la disposición para leer y escribir textos que reflejen sus propias vivencias, al tiempo que construye

una serie de conocimientos introductorios de lengua, literatura e investigación documental.

(*Programas de estudio Humanidades*, 2005, p. 186).

Sin embargo, la secuencia fue diseñada para trabajar con estudiantes de Lengua y Literatura I que cursan el Primer semestre en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México en el Plantel Magdalena Contreras.

Dicha demarcación “se ubica en el suroeste” de la Ciudad de México y “colinda al norte y poniente con la Delegación Álvaro Obregón, y al sur y oriente con Tlalpan” (*Delegación política, Magdalena Contreras*, p. 12). El plantel Ignacio Manuel Altamirano pertenece a dicha área y está muy cerca del pueblo de San Bernabé Ocoatepec y del Parque los Dinamos. Esta zona “se caracteriza por sus cerros, lomas y barrancas; aunado a ser un área boscosa y, por tanto, tener una fuerte densidad de lluvia...” (p. 12).

La población ha cambiado y ha crecido bastante en un periodo muy corto. Ha habido mucha migración y ahora hay pobladores provenientes de Hidalgo, Oaxaca y Chiapas. Después de los sismos de 1985, también se mudaron a la zona un gran número de personas que no querían vivir ya cerca del centro de la ciudad.

Magdalena Contreras había sido un lugar lleno de sembradíos y, hasta hace poco tiempo, era muy común ver algunas milpas o siembras y varias familias que se dedicaban a criar animales como puercos, gallinas, gallos y conejos; aunque estas prácticas no se han perdido totalmente, si han disminuido bastante. Los jóvenes estudiantes del plantel Ignacio Manuel Altamirano son una mezcla muy interesante porque viven en la ciudad, pero sus familias vienen de poblados pequeños y muchos llegaron del campo. Algunos llevan ya varios años viviendo en la zona, pero otros son recién llegados.²

² Respecto al grado de marginación, tipo de viviendas, etcétera, puede consultarse el *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2016* a cargo de la SEDESOL y el CONEVAL.

La observación directa ha permitido identificar que hay un alto consumo de alcohol en la zona, pero paulatinamente se ha incrementado también el uso de otras drogas como marihuana, solventes y piedra o cocaína en menor escala. Además, otra cuestión que llama la atención es que los jóvenes comienzan a usar estas sustancias cada vez a edades más tempranas.³ En nuestro plantel, varios de los jóvenes que ingresan ya tienen problemas de adicción que van desde los moderados hasta algunos casos graves.

Por otra parte, también tenemos varios estudiantes que ya son papás. Durante algunos años fuimos uno de los planteles del sistema con el mayor número de embarazos adolescentes, aunque, de acuerdo con la doctora del plantel, Ivonne Villagómez Peñaloza, a partir de 2016, la tendencia ha cambiado un poco y ya ocupamos el tercer lugar. Sin embargo, también señala que se han incrementado los casos de violencia al interior de las familias y en el noviazgo.

Si bien por momentos puede parecer ocioso describir a la población para quien se pensó esta secuencia, esto se justifica plenamente en tanto observar a los estudiantes y su entorno permite elegir de la manera más adecuada el corpus con el que se trabaja y ajustar las estrategias a seguir con ellos para obtener los mejores resultados.

Como ya mencionaba, al llegar a trabajar al plantel de Contreras, me llevé una gran sorpresa cuando un joven me preguntó lo que era “griego”. En ese momento lo resolví lo mejor que pude, pero no hice suficiente caso a lo que esa pregunta evidenciaba, me encontraba en una escuela en donde el grueso de la población no provenía de hogares lectores y no apreciaban la lectura del mismo modo que yo. Me equivoqué pues:

³ Si bien el primer referente es la observación directa y la interacción diaria con los estudiantes, los datos oficiales pueden corroborarse en la *Encuesta Nacional de Adicciones* que, en 2016, cambió su nombre a *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco* (ENCODAT). En ella se observa el aumento en el consumo de drogas.

Un currículum que tenga en cuenta la disposición del niño culturalmente marginado parte siempre de los conocimientos y del dominio que éste tenga de las áreas de estudio y de sus destrezas intelectuales, no importa lo deficientes que parezcan. [...] sin embargo, en muchas secundarias y preparatorias urbanas de hoy en día, alumnos que no pueden leer en el tercer grado y que tampoco pueden hablar o escribir con propiedad gramatical ni realizar operaciones aritméticas sencillas, se ven sometidos al aprendizaje de verbos irregulares franceses, de los dramas de Shakespeare y los teoremas de la geometría. ¡No podría imaginarse nada más inútil educativamente, ni mejor calculado para destruir la moral educativa en los alumnos! (Ausubel, *et al.*, pp. 270-271).

Así, conocer a la población con la que se trabaja tiene grandes ventajas pues permite ajustar la planeación y la práctica. Además, para la asignatura de Lengua y Literatura es menester conocer los hábitos de lectura de los estudiantes pues estoy convencida de que, para ayudarlos a convertirse en lectores autónomos, se debe partir de que ingresan a las aulas con su bagaje y su propia historia.

3.2.1.1. La competencia comunicativa y los hábitos de lectura de los estudiantes del Plantel Ignacio Manuel Altamirano

La preparatoria Ignacio Manuel Altamirano se encuentra entonces en una zona de marginación social y cultural en donde es común que se ubique a la lectura únicamente como un asunto instrumental. De acuerdo con Michèle Petit, quien a su vez cita a René Diaktine y Marie Bonnafé, en zonas marginadas es común que las familias tengan un uso de

la lengua muy limitado, y ante todo utilitario: se habla de situaciones inmediatas; el placer de jugar con la lengua, de contar historias no tiene cabida. Cuando los niños de esas familias entran en contacto con el lenguaje escrito, que se desarrolla precisamente en el registro de la lengua del relato, del tiempo diferido, les faltan referencias, y se encuentran ampliamente marginados en relación con quienes, en el seno de sus familias, tienen acceso a diversos registros lingüísticos: el registro de la utilidad inmediata, pero también el registro de la narración (p. 84-85).

Debemos recordar que:

En la competencia Literaria intervienen factores variados; desde los lingüísticos a los psicológicos, pasando por factores sociales, históricos, culturales o, por supuesto, literarios; por ello, no es descabellado considerar el proceso que conduce al lector literario como la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal, destacando, por sí misma, la experiencia lectora, entendiendo como tal también la que se produce en la etapa anterior al aprendizaje de la lectoescritura, en la que la literatura de tradición oral aporta una experiencia literaria que ayuda a formar un imaginario personal en el niño prelector (Cerrillo, p. 32).

Así, dice también Isabel Solé que es “imprescindible que las maestras y los maestros exploren los conocimientos que poseen sus alumnos sobre el texto escrito” y prevean que encontrarán que cada estudiante sabrá “cosas distintas sobre el tema, como sobre cualquier otro” y agrega que “la enseñanza que planifiquen y que implanten en el aula debe partir de esos conocimientos, pues es a partir de ellos como los niños van a poder progresar” (p. 53).

Entonces, para conocer los antecedentes de los estudiantes se diseñó un cuestionario cuyas preguntas se conformaron a partir de las conversaciones que se sostuvieron con jóvenes de generaciones anteriores y usando como modelo algunos instrumentos de evaluación como PISA y el Observatorio de la Lectura.

Se trata únicamente de un ejercicio que permite sistematizar y simplificar la exploración de los antecedentes de lectura de los jóvenes, su relación con el lenguaje y algunas generalidades de su competencia comunicativa. Esto es, en tanto son casi 30 estudiantes por grupo, resulta muy complicado conversar individualmente con ellos al inicio del semestre.

Además, es también fundamental que con estas preguntas los discentes comiencen a reflexionar acerca de su ser lectores para asumir su responsabilidad de formarse o no como tales. Se trata de que empiecen a ubicar qué tipo de lectores son, qué se les complica de la lectura, si su familia fomenta el uso no utilitario del lenguaje, entre otras cuestiones.⁴

El cuestionario se aplicó a los estudiantes de los grupos 104, 105 y 106 con quienes se trabajó la secuencia y se encontraron datos muy interesantes. En este apartado se mostrarán algunas generalidades y, en caso de ser necesario, durante el Capítulo 4 se puntualizarán especificaciones de cada grupo.

En general, en los tres grupos puede percibirse una relación utilitaria con el lenguaje, sobre todo después de cursar la primaria. Casi todos recuerdan que les cantaban canciones y jugaban adivinanzas; en cuanto al canto, destaca que con quienes más lo hacían era con las mujeres: mamá, abuelas y tías, mientras que las adivinanzas eran más practicadas con las profesoras de kínder.

Hay pocos libros en las casas de los estudiantes y muchos son, sobre todo, libros de texto, ciencia e historia por lo que puede inferirse que hay poca experiencia lectora con textos literarios. Así, el grueso de los estudiantes no tiene antecedentes suficientes que les permitan leer o acceder a la literatura fácilmente y, retomando a Petit, el uso de la lengua es bastante limitado.

Los estudiantes que gustan de leer prefieren las sagas que tanto están de moda, pero cuando se conversa con ellos acerca de sus lecturas es posible darse cuenta de que no tienen un

⁴ El cuestionario aparece en el Anexo A.

buen nivel de comprensión pues únicamente logran reproducir la anécdota, no es posible que realicen análisis literarios más profundos.

El grado de estudios de los padres se concentra, sobre todo, en secundaria y no suelen leer en casa. Es importante resaltar también que hay padres de familia que no concluyeron la educación primaria. Los jóvenes reportan que únicamente 15 padres, del total de los tres grupos, terminaron una carrera.

Por otra parte, resulta muy significativo observar que los estudiantes y algunos miembros de su familia reconocen las ventajas que trae la lectura, pero que, aun así, no se decidan a convertirse en lectores. Además, la mayor cantidad de recuerdos respecto a la lectura hace referencias a la escuela. En ese sentido, hay quienes reportan no conocer ninguna biblioteca y quienes mencionan la biblioteca escolar como la única a la que han asistido.

Entonces, los estudiantes para quienes se diseñó la secuencia tienen poca experiencia lectora con textos literarios y, en general, no provienen de ambientes lectores. Hay pocos libros en casa y un escaso acercamiento a espacios como bibliotecas, librerías o ferias del libro. Las historias que se cuentan al interior de los hogares suelen ser de corte tradicional o se trata de anécdotas familiares.

La competencia comunicativa y los hábitos de lectura de la mayoría de los jóvenes de primer semestre del plantel Ignacio Manuel Altamirano no están del todo desarrollados. En casa, como ya se mencionaba, suele darse un peso utilitario al lenguaje y el desarrollo de la lectura se concentra más en los espacios escolares en donde han conocido algunos libros, pero su acercamiento a ellos ha sido limitado en tanto en las aulas de primaria y de secundaria de las que provienen hay muchos alumnos y se dispone de poco tiempo y de poca atención.

3.3. Los objetivos de la secuencia

Considerando, sobre todo, a la población con quien se trabaja, se conformó la secuencia tal cual se presenta. Esto es, la propuesta es un producto que se ha pensado por años, pero hasta ahora se integra con esta disposición. Haciendo eco de las ideas que se mencionaron en los capítulos anteriores, se busca que los estudiantes desarrollen las diversas habilidades de la lengua, pero el objetivo primordial de la secuencia es proporcionar a los discentes algunas herramientas que les permitan mejorar la comprensión de cuentos.

Además, en la secuencia se consideran contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que aparecen detallados por sesión de trabajo para que resulte claro lo que se pretende en cada una de ellas, como se muestra en el apartado 3.5 y posteriores. Los aprendizajes conceptuales se logran planeando “actividades en las que los alumnos tengan oportunidades para explorar, comprender y analizar los conceptos, ya sea mediante estrategias expositivas o por descubrimiento, pero enfocadas al logro del significado”. (Díaz-Barriga y Hernández, p. 43).

En algunos momentos de trabajo hay un peso mayor hacia los contenidos conceptuales como cuando se revisa el asunto de los personajes, o los tipos de narradores, pero siempre buscando que no resulte muy cargado para los jóvenes. Debe recordarse que se trata de estudiantes de primer semestre y la intención es que los lectores menos expertos no vivan la literatura como algo inaccesible, además se busca que tengan un primer acercamiento a algunos de los conceptos básicos de la literatura pues en el IEMS el curso inicial de Lengua y Literatura tiene un carácter propedéutico.

Hay actividades encaminadas a que los estudiantes adquieran conocimientos procedimentales, esto es, deben saber hacer. En la secuencia se plantea que los educandos pongan en práctica lo aprendido durante el análisis de los cuentos y que, en cierto sentido, jueguen a ser

escritores pues estoy convencida de que haciendo sus propias descripciones o construyendo un personaje, por ejemplo, reflexionarán acerca del proceso de creación literaria y se logrará un aprendizaje significativo. Valga precisar aquí que los discentes jugarán a ser escritores, siguiendo otra idea de Vigotsky acerca del juego, pues éste “comporta la instalación de una *situación imaginaria* y la sujeción a ciertas *reglas de conducta* (“reglas de juego” al fin)”. (Baquero, p. 144). Para el IEMS este modo de trabajo es primordial porque como se señala en sus *Programas de estudio*:

...planteamos que es necesario hacerlo “como los lectores y los escritores reales”, bajo la idea, central, de que éstos leen y escriben toda la vida, lo que implica un aprendizaje que rebasa la escuela y es aplicable en circunstancias ajenas a ella... (p. 173).

En cuanto a los contenidos actitudinales, se entiende que “Las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social” (Díaz-Barriga y Hernández, p. 45). En este sentido, la primera intención en la secuencia es que los alumnos cambien su disposición hacia el estudio y venzan sus resistencias hacia la lectura y la literatura al provenir de ambientes poco favorables para ello.

En el IEMS, los contenidos actitudinales son atendidos con especial cuidado como se comprueba al revisar el *Proyecto educativo*, pues se pretende:

...el cultivo de la imaginación, la intuición, la creatividad, el sentido del humor y la empatía hacia los demás. Ello implica necesariamente desarrollar la capacidad de conmoverse ante los pequeños y grandes acontecimientos que constituyen la vida (p. 14).

Como se podrá observar en la programación de cada sesión (apartado 3.5 y siguientes), se resalta la convivencia entre pares, el trabajo grupal, la discusión respetuosa de ideas, la escucha atenta de las opiniones de otros, la colaboración, la observación del trabajo propio y de los compañeros y el intercambio constante de puntos de vista.

En suma, se pretende abonar para que los estudiantes a quienes se destina principalmente la secuencia vayan construyéndose también como jóvenes autónomos y respetuosos de sí y de su entorno. Adicionalmente y en ello radica también la valía de esta propuesta, se asigna un papel clave a la auto reflexión para que los estudiantes valoren por qué se han rezagado académicamente y cómo es que han decidido no ser lectores a pesar de la importancia de esta práctica para su vida.

Antes de adentrarse más en la secuencia, es pertinente detenerse y aclarar algunas cuestiones concernientes a la evaluación, pues, cómo se verá, incluso en la planeación de las sesiones aparece una columna destinada a especificar cómo se evalúan el trabajo, el proceso de aprendizaje y los resultados.

3.4. Precisiones acerca de la evaluación

En esta secuencia, la evaluación sigue la línea planteada por el IEMS, pero con los ajustes y variantes que la práctica personal de la docencia y cada sesión requieren. En el *Proyecto Educativo* se tiene muy definido el tipo de evaluación que debe realizarse:

La evaluación del aprendizaje tiene como función básica apoyar el proceso educativo; debe verse como un elemento fundamental para la retroalimentación del proceso de aprendizaje, de forma que

el estudiante dé cuenta qué sabe y qué ignora. [...] La evaluación de los aprendizajes está constituida por tres dimensiones, acordes al momento en que se introducen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas tres dimensiones son la diagnóstica, formativa y compendiada (p. 41).

En el IEMS, a los estudiantes de primer semestre se les aplica una evaluación diagnóstica institucional con la finalidad de que los docentes podamos consultarla y tengamos un punto de partida para la organización del curso. Sin embargo, los resultados no siempre están disponibles en tiempo y forma para poder revisarlos. Además, para mí, una evaluación diagnóstica con estas características es insuficiente. Baste pensar que, si se pretende desarrollar las habilidades de la competencia comunicativa y la literaria, entonces, una evaluación hecha en la computadora no arroja información alguna acerca del modo en que un educando habla o cómo comprende una lectura.

Así, decidí implementar una evaluación diagnóstica entendida también como un proceso. Esto es, no basta una sola clase para conocer al estudiante y el grado en que tiene desarrolladas las habilidades de la lengua; es esencial que el diagnóstico se lleve a cabo al menos durante el primer mes de trabajo y con diversos instrumentos.

Para ayudar a la organización del curso entonces, se aplicó el primer cuestionario que ya se mencionó, y que funciona como si fuese un informe personal pues creo firmemente que un lector se forma desde antes de leer y como apunta Josep Ballester:

... el niño o la niña acceden a la lectura mucho antes de que se inicie en su aprendizaje y que el contacto temprano con la lengua escrita u oral incide positivamente en su posterior aprendizaje de la lectura y la escritura (p. 123).

Como ya se apuntaba en el apartado 3.2.1.1, la intención es explorar qué tan habituados están los jóvenes a la lectura, cuál es su experiencia con los libros y en las bibliotecas, cómo se viven como hablantes de su lengua, qué tanto conversan en casa, qué recuerdos tienen respecto a la adquisición del lenguaje, cuáles son sus hábitos al navegar por la red, etc. Los datos que se obtienen permiten conocer algunos de los antecedentes de los jóvenes en cuanto sus competencias comunicativa y literaria y ayuda a irlos familiarizando con su ser lectores, con su propia responsabilidad en la construcción de su competencia y para hacerlos conscientes de sus capacidades lingüísticas.

Puede parecer complicado que un muchacho recuerde cómo comenzó a hablar o tal vez parezca ocioso averiguar si un joven tiene libros en su casa o si recuerda adivinanzas o canciones de cuando era niño, pero no es asunto baladí pues coincidimos con Isabel Solé cuando, tras presentar las ideas de Garton y Pratt, refiere que la “...conciencia metalingüística y alfabetización están estrechamente relacionadas y podemos decir que cada una se beneficia de la otra en el proceso de aprendizaje” (p. 45). Aunado a ello, si desde el primer momento en el aula se da a los estudiantes la posibilidad de observarse y reflexionar acerca del desarrollo de sus competencias, se logrará que vayan asumiendo su responsabilidad como estudiantes y comenzarán a familiarizarse con la autoevaluación desde el inicio del trabajo.

Aunque ese primer cuestionario sirve de base para el diseño del curso completo, por supuesto arroja información que se recuperó en el diseño de la secuencia de comprensión lectora que presentamos y como apoyo para la evaluación diagnóstica respecto al cuento y su comprensión.

Como parte de la evaluación, en el IEMS se solicita a los estudiantes que tengan un folder de evidencias que conserva el docente en el cubículo. Funciona como una de las formas del portafolios y se reúnen en él “los trabajos destinados a dar cuenta del progreso personal del

alumno conjuntando aquellos que hacen constar los avances, desde un estado de desempeño inferior a uno superior” (Cooper, 1999, citado por Díaz-Barriga y Hernández, p. 347).

En la planeación de cada sesión que aparece a partir del apartado 3.5., hay una columna destinada a la evaluación en virtud de que aún existen muchos profesores poco habituados a realizar evaluaciones formativas. Suponemos que resulta más claro para quien se interese en la secuencia saber en qué momentos se hace una valoración específica que arrojará elementos para conformar las evaluaciones formativas pues “Entre más información obtengamos por diversos medios sobre el proceso de construcción y del producto construido de aprendizajes significativos, podremos estar seguros de que vamos rumbo a nuestro objetivo” (Díaz-Barriga y Hernández, p. 315).

Puede verse en el mismo apartado que los discentes elaboran diversos productos en cada sesión grupal. Ahí se atiende el trabajo de los educandos y se examina el proceso que siguen para dar “retroalimentación interactiva”. En el cubículo de la docente es en donde se puede llevar a cabo la “regulación retroactiva” con mayor facilidad y sugerir actividades para reforzar o corregir algún asunto; ahí también se da la “regulación proactiva”, esto es, tratar de prever posibles fallas, considerando las dificultades que los estudiantes tuvieron (Díaz-Barriga y Hernández, pp. 330-331).

Tanto en el aula como en el cubículo, se procura que los jóvenes comiencen a autoevaluarse y se da la coevaluación y la evaluación mutua. Se debe recordar que se trata de muchachos poco habituados a esta práctica por lo que también se programan sus intervenciones para evaluar como parte de un proceso. Se destinan tiempos para que los estudiantes hagan evaluación mutua y ésta resulta más evidente hacia el final de la secuencia pues ya cuentan con mayores elementos para revisar sus trabajos y colaborar entre ellos para hacerlo.

Los años de experiencia frente a los grupos muestran lo atinado de la idea planteada por Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas cuando señalan que “Observar lo que los alumnos dicen o hacen cuando aprenden es imprescindible para la realización de la evaluación formativa, que en este caso puede ser más informal o semiformal...” (p. 337). Por ello, llevo una bitácora en donde registro las participaciones, espontáneas o reguladas, las expresiones de interés o desinterés, los acuerdos a los que se llega con el grupo o con algún estudiante en particular y los asuntos que me parezcan relevantes.

En el *Proyecto educativo* del IEMS se especifica que “evaluar de forma compendiada el aprendizaje de los estudiantes representa la valoración del proceso de aprendizaje y no un juicio de valor sobre la parte final de dicho proceso” (p. 43). Así, la evaluación compendiada es resultado de todas las valoraciones hechas durante el curso, pero en este caso, también durante la aplicación de la secuencia de comprensión lectora. Es la suma de pequeñas evaluaciones que dan cuenta del grado en que los jóvenes lograron el perfil de egreso que la asignatura requiere. Se consideran los avances logrados en su capacidad para leer, escribir, hablar y escuchar. Es importante señalar también que se les solicita a los educandos una autoevaluación final para que ellos mismos reflexionen en qué grado avanzaron durante el semestre.

Adicionalmente, a pesar de lo criticados que son los exámenes, se decidió que los jóvenes leyeran solos un cuento y realizaran una prueba escrita de corte más tradicional como un elemento más para la evaluación, pero no el único (véase el apartado 3.5.5.). Aunque podría parecer contradictorio hacer este tipo de examen, nos parece conveniente por dos cuestiones.

En primer lugar, los estudiantes del plantel Ignacio Manuel Altamirano provienen en su mayoría de escuelas públicas de las delegaciones Magdalena Contreras y Álvaro Obregón y están habituados a la evaluación tradicional por lo que es importante proponerles una evaluación que reconozcan para que no les sea del todo ajeno el nuevo sistema. En segundo lugar, quienes

decidan seguir estudiando deberán enfrentarse a uno o varios exámenes de admisión para las distintas universidades y es nuestra tarea prepararlos para resolver reactivos que los examinan de modo tradicional y que hasta ahora no consideran sus procesos ni sus actitudes.

En una disciplina como la literatura se ponen en juego asuntos cuya evaluación es muy delicada porque implica una mayor subjetividad:

La educación literaria incluye tanto el *saber*, el *saber hacer*, el *saber cómo se hace*, el *opinar* como el *sentir*. Es por tanto interdisciplinaria (conecta con toda clase de artes y de lenguajes) y alcanza tanto la educación formal, escolar o académica como las actividades personales del ocio. (Ballester, p. 134).

¿Cómo evaluar el gusto por una obra? ¿Debemos admitir los profesores también el disgusto? Para hacer la valoración de las impresiones personales el comentario de textos que se solicita a los discentes al final del curso y como conclusión de su trabajo en la secuencia es la manera más atinada de hacerlo. Se atiende la crítica que los jóvenes hacen de una obra, el modo en que la sustentan y si refleja el uso de lenguaje adecuado para opinar acerca de literatura. Para mí es válido que los estudiantes muestren su desacuerdo o su desilusión respecto al texto pues ser lector también implica disentir.

Los estudiantes del IEMS hacen una evaluación al desempeño docente diseñada y calendarizada por la institución, pero resulta insustituible la valoración que los jóvenes pueden hacer durante el desarrollo de las actividades cotidianas y al concluir el curso. Por ello se recurre a una bitácora que escriben los estudiantes en cada clase y en donde registran sus actividades, observaciones, opiniones y sugerencias. Los discentes hacen también una evaluación del

desempeño docente⁵ que se les entrega fotocopiada para resolverla en el aula y con todo ello se hacen ajustes semestre tras semestre para mejorar la práctica.

Para evaluar la secuencia como tal se propone atender los resultados del trabajo de los estudiantes y sus sugerencias, los registros en bitácora, pero, además, mediante el análisis de las sesiones de trabajo pues se logró grabar la aplicación completa de la secuencia con dos de los tres grupos en los que se implementó y ello resulta una posibilidad sumamente valiosa para la observación.

Entonces, del mismo modo en que la metodología sugerida para la secuencia es flexible, la evaluación también se considera como un proceso que no debe ser rígido y que oscila entre la “intuición” y la “formalidad” (Díaz-Barriga y Hernández, pp. 337) pues el gusto por la literatura, el gozo de leer, el deleite y la aversión o la sorpresa no pueden medirse ni cuantificarse únicamente con instrumentos formales.

3.5. Desarrollo de las sesiones de trabajo.

Se presenta enseguida la planeación detallada de cada una de las sesiones de trabajo. Aunque puede parecer exagerado hacerlo con tanta precisión, esto permite varias cuestiones. En primer lugar, esta disposición muestra la distribución de actividades en el día a día y en los diferentes espacios de trabajo en tanto el aprendizaje es un proceso que no se desarrolla únicamente en el aula pues se construye en todo momento, también fuera de ella. Vale además hacer una aclaración pues el IEMS requiere que los estudiantes asistan a sesiones extra-clase conocidas

⁵ La Evaluación del Desempeño Docente aparece en el Anexo B.

como asesorías académicas; por ello, gran parte de las actividades se pueden concluir fuera del aula y la revisión de éstas también se hace a detalle en el cubículo del docente.

En segundo lugar, esta presentación de las sesiones hace que resulte más fácil realizar ajustes, en caso de ser necesario. Por último, posibilita que los maestros con menor experiencia tengan una visión más clara de cómo se distribuyen las actividades.

Es deseable recuperar los conocimientos previos de los estudiantes acerca del cuento en una sesión anterior y ayudarlos a construir un panorama acerca del género antes de la implementación de la secuencia. En el Cuadro 3.1. puede observarse la distribución del tiempo y los temas; se trata de 10 sesiones de dos horas cada una, lo que da un total de 20 horas de trabajo:

| Sesión | Tema | Texto y autor |
|---------------|--------------------------------|---|
| 1 y 2 | El espacio y las descripciones | “Hombres en tempestad” de Jorge Ferretis |
| 3 y 4 | La secuencia lineal | “A la deriva” de Horacio Quiroga |
| 5 y 6 | Los personajes | “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo |
| 7 y 8 | Narrador y vueltas al pasado | “La casa nueva” de Silvia Molina |
| 9 y 10 | Evaluación | “Graduación” de Edmée Pardo |

Cuadro 3.1. Distribución de tiempo y temas por sesión.

Para acercar a estudiantes con poca experiencia lectora a los cuentos, conviene leer con ellos en el aula. De acuerdo con mi experiencia, son muy pocos los jóvenes que leen en sus casas y logran comprender. Así, sobre todo en primer semestre, no se deja de tarea que los educandos lean por su cuenta porque:

No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura

dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante (Solé, pp. 79-80).

Aunado a ello, todos los textos se leen en grupo pues como señala Daniel Cassany:

Nuestra interpretación de un texto, por muy completa y buena que sea, no basta. Es parcial. Necesitamos sumar varias interpretaciones, incorporar las miradas y las perspectivas de otras personas. Al disponer de varias interpretaciones de un mismo texto alcanzamos una comprensión menos parcial, más cercana a los efectos plurales y diversos que causa un discurso (2013, p. 23).

Se trata de poner en práctica diversas formas de lectura de acuerdo con los requerimientos de cada sesión. Hay lectura en voz alta hecha por el docente y lectura guiada. Hay momentos de lectura compartida, lectura autónoma y en silencio. Lo fundamental en cada momento es hacer conscientes a los educandos de las diferencias entre una lectura y otra para procurar que reconozcan las estrategias y logren usarlas por su cuenta.

Considero muy importante que los muchachos lean por sí mismos e incluso que practiquen la lectura en voz alta. Sin embargo, en esta secuencia se da prioridad a la discusión de ideas pues un objetivo primordial es que los jóvenes confíen en que sus puntos de vista son importantes y puedan intercambiarlos respetuosamente. En la programación por sesiones que se presenta más adelante, se observará cómo se procura que los estudiantes emitan sus opiniones acerca de las lecturas y conversen en grupo, en pares o en equipos más numerosos (Silberman, 2006, p. 30-32).

En varias de las sesiones de trabajo se utilizan procedimientos similares a los empleados por la literatura comparada (aunque con todas las limitaciones que el nivel de bachillerato conlleva) pues esta metodología se encuentra “en perfecta sintonía con los objetivos de la

didáctica de la literatura” en vista de que “el propósito comparativo se cifra en poner de manifiesto las conexiones que permiten comprender con mayor efectividad la producción literaria” (Worton y Styill, 1991, citados por Ballester, p. 99).

Cada ejercicio es un proceso gradual por lo que el tiempo para llevarlos a cabo es un referente. Es necesario considerar que el ritmo y el grado de ejecución cambiará de un estudiante a otro. Además, ya se explicaba con anterioridad que en el IEMS los jóvenes están obligados a asistir a asesorías académicas y es ahí cuando se corrigen y concluyen varios de sus trabajos.

Como podrá observarse, las actividades varían pues, a riesgo de ser repetitivos, la intención es que en cada sesión los estudiantes desarrollen la competencia literaria como parte de la comunicativa, esto es, deben hablar, leer, escuchar y escribir de literatura y se procura que en las sesiones los ejercicios los lleven a desarrollar cada una de estas habilidades.

Se verá que hay un abanico de posibilidades para la realización de las tareas: algunas se hacen individualmente, unas más en pareja y otras tantas en grupos de tres individuos o más. La intención es generar una actitud de cooperación pues, como se señaló con antelación, se sigue la idea del aprendizaje social de Vigostky y se busca dar prioridad al trabajo colectivo.

En la planeación de cada sesión de trabajo se detallan los recursos y se observa cómo cambian de un momento a otro. Se usan los insumos con los que cuenta el Plantel Ignacio Manuel Altamirano y se procura optimizarlos.

Si bien el plantel Ignacio Manuel Altamirano tiene internet, éste no siempre funciona adecuadamente por lo que se opta por trabajar con presentaciones en *Power point* en las salas audiovisuales. Se proyectan algunos datos de los autores de los textos y sus imágenes para que los jóvenes los identifiquen y los sitúen; algunos paisajes y personas; distintos personajes ya conocidos por ellos y otros que no reconocen.

El uso de recursos en la red se programa como actividades extra-clase. Los jóvenes pueden realizar sus consultas en las salas de cómputo de la escuela pues no todos tienen acceso a la red en casa. En las aulas se usan mesas y sillas que se disponen de acuerdo con las necesidades de cada ejercicio; esto es, las mesas pueden agruparse para formar equipos con diverso número de integrantes: en forma de “u”, como equipo, en círculo y como el aula tradicional (Silberman, p. 24-30).

Durante las sesiones que se desarrollan en el salón se hace uso del pizarrón y plumones de colores que permiten organizar mejor la información. Se usan fotocopias de algunos formatos, de fragmentos de diccionarios especializados, de textos de algunas teorías del cuento. Algunas fotocopias son proporcionadas por la docente y otras deben ser conseguidas por los alumnos, por ello la programación del trabajo debe cuidarse puntualmente y solicitar el material oportunamente.

3.5.1. “Hombres en tempestad” de Jorge Ferretis⁶

| | | | |
|----------------------|---|--|--|
| Título: | “Hombres en tempestad” de Jorge Ferretis | | |
| Duración: | Cuatro horas en dos sesiones de dos horas cada una. | | |
| Propósito: | El estudiante conoce las descripciones del cuento a través del texto “Hombres en tempestad” de Jorge Ferretis para comprender que el espacio en donde transcurre una historia de ficción es creado y construido por el autor. | | |
| Aprendizajes: | Conceptual | Procedimental | Actitudinal |
| | Identifica el espacio del cuento como un elemento construido por el autor. | Lee un cuento atentamente. Aplica las estrategias de lectura que conoce. | Colabora con sus compañeros durante el trabajo conjunto. Aporta ideas a su equipo y al |

⁶ Los materiales aparecen en el Anexo C. La bibliografía que se sugiere para uso del profesor y de los estudiantes tiene variaciones mínimas para el trabajo con cada cuento. Para no repetirla innecesariamente se concentró en las Fuentes consultadas.

| | | | |
|------------------------|---|---|--|
| | <p>Define la descripción. Distingue las palabras y oraciones que ayudan a describir (adjetivos). Clasifica las descripciones. Observa imágenes de diversos sitios. Nombra lo que observa. Describe lo que ve. Escucha las descripciones de sus compañeros. Reflexiona acerca de los recursos usados por el autor para construir el espacio de ficción.</p> | <p>Contrasta las descripciones de diversa índole: comida, paisajes, atmósfera, emociones, etcétera. Emplea un formato para recabar información. Lee el material de clase. Incrementa su vocabulario. Inventa la descripción de un lugar. Escribe una descripción. Corrige su trabajo. Utiliza sus apuntes como fuente de consulta.</p> | <p>grupo. Respetar los puntos de vista de los otros. Emite puntos de vista respetuosos y bien fundamentados. Valora las descripciones del equipo. Aprecia los elementos que constituyen un cuento. Analiza su propio desempeño.</p> |
| Materiales: | <p>Cuento “Hombres en tempestad” de Jorge Ferretis. Texto “La descripción” de Teresa Ramos. Cuadro de registro de descripciones. Hoja para sus descripciones. Imágenes de paisajes o posibles escenarios (revistas o en presentación <i>Power Point</i>). Mapa de América para señalar la costa (opcional). Ejemplo de descripción de Jack London. Pluma, cuaderno.</p> | | |
| Producto final: | <p>Hacer la descripción de un lugar en una hoja blanca para entregar. No se puede dar el nombre del sitio, únicamente se darán indicios para que los lectores reconozcan de qué espacio se habla. Una cuartilla de extensión máximo.</p> | | |

Desarrollo de la sesión 1:

| Etapas | Actividades del docente | Actividades de los estudiantes | Evaluación |
|------------------------------|--|---|--|
| Inicio 15 min. | <p>Presenta a los estudiantes el tema de la secuencia y el objetivo de la lectura de cuentos. Recupera conocimientos previos acerca del género. Muestra qué se estudiará en cada texto; división del cuento únicamente para fines de estudio. Presenta primer texto, autor y propósito.</p> | <p>Contestan las preguntas. Participan en el intercambio de respuestas. Toman notas en su cuaderno.</p> | <p>Registro de participaciones de los alumnos.</p> |
| Desarrollo 30 min. | <p>Actividad 1. Lectura “Hombres en tempestad”. Lee en voz alta el cuento de Ferretis. Ayuda a resolver dudas.</p> | <p>Escuchan y siguen la lectura en su copia. Expresan sus dudas.</p> | <p>Valora el desempeño individual de los estudiantes durante la lectura.</p> |

| | | | |
|--------------------------|--|--|---|
| | <p>Solicita que escriban una primera opinión para compartirla con los demás. Dirige la discusión acerca del texto.</p> <p>Ayuda a que los estudiantes resuelvan sus dudas.</p> | <p>Escriben una primera opinión del cuento. Intercambian opiniones acerca del cuento.</p> <p>Expresan sus dudas.</p> | <p>Anota las participaciones de los alumnos.</p> |
| 40 min. | <p>Actividad 2. “Encuentra las descripciones” Entrega la hoja “Concentrado de descripciones”. Da instrucciones y pone un ejemplo. Forma equipos de tres integrantes para el ejercicio. Monitorea el trabajo en equipo.</p> | <p>Trabajo individual y en equipo con la hoja: Concentrado de descripciones. Durante toda la Actividad 2, cada estudiante hace su apunte individual.</p> | <p>Supervisa el trabajo en equipo y registra en bitácora.</p> |
| 25 min. | <p>Actividad 3. Las descripciones que encontramos. Revisión grupal. Solicita que un vocero del equipo dé a conocer una de las descripciones que encontraron. Recoge hojas de trabajo de los estudiantes.</p> | <p>Dan a conocer las descripciones solicitadas. Justifican sus elecciones. Complementan sus respuestas.</p> | <p>Valora el trabajo en equipos y registrar en bitácoras. Firma notas del cuaderno para su posterior registro en lista. Revisión (fuera del aula) de los Concentrados de descripciones.</p> |
| Cierre 10 min. | <p>¿La historia que leímos entonces se desarrolla en...? ¿Entonces el espacio y el modo en que se describe le da significado al cuento?</p> <p>Actividad extra-clase: Observar cómo son los lugares en los que suelen estar. ¿Cómo los describirían? ¿Cómo es su ambiente?</p> | <p>Contestan preguntas.</p> <p>Dan nombres de posibles lugares. Anotan actividad extra-clase. Toman nota de las recomendaciones.</p> | <p>Registro de las notas del cuaderno de los estudiantes en lista.</p> |

Desarrollo de la sesión 2:

| Etapa | Actividades del docente | Actividades de los estudiantes | Evaluación |
|--------------------------|--|--|--|
| Inicio 15 min. | <p>Recuerdan el texto de la sesión anterior. Retoman el asunto de las descripciones a partir del cuadro que trabajaron. Introducción a los recursos que usa un autor para describir y construir el espacio de ficción.</p> | <p>Participación voluntaria para aportar ideas acerca del cuento y de las descripciones.</p> | <p>Anota participaciones de los estudiantes.</p> |

| | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|
| <p>Desarrollo 20 min.</p> | <p>Actividad 1. Trabajo con la hoja “La descripción en el cuento”. A partir del recuento de descripciones, introduce el repaso acerca del adjetivo. Dirige la lectura de las fotocopias. Lee un ejemplo de descripción de <i>Lobo de mar</i>.</p> | <p>Recuerdan cuáles son los adjetivos calificativos. Aportan información. Leen de modo voluntario. comentan la descripción de Jack London.</p> | <p>Observa el trabajo individual. Anota participaciones.</p> |
| <p>20 min.</p> | <p>Actividad 2. Observa y describe las imágenes. Recuerda actividad extra-clase. ¿Qué espacios vieron? ¿Cómo eran? Proyecta las imágenes de la presentación de <i>Power Point</i>, dirige las participaciones y hace preguntas.</p> | <p>Participan voluntariamente. Describen lo que ven.</p> | <p>Observa el trabajo individual. Anota participaciones.</p> |
| <p>35 min.</p> | <p>Actividad 3. Escribe la descripción de un lugar. Da instrucciones. Hacer la descripción de un lugar sin usar la palabra que lo identifique. Dar pistas de tal suerte que sus lectores puedan inferir de qué espacio se trata. Monitorea el trabajo y ayuda a aclarar dudas.</p> | <p>Trabajo individual. Hacen la descripción del lugar. Examinan su trabajo y hacen correcciones.</p> | <p>Autoevaluación y coevaluación. Observa el desempeño grupal e individual y anota en bitácora.</p> |
| <p>15 min.</p> | <p>Actividad 4. Lectura de la descripción. Da instrucciones de la actividad. Organiza los turnos de lectura.</p> | <p>Lectura individual de las descripciones. Participaciones voluntarias. Inferen los lugares que les describen. Hacen comentarios a sus compañeros.</p> | <p>Anota participaciones. Evaluación mutua. Revisión (fuera del aula) de las descripciones. Coevaluación en cubículo.</p> |
| <p>Cierre 15 min.</p> | <p>¿Es difícil describir? ¿Qué proceso creen que siguió Jorge Ferretis para construir el espacio en su cuento? ¿Cambia una historia de acuerdo con el lugar en que el autor la sitúa? ¿Existe el espacio que se describe en un cuento? Solicita los materiales de la siguiente sesión. “A la deriva” de Horacio Quiroga.</p> | <p>De modo voluntario, participan en la discusión de las respuestas. Anotan las conclusiones en su cuaderno. Anotan el material que requieren para la próxima sesión.</p> | <p>Anota participaciones. Observa detalladamente los trabajos para ver que evidencien el uso de adjetivos y la correcta organización de ideas.</p> |

3.5.2. “A la deriva” de Horacio Quiroga⁷

| | | | |
|------------------------|---|---|---|
| Título: | “A la deriva” de Horacio Quiroga | | |
| Duración: | Cuatro horas en dos sesiones de dos horas cada una. | | |
| Propósito: | El estudiante conoce la secuencia lineal del cuento a través del texto “A la deriva” de Horacio Quiroga para comprender cómo la disposición temporal da estructura al relato. | | |
| Aprendizajes: | Conceptual | Procedimental | Actitudinal |
| | Reconoce la secuencia lineal del cuento. Distingue a los verbos como uno de los elementos que construyen el tiempo en el relato. Conoce los marcadores temporales. Comprende la importancia del tiempo en la narración. Relaciona imagen y texto. | Identifica marcadores para reconocer el tiempo de la narración. Elige los momentos más importantes del texto. Ordena secuencialmente los momentos en que se da la historia. Crea un cómic. Expone su trabajo ante un grupo. Enlista las características a evaluar en el cómic. Evalúa el trabajo de sus compañeros. Utiliza sus apuntes como fuente de consulta. | Participa en el intercambio de ideas con sus compañeros. Respeto los puntos de vista de los otros. Aprecia algunos de los elementos temporales que constituyen un cuento. Observa con atención los dibujos de sus compañeros. Emite puntos de vista respetuosos y bien fundamentados. Analiza su propio desempeño. |
| Materiales: | Cuento “A la deriva” de Horacio Quiroga. Texto “La secuencia lineal del cuento”. Hoja para el cómic. Imágenes muestra para los estudiantes. Cómic de Juan Carlos Colla. Pluma, cuaderno, colores, plumones, cinta adhesiva, tarjetas de cartón. | | |
| Producto final: | Crear un cómic basado en el cuento que evidencie la adecuada selección de momentos y la correcta organización temporal de las viñetas para presentarlo en plenaria. | | |

Desarrollo de la sesión 1:

| Etapa | Actividades del docente | Actividades de los estudiantes | Evaluación |
|--------------------------|--|--|---|
| Inicio 15 min. | Presenta a los estudiantes el tema de la clase. Recupera los conocimientos previos. Cuando van a contarle a alguien qué hicieron ayer ¿Cómo empiezan? ¿Cómo es que saben iniciar un relato? ¿Cómo saben qué decir primero y qué después? Si van a hablar de lo que harán mañana ¿Cómo lo hacen? | Contestan las preguntas. Toman notas. | Anota las participaciones de los alumnos. |

⁷ Los materiales aparecen en el Anexo D.

| | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|
| <p>Desarrollo 15 min.</p> | <p>Actividad 1. Lectura “A la deriva” Algunos datos acerca de Horacio Quiroga.</p> | <p>Toman apuntes de la biografía de Quiroga.</p> | <p>Vigila el desempeño individual de los estudiantes durante la lectura.</p> |
| | <p>Lee en voz alta el texto “A la deriva” de Horacio Quiroga.</p> | <p>Escuchan y siguen la lectura en su copia.</p> | |
| | <p>Dirige la discusión acerca del texto.</p> | <p>Intercambian opiniones acerca del cuento.</p> | <p>Anota participaciones.</p> |
| <p>15 min.</p> | <p>Actividad 2. “La secuencia lineal del cuento” Forma parejas para la lectura. Da instrucciones y pone un ejemplo. Complejidad de los tiempos verbales. Los marcadores temporales.</p> | <p>Expresan sus dudas.</p> <p>Leen en parejas la fotocopia.</p> | <p>Anota participaciones.</p> <p>Observa el trabajo en parejas y registra en bitácoras.</p> |
| | <p>Los jóvenes deben localizar en su cuento los marcadores temporales.</p> | <p>Subrayan en su cuento los marcadores temporales.</p> | |
| | <p>Recupera las palabras y las anota en el pizarrón.</p> | <p>Dictan las palabras que subrayaron.</p> | |
| <p>35 min.</p> | <p>Actividad 3. Ordenar la secuencia para preparar cómic. En grupo deberán ordenar lo que ocurre en la historia haciendo un listado de oraciones. Coordina la entrega de plumones para que los estudiantes hagan la secuencia en el pizarrón.</p> | <p>Participan escribiendo en el pizarrón las oraciones del texto. Individualmente las van escribiendo en su cuaderno.</p> | <p>Revisa la elección de los momentos importantes de la historia. Registra las notas del cuaderno de los estudiantes en lista.</p> |
| | <p>Muestra imágenes y hace recomendaciones de recursos en línea para la realización del cómic.</p> | <p>Observan las imágenes. Las describen, las comentan.</p> | |
| | <p>Entrega Hoja para cómic. Da instrucciones para que hagan su cómic. Tendrán un tiempo para retocarlo la próxima sesión y para corregir. Después lo expondrán a sus compañeros.</p> | <p>Expresan dudas acerca del cómic. Toman nota de las recomendaciones.</p> | <p>Anota las participaciones de los alumnos.</p> |
| <p>Cierre 10 min.</p> | <p>¿Entonces importa el orden en que un autor presenta los acontecimientos de la historia?</p> <p>Solicita materiales y hace recomendaciones para la siguiente sesión.</p> | <p>Intercambio de ideas.</p> | <p>Anota las participaciones de los alumnos.</p> |

Desarrollo de la sesión 2:

| Etapa | Actividades del docente | Actividades de los estudiantes | Evaluación |
|------------------------------|--|--|---|
| Inicio 10 min. | Recordar el cuento. Preguntas acerca de cómo se identifica el paso del tiempo en un texto. ¿Se maneja de la misma manera el tiempo en “Hombres en tempestad” y en “A la deriva”? ¿En cuál de los dos el tiempo pasa más rápido? | En grupo, recuerdan el cuento. Comparan dos textos. Participación voluntaria para aportar ideas acerca del tiempo en los textos leídos. | Anota participaciones de los estudiantes. |
| Desarrollo 20 min. | Actividad 1. Terminar cómic. Solicita los trabajos de los estudiantes. En caso de ser necesario, da tiempo para que terminen. Comienza los preparativos para la exposición con quienes hayan terminado. | Terminan su cómic. Comienzan a pegar su trabajo para exponerlo. Ensayan mientras el resto de los compañeros termina. | Observa el trabajo individual. |
| 50 min. | Actividad 2. Exposición cómic. Coordina la exposición, formato de “Exposición de carteles”. Cada estudiante deberá explicar cómo eligió los momentos que representó en su trabajo y las dificultades (2 min. por participante). Los observadores deberán tomar notas y formular alguna pregunta. | Pegan, asignan número y exponen su cómic. Atienden la exposición de sus compañeros. Hacen preguntas. Intercambian comentarios. Toman notas para evaluar los cómics. | Considera participaciones, preguntas formuladas a los expositores y actitudes respetuosas. |
| 30 min. | Actividad 3. Elección de mejor cómic. Junto con el grupo hace un listado en el pizarrón de lo que se debe observar en cada cómic para poder votar. Entrega el ejemplo de Juan Carlos Colla para tener un referente. Coordina la votación. Entrega tarjetas de cartón para el voto. | Aportan ideas para la valoración de los cómics. Recorren la exposición de carteles y votan poniendo el número del cómic en una tarjeta de cartón que entregan a la maestra. | Evaluación, coevaluación y evaluación mutua. Observa los cómics y asignar un voto de acuerdo con la lista de cotejo. |
| Cierre 10 min. | Cuenta votos y anuncia a los ganadores. Se hace una reflexión final acerca de cómo el autor construye el tiempo en su texto y cómo cada historia tiene requerimientos específicos. Durante la lectura del cuento de Silvia Molina se retomarán otros aspectos acerca del tiempo. Próxima sesión cuento “No oyes ladrar los perros”. | De modo voluntario, participan en la elaboración final del listado. Anotan las conclusiones en su cuaderno. | Anota participaciones. Observa detalladamente los trabajos para ver que evidencien la adecuada selección de momentos y la correcta organización temporal de las viñetas. |

3.5.3. “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo⁸

| | | | |
|------------------------|--|---|---|
| Título: | “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo | | |
| Duración: | Cuatro horas en dos sesiones de dos horas cada una. | | |
| Propósito: | El estudiante conoce a los personajes del cuento a través del texto “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo para comprender la importancia de la caracterización de los personajes en un relato de ficción. | | |
| Aprendizajes: | Conceptual | Procedimental | Actitudinal |
| | <p>Conoce una definición de un diccionario especializado.</p> <p>Define al personaje.</p> <p>Conoce distintas clasificaciones de los personajes.</p> <p>Distingue la descripción de un personaje.</p> <p>Comprende que el personaje es una creación del autor.</p> <p>Razona el modo en que construye su personaje.</p> <p>Selecciona palabras para caracterizar a su personaje.</p> <p>Contrasta los personajes de diversos cuentos.</p> <p>Discrimina incipientemente entre descripción física y del carácter.</p> | <p>Lee los materiales de clase.</p> <p>Lee acerca del proceso de creación de Juan Rulfo.</p> <p>Enumera las características de las personas que observa.</p> <p>Inventa un personaje.</p> <p>Realiza la descripción de su personaje.</p> <p>Justifica sus decisiones al crear al personaje.</p> <p>Incrementa su vocabulario.</p> <p>Recuerda otro tipo de descripciones.</p> <p>Conversa acerca de su personaje y de los personajes de sus compañeros.</p> <p>Describe personajes.</p> <p>Corrige su propio trabajo.</p> <p>Practica lectura en voz alta.</p> <p>Escucha la lectura.</p> <p>Observa los personajes que se proyectan.</p> <p>Utiliza sus apuntes como fuente de consulta.</p> | <p>Participa en el intercambio de ideas con sus compañeros.</p> <p>Respeto los puntos de vista de los otros.</p> <p>Atiende las participaciones de sus compañeros.</p> <p>Emite puntos de vista respetuosos y bien fundamentados.</p> <p>Aprecia la importancia de los personajes para el relato.</p> <p>Analiza su propio desempeño.</p> |
| Materiales: | Cuento “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo. Hoja de registro de personajes. Textos “Personajes” de Demetrio Estébanez, “Los autores hablan de sus personajes”, del diario <i>El país</i> y “El desafío de la creación” de Juan Rulfo. Hoja con vocabulario. Imágenes de personas y personajes. Proyector, cañón, computadora. Fotografías, en caso de ser necesario. | | |
| Producto final: | Inventar un personaje de ficción considerando todos los elementos abordados en el aula. Deberán presentarlo en plenaria y entregar la descripción por escrito en una cuartilla. | | |

⁸ Los materiales aparecen en el Anexo E.

Desarrollo de la sesión 1:

| Etapa | Actividades del docente | Actividades de los estudiantes | Evaluación |
|------------------------------|---|---|--|
| Inicio 10 min. | Presenta a los estudiantes el tema de la clase. Recupera los conocimientos previos. Retoma el tema de las descripciones visto con el texto “Hombres en tempestad”. | Contestan las preguntas y aportan información. Consultan sus apuntes y actividades anteriores. | Anota las participaciones de los alumnos. |
| Desarrollo 30 min. | Actividad 1. Lectura “No oyes ladrar los perros” Lee en voz alta el texto “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo. Dirige la discusión acerca del texto. Ayuda a que los estudiantes resuelvan sus dudas. | Escuchan y siguen la lectura en su copia. Lectores voluntarios. Intercambian opiniones acerca del cuento. Expresan sus dudas. | Vigila el desempeño individual de los estudiantes durante la lectura. Anota recomendaciones a los lectores en voz alta. |
| 40 min. | Actividad 2. Identifica los personajes del cuento. Explica cómo deberán hacer el cuadro para agrupar la información que se les solicita, en parejas. ¿Qué personajes aparecen en la historia? ¿Cómo los imaginan? ¿Qué los llevó a imaginarlos así? Dirige la discusión en plenaria. | Anotan sus respuestas organizándolas en la Hoja de registro de personajes. Justifican qué los hizo imaginar a los personajes como lo hicieron. Expresan cómo imaginaron a los personajes. | Observa el trabajo en parejas y registra en bitácoras. Revisión detallada y registro de su cuadro en cubículo. Anota las participaciones del equipo. |
| 25 min. | Actividad 3. Corrección grupal. Uso de palabras que delinean a los personajes. Entrega hoja Vocabulario. ¿Alguna de las palabras que hay ahí los ayuda a complementar lo que imaginan de los personajes? Actividad en parejas. Dirige la actividad grupal. Coordina las intervenciones. ¿Cómo logra el autor que imaginemos a sus personajes? ¿Cómo se les ocurre que un autor construye a un personaje? Hacer un listado de instrucciones. “Imagino que el autor debe...”. | Consultan la hoja Vocabulario. Hacen correcciones. Agregan palabras. En grupo comparten sus observaciones. Intercambian opiniones acerca del método que puede usar el autor para crear a los personajes. Hacen un listado de instrucciones. Presentan sus ideas en plenaria. | Firma el apunte de cada estudiante; se hará registro de la actividad en cubículo. Anota las participaciones del grupo. |
| Cierre 15 min. | ¿Rulfo construye su personaje de manera reflexionada? ¿Cómo usa el lenguaje para construir a sus personajes? Próxima sesión traer el cuento y la hoja | Intercambio de ideas. Hacen sus anotaciones personales. | Anota las participaciones de los alumnos. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | de vocabulario. Trabajo extra-clase: Observar a las personas ¿nos pueden inspirar para construir personajes? ¿Hay alguna persona a la que admires? ¿Por qué? Solicita fotocopia de “Personaje” de Demetrio Estébanez Calderón. | | |
|--|---|--|--|

Desarrollo de la sesión 2:

| Etapa | Actividades del docente | Actividades de los estudiantes | Evaluación |
|------------------------------|--|--|--|
| Inicio 10 min. | Plantea el trabajo que se realizará en la sesión. Retoma algunas instrucciones para hacer personajes. | Participan voluntariamente. Intercambian ideas en grupo. | Anota participaciones de los estudiantes. |
| Desarrollo 25 min. | Actividad 1. Lectura de la hoja “Personaje” de Demetrio Estébanez Calderón. Lectura en grupo. Dirige la discusión y los comentarios. Ayuda a resolver dudas. ¿Cómo son los personajes del cuento de Rulfo de acuerdo con Estébanez en el inciso b) y d)? ¿Cómo presenta Rulfo a sus personajes? ¿Es inmediata o mediata? | Leen en silencio. Individualmente. Toman notas y/o subrayan su fotocopia. Exponen y resuelven dudas en grupo. Toman notas en su cuaderno. | Supervisa la lectura y el desempeño de los estudiantes. Firma su apunte. Registra en bitácora. |
| 10 min. | Actividad 2. Revisión de fotos de personajes. Actividad grupal. Proyecta las imágenes de las personas con el cañón. Clasificar a los personajes usando las palabras del vocabulario y lo dicho por Estébanez. ¿Hay estereotipos? Lectura de fragmentos de “Diez autores cuentan cómo crear un personaje de novela”. ¿Se parece lo que dicen los estudiantes a lo que comentan los escritores? | Clasifican a los personajes justificando sus comentarios. Explican qué los hace inferir cómo son los personajes. | Registro de participaciones. Revisión de apunte y evaluación oral en cubículo. |
| 35 min. | Actividad 3. Construcción de un personaje. Da instrucciones de la actividad. Actividad individual. Construir un personaje de ficción usando los elementos revisados. Revisión de su trabajo en parejas. | Construyen su personaje de ficción. Leen a su compañero la descripción de su personaje y corrigen. | Vigila el trabajo de los estudiantes. Hacer correcciones. Coevaluación y evaluación mutua. |

| | | | |
|--------------------------|--|---|---|
| 30 min. | Actividad 4. Organiza la lectura de descripciones de los personajes. Hace precisiones para que los estudiantes corrijan en casa y entreguen la versión definitiva de su texto la próxima sesión. | Participan en la lectura de su trabajo. Hacen preguntas a sus compañeros respecto a su personaje y a su proceso de creación. | Da comentarios generales para la corrección de sus personajes. |
| Cierre 10 min. | Reflexión final. Escribir en su cuaderno: Como lectores, ¿para qué puede resultar importante identificar esta manera de construir los personajes de ficción? ¿Alguna vez habían intentado inventar un personaje? ¿Es sencillo? | Escriben en su cuaderno la reflexión final y de manera voluntaria la comparten con el grupo. | Anota participaciones. Lectura detallada de los trabajos para ver que evidencien la comprensión de lo que es un personaje. |

3.5.4. “La casa nueva” de Silvia Molina⁹

| | | | |
|----------------------|--|---|---|
| Título: | “La casa nueva” de Silvia Molina | | |
| Duración: | Cuatro horas en dos sesiones de dos horas cada una. | | |
| Propósito: | El estudiante identifica cómo en un cuento se dan vueltas al pasado remoto y distingue entre narrador y autor a través del texto “La casa nueva” de Silvia Molina para comprender cómo ambos elementos estructuran un relato. | | |
| Aprendizajes: | Conceptual | Procedimental | Actitudinal |
| | <p>Compara el uso del tiempo en dos cuentos.</p> <p>Identifica el tiempo de la narración.</p> <p>Reconoce la diferencia entre autor y narrador.</p> <p>Distingue los tipos de narrador.</p> <p>Comprende la importancia de reconocer los tipos de narrador.</p> <p>Conoce la voz narrativa.</p> <p>Reconoce incipientemente la perspectiva dentro de la narración.</p> | <p>Practica la lectura en silencio.</p> <p>Diagrama incipientemente el tiempo de la narración.</p> <p>Reporta sus hallazgos acerca del tiempo.</p> <p>Diferencia entre autor y narrador.</p> <p>Señala el tipo de narrador al leer el cuento.</p> <p>Elige una voz narrativa.</p> <p>Organiza la información que tiene.</p> <p>Escribe una carta.</p> <p>Corrige su trabajo y el de sus compañeros.</p> | <p>Participa en el intercambio de ideas con sus compañeros.</p> <p>Respeto los puntos de vista de los otros.</p> <p>Aprecia los elementos que constituyen un cuento.</p> <p>Coopera con sus compañeros.</p> <p>Analiza su propio desempeño.</p> |
| Materiales: | Cuento “La casa nueva” de Silvia Molina. Apunte de clase acerca del tiempo con el texto “A la deriva”. Material “El autor y el narrador” de Espartaco Rosales. Tarjetas con nombre de personaje para rifa. Hoja tríplico puntos de vista. Hojas, cuaderno, pluma. | | |

⁹ Los materiales aparecen en el Anexo F.

| | |
|------------------------|--|
| Producto final: | Escribir una carta a la protagonista de la historia, niña o adulta, como si fueran la mamá, el papá o el guardia. Una a dos cuartillas en hoja blanca para entregar. |
|------------------------|--|

Desarrollo de la sesión 1:

| Etapa | Actividades del docente | Actividades de los estudiantes | Evaluación |
|------------------------------|--|--|--|
| Inicio 10 min. | Presenta a los estudiantes el tema de la clase: tiempo y narrador. ¿Recuerdan qué palabras nos hacen darnos cuenta del tiempo en que sucede una narración? Recordar la secuencia de hechos de “A la deriva”, se retomará más adelante. | Contestan las preguntas y aportan información. Consultan sus apuntes y actividades anteriores. | Anota las participaciones de los alumnos. |
| Desarrollo 10 min. | Actividad 1. Lectura “La casa nueva” Lectura en silencio del cuento “La casa nueva” de Silvia Molina. | Leen y anotan dudas. Escriben un primer punto de vista. | Vigila el desempeño individual de los estudiantes durante la lectura. |
| 10 min. | Lectura grupal en voz alta. | Siguen la lectura en voz alta y participan en ella como lectores voluntarios. | Anota recomendaciones a los lectores en voz alta. |
| 20 min. | Dirige la discusión acerca del texto. ¿Cambió lo que habían comprendido durante la segunda lectura? Ayuda a que los estudiantes resuelvan sus dudas. | Escriben un segundo punto de vista. Confrontan las dos lecturas. Intercambian opiniones acerca del cuento. Expresan sus dudas y sus opiniones. | Anota participaciones en bitácora. |
| 25 min. | Actividad 2. Las vueltas al pasado, el tiempo en el cuento. Actividad en parejas. Discuten las siguientes preguntas: ¿Quién narra la historia? ¿Lo narra la adulta o la niña? ¿Cuál es su perspectiva? Texto narrado desde el punto de vista de la niña. Ello implica las vueltas al pasado remoto. Retomar el tema del tiempo abordado con el texto “A la deriva”. En parejas discutir: ¿Cómo era el tiempo en ese cuento? Disposición lineal. A partir de los comentarios de los estudiantes, hace esquema 1, sirve de ejemplo para lo que | Anotan sus conclusiones en su cuaderno. Participan con sus respuestas. Comparten con el grupo sus comentarios. Atienden explicación y toman notas en su cuaderno. | Anota participaciones en bitácora. Evaluación del trabajo en parejas. |

| | | | |
|--------------------------|---|---|---|
| | tendrán que hacer. ¿Cómo se organiza el tiempo en el cuento de hoy? ¿Sólo hay pasado? Instrucciones para hacer esquema 2 en parejas y se revisa en grupo. | | |
| 35 min. | Actividad 2. Identifica quién narra la historia. Tipos de narradores. Discusión en grupo. Retomando lo visto hasta el momento. ¿El autor es el mismo que el narrador? ¿Quién narra la historia? Dirige el intercambio grupal de opiniones. ¿Cómo podemos identificar quién nos cuenta una historia? ¿En los textos se han leído en clase quiénes eran los narradores? Cuadro de narradores en grupo. | En parejas hacer un esquema de cómo acomodarían el tiempo de esta narración. Participan en el esquema grupal. Intercambian puntos de vista. Anotan sus respuestas y sus reflexiones en su cuaderno. Participaciones voluntarias. Participan para hacer el cuadro de narradores. Hacen su apunte de clase. | Firma y registro de esquemas hechos en su cuaderno. Revisión detallada y registro de su apunte en cubículo. Anota las participaciones de los estudiantes. Registro del cuadro de narradores. |
| Cierre 10 min. | ¿Cada cuento implica entonces un tratamiento distinto del tiempo? Próxima sesión se seguirá trabajando con el tema del narrador. Deben imprimir el material de Espartaco Rosales “El autor y el narrador” Portal Académico CCH. | Participaciones voluntarias. Toman nota de la tarea. | Anota las participaciones de los estudiantes. |

Desarrollo de la sesión 2:

| Etapa | Actividades del docente | Actividades de los estudiantes | Evaluación |
|------------------------------|---|--|--|
| Inicio 10 min. | Plantea el trabajo que se realizará en la sesión. Retoman el cuento y las preguntas de introducción al tema de narradores de la clase anterior. | Participan voluntariamente. Intercambian ideas en grupo. | Anota participaciones de los estudiantes. |
| Desarrollo 15 min. | Actividad 1. Tipos de narrador. Lectura grupal del material: “El autor y el narrador”. Plantea: Quién escribe la historia. Quién cuenta la historia. Desde qué punto de vista se cuenta. ¿Qué tipo de narrador es? Ayuda a resolver dudas de los alumnos. | Participaciones voluntarias para leer en voz alta. Contestan de modo individual en su cuaderno. Dan a conocer sus dudas. | Anota participaciones y recomendaciones para los lectores. |

| | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|
| <p>25 min.</p> | <p>Apoyarse con esquemas en pizarrón.</p> <p>Actividad 2. ¿Cómo contaría la historia otro personaje? Recardar lo que dice Juan Rulfo acerca de la creación, se vio con el texto anterior “No oyes ladrar los perros”. Hoja tríptico puntos de vista para cada estudiante. Actividad en equipos de tres integrantes. Cada uno asumirá un rol que se sortea, pero con la ayuda de los otros integrantes, narrará la historia como la hubiera contado el papá, la mamá o el guardia. Ayuda a resolver dudas.</p> | <p>Toman notas y hacen sus dibujos.</p> <p>Retoman su apunte del cuento y la fotocopia de lo dicho por Rulfo acerca de la creación.</p> <p>Cada uno llena su Hoja tríptico puntos de vista.</p> <p>Expresan sus dudas. Dan a conocer los avances de la actividad.</p> | <p>Observa el trabajo de los equipos.</p> |
| <p>40 min.</p> | <p>Actividad 3. Escribe una carta a la protagonista de la historia. Trabajo individual: Da instrucciones. Retomando el tríptico y el asunto del tiempo, escribirán una carta a la protagonista hablando de lo que ocurrió, dando una explicación. Da dos principios como ejemplo.</p> | <p>Escriben su carta a la niña.</p> <p>Leen a su compañero de banca la carta y corrigen.</p> | <p>Vigila el trabajo de los estudiantes. Hacer correcciones.</p> <p>Coevaluación.</p> |
| <p>15 min.</p> | <p>Actividad 4. Lectura de algunas cartas. Organiza la lectura. Hace precisiones para que los estudiantes corrijan en casa y entreguen la versión definitiva de su texto en la próxima sesión.</p> | <p>Participan en la lectura de su trabajo. Hacen preguntas a sus compañeros respecto a su texto y a su proceso de creación.</p> | <p>Da comentarios generales para la corrección de sus personajes.</p> |
| <p>Cierre 15 min.</p> | <p>¿Cambia entonces una historia de acuerdo con el narrador que la cuenta? Como cierre de la secuencia completa: ¿Qué cuento les pareció mejor construido? ¿Cambió su forma de comprender y concebir los cuentos? El cuento como un todo, como una estructura compleja. Trabajo extraclase: traer la fotocopia del cuento “Graduación” de Edmé Pardo.</p> | <p>Escriben en su cuaderno la reflexión final y de manera voluntaria la comparten con el grupo.</p> | <p>Anota participaciones.</p> <p>Lectura detallada de las cartas para ver que evidencien el cambio en la voz del narrador.</p> |

3.5.5. “Graduación” de Edmeé Pardo¹⁰

| | | | |
|--------------------------|--|--|--|
| Título: | “Graduación” de Edmeé Pardo | | |
| Duración: | Una sesión de dos horas para aplicación de examen. Una sesión de dos horas para entrega de resultados y retroalimentación. Aplicación de evaluación del desempeño docente y autoevaluación. | | |
| Propósito: | 1. El estudiante lee un cuento y responde una evaluación para observar si su nivel de comprensión lectora de cuentos se incrementó después de su trabajo durante las últimas sesiones. 2. El estudiante realiza la evaluación del desempeño docente y su autoevaluación. | | |
| Tópicos a evaluar | Sesión 1. Examen | Sesión 2. Autoevaluación | Sesión 2. Evaluación desempeño docente. |
| | El estudiante: Reconstruye la trama del cuento. Distingue descripciones. Identifica la atmósfera del relato. Reconoce el tratamiento del tiempo en el texto. Identifica al protagonista. Ubica algunos personajes. Identifica al autor. Distingue al narrador. Determina el tipo de narrador. Emite una opinión bien fundamentada acerca del texto. Logra comparar el cuento con otro que haya leído. | El estudiante: Identifica los temas que comprendió bien y los que requiere trabajar más. Analiza cómo se organizó durante las sesiones de trabajo. Valora si colaboró adecuadamente con los diferentes equipos de trabajo. Juzga si sus participaciones en el aula fueron suficientes y adecuadas. Emite opiniones respecto a su grado de evolución durante el curso. Analiza si tuvo un cambio de actitud respecto a la literatura. | El estudiante: Valora el trabajo del docente (puntualidad, organización, relación con el grupo, trato a los estudiantes, uso de materiales). Emite juicios acerca de los ejercicios que resolvió. Expresa sus puntos de vista acerca del corpus leído. Analiza las dinámicas usadas en clase. Hace sugerencias. |
| Materiales: | 1. Cuento “Graduación” de Edmeé Pardo. Evaluación. Pluma. 2. Formato “Evaluación del desempeño docente”. Hojas para autoevaluación. | | |
| Producto final: | Evaluaciones contestadas. Autoevaluación redactada. | | |

Desarrollo de la sesión 1:

| Etapa | Actividades del docente | Actividades de los estudiantes | Evaluación |
|--------------------------|---|--|------------|
| Inicio 10 min. | Explica a los alumnos en qué consiste la evaluación y las reglas para realizarla. | Expresan dudas acerca de la aplicación del examen. | |

¹⁰ El examen aparece en el Anexo G.

| | | | |
|-------------------------------|---|---|-----------------------------------|
| Desarrollo 100 min. | Actividad 1. Aplicación de evaluación. Distribuye a los alumnos en el aula y reparte la evaluación. Supervisa la realización del examen. | Reciben su examen. Expresan sus dudas. Hacen su examen. | |
| Cierre 10 min. | Recoge evaluaciones terminadas. | | Revisión de exámenes en cubículo. |

Desarrollo de la sesión 2:

| Etapa | Actividades del docente | Actividades de los estudiantes | Evaluación |
|------------------------------|---|--|--|
| Inicio 10 min. | Explica las actividades programadas para la sesión. | Expresan dudas. | |
| Desarrollo 30 min. | Actividad 1. Revisión de su evaluación. Entrega a los alumnos su evaluación revisada. Solicita la revisen y anoten las recomendaciones que se les hicieron. | Revisan su evaluación y anotan las recomendaciones. Expresan sus dudas. Hacen aclaraciones. | Valora la capacidad de autorreflexión de los estudiantes. |
| 30 min. | Actividad 1. Autoevaluación. Solicita a los estudiantes hagan su autoevaluación en una hoja para entregar. Dirige una discusión grupal para enumerar asuntos que pueden evaluarse. | Participan en la lluvia de ideas acerca de la autoevaluación. Realizan su autoevaluación. | Lectura de las evaluaciones en cubículo. |
| 30 min. | Actividad 2. Evaluación del desempeño docente. Solicita a los estudiantes hagan la evaluación del desempeño docente. Entrega formatos. | Hacen la evaluación del desempeño docente. | Lectura de las evaluaciones en cubículo. |
| Cierre 20 min. | Recoge evaluaciones terminadas. Dirige un intercambio de comentarios y discusión acerca de las evaluaciones. Reflexiones finales acerca de los cuentos, la literatura, la estructura del género, etc. | Participan en la discusión grupal. Comparten conclusiones de sus autoevaluaciones de manera voluntaria. | Anota las participaciones de los estudiantes. Programa asesorías en cubículo para quien requiera más apoyo. |

Es así como se dispusieron las sesiones y las actividades de la secuencia; sin embargo, no debemos olvidar que el acto educativo es un acto vivo y cambiante. Siempre, en el día a día, las planeaciones sufren modificaciones y ajustes que responden a distintas circunstancias que pueden ir desde asuntos de índole personal de algún alumno o del docente, hasta emergencias más grandes, como se verá en el siguiente capítulo en donde se aborda cómo se trabajó la secuencia con cada grupo.

CAPÍTULO 4.

LA SECUENCIA DIDÁCTICA A PRUEBA, APLICACIÓN

Apliqué la secuencia durante el semestre 2016-2017 A con los grupos 104, 105 y 106 y, aunque el tema del cuento se abordó a partir de agosto, desde las primeras sesiones del ciclo escolar los jóvenes iniciaron su reflexión acerca de su ser lectores y de lo que implica la comprensión. Contestaron el cuestionario de Hábitos de lectura (Véase el apartado 3.2.1.1.) y discutimos en varios momentos con ellos acerca de lo que los forma como lectores; programé actividades para familiarizarlos con los libros, hicimos ejercicios de lectura y visitamos la biblioteca del plantel en diversas ocasiones.

La intención era poder aplicar la secuencia en la segunda parte del semestre y durante la tercera, hacer los ejercicios finales para consolidar lo que se había trabajado y la evaluación. Sin embargo, el 7 de septiembre de 2017 hubo un sismo en Oaxaca y el 19, hubo otro con epicentro en Morelos lo que llevó a la suspensión de clases. Hice varios ajustes y el tiempo de trabajo con los tres grupos se redujo en casi tres semanas.

Antes de la aplicación de la secuencia, trabajé con los tres grupos el tema del cuento en una sesión en biblioteca. Primero, los jóvenes recuperaron sus conocimientos previos acerca del tema y, después, en tres fuentes de consulta distintas, buscaron las cuestiones más importantes para elaborar un organizador gráfico en equipos y contrastar la información recabada con lo que ellos suponían o conocían del asunto.

4.1. Trabajo con el grupo 104

El trabajo con la secuencia de cuento inició a partir de octubre. No pude grabar en video las sesiones con este grupo pues había un caso muy especial de salud y para proteger al joven y evitar situaciones que lo incomodaran, se me autorizó echar a andar la secuencia, pero sin usar cámaras de video. Entonces, el registro que hice de las actividades fue únicamente con la bitácora de los estudiantes y la mía lo que limitó bastante el análisis de las clases. Las opiniones que pude recuperar provienen, sobre todo, de dichas bitácoras.

Con este grupo resultó complicado trabajar desde el comienzo pues tenían un comportamiento inmaduro y era quizá en donde había más estudiantes comportándose como muchachos de secundaria. El grupo se dividió en dos subgrupos, uno con jóvenes muy inmaduros sin hábitos de estudio consolidados y otro con estudiantes más maduros, con mejores hábitos de estudio y más organizados; sin embargo, entre estos últimos había personas sumamente tímidas y hasta pasivas, por lo que el intercambio oral siempre se complicó mucho. Había, además, dinámicas personales muy difíciles que repercutieron en su desarrollo y su avance.

4.1.1. Sesiones 1 y 2, “Hombres en tempestad”

En tanto este era el primer cuento que se abordaría en el aula, retomamos la investigación que habían hecho acerca del género y expliqué que, durante las próximas semanas, leeríamos varios relatos y los analizaríamos con el objetivo de incrementar su comprensión lectora. Les comuniqué a los estudiantes cómo se abordarían varios temas por separado, haciendo hincapié en

que los textos se diseccionarían únicamente con fines de estudio, pero sin olvidar que son una estructura integrada.

Leímos el cuento en voz alta y en grupo para trabajar el espacio en la ficción.¹ Los jóvenes siguieron la lectura mientras se hacían algunos comentarios y resolvíamos dudas. A Pamela le atrajeron bastante las descripciones y afirmó que “sentía que estaba ahí”.

Originalmente, había pensado hablarles del adjetivo como uno de los recursos para describir; sin embargo, después de recibir diversas recomendaciones durante las clases de Práctica Docente en MADEMS, opté por presentarles otros recursos para describir y no únicamente del uso de adjetivos. Esto es, el autor puede hacer inventarios, descripciones directas o indirectas (inmediatas o mediatas), elegir un sustantivo determinado y, además, usar adjetivos.²

Trabajaron su hoja de descripciones en parejas. Resalta que los estudiantes lograron identificar que en el cuento el autor describe diversas cosas. Ubicaron desde un paisaje hasta cómo se inflan unas tortillas en un comal, cómo el autor habla directamente del carácter de los personajes o cómo por momentos, únicamente lo sugiere.

Cuando releímos fragmentos del cuento identifiqué a algunos jóvenes con serios problemas para leer en voz alta y ello me hizo valorar tres asuntos muy relevantes. Primero, sus dificultades evidencian la poca práctica que tienen con la lectura y por ello es tan importante leer en grupo; así, podrán familiarizarse paulatinamente con el mundo de la literatura. Segundo, haciendo eco en las ideas de Isabel Solé y Daniel Cassany que se vieron con detalle en el Capítulo 3, es fundamental compartir el intercambio de ideas pues este hecho suma a la mejor comprensión.

¹ Los materiales de trabajo que corresponden a este cuento y que se utilizaron con todos los grupos aparecen en el Anexo C.

² Esta adecuación se hizo en el trabajo con los tres grupos, pero únicamente se detalla aquí.

El tercer asunto tiene que ver con lo que decía desde el primer capítulo acerca del dominio de los mecanismos básicos que permiten la lectura. Es fundamental que los jóvenes observen que aún no dominan las actividades de bajo nivel y que éstas trabajan en conjunto con las de segundo nivel; deben hacerse conscientes para decidir cómo abordar y atender sus carencias para mejorar la comprensión lectora.

En cuanto a la lectura de la descripción que hace London, me sorprendió observar el poco impacto que tuvo en este grupo. No puedo asegurar que sea pertinente suprimir esa actividad porque las reacciones fueron distintas en cada aula, como se verá más adelante, y su lectura sí dio pie para conversar acerca de lo distintas que deben ser las descripciones en un cuento y en una novela.

El ejercicio para observar imágenes sin duda les permitió ejercitar el modo de describir e incrementaron su vocabulario. Rodrigo reporta en la bitácora: “ahora estamos describiendo un lugar, pero sin poner el nombre para que nuestros compañeros adivinen sin saber, simplemente con la descripción”.³

4.1.2. Sesiones 3 y 4, “A la deriva”

Los estudiantes habían pedido permiso para no asistir el viernes por lo que el trabajo con el texto de Quiroga, en realidad, se dio en una sola sesión. Los jóvenes se habían comprometido a leer “A

³ Tanto en este capítulo como en el siguiente reproduzco comentarios textuales de los estudiantes, pero debo aclarar que hice varias correcciones ortográficas con la intención de no tener que hacer las advertencias pertinentes pues éstas resultarían excesivas.

la deriva”⁴ por su cuenta, pero hacer este ajuste fue un error. Comenzamos a intercambiar opiniones como señala Pamela en la bitácora: “Nos sentamos en círculo para poder conversar sobre la lectura, qué nos parecía y ver lo que encontramos en ella”, pero los alumnos estaban participando poco, lo que indicó que no habían leído o su lectura había sido deficiente; nuevamente se evidencia la importancia de hacer la lectura en grupo.

Los estudiantes hablaron de cómo eligieron los momentos que representaron en sus cómics y trabajaron con la copia de la secuencia lineal y los marcadores temporales. A partir de esa discusión, les expliqué cómo el tiempo en el cuento imita en cierto sentido el tiempo que conocemos y el autor decide cómo lo presentará en su obra.

Se revisaron los cómics y se hizo la votación para elegir el mejor; los resultados se darían hasta la próxima clase. Pamela escribió en la bitácora: “La clase me pareció interesante y no me aburrí”, aunque con este grupo ahora veo que faltó trabajo con el tema del tiempo.

4.1.3. Sesiones 5 y 6, “No oyes ladrar los perros”

Uno de los asuntos que destaca en la primera sesión con este texto es la elaboración de un cuadro comparativo muy sencillo entre los cuentos de “Hombres en tempestad” y “A la deriva” para iniciar a los jóvenes en la comparación de textos a partir de la sugerencia que hace Ballester para usar métodos de la literatura comparada (Véase el Capítulo 3). Aunque la actividad no estaba

⁴ Los materiales de trabajo que corresponden a este cuento y que se utilizaron con todos los grupos aparecen en el Anexo D.

programada para este momento, contrastar los textos permitió a los jóvenes observar conexiones y asuntos comunes al género y a la producción literaria.

Leímos el cuento de Rulfo en grupo y en voz alta⁵ y realizaron el cuadro de personajes; en parejas, lograron identificar los elementos que los caracterizaban. Ariadna escribió en la bitácora: “Me pareció interesante la clase, estamos aprendiendo a leer, a reconocer personajes. La maestra nos está recomendando muchos libros”. Los jóvenes aportaron ideas de cómo creían que se construye un personaje. Juan José y Diego, sobre todo, recordaron también a los personajes de “Hombres en tempestad” y encontraron similitudes con los de Rulfo.

La lectura de la fotocopia “Personajes” del *Diccionario* de Demetrio Estébanez y les costó mucho trabajo. Ello justifica plenamente su uso pues hay que familiarizar a los estudiantes con estos materiales. Al proyectarles la presentación con distintas fotos de personajes arquetípicos y entregarles la hoja de vocabulario, se les hizo más fácil comprender cómo se construye un personaje.

Originalmente, iba a leer “Los autores hablan de sus personajes” del diario *El país* y “El desafío de la creación” de Juan Rulfo. Sin embargo, del primero, únicamente leímos el texto de Ray Bradbury y el segundo lo leímos completo para que los discentes conocieran en voz del autor, cómo creaba a sus personajes. Así, los alumnos pudieron comenzar a inventar el suyo, aunque no lograron terminarlo en clase y se lo llevaron para trabajar en casa y en cubículo. El reporte de la bitácora dice: “... me atrajo la creación del personaje”, aunque el alumno que hizo el registro ese día no firmó.

⁵ Los materiales de trabajo que corresponden a este cuento y que se utilizaron con todos los grupos aparecen en el Anexo E.

4.1.4. Sesiones 7 y 8, “La casa nueva”⁶

La intención de la primera sesión con el texto de Silvia Molina era tener otro acercamiento al manejo del tiempo en el cuento y buscaba que los estudiantes comenzaran a entender la diferencia entre autor, narrador y voz narrativa. La lectura de “La casa nueva” se hizo individualmente y en silencio. Al concluir, hicimos un intercambio de opiniones y como aún había dudas decidimos dar una segunda lectura en grupo.

En cuanto los estudiantes identificaron que una adulta narraba un recuerdo de cuando era niña, hablé de la disposición temporal y de lo que implica narrar un recuerdo lejano contrastando el manejo del tiempo con “A la deriva”. Hicieron un esquema que lo representaba y entonces pudieron comenzar su actividad en parejas para construir una representación gráfica del manejo del tiempo en este texto.

Las reacciones en el grupo fueron muy interesantes pues no lograban decidir cómo representar el recuerdo y se dieron cuenta de que, en cierto sentido, la protagonista hablaba ya desde el futuro de la niña. Lo resolvieron de maneras muy originales, como se detallará en el próximo capítulo. Diego comentó en la bitácora: “Esta clase me gustó mucho. Se me hizo muy difícil hacer la gráfica del tiempo. Le recomiendo que haga más clases así, con lectura individual porque yo pienso que así los demás compañeros pueden aprender más”.

El trabajo con los materiales de Espartaco Rosales abrió la discusión en grupo acerca del autor, el narrador, la voz narrativa y la perspectiva, en el entendido de que son cuestiones muy vastas. Durante su trabajo con la hoja “Una historia siempre tiene distintos puntos de vista”

⁶ Los materiales de trabajo que corresponden a este cuento y que se utilizaron con todos los grupos aparecen en el Anexo F.

lograron comprender mejor las decisiones que toma el escritor al hacer un cuento pues ellos mismos hicieron un ejercicio semejante. Emiliano concluyó la bitácora de ese día: “La clase me pareció bastante divertida e interactiva. Hoy aprendí a diferenciar tipos de narradores”.

4.1.5. Sesiones 9 y 10, “Graduación”⁷

Durante la primera sesión hicieron la evaluación escrita y expliqué las características del trabajo final, un comentario crítico (puede consultarse el Capítulo 2). Andrés reportó en la bitácora: “Comienza la lectura de las instrucciones del examen y posteriormente pasamos a resolverlo”. Al terminar el examen, algunos jóvenes se fueron retirando y otros terminaron trabajos atrasados. Andrés concluyó su reporte del día: “Me pareció fácil el examen, aunque un poco confuso en los marcadores. La clase fue rápida”. Es probable que la parte de los marcadores le haya resultado más complicada en tanto en este grupo se destinó solo una sesión al tema.

El trabajo con este texto se vio muy afectado por los ajustes que hice a la planeación. Las autoridades escolares decidieron que no se haría ninguna adecuación al calendario y ello nos redujo en casi tres semanas el semestre. De acuerdo con el reporte de Arleth la segunda sesión “inició con una Evaluación del desempeño docente” y luego “vimos nuestro examen para firmar de enterado y en la parte de atrás hicimos una autoevaluación de cómo fue nuestro desempeño, cumplimos o no cumplimos”. En este grupo se pudo hacer una revisión grupal e intercambiaron opiniones de la lectura de “Graduación”, aunque rápidamente.

⁷ Los materiales de trabajo que corresponden a este cuento y que se utilizaron con todos los grupos aparecen en el Anexo G.

Así se llevaron a cabo las sesiones de la secuencia didáctica con el grupo 104. Sin embargo, es pertinente señalar que, al menos dos clases posteriores y algunas asesorías en cubículo, se destinaron a concluir el comentario crítico y a presentarlo frente a los compañeros del grupo. Sin duda, los textos finales de los estudiantes muestran avances significativos en su aproximación a los cuentos, pero ello se detallará en el próximo capítulo.

4.2. Trabajo con el Grupo 105

Trabajar con el 105 siempre fue entretenido. Ellos mismos se consolidaron muy pronto como grupo, mucho más que el 104 y eso facilitó el trabajo en equipo y los intercambios orales. Había varios jóvenes sumamente participativos, vivarachos e inquietos, aunque no todos tenían hábitos de estudio bien formados. Además, con algunos alumnos comencé a generar un lazo más cercano pues ahí estaban los 15 tutorados a mi cargo. El desempeño de tres jóvenes parecía indicar alguna dificultad de aprendizaje, había otro con problemas para regular el uso de los video juegos y dos con adicciones muy avanzadas; todo ello repercutió en el avance de los estudiantes.

Empezamos a trabajar el tema del cuento en biblioteca, como ya se explicaba con anterioridad. Al respecto comentó Oscar en la bitácora: “Leímos las características de un cuento. Nos enseñó la teoría del iceberg, venimos a biblioteca e hicimos un organizador gráfico. Se me hizo muy interesante lo que aprendí hoy, las bases del cuento. Todo lo entendí y me gustó”.

En ese salón fue posible grabar todas las sesiones de trabajo de la secuencia, aunque aquí, dados los límites propios a esta investigación, centraré la atención en los momentos más significativos y que den cuenta de la comprensión lectora.

4.2.1. Sesiones 1 y 2, “Hombres en tempestad”

En la primera sesión de la secuencia, les expliqué el objetivo principal y que diseccionaríamos los relatos únicamente para fines de estudio. Al recordar la investigación del cuento, varios alumnos mostraron una buena comprensión de las características del género y se dieron cuenta de que entenderlas aporta a la comprensión, como lo señala Valeria: “Saber qué género es, es saber lo que estamos leyendo. Por ejemplo, con el mito usted nos explicó que era como una historia sagrada y con el cuento vimos que no, al conocerlo identificaremos sus partes y entenderemos más” y Carlos agregó: “eso también nos permitirá saber si nos gusta o no”.

Leímos el cuento en voz alta mientras los alumnos iban haciendo preguntas y comentarios. Desde ese primer momento, los estudiantes notaron que existe un espacio en la ficción y comenzamos la reflexión de cómo el autor lo construye eligiendo cuidadosamente los elementos para conformarlo, como evidencian sus comentarios. Zuriel mencionó que se trataba de una granja, pero Elsa y Valeria mostraron su desacuerdo pues para ellas se trataba de una ranchería. Discutieron además si los personajes eran ricos o pobres y para argumentar su punto de vista se basaron en el modo en que el autor describe la casa y en la manera de hablar de los personajes.

Al leer las descripciones de los cerros y las milpas, los jóvenes inmediatamente se refirieron a los montes que ven todos los días desde el plantel o desde sus casas. Lo mismo ocurrió con la descripción de un trueno y un rayo pues ellos los escuchan muy fuertes, sobre todo en las barrancas cercanas a la zona que forman una caja de resonancia y aumenta su estruendo; esto ayuda a confirmar que la elección del texto de Ferretis fue adecuada.

Algunos estudiantes hicieron predicciones acerca de lo que sucedería con los protagonistas y ello pone en evidencia que estaban atentos y comprendiendo la historia, reaccionaban a lo que el cuento les iba ofreciendo. Además, este texto permitió que los alumnos prestaran más atención al lenguaje usado por el autor y retomando la idea de Culler que abordé en el Capítulo 2, los jóvenes observaron que no era un modo cotidiano de hablar.

En general, les atrajo la historia, aunque por distintas cuestiones. A Valeria y a Elsa les recordó mucho a sus abuelos y los lugares en donde ellos viven; Diana destacó el trabajo en equipo y la colaboración ante el desastre; a Sarahí y a Javier les gustó que no se alejara de la realidad y que “no fuera fantasioso”, lo que dio pie a reiterarles que al ser un cuento se trata de ficción.

Uno de los comentarios más valiosos de esta sesión lo hizo Zuriel, quien reconoció cómo su propio concepto de cuento había sido muy limitado:

Estuvo muy interesante el cuento porque la percepción que yo tenía sobre las historias que narran los cuentos es que son sólo pequeñas historias para niños. Mi impresión era que los cuentos son como “Caperucita Roja” [...] También la forma en como está escrito te hace adentrarte más, es algo entendible.

Trabajaron sus cuadros para identificar distintos tipos de descripciones y descubrieron paisajes, lugares, personas y hasta la atmósfera. El grupo concluyó que el espacio y el modo en que el autor lo construye y lo describe significa al cuento porque es “como un escenario”, según dijo Jasmine.

Los jóvenes destacaron que el autor se refiere a las casas como “jacales” y reflexionaron acerca de la forma en que los autores seleccionan las palabras y cómo, incluso, decidir un

sustantivo también construye y significa al cuento; Valeria mencionó “un jacal siempre es más humilde que una cabaña”. Los jóvenes identificaron, además, que los adjetivos son otro recurso para construir el espacio en la ficción y leyeron en grupo y en voz alta el material de la clase. Aprendieron que las descripciones se clasifican de acuerdo con lo que se describe.

Al leer la descripción de Jack London de *Lobo de mar*, Diana interrumpió: “¡Guau!, eso me interesó” y comenzó a copiar en su cuaderno. Así contrastaron las descripciones que admite un cuento respecto a las de la novela, Jasmine comentó: “son distintas porque un cuento es más corto y la novela más larga” y Daniel agregó más adelante: “como hemos visto que el cuento sólo narra un asunto y la novela hasta más”.

Durante la proyección de imágenes resultó sumamente interesante atestiguar cómo, después de haber leído e identificado las descripciones, se esforzaron por diversificar su vocabulario y por detallar sus observaciones al hablar de las arrugas de una cara, de la ropa o lo reseco de una piel. Me sorprendió bastante la reacción de los alumnos al ver a los esquimales, la imagen de un iglú y las de los beduinos porque se hace evidente lo poco habituados que están a observar otras culturas.

Sin duda fue muy atinado hacer este ejercicio pues los alumnos se dieron cuenta de que, al observar, logran inferir cosas de las personas o las situaciones que se presentan y reflexionaron en todo lo que un autor debe pensar y atender al construir un espacio o un personaje.

Los estudiantes comenzaron su propia descripción; en el video se les ve escribiendo. Destaca cómo no hablaban entre sí y tapaban su cuaderno de tal suerte que nadie pudiera ver lo que hacían para que de verdad fuese una adivinanza. Les pregunté si era fácil ser escritor y casi al unísono contestaron: “Nooo”. Jasmine dijo después que no es sencillo “sacar las ideas”.

Varios estudiantes leyeron en voz alta sus descripciones, pero no todos lograron terminarla en esta sesión. Elsa inventó una especie de oasis que causó intriga porque habló de

unas iguanas. Respecto al trabajo de Sarahí, Valeria comentó: “No sé por qué, pero pensé que estabas hablando del paisaje de *Tierra de osos*”. Andrea describió una selva y además hizo un comentario harto valioso pues muestra su proceso de creación: “Pensé más bien... me imaginé una selva de todas las películas que he visto, mil. Pensé en esas películas y en qué tiene la selva, lo principal”.

El trabajo de Valeria evidenció mucho interés por usar un buen vocabulario e innovó al integrar la descripción de algunas personas. Pero, además, cuando Estefany levantó la mano y dijo: “es la casa de algún familiar suyo”, permitió que reflexionaran que, si bien Valeria había descrito la casa de sus abuelos, aun así, se trataba de ficción en tanto era una creación suya y su interpretación de un lugar.

Leyeron Marlene y Javier. Él había estado muy resistente para hacer correcciones durante la sesión y al terminar su lectura, los compañeros empezaron a decir lo que imaginaban. Nadie acertó, entonces expliqué a Javier que, si sus lectores habían entendido cosas tan diferentes, debía corregir su trabajo pues no estaba comunicándose de modo efectivo.

Durante la conversación acerca del proceso que pudo seguir Jorge Ferretis para construir el espacio en su cuento, varios jóvenes intervinieron. Para Javier el escritor pudo “estar en el entorno para fijarse en dónde está y ver el paisaje” y para Zuriel el escritor “pudo haber vivido esa situación”.

Acerca de su propio proceso de creación, Valeria dijo: “Yo recordé porque esto lo viví” y Sarahí explicó: “Pues primero hay que imaginar e imaginar y luego organizar las ideas ¿no? ¿Qué va primero? Y eso fue lo que yo hice”. Los jóvenes concluyeron que el espacio en un cuento da significado a la historia y Jasmine habló de cómo incluso la atmósfera hace “una situación tensa o una alegre o una triste”. Diana reconoció la importancia del espacio “porque te pueden leer un

cuento, pero si no hay lugar no vas a saber cómo es”. Marlene escribió en la bitácora: “La clase estuvo muy buena. Me gustó transportarme a otro lugar con esa descripción de un lindo lugar”.

4.2.2. Sesiones 3 y 4, “A la deriva”

Para trabajar el texto de Quiroga hablé un poco de la biografía del autor y presenté una imagen suya. Aclaré que ese cuento nos permitiría iniciar el estudio del uso del tiempo y cómo el autor pone en juego diversos recursos como la conjugación verbal y los marcadores temporales para construirlo.

Inicié con preguntas para llevarlos a reflexionar acerca del tema y con ello comenzamos a hablar del uso de los tiempos gramaticales; les hice ver que un autor elige de entre varias posibilidades, para contar su historia. Hablamos acerca de cómo hay textos que transcurren de modo lineal, algunos son un recuerdo y en otros hay alteraciones al tiempo.

De esta sesión de trabajo destaca que los jóvenes pusieron en práctica las estrategias de lectura que conocen. Iniciaron la discusión con lo que el título podía indicar. Valeria reconoció que ir a la deriva es “ir sin rumbo” y para Estefany era que es como estar “a punto de caer en algo”. Imaginaron que el cuento trataría: “de un hombre en un barco”, “de alguien que va sin rumbo”, “de alguien perdido en el mundo”. Otro ejercicio que aportó a la comprensión fue explicarles que la edición que usaríamos era comentada y por ello verían varias notas a pie de página.

Durante la lectura en voz alta, los estudiantes estuvieron muy atentos. Lograron inferir el significado de varias palabras y después confirmaron algunas de sus observaciones con las notas

a pie de página (yararacusú, picada, rancho). Hicimos diversas pausas para verificar que estuvieran comprendiendo y para resolver dudas.

Durante el intercambio de opiniones, una joven mencionó: “a mí también me pareció interesante lo de la caña y lo de su esposa, porque él le pide caña y ella le da agua”, entonces se escuchan varias voces que le explican que no fue así, el hombre pide caña y se la llevan, pero le sabe a agua y la estudiante pudo entender mejor. Esto me recordó que al cursar Práctica Docente en MADEMS, varias colegas hicieron observaciones a mis planeaciones y a mis sesiones de trabajo y me comentaron que las pausas interrumpen la lectura. Si bien esto es cierto, considero que hacerlas es un acierto; sobre todo con los grupos de primeros semestres que tienen menos experiencia lectora y como se observa, la lectura en voz alta y compartida aporta a la mejor comprensión de los lectores en formación.

En general, el texto los cautivó. Israel, comentó: “a mí me pareció curioso cómo está narrando todo el tiempo lo que le pasa, lo que ve, pero también empieza a hablar de cosas que no pasan y piensa que ya está bien, pero va a morir”. Zuriel agregó: “el cuento tiene una forma muy sutil de adentrarte en la lectura porque pienso que puede ser como una autobiografía, de algo que le haya sucedido [...]. Por otro lado, pienso que fue algo muy predecible, pero me gustó cómo lo narra”.

Valeria aportó un comentario sumamente interesante pues indica cómo su idea de cuento se está enriqueciendo: “a mí me impactó demasiado el final, pues no siempre los cuentos empiezan en el 'había una vez' y terminan en el 'vivieron felices para siempre' [...]. Me impactó la forma de narrar del autor”.

Durante esta discusión los jóvenes asociaron el texto con historias que conocen. Zuriel dijo: “es que es como una película que vi, o sea, se llama *127 horas*; es de un joven que se va y no le avisa a nadie a dónde va a ir y es montañista y tiene un accidente y ahí se queda. Por eso

digo que yo me cortaría el pie”. Javier recordó un programa de televisión en donde presentan emergencias de mordeduras de serpientes. Sin duda, se confirma el hecho de que los jóvenes comprenden mejor cuando pueden asociar el texto a cuestiones que conocen, pero hay que ir mucho más allá de la anécdota.

Decidí recordarles la teoría del iceberg e Israel explicó “en un cuento sólo se ve la punta, lo que sobresale, pero lo que está debajo no”. Entonces Estefany dio una pista: “A lo mejor la forma en que lo narra y hace luchar al personaje que hace lo imposible por vivir, te hace pensar”. Comentamos cómo el modo en que Quiroga estructura su relato también hace que nos identifiquemos con Paulino y pensemos en lo que hacemos nosotros mismos ante la adversidad. Este ejercicio, aunque aparentemente sencillo, me permitió mostrar a los jóvenes una estrategia de comprensión lectora muy valiosa. Al leer pueden comentar con otros o pueden interrogarse a sí mismos acerca de lo que verdaderamente tiene un cuento en las profundidades de su estructura, pero no se trata únicamente de que el cuento deja un mensaje.

Al trabajar con las hojas “La secuencia lineal del tiempo”, los jóvenes de este grupo retomaron nuevamente la investigación acerca del género que habían hecho en biblioteca. Comenzaron a observar cómo los verbos aportan información acerca de cuándo se desarrollan los acontecimientos; además, vieron también que el uso de los marcadores temporales ayuda al autor a dar la sensación de que el tiempo avanza o no, se retrasa o se anticipa.

Aunque la proyección de imágenes relacionadas con el cuento ayudó a que los jóvenes tuvieran un momento relajado y describieran lo que veían, ahora considero que únicamente sirve para dar ideas para la elaboración del cómic, pero no aporta a la comprensión del manejo del tiempo. Quizá esta actividad podría suprimirse y centrar la atención en la secuencia de hechos pues es el punto de partida para organizar temporalmente las viñetas de su historieta.

En esta sesión el cierre fue muy productivo porque comencé a familiarizarlos con la comparación de textos, pregunté cuál les había gustado más de entre “Hombres en tempestad” y “A la deriva”. A Valeria le gustó más el primero porque “es más cercano al entorno en el que yo vivo...”. En oposición, Zuriel comentó: “este cuento me gustó más porque es más breve, lo pude entender mejor y relacionar más con problemas y con los hechos”. Estefany sumó: “también tiene más suspenso y te hace seguir leyendo y el final es inesperado y bueno”. Diana agregó “me gustó más este porque tiene algo como de reflexión, de decir como que te aferras a las cosas y te deja pensando cómo en un momento acabó su vida [...], me asombró”.

Finalmente, discutimos en qué texto pasa más rápido el tiempo. Varios jóvenes afirmaron que en este y Valeria dijo que en “Hombres en tempestad”. Les sugerí que pensarán en lo que narra la historia y Zuriel contestó “una mordedura”. Intervine: “¿y cuánto tiempo transcurre desde que una víbora te muerde y hasta que el veneno hace efecto?”, Israel dijo: “poco” y observaron que cada historia exige a los autores cosas distintas y organizan su narración para dar la sensación de que el tiempo transcurre de diversas maneras.

En la segunda sesión de trabajo hicimos una representación gráfica del tiempo. Al llegar al momento en el que el personaje recuerda a su patrón, les pregunté cómo insertarían el recuerdo si no está en el mismo tiempo que la historia y Zuriel respondió: “como con una nubecita, que está imaginando” y abrimos esa especie de paréntesis en la línea. Los jóvenes observaron que hay cuentos que empiezan y continúan hasta el final, con pocas vueltas al pasado, pero hay otros que casi enseguida se van hacia el pasado remoto y especificué que eso lo veríamos en otro texto. Ese día trabajamos los marcadores temporales. Se dieron cuenta, paulatinamente, que esas palabras ayudan a dar cohesión a la historia, la conforman y le dan continuidad.

En este grupo hicieron una observación que denota un buen grado de análisis. Notaron que hacia el final del texto hay mayor carga de marcadores, pero no lo pensaron como algo

intencional. Entonces les pregunté “¿para qué hace eso el autor?”. Diana respondió “porque el personaje está recordando” y “está muriendo”. Les expliqué: “observen cómo entre menos tiempo de vida le queda al personaje, el autor hace mayor alusión al tiempo, es un contraste” y los estudiantes se sorprendieron y reconocieron: “eso es parte del fondo del iceberg”.

Retomamos el apunte “El tiempo en el cuento 'A la deriva' de Horacio Quiroga”, un texto que no estaba pensado para la secuencia original, pero que decidí hacer basándome en ideas de Gérard Genette y Guillermo Samperio para que los jóvenes conocieran conceptos como retrospectiva, prospectiva y narración simultánea.⁸

Observaron que, si bien hay verbos en pasado, hay una sensación de que, como dijo Javier: “está en presente porque narra lo que ocurre” y “es como si el lector estuviera ahí”. Les hice notar que para mejorar la comprensión y analizar los textos también deben preguntarse ¿qué me cuentan? ¿un recuerdo? ¿un plan? ¿qué me indican los marcadores textuales? y les reiteré que se trata de una mera introducción a un tema vasto y muy complejo.

En este grupo el concurso de cómic aparentemente fue bien recibido, pero no todos terminaron su trabajo. La historieta de Juan Carlos Colla causó reacciones muy espontáneas y gustó mucho, considero que es un buen recurso para usar en el aula. Aunque la idea original era entregarlo antes de que los estudiantes hicieran el suyo, decidí dejarlo al final para evitar copias; sin embargo, pienso que fue un error y hubiera sido mejor que los jóvenes lo conocieran y lo usaran como base para realizar su proyecto.

Los estudiantes reconocieron la importancia del tiempo como lo dijeron Diana y Zuriel, respectivamente: “ayuda para saber qué está sucediendo, si es en el instante o en el futuro” y para “conocer en secuencia la historia y entender”. En síntesis, observamos que comprender una

⁸ El material aparece ya integrado en el Anexo D.

historia también implica desentrañar el tiempo y entender someramente cómo lo maneja el escritor.

4.2.3. Sesiones 5 y 6, “No oyes ladrar los perros”

Leer el texto de Rulfo con este grupo fue una grata experiencia. Les presenté el tema y les hice ver que el asunto de los personajes ya lo habíamos trabajado indirectamente con los otros textos. Los estudiantes ya estaban usando por su cuenta algunas estrategias de lectura y hablaron de las pistas que les daba el título, pero aquí no se detallará esa conversación.

Comencé a leer en voz alta y después leyeron los alumnos por turnos; durante la lectura hicimos pausas para comentar y resolver dudas. Los estudiantes recapitulaban lo que iban leyendo, pero al terminar, Carlos comentó: “agonizó”, mientras Zuriel dijo: “no la libró”. Se hizo evidente que los alumnos entendieron el final de modo distinto por lo que decidí volver a leer la última parte y conversar para que comprendieran lo sucedido.

Estefany hizo una acotación muy interesante: “Es difícil saber qué sucedió porque no lo dice” y le dije que sí, únicamente lo sugiere. Comparamos este final con el del texto “A la deriva” para que contrastaran las diferencias entre los modos de los que puede echar mano un escritor para terminar sus cuentos. Observaron cómo éste es un final más abierto y requiere que el lector piense bastante más en lo ocurrido.

A varios jóvenes les atrajo el texto, pero Zuriel fue categórico: “a comparación de los otros textos no me gustó porque es feo, se me hizo aburrido, estaba como plano y no hubo algo que me llamara la atención”. En contraste, Jasmine comentó: “Es que yo digo que es un cuento

más reflexivo, así como era el niño su papá lo seguía ayudando, es como para valorar más a las personas que tenemos, como él que tuvo a su mamá y a su familia”.

Como lo indicaba en capítulos anteriores, una de las cuestiones fundamentales para mí es lograr que los jóvenes reflexionen acerca de su desempeño y de su proceso de aprendizaje, por ello, decidí hacerlos pensar acerca del modo en que están leyendo en voz alta. Elsa comentó que para ella lo más difícil es leer los diálogos: “[leí] todo de corrido, sin fijarme en los personajes”. Sarahí dijo: “a veces me pongo de nerviosa y tengo que dejar de imaginar a los demás. Pienso que si no leo bonito lo van a saber y tengo que concentrarme en lo que está pasando en el libro”. Conversamos acerca de lo que implican los distintos modos de leer y de cómo deben asumir su responsabilidad para construirse como lectores. Reiteré que deben practicar y leer por su cuenta para evitar sentir tantos nervios y les sugerí actividades que se detallarán en el próximo capítulo.

Cuando retomamos el asunto de los personajes, les hice ver que el autor los construye y nos va dando pistas de cómo son y nosotros los imaginamos. Conversamos acerca de cómo los habían pensado y trabajaron en sus cuadros de personajes. Una de las intervenciones más interesantes se dio cuando Jasmine planteó una duda: “¿La luna sería un personaje?” y entonces lo discutimos en grupo. Carlos recordó un mito en donde Tecuciztécatl era la luna y ahí sí era un personaje. Había estudiantes que consideraban que sí lo era “porque sale en la historia”, pero otros afirmaban que no porque “sale, pero no hace nada” y Estefany agregó “es como parte del espacio, del escenario”. Observaron que en este texto la luna era usada en particular como un recurso para mostrar el paso del tiempo y continuaron trabajando.

Carlos Daniel planteó otra duda: “¿Y por qué ladraban los perros? ¿Nada más porque sí?”. Elsa le contestó “Porque cuando los perros escuchan personas que llegan empiezan a ladrar”. Entonces les pregunté “¿Simbolizan algo esos perros?” y contestaron varios “la muerte”. Jasmine dijo: “sí porque cuando aullan feo es que algo va a pasar”. Hablamos de las creencias populares

acerca de los perros y de cómo en este caso pueden simbolizar la esperanza porque están en un poblado que implica que el joven podrá ser auxiliado.

Los jóvenes realizaron la actividad con mucho interés. La hoja de vocabulario les dio elementos para enriquecer su análisis de los personajes y sus descripciones. Durante la revisión en grupo, los alumnos contrastaron lo que dice el autor de su personaje y lo que nosotros podemos deducir e imaginar a partir de ello.

Baste abordar aquí únicamente lo que mencionaron acerca del papá de Ignacio. Fue Israel quien dijo: “es un hombre que está llevando a su hijo a un pueblo para que lo ayuden y está cansado, pero no quiere darse por vencido porque recuerda a su esposa... lo imaginé como un viejito”, Javier acotó que era un señor grande, pero “fuerte y de tez morena” y Elsa apuntó “pero tiene que ser muy fuerte y no tan viejo porque para llevar a su hijo cargado así y tanto tiempo”. Les solicité que buscaran en su hoja de vocabulario si había una palabra que los ayudara y Oscar dijo “era robusto”.

Hablaron también de Ignacio, de la mamá y del padrino de Ignacio. Me pareció adecuado mencionarles que los nombres de los personajes eran muy importantes para Rulfo y solía elegirlos con toda intención. “¿Cómo sería el compadre Tranquilino?” les cuestioné y contestaron al unísono: “Pues tranquilo”. Les hice saber después, que hay quienes afirman que Ignacio viene del latín *ignis* que es fuego y se dieron cuenta de cómo el nombre puede también significar al personaje.

Fue muy interesante oírlos discutir acerca de cómo imaginan que un escritor construye un personaje. Para Javier el autor “primero se fija en el título del cuento y depende de lo que sucederá y cómo va a ir la historia”. Mientras que para Elsa:

...primero escoge a sus personajes, pero a veces de personas que conocen y que igual los sacan de ahí y van agarrando un poquito de cada persona y de tal agarran el carácter y de otro el nombre y así lo van juntando en una sola persona.

Para Israel era diferente: “yo digo que es más complejo ¿no? Porque todo depende de la historia que hagas, por ejemplo, la de él, puede basarse en personas que conozca o en ti mismo ¿no?” y le pregunté “¿o sea que no es sólo un modo?” y agregó: “sí, para mi pueden ser varias las maneras para crear personajes”.

La lectura de Bradbury y Rosa Montero les aclaró varias ideas y también observaron coincidencias con lo que ellos habían dicho. Jasmine intervino: “ya no lo comenté antes, pero creo que como dice ella [Rosa Montero] los sueños también pueden ayudar, en los míos aparecen unos muñequitos o bueno, ya, varios personajes”.

Durante la segunda sesión abordamos las formas en que se clasifican las descripciones de los personajes y las expliqué: prosopografía, etopeya y retrato, aunque hice la advertencia de que a veces puede ser difícil separar una de otra y hasta distinguirlas. Hablamos de la manera para presentar a los personajes, mediata o inmediata y para que comprendieran mejor tomamos ejemplos del texto y de su cuadro de personajes y observaron que ya las habían diferenciado desde la clase anterior.

El trabajo con la fotocopia del *Diccionario de términos literarios* de Demetrio Estébanez Calderón permitió explicarles a los jóvenes que esta lectura es distinta a la de un cuento y nos requiere esfuerzos diferentes. Aprendieron, además, que existen diferentes tipos de diccionarios, qué es una entrada, por qué está destacada en negritas y algunas abreviaturas. Leímos en grupo y fue muy satisfactorio ver que algunos estudiantes comenzaron a tomar notas y a subrayar sus

fotocopias, otros comenzaron a pedir la palabra para leer en voz alta y para externar dudas, “¿qué es un estereotipo?”, “¿qué significa p.e.?”, entre otras.

Escribió Israel en la bitácora “nos habló de los distintos tipos de personajes, con ejemplos y fotos que puso en la pantalla [...] nos preguntó lo que veíamos en las fotos de personajes”. Había héroes, galanes, mujeres hermosas, brujas, ancianas, etc. Fue un momento relajado que los ayudó a poner en práctica lo que habían aprendido: Diana comentó que la Maléfica de la película más reciente “es un personaje que evoluciona”. Al protagonista de *Mi villano favorito* lo clasificaron como un personaje redondo y que evoluciona.

El texto de Juan Rulfo en donde explica cómo crea sus personajes es una herramienta de verdad valiosa, sobre todo, porque pone en contacto a los jóvenes con la voz del autor que leyeron. Además, es una buena introducción para que ellos inventen su personaje.

La construcción de los personajes permitió a los discentes llegar a conclusiones muy atinadas respecto al proceso creador. Diana comentó que no es sencillo porque: “tienes que saber dónde nació, por qué ahí, sus características, cómo se viste, qué fue lo que le pasó para que fuera como lo describimos y así, muchas cosas”. Estefany además enfatizó: “es difícil porque tiene que estar muy completo el personaje y tener muchas características y detalles para poder entenderlo bien y tiene que concordar con la historia”.

Andrea agregó: “pues es como estar construyendo una personalidad y las personas siempre tienen muchos rasgos, tienen varias cosas que las conforman” y eso dio pie para reiterarles que un personaje siempre es un ente de ficción, aunque se parezca a los humanos. Les cuestioné para qué es importante el personaje en un cuento e Israel contestó: “para todo, sin personaje no hay cuento” y, además, escribió en la bitácora: “Una de las mejores clases. Aprendí mucho y me va a ayudar con mis personajes. No pareció clase, pareció mejor una plática, muy buena”.

4.2.4. Sesiones 7 y 8, “La casa nueva”

El texto de Silvia Molina fue quizá uno de los más complicados porque los asuntos a tratar no eran simples. Retomamos el manejo del tiempo, pero ahora con la narración de un recuerdo lejano y además el narrador, la voz narrativa, la perspectiva y el punto de vista.

En esta ocasión, los jóvenes leyeron el cuento individualmente y en silencio con la intención de probar su autonomía como lectores y escribieron una opinión simple para preparar el intercambio de opiniones. Fue necesario dar una segunda lectura pues no todos lograron distinguir que una adulta narraba un recuerdo.

El texto les gustó y los conmovió mucho. Me permito extenderme un poco con las opiniones de los jóvenes en tanto éstas son una muestra de lo necesario que es discutir y considerar el manejo de las emociones al interior del aula pues, como ya lo señalaba en el segundo capítulo, en una asignatura como la nuestra hay diversos sentimientos involucrados.

Israel comentó: “A mí me gustó porque me acordé de cuando era niño porque también me mudaba”. Enseguida Andrea agregó:

También me recordó un poco mi infancia porque fue súper dura, pero como que aprecias lo que tienes, tal vez los del cuento no tenían una economía muy buena y ver esa casa da como mucha ilusión y a mí saber que mi casa está hecha a base de cacahuates, porque mis papás vendían cacahuates, da alegría.

Le sugerí otra palabra a Andrea: “¿Puede ser satisfacción?, y precisó: “eso, satisfacción”. Sin duda esto es lo significativo de la literatura y considero que este tipo de experiencia será la que haga lectores a los estudiantes.

En cuanto al manejo del tiempo fue fascinante observar a los alumnos tratando de comprender qué pasaba. Estefany dijo: “Creo que está en pasado, ella está recordando, primero está en presente, empieza ella con la mamá, pero luego recuerda”. Usando dibujos y esquemas, se dieron cuenta de cómo inicia la voz de la adulta que recuerda y después habla la niña. Esto dio pie a hablar de las ideas de Guillermo Samperio acerca de los cuentos estructurados a partir del pasado remoto.

Hacer la representación gráfica del tiempo fue todo un desafío para el grupo, pero en el video se ve a los jóvenes concentrados y trabajando. En esta sesión sobresale la importancia y la ventaja del trabajo colectivo. Hay momentos en los que un equipo consulta a otro, se hacían preguntas en voz alta al grupo y entre ellos y se hacían precisiones; revisaban su trabajo y se planteaban nuevas cuestiones.

Había equipos muy confundidos, por lo que decidí que, por turnos, los integrantes pudieran ir a ver lo que hacían otros compañeros para intercambiar ideas con ellos. Elsa, en algún momento comentó: “Qué difícil, no creí que fuera así”. Sin embargo, con cada explicación que se daban entre ellos, paulatinamente fueron comprendiendo mejor cómo hacer su esquema y aunque con dificultades, lograron resolver bien la actividad, como se verá en el capítulo siguiente.

Después de hacer este ejercicio Israel concluyó que era difícil expresar el tiempo “así de una manera gráfica” y Andrea sumó: “pero además es muy importante porque puede darle otro giro a la historia” y complementé recordando que es uno de los asuntos más complejos en la estructura del cuento.

La elección de este texto para que los jóvenes distingan al autor, al narrador y el punto de vista es un acierto. Sobre todo, porque al comienzo los confundió, pero en cuanto resolvieron esa confusión, lograron distinguir que la autora es Silvia Molina; después, identificaron a la narradora

como la protagonista del cuento y finalmente, encontraron la voz de la adulta y la voz de la niña alternándose para intervenir.

Los jóvenes notaron que se logra un efecto distinto con los diversos puntos de vista del narrador y, después de varios ejemplos, observaron cómo la primera persona permite una mayor cercanía con el lector y Elsa precisó: “te transmite una emoción diferente”.

Con este grupo fue muy sencillo abordar el material de Espartaco Rosales porque ya les había quedado claro el tema. Muestra de ello son las evidencias de trabajo con la actividad “Una historia siempre tiene diferentes puntos de vista”, que se presentarán en el próximo capítulo. Valeria escribió en la bitácora: “Me gustó mucho esta actividad, hubo muchos puntos de vista y ocurrencias cómicas”.

4.2.5. Sesiones 9 y 10, “Graduación”

El día del examen les recordé que éste no sería el único elemento que contaría para su evaluación final, sino que era un instrumento más, cuya intención primordial era que ubicaran sus logros en cuanto a la comprensión de cuentos y su grado de autonomía para leer. Repartí el examen y leímos juntos las instrucciones. En el video se observan concentrados, cada uno en su propia lectura.

Aprovechamos el resto de la clase para que los estudiantes se pusieran al corriente y para registrar actividades. Ese día Paulina escribió en la bitácora: “Me gustó la clase, pero se me hizo un poco difícil el examen, en lo de la numeración del cuento”.

Durante la segunda sesión destinada al cuento de Edmeé Pardo no pude discutir con ellos el texto detenidamente porque el semestre estaba por concluir y, como ya lo había mencionado, después de la suspensión de clases por el sismo no se hizo ningún ajuste al calendario escolar. Así, los jóvenes revisaron su examen calificado y hablé de los errores cometidos por la mayoría, pero esto lo abordaré con detalle en el próximo capítulo.

En tanto era la última sesión del semestre, di prioridad a que los estudiantes realizaran la evaluación docente y su autoevaluación. Repartí los formatos para la primera actividad y la segunda debían hacerla en una hoja para entregar. En el video se observa a los estudiantes muy concentrados respondiendo la evaluación docente y haciendo su autoevaluación. La última en escribir en la bitácora ese semestre fue Diana: “Pues esta clase me gustó mucho, como las otras. Qué lástima que sea la última”.

Trabajar con este grupo tuvo momentos verdaderamente gratos y otros muy complicados, pero lograron buenos avances. En los diversos productos finales que entregaron se observa su dedicación y esfuerzo, aunque también hubo discentes que no concluyeron el ciclo escolar, como se mostrará en el siguiente capítulo.

4.3. Trabajo con el Grupo 106

El grupo 106 empezó a generar lazos fuertes y fueron quienes reportaron tener más lectores en su familia. Sin embargo, también tenía jóvenes con dinámicas familiares muy complicadas que, como se verá en el próximo capítulo, repercutieron directamente en su poco avance académico.

En general, se trataba de discentes que participaban en las sesiones, pero eran muy desorganizados y no tenían hábitos de estudio consolidados. Con varios de ellos, resultaba complicado que trabajaran en el aula y su actitud era la de los típicos polizones. También estaba un estudiante quien me dijo que sospechaba que tenía dislexia, pero no quiso ser canalizado y una joven con serios problemas de conducta que finalmente fue comprometiéndose y logró buenos avances.

Antes de implementar la secuencia como tal, hicimos las actividades previas en biblioteca que ya se narraron durante el trabajo con los grupos 104 y 105 y en las que no abundaré.

4.3.1. Sesiones 1 y 2, “Hombres en tempestad”

Iniciamos el trabajo con el cuento de Jorge Ferretis y les expliqué cómo trabajaríamos los cuentos en las clases venideras y cuál era el objetivo de la secuencia. Al ser la primera vez que estaban siendo filmados, se comportaron bastante más tímidos que el grupo 105.

Conversamos un poco acerca de la comprensión lectora y enumeraron algunas de las estrategias de lectura que habían ido conociendo. Hice la advertencia de que desmenuzaríamos los relatos únicamente con fines de estudio y aclaré que primero abordaríamos el espacio en la

ficción para comprender cómo un autor construye los lugares en sus textos y, a vuelo de pájaro, les hablé de los demás asuntos de la secuencia.

Retomamos lo que los jóvenes habían investigado acerca del género y participaron varios muchachos. Además, recordamos también la teoría del iceberg con las participaciones de Cristian y Jennifer: “es que solamente ves lo superficial y no te das cuenta del fondo” y “hay más de lo que se ve a simple vista”. Intercambiamos puntos de vista acerca de la importancia de conocer los géneros y cómo ello aporta a la comprensión.

Se complicó el comienzo de la lectura porque había estudiantes sin material, pero ya después comentaron lo que sugería el título. Entre otros, Cristian indicó que el título sugería “hombres con una dificultad o en algún problema”. Hice la lectura del texto en voz alta; como con los otros grupos, también íbamos haciendo pausas y comentarios para aclarar dudas. Los jóvenes se ven atentos en el video y pude comprobar que, en general, iban siguiendo sin dificultades el hilo de la historia.

Las reacciones de este grupo fueron mucho más discretas que las del 105. Pero también con ellos pude comprobar lo valioso de la lectura en grupo pues lograron aclararse algunas palabras unos a otros como cuando Airam les explicó qué era un azadón y cómo lo usaba su abuelo en el campo.

Los muchachos lograron hacer predicciones de lo que ocurriría a los personajes, pero estaban reservados y tímidos. En este grupo las opiniones se dividieron bastante. A algunos como a Karen les “aburrió”. Rescato, en contraste, el comentario de Leonardo pues muestra la adquisición de nuevas ideas respecto al cuento:

Se me hizo un cuento largo, pero me gustó porque nunca había escuchado este tipo de cuentos y de personas que hablan así –¿cómo?, le pregunté–, pues raro, así, como de pueblo. Me hizo pensar qué cómo es posible que una persona vale menos que un buey, creo que valemos lo mismo.

Hubo muchos comentarios más, después de los cuales comenzamos el trabajo con el material titulado “La descripción en el cuento” y, aunque iniciamos hablando del adjetivo, no centré la atención en ese elemento, como ya lo había explicado con anterioridad. Intercambiamos algunos comentarios acerca del espacio en que se desarrolla la historia y esa discusión hizo que Andrés preguntara: “¿Y por ejemplo en este cuento pudo estar pasando algo que si sucedió?” y le respondí: “puede ser, hay cuentos basados en sucesos reales, pero es ficción”. Su cuestionamiento me hizo ver la poca experiencia que tienen leyendo este tipo de relatos y cómo su idea del cuento era muy limitada hasta ese momento; cuestión similar a lo ocurrido con los otros grupos.

En este salón en particular mostraron mucha curiosidad por el modo en que hablan los personajes y como lo señaló Guillermo “eso ayuda a ver dónde están situados” y conversamos acerca de cómo el lenguaje usado por los personajes ayuda efectivamente a construir cierta atmósfera.

Quien expresó de mejor manera el tipo de descripciones que admite un cuento fue Irving: “Es que en el cuento no hay suficiente tiempo para describir totalmente, pero en la novela si puedes”. Dicho sea de paso, es un joven que gusta de leer, con mucha facilidad para hacerlo, pero no es un lector habitual.

Iniciaron el cuadro de descripciones y aunque en el video los estudiantes se ven activos, su trabajo era más pausado que el del grupo 105 y se distraían más. En este salón también llamó la atención la palabra jacal y dos jóvenes afirmaron “el jacal no es descrito bien”. Se dieron cuenta, después de conversar en grupo, de que usar esa palabra es una elección del autor y como

apunta Brenda: "... es que cuando te dice jacal ya te estás imaginando un pueblito". Entonces les hice ver que cuando Ferretis usa ese sustantivo, de manera rápida y económica nos sitúa en un lugar determinado sin necesidad de describirlo detalladamente.

Hicimos un intercambio en grupo para conocer lo que habían encontrado durante su análisis del espacio en el texto. Reconocieron que la historia se desarrolla "en un pueblito", pero José precisó: "No, en un tipo asentamiento porque son apenas unas dos tres casitas". Así concluyeron que para poder hacer un buen cuento hay que decidir en dónde se situará la historia y ese es un factor muy importante.

Brenda y Jennifer centraron su atención en la comida y puntualizaron que era un menú que denotaba pobreza. Acerca de la atmósfera Irving dijo: "Se siente la vibra que hay en el lugar, hay un ambiente relajado por las madrugadas, pero cuando fue la tempestad era tensa, triste, horrible y pesada. Pasando la tempestad es de calma".

Brenda señaló que había como suspenso y después de charlar con ella vimos que hacía referencia a la tensión del cuento. Puse dos ejemplos para que comprendieran mejor esa particularidad del relato y les hice ver que el autor narra de manera tal que mantiene nuestra atención, Jennifer lo explicó: "te quedas picado"; hice la precisión de que una es la tensión de la historia y otra la tensión de la atmósfera.

Después narra Andrés en la bitácora: "La maestra proyectó unas imágenes y nosotros las describimos cómo eran y cómo estaba la gente que se veía, en dónde vivían, cómo se veían". En contraste con los otros dos grupos, trabajar las fotografías con estos jóvenes fue asombroso pues sus reacciones fueron aún más sorprendentes.

Les llamaron mucho la atención las imágenes de los esquimales. Andrés, en particular, se mostró muy interesado por ellos; habló de cómo se veía la luz en ese lugar y se preguntaba por qué no se derrite el hielo. Los impactó la vestimenta, pero aún más, la imagen del iglú. Jennifer,

incluso, me pidió permiso para tomarle foto a la pantalla con su celular. Brenda me preguntó “Pero ¿cómo llegaron esas personas ahí? ¿Ahí nacieron?”.

Sin duda esta actividad resultó muy enriquecedora. Los jóvenes participaron muy activamente en la descripción y eso me hace ver cómo estas generaciones requieren y gustan mucho del apoyo visual, pero además muestra lo necesario que es ayudarlos a construirse un bagaje cultural más amplio para ser mejores lectores.

Antes de iniciar el siguiente ejercicio, hice una pausa para que leyéramos la descripción de Jack London de *Lobo de mar*, pero su reacción fue muy seria, en contraste con la del grupo 105. Los estudiantes empezaron la descripción y en el video se ven trabajando y, además, ya se les notaba más cómodos con la presencia de la cámara.

Describieron un supermercado, una selva, un parque de diversiones y hasta un concierto. En general, sus descripciones fueron muy precisas, pero ese es asunto para el próximo capítulo. Sin duda los jóvenes lograron reflexionar acerca del proceso que sigue un escritor para construir el espacio en un cuento y respecto al trabajo de Ferretis concluyeron, en voz de Cristian, que “Logra transmitirte algo [...] todo de lo que habla se basa en el campo”. Brenda aglutinó las ideas de sus compañeros y dijo que entender el espacio: “sirve para ver dónde se está desarrollando [la historia] y para imaginarte”.

4.3.2. Sesiones 3 y 4, “A la deriva”

Para iniciar proyecté la fotografía de Horacio Quiroga y conversé con los jóvenes acerca del autor. En tanto los alumnos están convirtiéndose en lectores, es importante mostrarles que las experiencias de vida de algunos autores pueden ser un detonante para sus creaciones y marca su

historia personal. Brenda, después de conocer un poco la biografía del uruguayo, dijo: “Pues estaba muy triste ¿no? Bueno, cuando una persona está muy triste, pues saca todo lo que siente y yo creo que eso le ayudó”.

Les di a conocer el objetivo de la sesión: ver algunos de los recursos utilizados por el autor para darnos la sensación de que el tiempo pasa y cómo transcurre. Retomamos ejemplos de “Hombres en tempestad” y hablamos de cómo la historia se desarrollaba con cierta temporalidad, entonces Cristian preguntó: “¿o sea que igual te puedes imaginar el tiempo, aunque no lo diga?” y le respondí: “Si lo dice y como con el espacio, a veces sólo lo sugiere”.

Discutieron acerca del título, Irving dijo que era “como la nada ¿no?” y Yair apuntó: “sería como no saber hacia dónde” y a partir de ese comentario señalé que un barco a la deriva no tiene rumbo y, a grandes rasgos, comentaron que el texto trataría de alguien perdido.

Leí en voz alta mientras los jóvenes seguían la lectura en sus copias. Los estudiantes dedujeron, con mi ayuda, el significado de algunas palabras que desconocían mientras consultaban también las notas a pie de página. Hicimos pausas para verificar que iban comprendiendo y siguiendo el hilo de la historia y otras, porque los estudiantes las solicitaban.

El final de este texto es asombroso y al leerlo, la reacción de los estudiantes fue muy reveladora pues varios me voltearon a ver como buscando una explicación, estaban dudando si habían entendido o no. Cristian aseguró: “Tsss, murió” y después agregó:

[...] la forma en que está narrado hasta te hace sentir como si a ti te hubiera mordido la víbora, te transmite ese sentimiento de angustia y te dan ganas de meterte a la historia para ayudarlo. Se me puso la piel chinita de imaginarlo todo gangrenado.

Brenda e Irving coincidieron en lo bien que describía el río, lo cual muestra que recientemente habían trabajado sus propias descripciones y era ya un tema familiar para ellos.

A Eduardo el cuento le pareció bueno porque “a pesar de que ya lo había mordido y había recorrido el camino, cómo aguantó todo eso y ya después hasta que murió”, para ayudarlo a explicar mejor su punto de vista le pregunté “¿por qué te llamó la atención que aguantara a qué te refieres?” y abundó: “pues es que a pesar de que lo mordió, él no se dio por vencido y siguió su camino con coraje”.

Les hice ver cómo el autor juega un poco con nosotros al hacernos creer que Paulino mejora y su esfuerzo valdrá para algo, pero finalmente no es así. Resalto este momento pues nuevamente hace referencia a “la experiencia emocional que desencadena la lectura”, como lo dice Isabel Solé y ya lo mencionaba en el Capítulo 2. Se trató de una situación muy íntima porque Cristian, Brenda, Airam, Andrés y Jennifer empezaron a recordar a familiares que habían fallecido y los momentos previos a su muerte. Reitero así, la importancia que tiene prepararse para vivir este tipo de situaciones en el aula porque la literatura siempre se dirigirá a la emoción.

En este grupo, las imágenes que servirían como inspiración para el cómic, fueron también una herramienta para relajar el ambiente y centrar la atención en otra cuestión. Después, los jóvenes pudieron realizar su secuencia de hechos en equipos e hicieron un buen trabajo.

Cuando supieron que harían un cómic se mostraron más entusiastas que los otros grupos: “Guau”, “Esto está bueno”. Ahora considero que aquí di las instrucciones con mayor claridad y, además, pudieron iniciar sus dibujos durante la sesión. En el video se observa a los estudiantes trabajando tranquilos e intercambiando algunos comentarios.

Durante el cierre de esta sesión, decidí comenzar la comparación de cuentos. Cristian comentó: “me gustó más este porque como que me metí al cuento, o sea, me dio mucha angustia por él”. No le agregé “a mí me gustó más este porque le entendí más y estaba como más

explicado que el otro, ese te revolvía y había que volverlo a leer”. Brenda precisó “a mí me gustó más este porque de cierta forma te dice cómo es la vida y cómo antes de morirte recuerdas algunas cosas”.

Concluimos haciendo la observación de cómo el tiempo transcurre más rápido en este cuento y es más veloz por las necesidades de la historia. Brenda finalizó la bitácora escribiendo: “Lo más importante del día de hoy es que me gustó bastante la clase. La maestra me motiva, su tranquilidad, su ambiente. Hoy no me aburrió la lectura ya que fue muy interesante y comenzamos a hacer un cómic”.

Durante el segundo día de trabajo con el texto de Quiroga, los discentes observaron cómo cada cuento tiene requerimientos distintos. Trabajamos con el apunte “El tiempo en el cuento 'A la deriva' de Horacio Quiroga”. Expliqué conceptos como retrospectiva, prospectiva y narración simultánea y hablamos del tiempo en “A la deriva”. Durante las explicaciones, Manuel captó de inmediato e incluso podía dar ejemplos; sin embargo, a sus compañeros los noté muy dudosos. Decidí destacar entonces que, de acuerdo con algunos estudiosos del cuento, difícilmente hay un relato con un solo tiempo gramatical, suele haber uno muy visible, pero usamos varios para narrar.

Cuando entregué a los alumnos la fotocopia de la historieta de Juan Carlos Colla se mostraron silenciosos y no había comentarios voluntarios por lo que finalmente, decidí hacer un intercambio grupal. Algunos jóvenes nos compartieron qué imágenes los habían impactado más y, además, contaron cómo habían seleccionado los momentos para representar en su trabajo. Andrés, Brenda, Manuel y Nohemí coincidieron en que eligieron “lo más importante” y fueron “descartando”. Se dieron cuenta de que hacer la secuencia de hechos permite también comprender la historia y ubicaron este ejercicio como una estrategia de comprensión.

Sin duda este grupo fue el que mostró mayor compromiso con la realización de los cómics. Durante el concurso intercambiaron opiniones y paulatinamente me entregaron sus votos.

Hablamos de cómo cada uno hace su interpretación del texto y les hice ver que, en contraste con este cuento, hay otros en los que hay vueltas al pasado remoto o más vueltas al pasado inmediato. Comenté que en las películas eso era más evidente y Manuel tomó la palabra: “Empiezan con el desarrollo, mandan al pasado y vuelven y así”. Recordaron que hay *flash back* y mencioné que existen cuentos que bien podría decirse que son así.

Trabajaron los marcadores temporales y algunos estudiantes comenzaron a darse cuenta de que los verbos indican tiempo, pero no son marcadores. Hicimos después la revisión en grupo deteniéndonos por párrafos y las participaciones fueron fluidas. Karen escribió en la bitácora: “Me gustó la clase porque participamos mucho y conocimos diferentes cómics”.

4.3.3. Sesiones 5 y 6, “No oyes ladrar los perros”

El tema de la sesión era la construcción de personajes y comenté que suponía era un asunto cercano a ellos en tanto veían películas y series de televisión, pero nos centraríamos en las particularidades del personaje en el cuento, aunque someramente. Narra Fernanda: “La maestra nos comentó un poco sobre el autor Juan Rulfo y sus obras” con la ayuda de una presentación para computadora.

Los jóvenes se iban habituando a usar las estrategias de lectura y comentaron acerca del título. Para Yair el texto trataría: “de perros” y Nelly agregó “o de alguien sordo”. En esta ocasión, comencé la lectura yo, pero les advertí que también leerían ellos pues debían convertirse

paulatinamente en lectores autónomos. Leyeron voluntariamente Nelly, Karen, Eduardo, Manuel, Brenda y Leonardo.

Hicimos algunas pausas para verificar que los estudiantes iban comprendiendo. Es interesante observar que en este grupo ellos mismos solicitaban que nos detuviéramos o preguntaban por su cuenta; así se comprueba nuevamente lo valioso de la lectura compartida y cómo los discentes iban acostumbrándose a interrogar al texto.

Al llegar al final, los jóvenes no estaban seguros de lo qué había ocurrido por lo que decidí volver a leer en voz alta la última parte del texto. Yair expresó con gran claridad: “Yo creo que ya murió ¿no? Y no le ayudó con su esperanza”. Entonces el resto del grupo se animó a participar.

Reproduzco la participación de Karla como un ejemplo del avance en su proceso de comprensión: “A mí me pareció interesante porque nos pone a pensar desde el principio y ya al final, como que le llegó el karma por lo que hizo”, le pregunté a qué se refería con que la puso a pensar y señaló: “Ajá porque no sabíamos por qué estaba herido o qué le había pasado y fuimos viendo”. También hablamos de los ladridos de los perros y de cómo estos pueden simbolizar la esperanza de llegar a donde los auxiliarían.

Apoyados con la proyección en pantalla, observaron cómo un personaje puede describirse físicamente (prosopografía) o por su carácter, su cultura y su moralidad (etopeya) -y conversamos de los rasgos morales de Ignacio-, y por una combinación de ambas formas de descripción (retrato). Narra Fernanda en la bitácora: “Realizamos un ejercicio donde teníamos que describir a los personajes del cuento”.

La copia de vocabulario resultó tan útil como con los otros grupos pues enseguida comenzaron a usar los nuevos términos para complementar lo que habían hecho. Observaron otra diapositiva para entender cómo los autores pueden presentar a los personajes de manera

inmediata y mediata; revisando su cuadro, comenzaron a diferenciar un poco entre una y otra descripción.

En este grupo conversaron también del papá de Ignacio, pero quizá la intervención que más les permitió reflexionar respecto a la construcción del personaje fue cuando Karen señaló que para su equipo, el joven protagonista de la historia estaba “tatuado por su rebeldía”. El resto del grupo les hizo ver que ese Ignacio, de esa época y ese cuento no podría estar tatuado porque la historia no sería coherente.

Comentaron diversas cuestiones de la mamá de Ignacio; en general, la imaginaron amorosa, cariñosa y humilde. Manuel decidió hablar de los perros, aunque varios de sus compañeros se mostraron sorprendidos: “dice que avisan si hay alguno cerca”. Les hice ver que los perros son fundamentales para esta historia a pesar de que no aparezcan ahí “moviendo la cola”, porque simbolizan la esperanza y les pedí que reflexionaran cómo le dan el título al cuento.

Yair decidió hablar del compadre: “se llamaba Tranquilino, bautizó a Ignacio y me lo imagino viejo, chaparro, generoso y débil” y aproveché para comentarles el trabajo que hacía Rulfo con los nombres de sus personajes, como ya lo expliqué con antelación y se mostraron muy sorprendidos.

Cuando conversamos acerca de cómo suponen que un autor construye a sus personajes, Leonardo comentó:

Yo creo que depende de la historia que narre porque, por ejemplo, si la va a hacer en un pueblo pues debe ser como un nombre como Pastora o algo así y creo que si fuera en una ciudad ahí cambia también el nombre, se llamaría como Paola o no sé.

Manuel también dio su punto de vista: “Pues yo creo que observa a las personas, a sus amigos y luego cambia cosas para que no sepan que hablan de él o así”. Irving dijo, consultando sus notas: “Yo creo que primero inventan al personaje y, de acuerdo con su actitud, luego la forma de vestir o por su edad y escogen los nombres, por ejemplo, Ferretis, puso Tata a la persona más viejita”. Las tres intervenciones, sin duda, constatan que los estudiantes iban de verdad comprendiendo cómo se construye un personaje y la de Irving, además, muestra cómo recupera su experiencia lectora y echa mano de su intertextualidad.

En ese momento les leí lo que Ray Bradbury dice de su propio proceso creativo. En el video se ven atentos y reflexionamos acerca de todo lo que debe considerar un escritor: ¿En dónde va a vivir mi personaje? ¿Qué conflicto va a tener? Y los alumnos agregaron: “¿Y cómo va a ser?” “¿Qué nombre le queda?”.

En la segunda sesión de trabajo con el tema de personajes, recordamos cómo Rulfo presentaba de manera mediata e inmediata a Ignacio y al papá, sobre todo. Leímos lo que escribe Rosa Montero acerca de sus personajes e Irving tomó la palabra y comentó cómo hay coincidencias entre los señalamientos de Montero y Bradbury.

La lectura del *Diccionario de términos literarios* de Estébanez Calderón con este grupo también evidenció su inexperiencia con este tipo de textos. Manuel era el único que lograba comprender mejor por lo que se hizo necesario leer varias veces algunos fragmentos y con mayor lentitud. La estrategia resultó e incluso algunos jóvenes me iban ayudando a explicar.

Reproduzco a continuación lo que Nelly escribió en la bitácora y aunque la cita es larga, vale para observar lo atenta que estaba:

... vimos de dónde viene la palabra personaje y lo que significa. Comentamos por qué el personaje es importante y que es el eje de la historia. Vimos cómo [los actores] usaban la máscara para

diferenciar quién era el personaje y quién la persona y comentamos qué personajes puede haber. Supimos el significado de p.e., por ejemplo. [...] Vimos cómo son los personajes planos y redondos.

La proyección de las imágenes con diversos personajes les permitió poner en juego todo lo que ya sabían acerca del tema; basten algunos ejemplos a vuelo de pájaro: de una actriz caracterizada como Bernarda Alba comentaron: “es mala por su expresión”, “se ve como amargada”. Respecto a los galanes observaron que son de distintas épocas y Nelly escribe: “vimos que no es lo mismo un personaje de los 50 a uno moderno [...] y que los estereotipos cambian con el paso del tiempo”. Cuando apareció Gru de *Mi villano favorito* lo reconocieron y Cristian comentó: “Es un villano redondo ¿no? Porque si tiene sentimientos” y sus compañeros agregaron: “porque tiene conflictos” y “evoluciona porque las niñas lo hacen cambiar”.

Leímos el texto en el que Rulfo describe el proceso para construir sus personajes y les di las instrucciones para la actividad de crear el suyo. Algunos tenían dificultades y pretendieron hacer un retrato; sin embargo, les recordé que el personaje no existe, es un invento y si bien podían basarse en alguien conocido, debían volverlo un ente de ficción.

Los jóvenes conversaban entre ellos, jugaban con las palabras, se preguntaban cosas o revisaban sus ideas; tuvimos también situaciones muy divertidas mientras trabajaban. Lo anterior evidencia dos cuestiones, primero, que fuimos logrando un ambiente relajado y propicio para el aprendizaje y segundo, hace manifiesto el progreso de los estudiantes, quienes, después de varias sesiones trabajando con los cuentos, ya habían adquirido herramientas para hablar de literatura y para escribir de manera más autónoma.

4.3.4. Sesiones 7 y 8, “La casa nueva”

La primera sesión con este texto expliqué los asuntos que abordaríamos y cómo quedarían divididos en dos sesiones. Veríamos el tiempo, como complemento a lo visto con el texto de Quiroga e iniciaríamos el narrador y el autor, pero dejaríamos algunos pendientes para la siguiente sesión.

Inicié con una semblanza de la autora y enseguida comenzamos a ver qué recordaban del manejo del tiempo en el texto “A la deriva”. Eduardo comentó: “el tiempo pasaba muy rápido” y Manuel complementó: “como era una emergencia, no como la inundación, menos rápida”. Hablamos de la historia lineal y cómo ésta tenía muy pocas vueltas al pasado mientras que, el cuento que leeríamos estaba construido a partir del pasado remoto. Hugo preguntó: “¿Es como un recuerdo?” y expliqué que sí, uno muy lejano.

Leyeron el texto en silencio y en cuanto terminaron escribieron brevemente qué les había parecido. En el video se observa a los jóvenes leyendo en silencio; ningún estudiante se ve tomando notas o escribiendo nada. Empezamos el intercambio grupal con Cristian:

Pues trata de una niña que narra primero como va en camino a ver una casa nueva y va con su papá y se lo explica a su mamá; bueno, es que está bien raro porque se lo cuenta a su mamá. Le dice que sentía bien rico porque ya iba a tener un cuarto para ella sola y que su mamá ya no iba a estarse quejando [...] y pues ya luego se entera de que iba a ser una rifa.

Llama la atención que en cuanto Cristian mencionó la rifa, varios de sus compañeros se mostraron sorprendidos y dudosos, decidí averiguar si todos habían comprendido el texto o si les había costado trabajo y varios reconocieron que se les había dificultado. Brenda explicó:

No sé si es mejor cuando lo escucho porque no entendía, lo volví a leer desde el principio porque no entendía si era una rifa o era una casa nueva. Lo único que entendí y que me llamó la atención fue que a la niña como que le gustaba otra casa nueva, algo así y que el papá trabajaba, bueno, dibujaba para darles de comer a ellos y que pues al final ella se dio cuenta de que la casa era rifada y es lo que ya no entendí...

Con este relato fue necesario hacerles varias preguntas a los estudiantes y conversar bastante con ellos para que lograran distinguir que la historia era narrada por una adulta quien recordaba un acontecimiento de su niñez.

Aproveché para reflexionar con ellos acerca de la importancia de construirse como lectores y que no basta con leer en una clase de la escuela para adquirir herramientas y mejorar su comprensión. Hicimos otra lectura del texto, ya en grupo y escribieron una opinión sencilla en su cuaderno. Recupero lo que nos compartieron dos estudiantes pues reitera la importancia de hacer la lectura grupal y cómo los discentes aquilataron la segunda lectura. Irving nos leyó sus notas:

En esta segunda lectura pude entender mejor las expresiones de la niña: sorprendida cuando llegó a la casa nueva, feliz cuando conoció las partes de la casa y decepcionada cuando supo que sólo era una rifa y que la suerte no existe.

Leonardo pidió la palabra:

Bueno, pues a mí no me gustó porque el padre ilusiona a su hija con que compró una casa nueva, pero la hija no sabe que la van a rifar y la niña se emociona mucho para que el papá salga con que es una rifa. Con la segunda lectura entendí que lo cuenta una señora como si fuera su pasado y con el tiempo no se olvidaría de lo que hizo su padre.

En tanto habían comprendido mejor, en este grupo decidí anotar en el pizarrón las preguntas que nos hicimos para entender mejor la historia y les pedí que las copiaran, recordándoles que deben hacerse cuestionamientos similares cuando lean otros cuentos adaptándolos a la historia.

Trabajamos autor, narrador y voz narrativa como punto de partida para abordar también el tiempo. Reconocieron, sin grandes dificultades, a Silvia Molina como la escritora y comprendieron que ella creó a un personaje femenino, pero tuvimos complicaciones para que distinguieran a la adulta y a la niña como un mismo personaje, pero con distintas voces. Irving mencionó: “nos está contando un recuerdo y sale la niña”, entonces, hice un breve ejercicio para que valoraran que al ser un recuerdo la escritora debió elegir la voz del personaje mayor y una para el personaje infantil y eso permitió que entendieran mejor.

Para que comprendieran el manejo del tiempo, primero recordamos la disposición de “A la deriva” en donde reconocieron la secuencia lineal. Entonces, en parejas, hicieron la representación gráfica del paso del tiempo en “La casa nueva”. Esta actividad sin duda fue muy productiva porque los hizo discutir, intercambiar ideas, intentar diversos diseños, descartar algunos y elegir otros.

En general, el grupo enfrentó dificultades similares a los otros dos porque no lograban diferenciar el recuerdo en su dibujo. Después de discutir un poco en plenaria, Brenda afirmó que cuando “recuerdas, piensas, pero aquí” y les cuestioné: “Si yo veo sus esquemas ¿Cómo sé que están representando un recuerdo? ¿Cómo puedo diferenciar el momento en que la adulta le empieza a contar a la mamá y el recuerdo?”.

Finalmente, comprendieron con mayor claridad el contraste del manejo del tiempo en dos cuentos distintos.⁹ Concluimos comentando por qué es importante entender quién cuenta la historia y cómo se maneja el tiempo. Entre las participaciones están las de Hugo: “Porque le entiendes mejor al cuento”; Cristian: “Porque así te viajas con él ¿no? Te metes dentro de la historia”; Manuel: “Logras diferenciar si es un recuerdo o si acaba de pasar”; Nelly: “También vamos conociendo diferentes tipos de cuento”; Eduardo: “te permite ir imaginando cómo va pasando la historia”.

Al comienzo de la segunda sesión, ejercitamos un poco la comparación de textos en plenaria y después retomamos el asunto del autor, el narrador y la voz narrativa. En general, los jóvenes recordaban lo visto durante la clase anterior acerca de esos asuntos por lo que hablamos de quien narra la historia y el punto de vista gramatical y cómo da sensaciones distintas al lector.

Acerca de la perspectiva del cuento los jóvenes se mostraron interesados cuando los interrogué para saber si se podría cambiar; Brenda dijo “hay que cambiar los sentimientos” y Cristian agregó: “cambiando la trama [...] por ejemplo diciendo que se hizo la rifa y ellos fueron los ganadores” y Manuel dio otra opción: “O invertir los sentimientos” y así, los estudiantes reconocieron nuevamente que las elecciones del autor deben ser coherentes con la historia.

Trabajar con el texto de Espartaco Rosales se les hizo más sencillo porque ya habían conversado y entendido a través de ejemplos. Hicimos un recuento de los textos leídos, con lo que volvieron a ejercitar la comparación, y ubicaron en qué persona gramatical estaban narrados. Les costó más trabajo identificar al narrador en el cuento de Rulfo; en tanto comienza con un diálogo, varios dijeron que estaba en segunda persona. Karla fue quien dijo “está en tercera porque se refiere a ellos, habla de Ignacio y su papá, de ellos”.

⁹ Una selección de los productos finales podrá verse en el Capítulo 5 y en la sección de Anexos, como se indicará con oportunidad.

En cuanto a los tipos de narrador de acuerdo con la posición que tienen en la historia, algunos decían que en el texto de Molina era intradieгético y otros homodieгético. Y nuevamente Karla fue quien dijo: “es autodieгético porque participa en la historia”; hice un esquema en el pizarrón y con ello les resultó más fácil observar las diferencias. Consideramos también el tipo de narrador de acuerdo con el foco; si era un narrador testigo, uno omnisciente, etc.; aunque no lo hicimos con todos los textos para que los estudiantes lo trabajaran por su cuenta también en su casa.

El trabajo con la hoja “Una historia siempre tiene diferentes puntos de vista” fue muy fructífero y resultó ameno para los estudiantes; en el video se ven concentrados y discutiendo ideas. Durante una pausa para discutir por qué Silvia Molina no puso nombre a estos personajes, Manuel evidenció su avance en la comprensión al contestar inmediatamente: “Para que te puedas identificar con la historia”; observaron que al no tener nombre cualquiera puede ser esa niña, o la mamá o el papá.

El ejercicio les permitió sin duda, comprender que un autor construye las voces de los personajes. Una vez que concluyeron y revisamos su trabajo en plenaria, di las instrucciones para la escritura de una carta a la niña. Con este grupo pudimos trabajar el borrador en el aula. Algunos jóvenes intercambiaron comentarios, otros daban ideas en voz alta, unos más dieron adelantos de lo que iban decidiendo.¹⁰

Las cartas que escribieron los discentes muestran la comprensión en cuanto a la posibilidad de cambiar las voces del relato, la perspectiva desde la que se narra, la cercanía o la lejanía que implican la selección del narrador y el grado de involucramiento en la historia. En

¹⁰ En el próximo capítulo y en la sección de Anexos podrá consultarse una selección de los trabajos realizados por los estudiantes.

plenaria, Brenda, Yair y Manuel nos compartieron su carta con giros muy inesperados o con un toque de humor negro.

Eduardo escribió en la bitácora de la clase: “[...] Hicimos un ejercicio y después lo revisamos para comparar ideas. Después hicimos una carta dirigida hacia la hija. La clase me encantó porque hicimos la clase todos divirtiéndonos”.

4.3.5 Sesiones 9 y 10, “Graduación”

El día del examen solicité a los estudiantes que guardaran sus cosas y únicamente tuvieran con ellos el cuento, una pluma y una hoja por si requerían hacer alguna anotación; leímos juntos las instrucciones para resolver dudas, escribe Pilar en la bitácora: “[la maestra] nos dio explicaciones para no hacer el examen precipitado”.

En este grupo me sorprendió ver a Nohemí tomando notas en una hoja mientras leía el cuento; hizo una secuencia de hechos como la que realizamos al trabajar el texto “A la deriva” y me comentó que a ella le había resultado usar esa estrategia para comprender mejor.

Varios jóvenes me hicieron consultas y después seguían trabajando, concentrados. En el video no se observa a ningún estudiante sin trabajar o sin leer. En la parte del examen en donde se les solicita escribir una opinión acerca del cuento, Hugo, Irving, Leonardo y Manuel se ven agobiados o cansados quizá. Por su parte, Nohemí, Jennifer y Airam se perciben más serenas y concentradas, incluso hay momentos en que ellas preguntan cómo se escribe una palabra determinada.

En atención a lo importante que resulta la auto reflexión, destiné unos minutos para averiguar cómo se habían sentido durante el examen. Yair dijo: “No se me dificultó, era cuestión

de observar y leer bien para poder contestar ¿no?”. Manuel comentó: “Yo lo vi muy fácil. Primero vi las preguntas, luego me pregunté qué me pregunta y me di tiempo para contestar”. Nohemí también participó: “A mí se me hizo fácil, pero una se me complicó, pero hice lo que nos enseñó de ir anotando las ideas y ya así ya se me hizo más fácil entenderlo”.

Durante la segunda sesión destinada al texto de Edmeé Pardo, entregué los exámenes calificados. Los alumnos revisaron si había algún error para hacer las aclaraciones pertinentes y anotaron en su cuaderno las sugerencias que hice en el espacio “Se recomienda que el estudiante repase”. Comenté con el grupo que la mayoría se había fijado únicamente en la anécdota y no se habían animado a hacer un análisis más profundo del texto, pero esto se detallará en el próximo capítulo.

Dada la reducción de sesiones por los días del sismo, decidí no hacer la revisión del texto en grupo porque debía dar prioridad a su autoevaluación y a la Evaluación docente. Airam escribió al respecto en la bitácora: “La clase me gustó mucho porque me di cuenta de lo que me cuesta mejorar y sé que puedo hacerlo”.

El grupo 106 tuvo mucha capacidad para intercambiar puntos de vista en el aula, pero quizá fue el que más dificultades encontró para organizar sus trabajos escritos. Varios de los jóvenes no lograron concluir el semestre en el tiempo designado y debieron terminar en el periodo de recuperación de enero, pero hicieron avances muy significativos con su capacidad de comprensión.

La generación a la que pertenecían estos tres grupos enfrentó cuestiones que no habíamos vivido en el plantel desde la epidemia de influenza en abril de 2009. Incluso ahora, en la escuela, se les identifica como la generación del sismo porque hubo un comportamiento atípico en los resultados y en la deserción, pero ello se abordará con mayor detalle en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Para presentar los resultados de la aplicación de la secuencia, consideraré diversas vertientes. Primero, partiendo del trabajo hecho con cada cuento, mostraré los logros que obtuvimos con los tres grupos, analizando las evidencias generadas por los estudiantes y de las que presentaré una selección mínima. Enseguida, contrastaré los resultados para observar los aciertos y desaciertos cometidos y mostraré los ajustes que hice o los que podrían hacerse a la secuencia. Además, presentaré algunas consideraciones generales del trabajo de los estudiantes, y, por último, centraré la atención en los comentarios críticos de los discentes y en asuntos que exceden la comprensión lectora, pero que, indudablemente, impactan directamente en los resultados del trabajo.

El número de estudiantes que concluyeron la asignatura satisfactoriamente quedó como sigue:

| Grupo | Estudiantes |
|--------------|--------------------|
| 104 | 12 |
| 105 | 14 |
| 106 | 16 |

Tabla 5.1. estudiantes que concluyeron la asignatura.

Entre los jóvenes que no terminaron el semestre en los tres grupos, encontramos a quienes, como mencioné en el Capítulo 4, tenían problemas personales sumamente fuertes. Además, los sismos de septiembre de 2017 marcaron bastante a esa nueva generación; en las distintas juntas que tuvimos en la escuela durante la conclusión del semestre y poco después, el Coordinador y los docentes concluimos que hubo una deserción atípica y ello impactó en los resultados finales de todos los grupos.

Varias escuelas de nivel básico de la zona se vieron muy afectadas por los movimientos telúricos y cerraron sus puertas. Basta citar únicamente el ejemplo de la Secundaria Diurna 166 “Alfonso Reyes” de San Bernabé, que permaneció cerrada mientras valoraban si incluso debía ser demolida. Entonces, la SEP, junto con otras instancias federales, determinaron que las escuelas en buen estado debían compartir sus instalaciones y adecuar sus horarios para que todos los alumnos del área pudieran concluir el ciclo escolar. Así, un alumno que antes entraba a las 8:00 a la primaria, ahora empezaba su jornada a las 11:00 por lo que un gran número de estudiantes de nuestro plantel comenzó a faltar para llevar a sus hermanos más pequeños al kínder, la primaria o la secundaria. Finalmente, varias familias decidieron que los jóvenes de preparatoria abandonararan la escuela porque los jefes de familia no podían dejar sus trabajos o adecuar sus horarios para sortear la emergencia.

Así, aunque varios estudiantes abandonaron la escuela por circunstancias que superan la práctica docente, quienes concluyeron el semestre con toda certeza incrementaron su nivel de comprensión lectora de cuentos, como veremos enseguida.

5.1. El espacio en la ficción, “Hombres en tempestad”

Como ya adelantaba en el Capítulo 4 respecto a este texto, decidí abordar el uso del adjetivo únicamente como un recurso más de los que utiliza el autor y no centrar en ello el trabajo; ahora que observo los productos de los estudiantes, considero que fue muy atinado hacer ese ajuste. Los alumnos hicieron sus cuadros y ello implicó hacer un análisis de las descripciones hechas por Ferretis para distinguirlas y agruparlas. Además, en sus textos finales evidencian que

comprendieron con mayor profundidad cómo se construye el espacio en la ficción y no se quedaron en la epidermis como se observa en el Cuadro 5.1.

Cuadro 5.1. Concentrado de resultados del trabajo con “Hombres en tempestad”.

| Elemento que se valora | Grupo 104 | Grupo 105 | Grupo 106 |
|--------------------------------|---|---|--|
| Cuadro de descripciones | Varios equipos decidieron reproducir textualmente el trabajo del escritor; pocas parejas optaron por explicar las descripciones ellos mismos. | Los jóvenes interpretaron mucho más lo que el autor dice y no usan tantas citas textuales, esto indica mayor capacidad de análisis. | Lograron un mayor equilibrio entre la reproducción textual de las descripciones hechas por el autor y su interpretación (Como ejemplo destaca el trabajo de Cristian, Anexo H.4.). Como ya adelantaba en el apartado 4.3.1., centraron su atención en el jacal, les impactó que no fuera necesario describirlo a detalle. |
| Sitios que describieron | El metro, un restaurante, paisajes como los Dinamos o el Zócalo de la Ciudad de México y Roma, la ciudad europea. Un estudiante prefirió describir una comida: el chocolate. | Un hospital, una selva, un circo, el mar visto desde un yate, paisajes, un bosque, un desierto y un paisaje en donde se observa una aurora boreal. | Un parque de diversiones, un cine, los Dinamos, un concierto, la parte turística de la selva Lacandona, la cima de una montaña, un parque, un reclusorio, el desierto, un supermercado, una playa, un zoológico. Algunos estudiantes de este grupo describieron además una comida en tanto el autor lo hace en el cuento; comprendieron que eso aporta a la construcción de la historia y también significa al espacio: unas botanas, un picadillo, mojarra frita. |
| Trabajo en el aula | Las reacciones durante la lectura fueron mucho más reservadas. | Disfrutaron mucho el texto de Jorge Ferretis porque varios estudiantes tienen familiares que viven en el campo; sus reacciones durante la lectura fueron muy espontáneas. | Disfrutaron el texto, pero en menor medida que el grupo 105. Los debates y sus intervenciones fueron muy espontáneas. |

| Observaciones | | | |
|----------------------|--|---|--|
| | <p>Se nota el esfuerzo de los estudiantes por hacer sus descripciones y que hubo detrás un proceso de creación.</p> <p>Como ejemplo basta el trabajo de Pamela (Anexo H.1.) que muestra su investigación acerca del Zócalo de la Ciudad de México.</p> <p>Recurrieron también a su propia experiencia, como el caso de Roberto (Anexo H.2.), quien en ese momento trabajaba para el dueño de un puesto en un tianguis.</p> | <p>Tuvieron más dificultades para inventar un lugar, sobre todo los estudiantes que más tarde no terminaron el semestre.</p> <p>Hay trabajos que evidencian un gran esfuerzo, pero hay varios que se notan hechos con prisa.</p> <p>Hay dos textos en los que se observa que las estudiantes recurrieron a su experiencia personal, los de Valeria¹ y Elsa (Anexo H.3.).</p> <p>Este grupo asoció la salvación del tío con su experiencia del 19 de septiembre de 2017 y la manera en que las personas se ayudaban unas a otras.</p> | <p>Al menos unas cuatro descripciones se notan menos cuidadas y hechas con más prisa.</p> <p>Llama la atención la descripción de Andrés (Anexo H.5.) pues eligió hablar del desierto y se inspiró en las imágenes que les mostré en pantalla (Ver apartado 4.3.1.).</p> <p>Varios jóvenes describieron sitios que también provienen de su experiencia personal y tres coincidieron al hablar de los Dinamos.</p> |

El trabajo en parejas permitió que los jóvenes pudieran discutir y distinguir mejor las descripciones; en los videos se observa claramente cómo intercambiaban comentarios y discutían sus ideas.

Si se recuerda lo que ya apuntábamos acerca de que los estudiantes iban a jugar a ser escritores (apartado 3.3), sin duda lo hicieron y esta experiencia abonó para que reflexionaran acerca de lo que un autor enfrenta al construir el espacio en donde se desarrollará su historia y algunos de los elementos que deben considerarse.

Una de las cuestiones que se les dificultó a los discentes fue diferenciar cuando el autor describe un paisaje y cuando se refiere únicamente a un lugar específico, pero finalmente lograron resolverlo. Por otro lado, resultó muy novedoso para ellos observar que la atmósfera de un cuento también se construye y se entiende a partir de lo que el escritor presenta.

¹ Ese trabajo lo conservó la estudiante por lo que no se puede presentar.

Acerca del trabajo con este texto es muy importante señalar que en todos los grupos se sorprendieron al leer un cuento que tratara de “cosas parecidas a la realidad” pues ello manifiesta que los jóvenes lectores comenzaban a cuestionarse las ideas que tenían acerca del género, estaban teniendo un aprendizaje significativo en tanto contrastaban sus viejos esquemas con la información nueva, además, evidentemente se estaban volviendo lectores literarios.

5.2. El tiempo en la secuencia lineal, “A la deriva”

Leer a Horacio Quiroga con los estudiantes fue una experiencia con múltiples efectos, varios de los cuáles no esperaba. La primera sorpresa se produjo durante el acercamiento de los estudiantes a la biografía del uruguayo. Al comienzo me parecía importante que la conocieran para que fueran habituándose a conocer a los autores, pero se convirtió en un ejercicio más profundo en tanto los jóvenes pudieron darse cuenta de que una historia a veces proviene de asuntos cercanos a los escritores. En cierto sentido, esta actividad validó lo que ellos habían comenzado a reflexionar con el texto anterior al cuestionarse si las historias venían de asuntos reales. Además, en tanto la vida del autor sudamericano es tan apabullante, a los jóvenes los conmovió mucho y, quizá por primera vez, comenzaron a dimensionar que los escritores son humanos y crean historias en las que pueden reflejar las emociones que viven.

La segunda sorpresa tuvo que ver directamente con el grupo 104. Como ya lo adelantaba en el apartado 4.1.2., no fue una buena idea acordar con sus integrantes que leyeran el texto por su cuenta y que pudieran faltar después de los días de asueto de noviembre. Fue evidente que no todos habían leído y que tampoco lograron comprender del todo el texto. Quizá una negociación de esta índole hubiese sido más fructífera si les hubiera diseñado antes alguna guía de lectura.

Debí precisarles en qué debían centrar la atención pues si bien 13 estudiantes lograron hacer la secuencia de hechos y la historieta, no todos usaron en estas últimas los marcadores textuales. Con ellos no trabajé el apunte de “El tiempo en el cuento” que si pude abordar en las otras dos aulas y eso fue un error.

La tercera sorpresa tiene que ver con las reacciones de los grupos al saber que deberían hacer una historieta, como se detallará en el Cuadro 5.2.

Cuadro 5.2. Concentrado de resultados del trabajo con “A la deriva”.

| Elemento que se valora | Grupo 104 | Grupo 105 | Grupo 106 |
|----------------------------|--|--|---|
| Secuencia de hechos | Todos los estudiantes la hicieron en su cuaderno y fueron capaces de organizar los acontecimientos de la historia. | La mayoría de los estudiantes la concluyeron sin dificultades, aunque quienes finalmente abandonaron la asignatura no la terminaron adecuadamente (Yoalli, Paulina y Jorge, sobre todo). | Todos los estudiantes que concluyeron la asignatura terminaron la secuencia sin dificultades. Sin duda lograron comprender la secuencia lineal del texto porque fueron capaces de enumerar los acontecimientos. |
| Cómic | Varios estudiantes gustaban mucho de dibujar; sin embargo, no fue en donde recibieron con mayor entusiasmo el ejercicio. Los trabajos de Andrés (Anexo I.1.) y Jesús (Anexo I.2.) son bastante buenos, pero no lo concluyeron en la fecha establecida sino durante las asesorías en cubículo, lo que les permitió hacerlo con mayor detalle. Pocos hacen uso de los marcadores textuales en las líneas de apoyo a las viñetas, pero es el grupo en donde más los utilizaron. | Aparentemente les entusiasmó la idea de hacerlo, pero únicamente 6 estudiantes lo terminaron en la fecha que se les había solicitado. Destacan varios trabajos, pero, sobre todo, los de Andrea, Jasmine y Diana (Anexos I.3., I.4. e I.5). Se nota un mayor esfuerzo en sus dibujos y una selección adecuada de los momentos que representaron. Por otro lado, los trabajos de Monserrat y Sarahí (Anexos I.6. e I.7.) muestran algunas deficiencias para reconstruir la historia y lograr adecuarla al espacio que tenían disponible. No hicieron uso de los marcadores textuales en las | En el momento que les di a conocer la actividad sus reacciones fueron muy espontáneas y de mucho agrado. Fue el grupo que terminó más historietas en la fecha establecida. En sus trabajos se observa que lograron elegir los momentos fundamentales de la historia y representarlos en orden. No hacen uso de los marcadores textuales en las líneas de apoyo a las viñetas. El trabajo de Leonardo muestra una comprensión deficiente en tanto la muerte del personaje no la representó en la canoa sino en tierra (Anexo I.8.). Un estudiante copió el cómic |

| | | | |
|---------------------------|---|---|---|
| | | líneas de apoyo de las viñetas. | de otro. |
| Trabajo en el aula | Durante la lectura del texto y el intercambio de opiniones fueron poco participativos. | Se mostraron muy participativos. Intercambiaron comentarios durante la lectura y se esforzaron por comprender las palabras nuevas. Retomaron apuntes de sesiones anteriores para resolver dudas. | Fueron sumamente participativos y establecieron un diálogo muy interesante entre ellos. Destacó la facilidad con la que Manuel comprendía las cosas. Brenda vivió momentos de mucha frustración con los marcadores textuales y los verbos. |
| Observaciones | | | |
| | El cuento no los impactó tanto como a los otros dos grupos. Tal vez porque debieron leerlo por su cuenta, lo que sería prueba de la necesidad de leer con ellos en el aula. | El cuento los impresionó sobre todo por el modo en que el autor “te va atrapando en la historia”. En esta aula fue evidente lo valioso de la lectura en grupo y la colaboración entre pares para resolver dudas y mejorar la comprensión. Asociaron el texto con muchas otras cosas que conocen como películas y programas televisivos. | El cuento fue bastante bien recibido por ellos. En general, lograron comprender que los verbos son un indicador para analizar el tiempo, pero había estudiantes que no lograban distinguirlos; confundían verbos con marcadores y con otras clases de palabras. Los alumnos lograron recuperar asuntos del género que habíamos abordado en sesiones anteriores. En esta aula los estudiantes asociaron el texto a experiencias muy personales y se dio un momento muy íntimo. |

Uno de los asuntos que debo mejorar es la instrucción para hacer la secuencia de hechos y solicitar que también inicien con marcadores temporales y no únicamente con el sujeto o con verbos; esto es, en vez de que comiencen: “El hombre pisó una víbora”, podrían empezar: “Primero, el hombre pisó..., Después, sacó el machete”, así se enfocaría la atención en el uso de ese recurso y quedaría más claro para los jóvenes.

Otra cuestión que debo enriquecer es la actividad para localizar los marcadores en el texto de Quiroga; es acertado que lo trabajen en parejas, pero la revisión grupal de los marcadores localizados puede sistematizarse para organizarla mejor. Es posible que los jóvenes numeren los párrafos y así incluso adentrarlos en uno de los modos en que se analizan los textos. Quizá sería pertinente diseñar una actividad que implique comparar cómo se escucha el texto con y sin marcadores textuales y qué efecto produce, pero habría que ser cautos para decidir la cantidad de actividades a programar para no saturar el trabajo con este texto.

Sin duda la secuencia de hechos y el cómic permitieron a los estudiantes entender someramente cómo se organiza el tiempo en este relato, pero esto se consolidó hasta que pudimos contrastarlo con el manejo del mismo elemento en “La casa nueva”, como se verá más adelante. Los discentes comenzaron a reflexionar cómo el autor dispone del tiempo en su relato y cómo lo utiliza intencionalmente y así también estructura y significa a la historia.

5.3. Los personajes, “No oyes ladrar los perros”

Para trabajar con los estudiantes el texto de Rulfo, tuve que hacer algunas adecuaciones. Originalmente, quería leer con los jóvenes el testimonio de unos 10 escritores acerca de su proceso de creación, pero decidí reducirlos a tres para no saturarlos. Además, encontré el texto en donde Rulfo cuenta lo que hace para inventar a sus personajes y preferí leerlo pues muestra directamente cómo trabaja el escritor que habíamos abordado; ambos ajustes fueron muy atinados pues sentaron las bases para que los estudiantes hicieran su propio personaje.

Uno de los ejercicios que permitió a los alumnos aprender más es en el que describen a los personajes que se les proyectaron. Se trata de una actividad para jóvenes de esta época,

acostumbrados a las pantallas y al uso de tecnología. Todos los estudiantes fueron capaces de inventar un ente de ficción, como se detalla en el siguiente cuadro, aunque tuvimos dificultades de las que se hablará más adelante.

Cuadro 5.3. Concentrado de resultados del trabajo con “No oyes ladrar los perros”.

| Elemento que se valora | Grupo 104 | Grupo 105 | Grupo 106 |
|-----------------------------|--|--|--|
| Cuadro de personajes | <p>Hubo ligeras diferencias entre los personajes que identificaron; la mayoría enlistaron tantos personajes como espacios había en la hoja de trabajo, pero hubo dos que consideraron sólo 4. Ello muestra que los jóvenes diferían bastante en el modo en que concebían a los personajes. Lograron distinguir lo que un autor dice de su personaje, lo que sugiere de él y cómo los lectores lo imaginamos. El trabajo de Emiliano (Anexo J.1.) es un claro ejemplo de ello. Hubo a quien le costó más trabajo la actividad, como a Arleth que, si bien también identifica cómo son los personajes, interpreta que el padrino de Ignacio es el sacerdote pues el texto refiere que lo bautizó (Anexo J.2.).</p> | <p>Aunque también variaron los personajes que identificaron, la diferencia no fue tan notoria. En dos parejas decidieron incluir como personajes a los perros y su argumento fue muy interesante pues afirmaban que sin ellos el cuento no tendría sentido, pero omitieron al padrino de Ignacio. Quien mejor lo explica es Marlene (Anexo J.4.). Montserrat identificó 4 personajes, pero incluyó el nombre del pueblo como si de un ente se tratara; esto no ocurrió con ningún otro alumno.</p> | <p>Hubo variaciones mínimas respecto a los personajes que identificaron, pero un asunto llama mucho la atención. Siete estudiantes incluyeron en su listado un personaje al que nombraron como “el doctor” y aunque en el cuento de Rulfo no aparece uno, es justo lo que pretenden encontrar Ignacio y su padre en Tonaya. Esto muestra que, si bien los jóvenes son capaces de identificar personajes, aún no tienen suficiente experiencia para distinguir cuándo se trata de uno y cuándo no. También es interesante que reconozcan la importancia del doctor, pero no identifiquen su búsqueda como el conflicto que permite la historia.</p> |
| Su personaje | <p>Diseñador de video juegos. Un profesor que estaba por crear un portal a otra dimensión. Una mujer llamada Evelin. Un varón llamado Rafael Quirós que se convierte en pintor. Athena, una niña con poderes mágicos. Astrid y Asbeel a quienes incluso dibujaron.</p> | <p>Una gatita que acompaña a su dueña porque vive sola. Joven estudiante de Derecho. Un alebrije. Un monstruo. Una joven llamada Ketpi que apoya a los necesitados. Un joven punk llamado Andrés. Una joven que vive angustiada y dibuja.</p> | <p>Marta, una jovencita de 16 años ya madre de una pequeña de 1 año. Un hombre corpulento que asesina gente y es una especie de mutante. Un superhéroe llamado Nob. Un profesor de Literatura muy guapo. Juan, un joven fiestero que recapacita y cambia. Velociman, un hombre que</p> |

| | | | |
|---------------------------|---|---|--|
| | Daiki quien tiene a sus amigos y un amor secreto. | Una mujer que se transforma en venado. Un anciano de unos 70 años. Un repartidor de sillas y mesas. Una joven que trabaja en un circo. | combate el crimen y se retira para cuidar a su hijo. Un estudiante argentino. Una estudiante enamorada de un compañero. Un enano cuyo mejor amigo es un cerdo. Ivana, una jovencita muy buena. Una doctora colombiana. Un joven estudiante muy guapo. Un lavacoche que se convierte en superhéroe. Un joven colombiano y fanático del basquetbol. Adán, un músico de rap que además no deja los estudios. Una joven guapa a quien le encantan las rosas. |
| Trabajo en el aula | Su actitud era trabajadora, pero había ahí tres estudiantes con serias dificultades para hablar con otros y eso entorpecía el trabajo en equipo. No discutían los temas por iniciativa propia. | Se dieron discusiones para definir quién si era un personaje o no y lo resolvían en los equipos; por ello la variación de personajes identificados fue menor. Carlos recordó el mito de “El nuevo sol en Teotihuacan” y en él identificó a la luna como personaje en contraste con este texto; esto evidencia cómo están construyendo su intertextualidad. Estuvieron muy relajados y juguetones. Usaron la hoja de vocabulario como apoyo para construir su personaje y jugaron con las palabras que en ella venían. | Participaron mucho e intercambiaron puntos de vista, ya en parejas, ya en grupo. Este grupo fue el que entregó un mayor número de actividades a tiempo. |
| Observaciones | | | |
| | Destaco el personaje que construyó Pamela pues está bien construido y muy pensado (Anexo J.3). Además, impacta por lo que ocurre con el joven y por la decisión que toma; recuerda el carácter de los adolescentes pues el suicidio es un tema que los intriga y conmueve mucho y del que | Esta sesión en particular me hizo notar que es un acierto pedirles que escriban una opinión simple antes de comenzar la discusión grupal porque eso les permite organizar sus ideas y estar menos nerviosos. Sobre todo, observé a Jasmine y a Diana consultando sus notas durante sus intervenciones. | En este grupo presentaron varios personajes de diversas nacionalidades; imagino que algunos jóvenes se basaron en las telenovelas que suelen ver en sus casas porque son muy pocos los que han podido viajar. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | no siempre se habla. Con seguridad, varios elementos de sus creaciones proviene de sus experiencias cotidianas. | Algunos personajes se basan en otros que los jóvenes conocen y en su experiencia personal. | |
|--|---|---|--|

La lectura en voz alta del cuento de Rulfo y de la fotocopia del *Diccionario* de Estébanez Calderón evidenció las distintas deficiencias que tenían los estudiantes para leer. En primer lugar, retomando lo que ya decía en el apartado 2.3 acerca de que el docente es el referente con el cual los alumnos aprenderán a ser lectores, noté sus esfuerzos por imitar cómo leo yo. Trataban de diferenciar la voz del narrador y las de los personajes usando distintos tonos, pero varios estudiantes tuvieron serias dificultades. Así, en los tres grupos destiné tiempo para hablar al respecto y ayudarlos a reflexionar con la intención de que asumieran su responsabilidad y mejoraran su lectura.

Los problemas que los discentes presentaron implican incluso las actividades que Golder y Gaonac’h identifican como las de bajo nivel (véase el Capítulo 1), esto es, hay jóvenes que no logran leer porque tienen deficiencias que no les han permitido mecanizar la lectura y ello interfiere con su desarrollo lector. Así, aunque leer no es sólo decodificar, fue pertinente discutir de ello con los estudiantes para que trataran de identificar qué les ocurre en su proceso lector y tomaran medidas al respecto. Incluso, les solicité que se grabaran leyendo en voz alta durante 5 a 10 minutos cada semana y, aunque cumplieron con la actividad, muchos no lo hicieron una práctica habitual sino únicamente para cumplir con esa tarea.

En segundo lugar, el texto de Estébanez implicó un desafío muy grande para los jóvenes y constaté que no están habituados a usar diccionarios. Así, como ya lo adelantaba en el Capítulo 4, usar este tipo de material es un acierto para familiarizarlos con el uso de textos especializados por

lo que, en verdad habría que programar muchas más actividades de este tipo en el aula, pero siempre con guía.

Todos los trabajos, además de evidenciar que los estudiantes lograron una comprensión suficiente acerca de la creación del personaje, son una muestra sumamente valiosa del carácter de los adolescentes, de los temas que los apasionan o los preocupan y de la personalidad de cada uno. Por ello es vital tener en cuenta el proceso de transformación que están viviendo los alumnos del cual ya comentaba en el segundo capítulo; si se logra que las lecturas colaboren para que ellos sorteen esta etapa y se conozcan a sí mismos, habremos asegurado lectores futuros. No huelga reiterar además la importancia de que los docentes nos preparemos para vivir los procesos emocionales de nuestros estudiantes pues la lectura siempre implica emociones.

5.4. Narrador y vueltas al pasado, “La casa nueva”

La lectura de este cuento se hizo individualmente y en silencio para que los alumnos ganaran autonomía y valoraran sus capacidades de lectura y de comprensión; varios notaron que al leer por su cuenta no comprendían igual, aunque el desempeño varió en cada grupo, como se verá en el cuadro comparativo.

Con el texto de Silvia Molina abordamos el manejo del tiempo contrastándolo con “A la deriva”; sin embargo, en tanto la historia se desarrolla en el pasado remoto, también fue necesario explicar la diferencia entre autor y narrador, los tipos de narrador, la voz narrativa y a vuelo de pájaro, el punto de vista y la perspectiva. En general, los estudiantes reaccionaron sorprendidos e intrigados porque eran asuntos de los que habían reflexionado poco.

Trabajar con esta historia trajo procesos muy interesantes en los tres grupos. A muchos jóvenes les costaba entender que el tiempo del inicio de la narración era diferente al del recuerdo así que dibujé en el pizarrón algunas figuras humanas para simular que se iban al pasado. Incluso retomé lo que algunos estudiantes habían dicho respecto a que el cuento les recordó su infancia y les expliqué que recordar no implica viajar en el tiempo. Si bien inicialmente, no tenía pensado que representaran gráficamente el tiempo, me pareció que, de no hacerlo así, los alumnos seguirían con muchas preguntas. Indudablemente, integrar el ejercicio de una línea del tiempo fue una buena decisión.

Además, al comienzo, tampoco había preparado ningún material de apoyo sobre el tema del tiempo pues supuse que bastaba con realizar las secuencias de hechos; sin embargo, al observar el trabajo de los jóvenes y al reflexionar cómo contrastaríamos el manejo de ese elemento en los textos de Quiroga y Molina, decidí hacer un pequeño apunte para explicar someramente términos como perspectiva, prospectiva, narración simultánea, etc. y el uso de los tiempos verbales.² A pesar de que se trabajó con este documento hasta la sesión de “La casa nueva”, me pareció pertinente conservar el título de “A la deriva” para que los estudiantes no confundieran los temas abordados. Sumar esta explicación permitió que los discentes resolvieran varios de los cuestionamientos que habían surgido durante su trabajo con la línea del tiempo. En general, los resultados se dieron como se muestra en el Cuadro 5.4.

Cuadro 5.4. Concentrado de resultados del trabajo con “La casa nueva”.

| Elemento que se valora | Grupo 104 | Grupo 105 | Grupo 106 |
|------------------------|---|--|--|
| Línea del tiempo | Pudieron reflexionar acerca del manejo del tiempo en el cuento; sus líneas evidencian | Sus trabajos también evidencian que lograron diferenciar el momento en | Distinguieron bastante bien la vuelta al pasado que da la protagonista del cuento. |

² El apunte “El tiempo en el cuento” aparece en el Anexo D.2.

| | | | |
|------------------------|--|---|--|
| | <p>que al menos lograron distinguir entre el momento de la narración y el momento de lo narrado. El trabajo de Armando es muy interesante porque hace la distinción entre el momento en que la adulta habla con la mamá y cómo empieza a recordar, pero, además, dentro del recuerdo de la niña hay un momento que va hacia el futuro y también lo representa (Anexo K.1.). Arleth habla incluso de un pasado en el futuro (Anexo K.2.).</p> | <p>que la adulta habla con su mamá y cómo comienza a contarle un recuerdo. Sus trabajos están bien presentados, son ingeniosos y muestran que usaron varios recursos para distinguir mejor los tiempos; como ejemplo está el trabajo de Gustavo quien incluso usó colores diferentes (Anexo K.4.). El trabajo de Diana y Oscar muestra la vuelta al pasado en color azul y con una curva que finalmente regresa al momento en que la hija inicia la plática con su mamá (Anexo K.5.).</p> | <p>Este grupo mostró mucho mayor creatividad para hacer sus líneas del tiempo. Leonardo y Andrés recortaron y doblaron la línea, de tal suerte que el pasado quedó en la parte baja y el momento de la narración en la parte alta.³ Manuel y Hugo representaron el pasado remoto como una nube, aunque únicamente muestran el trabajo de Manuel (Anexo K.7.).</p> |
| Cuadro cambio de voces | <p>Los estudiantes lograron distinguir que la historia requiere variaciones de acuerdo con el personaje que la narra. Todos fueron capaces, en diversa medida, de narrar la historia desde la voz de la mamá, del papá y del guardia.</p> | <p>Los alumnos lograron contar la historia desde las distintas voces. Sin embargo, una joven hizo el ejercicio, pero no entendió que la niña estaba desilusionada; la estudiante no trabajó este texto con el resto del grupo sino durante el periodo de recuperación.</p> | <p>Todos los jóvenes lograron completar su cuadro y entender los cambios que implica narrar una historia desde cada voz. El trabajo de Karen y Jennifer se distingue porque decidieron crear una escena y un diálogo para dar vida a cada personaje de la historia (Anexo K.8.).</p> |
| Carta a la niña | <p>Los estudiantes eligieron escribir desde las voces del papá y del guardia; ninguno eligió a la mamá. Destaca la carta de Juan José como ejemplo de que lograron escribir desde la voz de uno de los personajes del cuento (Anexo K.3.). Hubo quien incluso dio un vuelco a la historia y narró desde otra perspectiva; imaginaron que el guardia había ganado la casa en la rifa y eso dio mucha risa a los compañeros.</p> | <p>En este grupo hicieron cartas desde la voz de la mamá y del papá y ninguno eligió al guardia. Se dio una cuestión muy novedosa porque Valeria decidió escribirle a la niña, pero no desde la voz de ninguno de los personajes sino desde su propia voz consolando a la niña (Anexo K.6.).</p> | <p>Los estudiantes escribieron las cartas desde la voz del papá y del guardia y solo uno eligió a la mamá. La carta de Nohemí evidencia la atención que puso para construir la voz del papá por las emociones que expresa (Anexo K.9.). La carta de Brenda es muy novedosa porque usa la voz del guardia, pero resulta que él se ganó la casa en la rifa y se la regala a la niña (Anexo K.10.).</p> |
| Trabajo en el aula | <p>Mostraron mucho interés porque era un tema bastante novedoso. Al tener que representar la</p> | <p>Tuvieron momentos de mucha frustración al no poder resolver la de la línea del tiempo en un primer</p> | <p>Disfrutaron bastante haciendo sus líneas y discutiendo al respecto. Llama la atención el</p> |

³ En tanto hicieron el trabajo en tres hojas recortadas, no es posible anexarlo.

| | | | |
|----------------------|--|---|--|
| | secuencia temporal discutieron en los equipos y resolvieron las situaciones a las que se enfrentaban. | momento. Una vez que pudieron intercambiar información en grupo, lograron resolver dudas y avanzar de mejor manera. | desempeño de Manuel quien de manera rápida captaba los temas que se abordaron y era capaz de explicarles a sus compañeros. Además, su sentido del humor y su ironía respecto a lo sucedido con la niña hizo reír mucho a sus compañeros y aportó para crear un ambiente más comfortable. |
| Observaciones | | | |
| | Surgieron varias dudas y ello permitió que los jóvenes comprendieran mejor pues diseñé la hoja para explicar términos como perspectiva, prospectiva, etc. Tuvieron dificultades para comprender el texto por su cuenta por lo que fue necesario leerlo en grupo. | El texto los conmovió especialmente porque les recordó su infancia. Trabajaron particularmente bien en equipos, intercambiaron también información en el grupo. Los comentarios de los estudiantes evidencian que estaban confrontando sus viejas creencias con nuevos conocimientos. | El cuento los impactó bastante. En este grupo varios de los estudiantes conviven muy de cerca con el alcohol. Al menos dos jóvenes tenían problemas con su forma de beber y ya habían estado en recuperación. |

El trabajo con el texto de Silvia Molina llevó a los estudiantes a reflexionar acerca del manejo del tiempo. Además, fue bueno seleccionar a una autora que presenta un personaje femenino pues los jóvenes lograron comprender, después de haberse confundido bastante, que el creador es distinto al personaje y toma las decisiones respecto a cómo construirá al narrador, qué voz le dará y desde qué perspectiva. Algunos jóvenes, por primera vez reflexionaron que el autor y el narrador no son lo mismo y fue sumamente interesante ver su proceso.

5.5. Evaluación, “Graduación”

Antes de que los jóvenes presentaran el examen con la lectura del cuento de Edmeé Pardo, me pareció pertinente que concluyeran el cuadro comparativo (Véase Cuadro 5.5.) que habían iniciado con los textos de Ferretis y Quiroga (como señalo en el apartado 4.1.3).

Dados los tiempos y los ajustes al calendario, no fue posible que este ejercicio lo realizaran en el aula y se quedó como tarea, con el objetivo de que repasaran los temas estudiados. Además, tuve que destinar las segundas sesiones de “Graduación” a que hicieran las evaluaciones y autoevaluaciones y no fue posible revisar el cuadro comparativo en grupo.

| | “Hombres en tempestad” | “A la deriva” | “No oyes ladrar los perros” | “La casa nueva” |
|---------------------|------------------------|---------------|-----------------------------|-----------------|
| Descripción espacio | | | | |
| Manejo del tiempo | | | | |
| Personajes | | | | |
| Autor | | | | |
| Narrador | | | | |
| Voz narrativa | | | | |
| Perspectiva | | | | |

Cuadro 5.5. Comparativo de cuentos.

En cuanto al examen se refiere, los resultados son muy esclarecedores. Sorprende el resultado del grupo 106, pues como se observa en la Tabla 5.2., casi la mitad de los jóvenes reprobaron y contrasta con los productos que desarrollaron en cada sesión de trabajo pues estos indicaban al menos una comprensión mínima de los temas.

| Grupo | Aprobaron examen | No aprobaron el examen | Total |
|-------|------------------|------------------------|-------|
| 104 | 11 | 1 | 12 |
| 105 | 12 | 2 | 14 |
| 106 | 9 | 7 | 16 |

Tabla 5.2. Estudiantes que concluyeron la asignatura.

Enseguida presentaré un análisis general de las respuestas de los estudiantes y, como ya lo indicaba en el capítulo anterior, observaremos cuáles fueron los errores más comunes.

Respecto a la capacidad de los jóvenes para reconstruir la secuencia temporal, se puede observar (Tabla 5.3.) que el grupo con más equivocaciones fue el 106.

| Grupo | Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|-------|--------------------|----------------------|
| 104 | 9 | 3 |
| 105 | 12 | 2 |
| 106 | 7 | 9 |

Tabla 5.3. Pregunta 1. Secuencia temporal.

Con toda certeza los errores se debieron a que no leyeron atentamente y no meditaron que se trataba de un texto similar al de Silvia Molina en donde la adulta regresa al pasado remoto. Durante las sesiones observé que una de las capacidades mejor desarrolladas por los estudiantes es reconstruir la anécdota del cuento, es eso a lo que están más habituados en tanto sus profesores siempre cuestionan de qué trata un relato.

En cuanto a los espacios en donde se desarrolla la historia consideré que los jóvenes hubieran identificado más de tres sitios y cometido el menor número de errores (Tabla 5.4.).

| Grupo | Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|-------|--------------------|----------------------|
| 104 | 7 | 5 |
| 105 | 7 | 7 |
| 106 | 10 | 6 |

Tabla 5.4. Pregunta 2. Espacios en donde se desarrolla la historia.

En este caso, fue el grupo 105 quien tuvo menos aciertos. Los estudiantes se enfrentaron a un asunto novedoso, aunque hay sitios que únicamente son un referente, los jóvenes asumieron que ahí se desarrollaba el relato y no lograron comprender esta sutileza hasta que lo comentamos después en el aula y se asombraron bastante.

Respecto al conteo de aciertos para los marcadores, consideré que los jóvenes hubieran identificado más de tres. En todos los grupos se observa que quizá fue el tema más complicado (Tabla 5.5.).

| Grupo | Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|-------|--------------------|----------------------|
| 104 | 5 | 7 |
| 105 | 10 | 4 |
| 106 | 8 | 8 |

Tabla 5.5. Pregunta 3. Marcadores temporales.

La dificultad con este tema radica en que los jóvenes no distinguen clases de palabras. Esto es, a pesar de que se les explicó que además de los verbos, hay otras palabras y otros recursos que dan la sensación del avance o retroceso del tiempo, no todos fueron capaces de comprender, porque no logran diferenciar las clases de palabras. Tal vez para trabajar este asunto sería pertinente dar un repaso de la clasificación de las palabras de acuerdo con su función en la oración, aunque no sé si ello iría en detrimento de la comprensión y, sobre todo, del disfrute.

Para resolver la cuarta pregunta los jóvenes no tuvieron grandes problemas (Tabla 5.6.). Los desaciertos se centran en identificar la descripción mediata del personaje (inciso c) y en la distinción del tipo de narrador (inciso d).

| Grupo | Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|-------|--------------------|----------------------|
| 104 | 12 | 0 |
| 105 | 13 | 1 |
| 106 | 14 | 2 |

Tabla 5.6. Pregunta 4. Completar usando palabras del recuadro. Tiempo, descripción, tipo narrador.

Resulta interesante observar que, aunque los errores se centraron en el tema del narrador y su clasificación, en los trabajos hechos por los jóvenes en el aula con el texto de Silvia Molina, reflejan comprensión del tema; es muy probable que al tratarse de un examen los estudiantes se

hayan sentido presionados y su rendimiento se viese afectado. Además, si se observa la Tabla 5.7. correspondiente a la pregunta 5, se evidencia que en todos los grupos lograron identificar bien al narrador y distinguirlo del autor; así, el problema fue la clasificación de los narradores, pero no tanto su distinción.

| Grupo | Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|-------|--------------------|----------------------|
| 104 | 12 | 0 |
| 105 | 14 | 0 |
| 106 | 16 | 0 |

Tabla 5.7. Pregunta 5. Distinguir autor de narrador y la perspectiva.

En lo que respecta a la sección de verdadero y falso, si bien los estudiantes cometieron errores, todos ellos evidencian la comprensión del cuento y su incipiente capacidad para trabajar y analizar a los personajes (Tabla 5.8.). Sin duda, este es el asunto con el que los jóvenes tienen mayor experiencia pues ven series y películas que les han dado varios elementos para acercarse a los entes de ficción.

| Grupo | Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|-------|--------------------|----------------------|
| 104 | 12 | 0 |
| 105 | 14 | 0 |
| 106 | 15 | 1 |

Tabla 5.8. Pregunta 6. Verdadero/Falso, personajes.

La pregunta 7 es un cuestionamiento acerca del cambio sufrido por la protagonista y es un tanto subjetiva; por ello, advertí a los estudiantes, una vez que calificué el examen, que todas las respuestas serían acertadas; sin embargo, es pertinente señalar que en el ejercicio anterior algunos alumnos consideraron a la protagonista como un personaje redondo y otros la calificaron como

plana, así, la pregunta 7 en contraste con la anterior, les permitió reflexionar más acerca del personaje y se dieron cuenta de que se contradecían (Tabla 5.9.).

| Grupo | Percibieron un cambio | No percibieron cambio | Otra respuesta |
|-------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| 104 | 3 | 9 | |
| 105 | 5 | 9 | 1 Arrepentimiento |
| 106 | 6 | 9 | 1 Sin respuesta |

Tabla 5.9. Pregunta 7. El cambio en el personaje.

El último ejercicio del examen consistía en redactar una opinión breve acerca del cuento retomando los asuntos del género abordados en el aula y, de ser posible, hacer una comparación con otro relato leído en clase.

Durante la entrega de los resultados del examen en cada grupo, aclaré a los estudiantes que asigné la puntuación considerando varias cuestiones que, por supuesto pueden resultar subjetivas, reproduzco uno de los registros en video:

No quiere decir que lo que opinen está mal, su opinión es valiosa siempre, consideré que su comentario estuviera bien construido, que la opinión correspondiera al nivel de trabajo de cada uno. Hubo quien hizo una redacción que, si la comparo con su primer texto del semestre, hizo una magnífica redacción, noté avances y por ello, les asigné una calificación más alta. A quien entregó una redacción similar a sus primeras redacciones del semestre, le puse una calificación más baja, no hay cambios. [...] Los evalué comparándolos con ustedes mismos, por eso les estoy pidiendo que no vean el examen de su compañero.

Así, los resultados quedaron como sigue:

| Grupo | 1/10 | 2/10 | 3/10 | 4/10 | 5/10 | 6/10 | 7/10 | 8/10 | 9/10 | 10/10 |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| 104 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 4 | 2 |
| 105 | 0 | 2 | 5 | 1 | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 106 | 0 | 2 | 2 | 6 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabla 5.10. Pregunta 8. Opinión breve.

Como puede observarse entonces, el grupo que obtuvo la calificación más baja en esta pregunta fue el 106 con 13 estudiantes pues su redacción presentó muchas deficiencias, seguido por el grupo 105 con 8 textos con varios desaciertos y, en contraste, encontramos al grupo 104 con las puntuaciones más elevadas. Sin embargo, los errores que los jóvenes cometieron durante la elaboración de este texto sirvieron para hacer ajustes al momento de solicitarles su comentario final y para que observaran lo que debían mejorar, como se verá en el apartado 5.7.

Llama la atención cómo los estudiantes tienen desarrolladas distintas habilidades de comunicación. Los grupos con menos dificultades para expresarse verbalmente tuvieron resultados más bajos en sus textos, mientras que los estudiantes más tímidos lograron las mejores redacciones, esto muestra que los estudiantes logran expresarse, pero por medios distintos.

El examen permitió a los jóvenes determinar lo que sabían, lo que eran capaces de hacer y distinguir lo que debían repasar. Como docente me permitió principalmente, ubicar los temas que requieren trabajarse para afinar la explicación y ajustar los ejercicios, pero también me llevó a pensar acerca de mi propio prejuicio frente a los exámenes y cómo puedo contribuir para que los jóvenes manejen la ansiedad que una prueba les genera, pero estos son asuntos de las reflexiones finales de este trabajo.

5.6. Consideraciones generales

En los tres grupos había resistencias para convertirse en estudiantes más activos, pero fue en el 104 en donde se hizo más evidente este comportamiento, pues como ya comentaba en el apartado 2.3. los discentes no están habituados a ser autónomos. Solían entregar una tarea a tiempo, bien presentada o hasta decorada, y para ellos era suficiente. Sin embargo, tenían muchas dificultades para hacer verdaderos análisis o para ser críticos. Estas dinámicas de trabajo son muy comunes en las secundarias de la zona de Contreras y forman jóvenes entrenados para hacer lo que el docente les solicita para pasar la materia, pero no aprenden verdaderamente. Así, tuve que hacer un trabajo muy cuidadoso para no desalentarlos; se esforzaron y en diversa medida, lograron una lectura más significativa.

En distintos momentos decidí dar prioridad a las discusiones y a la participación de los estudiantes incluso sacrificando el tiempo destinado a otras actividades y a riesgo de que no concluyeran los ejercicios en el aula. Como ya lo indicaba en el apartado 3.5., es fundamental dejar que los estudiantes participen e intercambien puntos de vista pues:

... si bien las formas más familiares de comunicación oral forman parte del proceso de socialización –las personas hablan porque están rodeadas de otras personas que hablan–, no todas las formas de hablar, como ya hemos comentado, son «naturales». Por ello, en el desarrollo de la competencia comunicativa oral desempeña un papel fundamental la institución escolar, ya que con ella se pueden programar y planificar –de forma adecuada al alumnado concreto– formas de acceso a prácticas discursivas menos comunes y que aumentarán el «capital» comunicativo de la futura ciudadanía, de manera que en el futuro esos hombres y esas mujeres puedan desenvolverse lo mejor posible en el entorno más amplio que la vida adulta les pueda deparar (Calsamiglia y Tusón, p. 32).

Así, los grupos de primer semestre requieren más trabajo con el intercambio de ideas porque deben adquirir confianza para emitir juicios, aún si ello implica dejar de lado otros ejercicios.

Noté que, durante las discusiones grupales, los estudiantes retomaban lo dicho por otros compañeros y eso, además de reiterar la importancia del intercambio grupal, también muestra cómo puede entrenarse la escucha atenta. Fue fascinante atestiguar cómo los estudiantes conversaban de literatura y empezaban a formarse como lectores; sólo para citar un ejemplo, hablaban de los personajes con gran familiaridad e incluso con afecto o rechazo.

Hay un asunto en el que deseo abundar y del cual ya comentaba en el apartado 4.2.2. acerca de la observación que me hicieron en Práctica Docente de cómo la lectura se interrumpía demasiado con mis comentarios y los de los jóvenes. Efectivamente es así, pero estoy convencida de que –sobre todo en estos primeros semestres–, se debe permitir que la lectura sea un momento espontáneo y se converse al respecto ya que:

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema (Solé, p. 96).

Además, si se piensa en que la mayoría de los discentes provienen de hogares en donde se lee muy poco, hay que permitirles expresiones libres durante la lectura; este comportamiento recuerda a los niños pequeños a quienes sus papás les leen mientras ellos interrumpen la lectura con preguntas o comentarios acerca de lo que están escuchando. Puedo asegurar que si solicito a mis estudiantes que estén en silencio o sólo hablen hasta el final, resultará contraproducente y en vez de gozar la lectura, la padecerán. Durante las sesiones grupales, pude observar que una

dinámica más libre al leer aporta para crear un ambiente relajado que contribuye a asociar esta práctica con buenos momentos y, por ende, con la construcción de la competencia literaria.

Durante la aplicación de la secuencia, me debatí entre alterar o no la carga de actividades pues a veces dudaba si serían demasiadas o no; sin embargo, me ha ocurrido que cuando reduzco el número de ejercicios los jóvenes se muestran inquietos y ociosos y por ello decidí tratar de hacer las más posibles en el entendido de que todas sumaran a la formación de lectores literarios. Es muy efectivo combinar actividades de distinto tipo, dar teoría, que lean, hagan cuadros, participen en discusiones y observen la proyección en pantalla porque cambia la dinámica, ponen en juego diversas herramientas, los entretiene y los relaja.

5.7. Los comentarios críticos de los estudiantes

Todos los alumnos que concluyeron satisfactoriamente el semestre lograron escribir su comentario crítico como actividad final. Los estudiantes eligieron uno de los textos leídos en clase para presentar un análisis de los elementos que se abordaron acerca del cuento, aunque también podían decidirse por alguno de los textos que no pertenecieran a este género. Así las elecciones quedaron como sigue (Tabla 5.11.).

| Grupo | “Hombres en tempestad” | “A la deriva” | “No oyes ladrar los perros” | “La casa nueva” | “Graduación” | Otro texto |
|--------------|------------------------|---------------|-----------------------------|-----------------|--------------|------------|
| 104 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 mito |
| 105 | 0 | 4 | 0 | 8 | 2 | 0 |
| 106 | 0 | 3 | 3 | 6 | 4 | 0 |
| Total | 2 | 9 | 6 | 15 | 7 | 2 |

Tabla 5.11. Elección de texto para trabajo final.

Claramente, el relato de Silvia Molina fue uno de los que más cautivaron a los estudiantes y al menos en dos grupos se impuso por encima de los otros textos. En el grupo 104 es en donde la selección resultó más equilibrada y sorprende que haya sido el único grupo en donde trabajaron el texto de Jorge Ferretis a pesar de que, de acuerdo con las reacciones durante la lectura, en los otros salones mostraron mayor inclinación por esa historia.

El comentario crítico no fue el único texto que escribieron los estudiantes, al contrario, fue el último texto y fue el resultado del proceso que vivieron durante todo el semestre. Ya adelantaba que los errores cometidos por los jóvenes en su escrito del examen nos permitieron hacer ajustes para considerarlos durante la realización de su último trabajo y de verdad se refleja un buen avance. Resultaría excesivo presentar el comentario de cada estudiante por lo que únicamente daré a conocer los fragmentos que den cuenta de sus avances en la escritura, pero sobre todo de su incremento en la comprensión lectora y en su capacidad para expresarse acerca de la literatura.

Los jóvenes lograron conformar sus comentarios de tal suerte que se percibiera una estructura básica con introducción, desarrollo y conclusión. Fueron capaces de presentar a sus lectores la obra que comentarían, aprendieron a incluir una síntesis y en algunos casos, definieron con bastante claridad en qué centrarían su análisis (Véase el Cuadro 5.6).

Cuadro 5.6. Fragmentos de los inicios en los comentarios críticos.

| Grupo 104 | Grupo 105 | Grupo 106 |
|--|--|---|
| El cuento llamado “No oyes ladrar los perros” es del escritor Juan Rulfo y lo podemos leer en su famoso libro <i>El llano en llamas</i> . En él nos presenta la historia de un | Esta crítica tratará del cuento “La casa nueva”, un texto corto escrito por Silvia Molina. Éste trata de una mujer que le platica a su madre un recuerdo que tiene de su infancia, | Hay un cuento llamado “Graduación” escrito por la autora mexicana Edmeé Pardo nacida en la Ciudad de México en 1965. Este cuento me gustó mucho |

| | | |
|--|---|--|
| <p>padre trabajador y de su único hijo llamado Ignacio, que se dedicaba a matar y a robar. Nos hace pensar de una forma fantástica y nos hace sentir muchas emociones en tan sólo unos minutos (Andrea).</p> | <p>en el que ella se había ilusionado y decepcionado al mismo tiempo porque su padre no le avisó que la hermosa casa que veían era parte de una rifa (Gustavo).</p> | <p>porque trata de una señora que cuenta un poco de su historia, de cómo vivió su vida desde que fue su graduación de la primaria hasta tercero de secundaria. Pero además de graduarse de la escuela se graduó de dejar de ser niña para convertirse en señorita y por otra parte, también pasó de tomar unos cuantos tragos a convertirse en una alcohólica (Airam).</p> |
|--|---|--|

Como puede observarse, sobre todo en los textos de Andrea y de Airam, además de presentar el texto comenzaron a emitir juicios o incluso a hacer interpretaciones de lo que ocurre en la historia.

Respecto al espacio en la ficción, los estudiantes, en mayor o en menor medida lograron presentar algunos comentarios en sus textos (Cuadro 5.7.)

Cuadro 5.7. Fragmentos que se refieren al espacio en la ficción.

| Grupo 104 | Grupo 105 | Grupo 106 |
|---|---|---|
| <p>["La casa nueva] Si sentí que la autora manejó con claridad y sencillez las palabras que ocupó para el cuento y también al describir las cosas o lugares en donde se ubicó la historia (Pamela).</p> <p>["Hombres en tempestad"] El detalle es el elemento que hace interesante la historia. Ya que describe las cosas tal y como son. Uno de los que más me han gustado es cómo describe el almuerzo: "... aquellas tortillas que se inflan una a una sobre el comal", o también el comienzo de la tormenta como un</p> | <p>["A la deriva"] Los acontecimientos en este cuento transcurren en una selva, el paisaje es agresivo (Evelin).</p> <p>["La casa nueva"] Lo que me agradó del cuento es cuando el papá la lleva a conocer la casa que se podían ganar porque la niña estaba emocionada viendo las recámaras, la de ella y la de sus hermanos y sus papás, también veía los roperos y veía cómo poner su ropa (Montserrat).</p> | <p>[Quiroga] ... describe el espacio de manera perfecta para que el lector pueda reconocer al instante que es una selva y eso me asombró mucho (Manuel).</p> <p>["A la deriva"] También las descripciones de los lugares y es que te imaginas el agua fangosa, el cielo color oro y las orillas de río bordeadas de rocas volcánicas de color negro verdoso (Irving).</p> <p>["Graduación"] La historia se presenta en diferentes escenarios: en la fiesta, en el cuarto de su mejor amiga (Susana) y el coche. Es curioso porque se habla sobre la</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>“amontonamiento de nubes”, esa forma hace como si lo vivieras en carne propia tan sólo imaginando (Jesús).</p> | | <p>escuela, pero no se presentan hechos directamente ocurridos ahí, pero son mencionados esos lugares para que den un mejor sentido a la historia (Karen).</p> |
|---|--|--|

Algunos alumnos también compartieron sus análisis acerca del tratamiento del tiempo (Cuadro 5.8.). Si bien fue el tema en el que menos profundizaron, sus comentarios muestran que fue una de las cuestiones que más los sorprendieron.

Cuadro 5.8. Fragmentos que se refieren al tiempo en la historia.

| Grupo 104 | Grupo 105 | Grupo 106 |
|---|--|--|
| <p>[“La casa nueva”] ... tiene diferentes tiempos en que se escribe, como cuando la protagonista está hablando con su mamá de que no cree en la suerte, entonces ese hecho está en presente, después viene el pasado remoto donde recuerda por qué no cree y dentro de esa parte hay un posible futuro en el pasado. Esto me complicó un poco y tuve necesidad de volverlo a leer (Pamela).</p> | <p>[“A la deriva”] ...tiene marcadores temporales que ayudan a ver cómo pasa el tiempo. Es sorprendente cómo en este texto, el tiempo pasa veloz por el veneno. En comparación con otros como “Hombres en tempestad”, ahí los acontecimientos suceden más lento (Estefany).</p> <p>[En “La casa nueva”] Me parece una buena idea que retroceda el tiempo hacia atrás para contarnos lo que vivió la pequeña, eso le da un giro interesante a la historia. La parte que más me atrajo de este cuento fue esa estructura, me parece algo interesante porque no es algo que veamos en los cuentos tradicionales.</p> <p>Creo que la autora maneja el tiempo de modo interesante pues organiza la secuencia de hechos cronológicamente, pero puede mezclar los tiempos. En el cuento hay escenas retrospectivas, empieza recordando su infancia y cómo su papá la decepcionó (Andrea).</p> | <p>[“A la deriva”] Todo el cuento se cuenta en tiempo lineal y solo contiene un poco de pasado (cuando se acuerda de su compadre Alves y de su exjefe) para volver a la secuencia lineal, se podría decir que cuenta con <i>flashback</i> (Irving).</p> <p>[“Graduación”] También vi buen uso de los marcadores temporales que dan estructura al texto. Se puede decir que los marcadores temporales son palabras o expresiones que sirven para ubicar nuestro discurso en el tiempo. Este relato comienza cuando la protagonista recuerda su graduación de sexto de primaria [...], posteriormente habla de su nuevo comportamiento que presenta al entrar a la secundaria [...] y finalmente regresa al presente ya siendo adulta (Karen).</p> |

Ya comentaba que los discentes parecían estar más cómodos con el tema de los personajes, también en sus comentarios críticos se refleja esto (Cuadro 5.9.); incluso varios centraron su texto en ese tópico.

Cuadro 5.9. Fragmentos que se refieren a los personajes.

| Grupo 104 | Grupo 105 | Grupo 106 |
|--|--|---|
| <p>[“No oyes ladrar los perros”] El nombre del personaje principal Ignacio significa “nacido de las llamas u hombre nacido del fuego”. Es alguien incorregible y sinvergüenza, desde que se nos presenta su nombre nos podemos dar una idea de la feroz personalidad de este personaje (Emiliano).</p> <p>[“Graduación”] El personaje principal es femenino y su presentación es mediata ya que como va pasando el tiempo nos dicen características de su forma de pensar y su forma de ser. Nos da a entender que la chava se siente sola y con depresión y que cree que lo único que la hace sentir mejor es el beber (Juan José).</p> | <p>[“A la deriva”] El narrador es parte importante de las historias, en esta en todo momento es extradiegético (narra desde fuera de la lectura). En mi opinión esto permite que el lector tenga más información pues puede ver distintos puntos de vista (Estefany).</p> <p>[“La casa nueva”] Me imagino que la autora se tuvo que poner en el lugar de cada personaje: la niña, el papá, la mamá y el guardia para poder hacer el cuento y pienso que ella pasó por lo mismo. Además, están bien planteados los personajes ya que la autora muestra indirectamente las características de cada uno (Montserrat).</p> | <p>[“Graduación”] Como tal el nombre de la protagonista no aparece y el tipo de personaje que le dio la autora es redondo pues cambia sus facetas a medida que va teniendo más experiencia (Cristian).</p> <p>[“Graduación”] Me gusta cómo es que la autora describe cada cambio de la joven físicamente y mentalmente, hace que te adentes en la historia e imaginarte que tú eres la protagonista (Nohemí).</p> |

Puede verse en el fragmento escrito por Emiliano que incluso retoma y abunda en lo que comentamos en el aula respecto a la elección de nombres que hacía Rulfo.

Si bien creo que fue un acierto trabajar por separado los distintos elementos del cuento con los jóvenes en diversas sesiones, debo aceptar que mantener esa separación fue complicado y sobre todo al abordar el tiempo, el narrador y la voz narrativa en el cuento de Silvia Molina. Sin

embargo, los comentarios de los estudiantes reflejan su curiosidad ante estos temas y, sobre todo, su sorpresa al descubrir lo que implica la construcción del narrador y la elección de voces.

Cuadro 5.10. Fragmentos que se refieren al narrador y la elección de voces.

| Grupo 104 | Grupo 105 | Grupo 106 |
|---|--|---|
| [“La casa nueva”] ...el cuento me parece increíble porque al momento de leerlo hay partes donde sientes que la voz se sale del cuento y entra en tu cabeza como si estuviera frente a ti contándotelo, pienso que la autora si quiso que sintiéramos al cuento tan cerca por cómo lo escribió (Pamela). | [“La casa nueva”] Me impresiona que en un cuento la protagonista esté narrando su historia y es por eso que escogí este texto. A ese tipo de narrador se le conoce como autodiegético porque la protagonista es quien narra su historia (Gustavo). | [“Graduación”] También me percaté de que está narrada por el personaje principal. A este se le llama narrador autodiegético y esto hace que se entienda mejor la historia porque la narra el personaje que está viviendo lo acontecido, es aquel que participa en la narración y es de hecho, el personaje principal (Karen). |

Para concluir el análisis de los trabajos escritos por los jóvenes, me parece importante reproducir algunos fragmentos que, cual caleidoscopio, reflejan las distintas miradas de los jóvenes lectores en su aproximación al cuento.

Acerca del inicio del texto a Emiliano lo sorprendió “No oyes ladrar los perros” porque “La historia empieza con un diálogo [...] Y lo único que podemos hacer es seguir leyendo, pues causa bastante curiosidad e inclusive le da un aura misteriosa. Eso atrapa a los lectores desde las primeras líneas que leen”.

Respecto al título del cuento reproduzco un fragmento del texto de Andrés, que bien vale leer:

El título del cuento también es algo que llama la atención pues considero que encierra en sí un deseo, por así decirlo, de “escuchar” una esperanza, una posibilidad, una señal, de encontrar una solución. Pero desafortunadamente esto llega tarde y creo que se puede apreciar más en la frase

final del cuento, donde la señal tan ansiada y esperada llega a los oídos del padre quien ahora es libre de la carga del hijo y lo que podía haber sido un indicio de esperanza se convierte en amargura y decepción por el hijo: “¿Y tú no los oías Ignacio? –dijo– No me ayudaste ni siquiera con esa esperanza”.

Otro punto de vista es el de Jair, quien también se detuvo a reflexionar acerca del título y del final en el mismo texto de Rulfo:

Un aspecto que me pareció muy importante fue el leer el título de la lectura, quedé un poco desconcertado ya que al leer la historia imaginé que su desenlace sería diferente y hablaría acerca de unos perros, pero mi sorpresa fue grande.

Es una lectura con un final muy asombroso, me gustó bastante cómo es que su padre lo cargó por horas mientras que durante todo el camino lo iba maldiciendo por dedicarse al robo. No me agradó que el señor lo cargó para intentar salvarle la vida y que al final, llegando al pueblo, Ignacio muriera y su padre con una desgarradora frase le dijera “no me ayudaste ni con esa esperanza”.

En cuanto al final del cuento, pero en este caso del de Quiroga, Estefany comentó:

El final es lo que más llamó mi atención. Me gustó cómo el hombre trata de sobrevivir por sobre todas las cosas y no se da por vencido. Antes de morir recuerda personas y momentos, él cree que se está sobreponiendo y estará mejor pero no es así ya que muere. Me pareció muy padre la forma en que el autor nos lo da a entender: “Y cesó de respirar”, son las palabras que utiliza.

En diversos textos se percibe también cómo los estudiantes comienzan a cuestionar a la obra, tal es el caso de Diana quien respecto al cuento “A la deriva”, pregunta: “Me quedé pensando qué

habrá pasado con el cuerpo de Paulino. ¿Lo habrán encontrado? ¿Alguien dio aviso a su esposa Dorotea y a su compadre Alves? ¿O habrán quedado sus restos en aquella canoa?”. Esto da cuenta de que al trabajar con una propuesta como la que he presentado, los jóvenes se vuelven lectores y también estudiantes más activos pues como dice Solé: “...alguien que asume responsabilidad en su proceso de aprendizaje es alguien que no se limita a contestar las preguntas que se le plantean, sino que también puede interrogar y interrogarse él mismo [*sic*]” (p. 96)

En distintos momentos, he hecho alusión a la importancia de recordar que la literatura implica emociones y cómo los docentes también debemos estar conscientes de eso. Basten sólo tres ejemplos de cómo los jóvenes fueron conmovidos por los cuentos (Cuadro 5.11.).

Cuadro 5.11. Comentarios que denotan emoción.

| Grupo 104 | Grupo 105 | Grupo 106 |
|--|--|---|
| [“La casa nueva”] Por otra parte, la autora hizo que los sentimientos que tenía la niña me llegaran porque al momento de leerlo ves ese sentimiento de felicidad, tristeza, enojo, de sorpresa, de ilusiones y rabia y tú empieza a vivirlas de igual manera, te sientes como ella (Pamela). | [“La casa nueva”] La manera en que está escrita me envolvió durante toda la historia y me hizo identificarme con los momentos y es como si recordara con ella lo cual me hace llorar, pero a la vez no querer olvidar el instante (Gustavo). | [“A la deriva”] Una de las cuestiones por las que elegí este cuento es porque al igual que el personaje muchas veces me siento valiente y no acepto que en verdad tengo algún problema y prefiero arreglarlo yo mismo, aunque sé que en verdad necesito ayuda (Irving). |

Así, tanto los trabajos realizados sesión tras sesión, como el examen y los comentarios finales, dan testimonio del proceso que vivieron los estudiantes mientras iban aproximándose a los cuentos y de los logros y las limitaciones que tuvieron. A riesgo de parecer simplista, hago un listado de las evidencias del incremento en la comprensión lectora de los estudiantes:

1. Fueron capaces de hacer uso de las estrategias de lectura que se les enseñaron para aplicarlas antes, durante y después de la lectura.
2. Integraron a su vocabulario palabras que denotan análisis de textos y comenzaron a hablar con mayor propiedad acerca de la literatura y de otros temas.
3. Comenzaron a escribir acerca de los personajes, el espacio, el tiempo, los narradores y sobre otros temas de la estructura del cuento con mayor familiaridad.
4. Tomaron conciencia de su intertextualidad. Lograron comparar textos y asociarlos a otros.
5. Varios estudiantes reportaron haber vivido emociones muy fuertes, esto es, lograron gozar y conmoverse con la literatura.
6. Los jóvenes leyeron, hablaron, escucharon y escribieron de literatura.

Durante el trabajo realizado existieron asuntos que impactaron directamente los resultados y por momentos rebasaron lo meramente académico y la comprensión lectora, como veremos en el siguiente apartado.

5.8. Más allá de la comprensión lectora

Quienes nos dedicamos a la docencia nos encontramos siempre con una gama de cuestiones que superan lo académico, pero siempre impactan en los resultados de los grupos. En el IEMS es común que haya jóvenes que no asisten jamás al aula pues algunos participan en el sorteo y aunque logran un lugar en nuestras escuelas, también presentan examen para ingresar a otro sistema de bachillerato; así, si son aceptados ya no se presentan con nosotros, pero tampoco tramitan la baja.

Como mencioné desde el tercer capítulo, en el plantel Ignacio Manuel Altamirano, tenemos una población con problemáticas muy delicadas y que no siempre recibe la atención que requiere. Así, varios estudiantes asistieron intermitentemente lo que entorpeció un poco el trabajo en equipo y el avance y de modo permanente tuve que hacer ajustes. Finalmente se dieron de baja estudiantes que tenían hijos, que habían tenido alguna pérdida reciente o con problemas de adicciones y otros que cambiaron de casa.

En los dos grupos en los que pude grabar las sesiones, la presencia de la cámara alteró la dinámica; al principio se notaba mayor tensión ante ésta y las participaciones eran tímidas, pero paulatinamente los jóvenes y yo nos fuimos acostumbrando a ser grabados y en las últimas clases el ambiente se tornó más relajado.

Es acertado cambiar la disposición del mobiliario de acuerdo con los requerimientos de cada ejercicio. Además, los estudiantes disfrutaban mucho trabajar en espacios distintos al aula, sin embargo, en la sala audiovisual no resulta cómodo cuando se les solicita escribir porque únicamente están las sillas y no tienen en dónde apoyarse. Aunado a ello, el salón de música está justo enfrente del audiovisual y cuando había clase resultaba muy complicado escucharnos.

Ya precisaba en el apartado 3.4. que los estudiantes de los tres grupos debían ir evaluando su propio avance considerando los tiempos institucionales para las evaluaciones formativas, y, además, hicieron al final una autoevaluación y una evaluación al desempeño docente. No es este el espacio para abundar en cada una de ellas, sin embargo, en general los resultados fueron satisfactorios. Destaca, sobre todo, que los alumnos fueron capaces de observarse y valorar sus avances académicos y personales (Cuadro 5.12.).

Cuadro 5.12. Fragmentos de las autoevaluaciones.

| Grupo 104 | Grupo 105 | Grupo 106 |
|---|--|---|
| <p>Siento que no di todo el esfuerzo que puedo llegar a dar. Me tomé todas las materias a la ligera y si me esforzara un poco más podría llegar a crecer como persona y mejorar mis calificaciones (Emiliano).</p> <p>Creo que necesito mejorar en la ortografía y mucho más los acentos. [...] Quitarme la pena cuando expongo en público, me trabo mucho (Pamela).</p> <p>Aprendí muchas cosas que no conocía, aunque realmente no sentí que fuera difícil la materia. Una de las cosas que me ayudó mucho fueron las redacciones, pues las estamos viendo en casi todas las materias. También me enseñó palabras que no conocía y que las podemos usar para expresarnos de una mejor forma (Andrea).</p> <p>También me agradó bastante tener ya un punto de vista más amplio sobre un texto y en particular un cuento como los que leímos y hasta alguna novela. Ahora me gusta ver más lo que sucede detrás de un personaje si es redondo o plano, ver el espacio, el tiempo y las referencias que se pueden hacer a algo de la realidad o que tuviera que ver con el autor (Andrés).</p> | <p>Creo que en sus clases aprendí a leer mejor en voz alta y se me quitó el miedo escénico (Estefany).</p> <p>Si aprendí varias cosas por ejemplo a redactar, a no ser tan tímido hablando al público, sé cómo dar puntos de vista (Gustavo).</p> <p>En este primer semestre aprendí varias cosas. Aprendí a valorar más a las personas, aprendí a comprender las lecturas y tengo mejor ortografía, bueno eso creo yo (Jasmine).</p> <p>El semestre terminó muy rápido, sin embargo, fue muy interesante aprender cosas nuevas sobre la literatura, tener un pensamiento más amplio acerca de varios temas. Ser una persona diferente respecto a los valores vistos en clase. Aprender a trabajar en equipo y aprender cosas nuevas (Zuriel).</p> | <p>A lo largo del semestre me sentí muy cómodo con la forma en la que la maestra impartió su clase, me quedo con bastantes conocimientos y cosas que al principio desconocía. Mejoré mi comportamiento, mi redacción y mi comprensión de lectura (Irving).</p> <p>Me di cuenta de que al principio no entendí y conforme pasaron las clases fui aprendiendo más y en lo único que me cuesta tantito trabajo es redactar con más detalle y lo de voz narrativa y narrador (Airam).</p> <p>Mi carácter no fue bueno. Tres veces la maestra me llamó la atención y dos veces me referí de una manera no adecuada a mis compañeros. Todo el tiempo estaba de mal humor, no quería hacer las cosas bien, no quería esforzarme más, me molestaba porque la maestra me decía que estaba mal y hacía una conducta no adecuada. La última vez que subí [al cubículo] me dio unas hojas para mi cambio de humor y me sirvieron. Estoy trabajando en mi carácter (Brenda).</p> |

Respecto a la evaluación que hicieron del desempeño docente sería excesivo reproducir cada trabajo, pero los comentarios resultaron alentadores. Entre los temas que los jóvenes reportaron

como los más complicados están: los tipos de narrador, la secuencia de hechos, la línea del tiempo en el cuento, hacer los comentarios críticos y las fichas bibliográficas. Una sugerencia que hacen bastantes alumnos es que les permita hacer los equipos de trabajo con sus amigos, aunque otros reconocen que es divertido cambiar y “no trabajar siempre con los mismos”.

Disfruté mucho al implementar la secuencia con los tres grupos, pero no puedo soslayar que en el acto educativo tanto la personalidad del docente como la del grupo y sus individuos conviven y aportan –o no–, para desarrollar las actividades. Debo reconocer que para mí es más placentero trabajar con grupos inquietos pues los que tienen un comportamiento pasivo me desesperan. A diferencia de varios colegas, trabajo mejor con grupos parlanchines y me cuesta cuando se trata de jóvenes silenciosos por lo que debo vigilarme bastante para llevar a la clase a buen puerto, como fue el caso del grupo 104.

Entonces, puedo decir que los jóvenes de los tres grupos mostraron disposición para trabajar, pero fue un proceso sumamente arduo. Sus actitudes cambiaron conforme el curso avanzaba, se disciplinaron más, adquirieron mejores hábitos de estudio y se hicieron conscientes de su modo de ser lectores y escritores. Fui testigo, y lo soy casi siempre en esta institución, de una verdadera metamorfosis pues:

En esos barrios periféricos las construcciones no son lo único que a menudo está deteriorado, y tampoco el tejido social es lo único que puede ser afectado negativamente. Para una gran parte de los que viven ahí, también está menoscabada la capacidad de simbolizar, la capacidad de imaginar y, por lo mismo, la de pensar un poco por sí mismos, de pensarse, y de tener un papel en la sociedad. Y la construcción psíquica, o la reconstrucción psíquica, resultan tan importantes como la rehabilitación de los barrios (Petit, p. 74).

Los jóvenes ganaron confianza, participaron en las discusiones, emitieron juicios, se escucharon, se observaron, se pensaron, imaginaron paisajes, personajes, jugaron a ser escritores, gozaron la literatura y ésta, en mayor o en menor medida los impactó y así, se construyeron un poco más a sí mismos.

REFLEXIONES FINALES

Cursar la Maestría en Educación Media Superior contribuyó a que renovara mi concepción de la profesión como docente de Lengua y Literatura; además, me recordó la importancia de mantener una reflexión constante acerca del quehacer cotidiano en las escuelas. He reiterado en el desarrollo de este trabajo que el acto educativo es un asunto vivo, dinámico, cambiante y lo constaté ahora desde mi ser docente y desde mi experiencia en las aulas de la Universidad nuevamente.

Durante el transcurso de la maestría me fui transformando y ocurrió lo mismo con esta propuesta didáctica. El primer proyecto que se me requirió para ingresar era apenas el bosquejo de una secuencia bastante simple. Después, cuando se definió del todo el Comité que me acompañaría en este proceso, comenzó a convertirse en una propuesta más afinada para aplicar en el aula y en un trabajo que implicaba la investigación-acción, y necesariamente, tomó también el cariz de un testimonio de práctica profesional. Finalmente, la secuencia quedó como la presenté y cumplió su cometido con los estudiantes y conmigo y espero que sea una herramienta para otros docentes. Quedaron muchos aprendizajes, experiencias, reflexiones, emociones y dudas.

Me convencí más que nunca de que la comprensión lectora no es tarea exclusiva de un grupo determinado de docentes. Puedo conceder, con reservas, que la comprensión de textos literarios corresponde a los profesores de Literatura, pero todos debemos abrirnos a nuevas posibilidades. Como lo señalaba desde el primer capítulo, revertir el rezago existente en esta materia no será fácil pues la comprensión es una labor –o debería ser–, que debe abordarse en conjunto. Idealmente, cada centro educativo debería tener un buen plan de fomento a la lectura y cada disciplina acercaría y enseñaría a sus pupilos a leer

textos específicos de cada materia. La lectura y las estrategias de comprensión debían ser conocidas y enseñadas por docentes de todas las asignaturas. Es primordial cambiar la óptica de que trabajar la lectura únicamente corresponde a los profesores de Español o Lengua y Literatura pues de seguir con esta tendencia no tendremos más que esfuerzos aislados que, aunque valiosos, poco aportarán para un verdadero cambio. Como bien señala Felipe Garrido, ojalá la meta no sea únicamente alfabetizar, sino ampliarla e ir por la comprensión y, además, por el gozo y el disfrute de leer. Los maestros debemos renunciar a ser meros alfabetizadores y cambiar la propia concepción de la competencia lectora.

Es importantísimo conocer todo el proceso lector, desde las actividades de bajo nivel hasta los procesos mayores; como ya se vio en el Capítulo 1, esto abonará para entender por qué los estudiantes no leen. ¿Puede ser que uno de ellos no haya mecanizado suficientemente los primeros pasos para lograr la comprensión? ¿Puede ser que otro estudiante no tenga un bagaje cultural que le permita comprender un texto? ¿Será que sus contactos con la lectura han sido frustrantes? El docente, junto con sus alumnos, deberá observar qué sucede y colaborar para que el estudiante venza sus resistencias y pueda acercarse a la lectura. Habrá que recordar que los jóvenes de bachillerato trabajan mejor cuando tienen un objetivo y entonces, deberemos buscar con ellos cuál es el suyo, qué pretenden al leer o al no hacerlo; para definir objetivos es fundamental diferenciar los esfuerzos requeridos para cada lectura; debemos enseñar a los alumnos que aproximarse a los diversos tipos de texto implica un esfuerzo distinto.

Si pensamos que muchos de nuestros estudiantes no forman parte de una comunidad lectora, la intención sería invitarlos a pertenecer a ésta, pero habrá que hacerlo con cordialidad. En este sentido, corresponde a los profesores ser infinitamente pacientes; habrá que recordar que no todos leemos de la misma manera y que, como dice Goodman, los

docentes seremos ejemplo de los jóvenes lectores para que aprendan a construir el significado de los textos.

Los profesores de bachillerato no podemos perder de vista que los adolescentes son absolutamente susceptibles a la crítica y temen al fracaso. Para que la comprensión lectora se vea menos afectada por la ansiedad de los jóvenes, es primordial recordar junto con ellos que ser lectores es un proceso y que se construirán como tales paulatinamente. Además, es fundamental hacer conscientes a los jóvenes de las estrategias de lectura que los llevan a la comprensión: el muestreo, la inferencia, la predicción, la confirmación y la corrección, entre otras. En este sentido, recuperar la teoría del desacierto de Goodman es medular para mostrar a los alumnos pueden aprender de los errores y que estos son parte del proceso de decodificación y lectura. Debe enseñarse a los lectores menos experimentados el papel que juega la memoria a corto plazo en la lectura y proponerles herramientas que los ayuden a recordar en pos de una mejor comprensión.

Al aplicar la secuencia entendiendo la lectura como proceso, ayudé a disminuir bastante la presión a los estudiantes y eso abonó para mejorar el ambiente y, con toda seguridad, también nutrió la comprensión y la disposición de los alumnos para leer. Además, es primordial pensar que la formación de lectores, en tanto proceso, no es lineal y no se acaba. Los profesores solemos perder de vista que nuestros discentes no serán especialistas en Letras, a menos que así lo decidan. Ahora creo que gran peso del trabajo del docente de Literatura es colaborar para que los adolescentes no rehuyan de la lectura y la disfruten. Estoy cierta de que nunca veré a mis alumnos como lectores totalmente formados, pero con algunos de ellos todavía tengo contacto y sé que leen pues de cuando en cuando me visitan para pedirme algún libro o para que les haga una recomendación.

Si bien reconozco que con generaciones anteriores logré que los jóvenes comprendieran cómo la literatura da un tratamiento distinto al lenguaje, hacerlo ahora de modo más organizado y retomando a Culler, trajo resultados inmediatos y mejores. Los alumnos tomaron mayor conciencia del carácter ficcional de la literatura y observaron que, a pesar de que existen cuentos parecidos a la realidad, se trata de ficción y comenzaron a desarrollar su sensibilidad hacia los textos literarios.

Fue fascinante observar a los jóvenes mientras confrontaban lo que sabían con lo que iban averiguando sesión tras sesión, y ver cómo cuestionaron sus antiguas creencias respecto a los cuentos. Distinguieron al narrador, conocieron las biografías de los autores y se conmovieron especialmente con la de Quiroga. Inventaron personajes, lugares, escribieron. Atestigué que varios de ellos incrementaron su bagaje y así, su capital cultural se enriqueció. Además, varios lograron un mayor grado de autonomía, aunque colaborar para que asuman responsabilidades no es tarea de un semestre. Al conversar con algunos colegas, también de otros sistemas, coincidimos en que las generaciones actuales tienen poca autonomía e incluso hay muchos papás que intervienen y resuelven las tareas de sus hijos, así que fomentar la responsabilidad individual no será sencillo.

Quienes trabajamos con adolescentes estamos obligados a considerar los asuntos emocionales. Esta etapa de la vida es sumamente delicada pues, como lo señalé en el Capítulo 2, los jóvenes se están transformando; cambian sus intereses y sus necesidades. Si, además, se trabaja con estudiantes cuyas condiciones familiares y socioeconómicas no son favorables, es prioritario trabajar la confianza en las aulas. Atendiendo a Ausubel, habrá que ayudarlos a reponerse de los “fracasos crónicos” para vencer sus resistencias hacia el estudio, la lectura, la expresión oral y la escritura.

En una idea complementaria, estoy convencida de que ahora más que nunca, debe fomentarse el trabajo conjunto. La competencia comunicativa no puede desarrollarse en solitario, sería un sinsentido absoluto. Por ello, definiendo absolutamente la lectura en grupo, la escritura como una herramienta para intercambiar opiniones, las discusiones grupales, las investigaciones realizadas en conjunto. Además, no se trata únicamente de desarrollar la competencia comunicativa, sino de aprender a convivir con otros, de lograr solucionar dificultades, aprender a negociar y con todo ello formarse como mejores personas. Una de las cuestiones que los alumnos reconocieron mucho más durante su trabajo en el aula fue que colaborar con otros y formar equipos los llevó a aprender más.

La literatura en este caso permitió a los adolescentes, como comenta Pedro Cerrillo, construirse a sí mismos y empezar a cambiar su interpretación del mundo. Además, el modo de organización de la secuencia y el trabajo en el aula permitieron abordar asuntos actitudinales y ello tuvo un peso enorme. Basta con ver las autoevaluaciones de los jóvenes cuando reconocen que cambió su carácter, su organización, sus hábitos de estudio. Incluso, algunos estudiantes, como dice el profesor Gillig, “restauraron su deseo de aprender”.

Valga recalcar que el cuento es un género absolutamente valioso para ser trabajado en las aulas, pero la selección debe ser cuidadosa. Es claro que como profesores de Lengua y Literatura enseñamos desde el canon y procuramos presentar autores que consideramos indispensables, pero no porque a nosotros nos maravillen determinados escritores, debemos suponer que a los jóvenes les encantará leerlos. Aludiendo nuevamente a Cerrillo, el acercamiento de los adolescentes a la literatura debe hacerse considerándolos ya como jóvenes y no como niños, pero tampoco como adultos.

Los estudiantes leyeron textos auténticos y adecuados, en el sentido en que Ballester lo plantea, esto es, fueron textos acordes con la madurez, las inquietudes y el momento

vivencial de los jóvenes; sin embargo, me pregunto si el cuento de “Hombres en tempestad” podría ser sustituido. Los jóvenes de esta generación se identificaron mucho más con los relatos de Silvia Molina, Edméé Pardo y Juan Rulfo en tanto los protagonistas eran jóvenes y se reflejaron en ellos. Por otra parte, el modo de abordar los cuentos y diseccionarlos permitió su estudio óptimo, pero sería pertinente reconsiderar el orden de lectura, aproximaría el texto de Quiroga y Molina para facilitar el contraste del manejo del tiempo y que resulte más productivo, hacia el final dejaría a Rulfo y Pardo.

Así, aunque efectivamente, la secuencia presentada tiene un grado de universalidad, constaté lo que ya apuntaba en el Capítulo 3, no puede ignorarse el contexto y si se quiere hacer uso de esta propuesta didáctica deberán hacerse las adecuaciones pertinentes. Incluso, estoy convencida de que si aplicara nuevamente la secuencia en el plantel Ignacio Manuel Altamirano también debería hacer modificaciones que respondan a las características de los nuevos grupos.

Testimoniar que los discentes fueron capaces de escribir un comentario crítico es alentador y satisfactorio. Defiendo absolutamente la concepción de que la escritura debe enseñarse a la par con la lectura; además, sostengo que el verdadero trabajo del escritor es generar ideas y lo que debemos hacer los docentes es enseñar a nuestros alumnos a hacerlo y a confiar en ellas. Si se considera a la escritura como una especie de conversación, entonces hay que dejar hablar a los adolescentes y escucharlos. Nuevamente surge la importancia de las emociones y el “filtro afectivo” al que aludimos en el segundo capítulo. Si el docente se muestra como un escucha atento y respetuoso de las ideas de sus alumnos, sin duda ellos buscarán escribir y perfeccionar sus textos por el simple placer de hacerlo, por la satisfacción que da cuando alguien reconoce lo que decimos, por la gratificación de

ser capaz de resolver algo y para comenzar a pertenecer al mundo de las letras que van conociendo.

La práctica cotidiana de un docente está llena de luces y sombras. No dejo de cuestionarme qué tanto puedo llevar a mis alumnos a descubrir cosas por su cuenta si tengo tan poco tiempo y un programa por cumplir. Siempre me veo tentada a resolverles dudas, a explicarles cuestiones inmediatamente, incluso antes de que ellos hagan sus propias inferencias. Todos los docentes nos encontramos con que siempre hay ajustes por hacer a la planeación y estos no siempre responden a las verdaderas necesidades de los alumnos; a veces –como ocurrió al implementar esta secuencia– se debe a los sismos, a las contingencias de salud; pero otras a las ceremonias cívicas, juntas, ferias, festejos, aniversarios, salidas académicas. Entonces ¿de cuánto tiempo real dispone un docente de Lengua y Literatura para convencer a sus alumnos de que vale la pena leer y aún más, comprender lo que leen?

Enseñar a los jóvenes de bachillerato implica colaborar con ellos para que se vuelvan más responsables y disciplinados. Es común enfrentar asuntos, aparentemente pequeños, pero que impactan en el desarrollo de las actividades, en el ánimo del docente y los estudiantes y traen un desgaste en los implicados en el acto educativo. Si los grupos tienen sus sesiones a primera hora o tal vez durante la última clase del día, qué es pertinente programar o no. Si nadie trae las copias, permitir que tomen fotos con el celular al original y trabajar con esos elementos. Si una pareja de novios acaba de romper, estar dispuesto a modificar los equipos porque el grupo tomó partido y por ahora no se hablan. Si el internet de la escuela no funciona. Un alumno con sueño, uno que insulta a otro, un grupo completo que llega sin material, alguien enfermo, otro viviendo un duelo y uno que es epiléptico y

tuvo una crisis. No hay teoría pedagógica que lo prepare a uno para eso; se deben tomar decisiones de un momento a otro.

La lectura de textos literarios, como he insistido, implica emociones. La literatura, en tanto creación artística, conmueve, sacude, cuestiona. Durante la aplicación de la secuencia se dieron varios momentos en que los jóvenes recordaban cuestiones personales e inclusive tuvimos instantes sumamente emotivos y aunque no fue el asunto central de mi propuesta didáctica, considero que es un campo que debe explorarse cuidadosa y pacientemente. Si de verdad deseamos que nuestros adolescentes se vuelvan lectores, debemos dejar que la literatura cumbre a los jóvenes y mostrar disposición y respeto para que ello ocurra. ¿No fue así como nosotros nos convertimos en lectores? ¿No fue por esas emociones que se nos despertaron al leer que incluso decidimos nuestra profesión? Valdría no olvidarlo y transmitir nuestra propia pasión por la lectura a los estudiantes.

Sin duda el papel del docente es primordial, pero no suficiente para ganar lectores autónomos. La lectura es labor de todos. A los docentes se nos exige prepararnos, modernizarnos y estar a la vanguardia en tecnología, pero nuestras instalaciones, sobre todo las de las escuelas públicas, no están equipadas para hacerlo así. Hay escuelas en donde resulta complicado hacer dinámicas que requieran cambiar la disposición de las bancas porque están atornilladas al suelo. Hay bibliotecas escolares que lejos de ser un espacio vivo, se han convertido en un almacén de libros que permanecen intactos. Hay planes y programas de estudio que requieren ser revisados y ajustados.

Por todo esto una maestría como MADEMS resulta indispensable. Es esencial para los docentes seguir pendientes de la teoría y continuar su formación, pero creo que una de las cuestiones que vuelven a MADEMS sumamente valiosa es la posibilidad de intercambiar experiencias con docentes de varias disciplinas y de la propia. Considero que

debe darse paso a proyectos que vayan más allá de la implementación de secuencias didácticas; hay muchos problemas en el ámbito educativo y seguramente surgirán propuestas grandiosas para abordarlos. Resultaría conveniente implementar una asignatura de investigación educativa en primer semestre por, al menos, tres cuestiones: primero, sentaría las bases mínimas para que los profesores presentaran los trabajos de titulación; segundo, ayudaría a que más docentes se conviertan en investigadores y tercero, allanaría el camino para que los egresados sistematicen su práctica cotidiana de tal suerte que continúen investigando por su cuenta para aportar su conocimiento en los diversos espacios educativos.

Para muchos estudiantes de bachillerato, el único espacio en donde pueden acceder a la lectura de textos literarios es la escuela y ello no es privativo de instituciones públicas, pues ocurre también en el ámbito privado; por ello la labor de los docentes es fundamental; es posible que los profesores de educación media superior seamos quizá el último puente de acercamiento a la literatura y no podemos desaprovecharlo. Ya decía al inicio que la formación de lectores autónomos parece una labor que deviene en titánica, pero es impostergable. Habrá que seguir trabajando día con día en pos de la lectura, la comprensión y la escritura. Los resultados de nuestra labor como docentes de Lengua y Literatura no siempre serán observables ni cuantificables inmediatamente, pero desarrollar una docencia profesional nos dará la certeza de haber contribuido a que los adolescentes se formen como lectores/escritores y por qué no, en unos cuantos años ellos mismos sentarán las bases para que otros gocen la literatura y se acerquen a ésta con mayor naturalidad.

FUENTES DE CONSULTA

- Alonso, J. M. (2006). *Manual de orientación educativa y tutoría. Educación Media y media superior*. México: Universidad La Salle/Plaza y Janés.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2010). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Baquero, M. (1993). *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?* Murcia: Universidad de Murcia.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barrera, L. (1992). Apuntes para una teoría del cuento. En *Del cuento y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento*. Pacheco y Linares (Comp.). Caracas: Montes Ávila Editores Latinoamericana.
- Beristáin, H. (1994). *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la Experiencia*. Buenos Aires: Gedisa.
- Calderón-Le Joliff, T. (2006). La teoría del iceberg y la práctica de la alusión en los cuentos de Ernest Hemingway y de Francisco Coloane. *Acta literaria*, (32), 97-105. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-68482006000100008&Ing=es&nrm=iso>.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (Comp). (2015). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó/Colofón.

- Cassany, D. ([1989], 2017). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2013). Las tres perspectivas: conclusión. En *Desarrollo de competencias de lectura en estudiantes de Nivel Medio Superior, Antología para docentes*. México: SEP.
- _____. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. En *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. *Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia*, en Medellín (Colombia). ISSN: 0120-5587.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (Dir.). (2006). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. México: Taurus.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: FCE.
- Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Chartier, A. (2014). *Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica*. México: FCE.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Cuarto Informe de Gobierno 2015-2016* (2016). Recuperado de <https://www.gob.mx/publicaciones/articulos/cuarto-informe-de-gobierno-2015-2016-resumen-ejecutivo?idiom=es>
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Encuesta Nacional de Consumo de Drogas* (2016). Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>. México. Comisión Nacional Contra las Adicciones.
- Encuesta Nacional de Lectura 2015*. (2015). Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf. México. Secretaría de Cultura.

- Erausquin, C. (2010). Adolescencia y escuelas: interpelando a Vigotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros. *Revista de Psicología* (11). (59-81). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4839/pr.4839.pdf
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comp.). (2013). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. México: Paidós.
- _____. (2004). *Para leer mejor*. México: Paidós.
- Gilig, J. (2001). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: FCE.
- Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura*. México: Paidós.
- Golder, C. y Gaonac'h, D. (2002). *Leer y comprender, psicología de la lectura*. México: Siglo XXI.
- Gracida, Y., López, M. y Martínez, G. (2015). El enfoque comunicativo. En Lomas, C. (Coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2016*. (2016). Recuperado de: <http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2016/DistritoFederal008.pdf>. México, SEDESOL.
- Lomas, C. (Coord.). (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- London, J. (2008). *El lobo de mar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maqueo, A. M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa/UNAM.
- Muñoz-Valenzuela, C. y Schelstrate, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? En *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. ISSN:1681-5653, No. 45/5-25 marzo

Nota País, México. Resultados. (2016). OCDE-PISA. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. México: Pearson.

Ostrosky-Solís, F. y Ardilla, A. (2005). *Lenguaje oral y escrito*. México: Trillas.

Pastor, B. y Ameneiro, A. (1997). *Delegación política Magdalena Contreras*. México: Porrúa.

Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

Pimentel, L. A. (2014). *El relato en perspectiva*. México: UNAM/Siglo XXI.

Planea, Resultados Nacionales. Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación/Matemáticas. (2017). Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

Prado, M. de L. (2011). *Literatura I*. México: ST Editorial.

Programa de Estudio. Literatura Mexicana e Iberoamericana. (s/f). México: UNAM/Escuela Nacional Preparatoria.

Programa Lengua Española. (2016). México: UNAM/Escuela Nacional Preparatoria.

Programas de Asignatura. Lenguaje y Comunicación II. (2016). México: SEP/Colegio de Bachilleres.

Programas de Asignatura. Literatura I. (2016). México: SEP/Colegio de Bachilleres.

Programas de Asignatura. Taller de Análisis y Producción de Textos. (2016). México: SEP/Colegio de Bachilleres.

Programas de Estudio, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. (2016). México: UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/programasestudio2016>

Programas de Estudio, Humanidades. (2005). México: Gobierno del Distrito Federal/SEDESOL /IEMS.

Proyecto Educativo, Humanidades. (2006). México: Gobierno del Distrito Federal/SEDESOL /IEMS.

Rodríguez, C. (2011). Programar en Lengua y Literatura. En Ruiz, U. (Coord.). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona: Graó.

Ruiz, U. (Coord.). (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona: Graó.

Samperio, G. (2005). *Después apareció una nave, recetas para nuevos cuentistas*. México: Alfaguara.

Sánchez V., A. (2007). *Invitación a la estética*. México: Debolsillo.

Selden, R. (Ed.). (2010). *Historia de la crítica literaria del siglo XX. Del formalismo al postestructuralismo*. Madrid: Akal.

Serafini, M. T. (2006). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.

———. (2005). *Cómo se escribe*. México: Paidós.

Silberman, M. (2006). *Aprendizaje activo, 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Buenos Aires: Troquel.

Solé, I. (2013). *Estrategias de lectura*. México: Colofón/ICE/Graó.

Teresa de, A., et al. (2006). *Conocimientos Fundamentales de Literatura Vol. I*. México: UNAM.

Todorov, T. (1996). *Los géneros del discurso*. Caracas: Monte Ávila.

Tusón, A. (2015). El estudio del uso lingüístico. En Lomas, C. (Coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.

Van Dijk, T. (2014). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

_____. (1999). La pragmática de la comunicación literaria. En José Antonio Mayoral (Comp.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros.

Vaello, J. (2014). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre 'aulas' turbulentas*. Barcelona: Graó.

Zavala, L. (2002). *Cómo estudiar el cuento: con una guía para analizar la minificción y el cine*. Guatemala: Palo de hormigo.

_____. (2004). *Paseos por el cuento mexicano contemporáneo*. México: Nueva Imagen.

_____. (Comp.). (2013). *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas*. México: UNAM.

_____. (Comp.). (2013). *Teorías del cuento II. La escritura del cuento*. México: UNAM.

Zayas, F. (2015). *Diez ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

_____. (2011). *La educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Para el estudiante:

Colla, J.C. A la deriva, Cómic. Recuperado de http://ep00.epimg.net/elpais/imagenes/2013/04/26/eps/1366970783_167444_1366971723_noticia_grande.jpg

Diez autores cuentan cómo crear un personaje de novela. (2017). *Clarín, Sociedad*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/autores-cuentan-crear-personaje-novela_0_H1UmlumeRtl.html.

Estébanez, D. (1999). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.

- Fernández, G. (Comp.). (2017). *Material de lectura 8, Horacio Quiroga*. México: UNAM/Dirección de Literatura. Recuperado de <http://www.materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf/horacio-quiroga.pdf>.
- Ferretis, J. (1986). Hombres en tempestad. En *Antología de Cuentos mexicanos I*. (pp.30-36). Millán, C. (Comp.). México: Nueva Imagen.
- Los personajes en la narración. *Portal educativo. Red Universitaria de aprendizaje*. México: UNAM. Recuperado de <https://www.portaleducativo.net/segundo-medio/13/los-personajes-en-la-narracion>.
- Molina, S. (1992). La casa nueva. En *Dicen que me case yo*. (pp. 13-15). México: Cal y Arena.
- Munguía, I., Munguía, M. y Rocha, G. (2003). *Gramática Lengua Española, reglas y ejercicios*. México: Larousse.
- Pardo, E. (2012). Graduación. En *Atrapados en la escuela*. (pp. 145-151). Mónica Lavín (Comp.). México: Selector.
- Prado, M. de L. (2011). *Literatura I*. México: ST Editorial.
- Quiroga, H. (2008). A la deriva. En *Cuentos*. (pp. 130-134). Madrid: Cátedra.
- Ramos, T. (2017). La descripción. En *Materiales de Lengua*. Recuperado de http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/tipologia/descripcion/index_descripcion.htm
- Río, M. A. (2006). *Literatura. Un viaje a través de los géneros*. México: McGraw-Hill.
- Rosales, E. (2017). El autor y el narrador. En *Portal Académico CCH*. México. UNAM. Recuperado de <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad4/autorynarrador/>.
- Rulfo, J. El desafío de la creación. En Zavala, L. (ed.). (2013). *Teorías del cuento III, poéticas de la brevedad*. (pp. 167-168). México: UNAM.

_____. (2012). No oyes ladrar los perros. En *El llano en llamas*. (pp. 129-134). México: RM/Fundación Juan Rulfo.

Sánchez, F. Personajes de novelas. En *Portal Académico CCH*. (2017). México: UNAM. Recuperado de <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad4/personajesnovelas/caracteristicas>, mayo 2017.

Teresa, A. de. (2006). *Conocimientos fundamentales de Literatura, Vol. 2*. (pp. 3-74). México: UNAM/McGraw Hill.

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario de Hábitos de lectura.



Hábitos de lectura

Lic. Paula Sara Chávez Manteca

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

La intención de este cuestionario es conocer un poco cómo ha sido tu relación con la lectura y con el lenguaje. De ninguna manera se usará para calificarte, lo que se busca es un punto de partida para trabajar con el grupo durante el semestre. Contesta cada pregunta y si tienes alguna duda, consulta con la profesora.

1. ¿Sabes cuándo comenzaste a hablar? _____
2. ¿Recuerdas si te cantaban canciones? _____ ¿Quién? _____
3. ¿Recuerdas haber jugado a las adivinanzas? _____ ¿Con quién? _____
4. ¿Hay libros en tu casa? _____ (Marca la opción que más se acerque)
de 0 a 10 de 11 a 20 de 21 a 40 entre 40 y 80 más de 100
5. ¿De qué son los libros que hay en tu casa? _____

6. Acerca de los estudios de tus familiares, ya sean tus papás o tus tutores:
 ¿Terminaron primaria? _____
 ¿Terminaron secundaria? _____
 ¿Terminaron preparatoria? _____
 ¿Terminaron una carrera? _____
7. ¿Te contaban historias cuando eras niño? _____ ¿Quién? _____
8. ¿Qué tipo de historias? _____
9. ¿Recuerdas el título de alguna historia de las que te contaban? _____
10. ¿Hay algún momento en el que platicuen entre familia? _____
11. ¿Crees que a alguien en tu familia le gusta leer? ¿Por qué? _____

12. Durante la primaria ¿leían en el salón de clases? _____

13. En la secundaria ¿cuántos libros leíste? _____ ¿Recuerdas alguno en especial? ¿Por qué? _____

14. ¿A cuántas bibliotecas has ido? _____
15. ¿Cuántos libros has leído? _____
16. ¿Cómo te consideras como lector? _____
17. ¿Qué opinas acerca de la lectura? _____

18. ¿Crees que eres capaz de entender lo que lees sin dificultades? _____

19. ¿Cómo es el espacio en tu casa en donde haces las tareas? _____

20. ¿Hay computadora en tu casa? (Marca una opción) SI NO ¿Hay internet? (Marca una opción) SI NO

21. Marca las cosas de la lista de acuerdo con lo que tengas

| | SI | NO |
|--------------------|----|----|
| Celular | | |
| Correo electrónico | | |
| Facebook | | |
| Televisión | | |
| DVD | | |
| Televisión de paga | | |

22. ¿Hay alguien que te ayude a hacer las tareas escolares en casa? ¿Quién? _____

23. ¿Hay algo que recuerdes en particular de tus clases de Español de la Secundaria? _____

24. ¿Hay algo que te llame la atención en particular del lenguaje, las pláticas, la lectura o nuestro idioma? _____

Anexo B. Evaluación del desempeño docente.

Evaluación desempeño docente

DTI Paula Sara Chávez Manteca

Responde las siguientes preguntas para conocer tus opiniones acerca del semestre. Recuerda que debes explicar un poco tus respuestas.

1. ¿La docente llegó a tiempo a sus clases? ¿Se ausentó sin aviso? _____

2. ¿Qué opinas de la revisión que la docente hace de tus trabajos? _____

3. ¿Crees que la docente prepara sus clases? ¿Por qué? _____

4. ¿La docente busca distintas formas para explicar los temas que se abordan en el aula? _____

5. ¿La docente pone ejercicios para que comprendas mejor los temas? _____

6. ¿La docente es respetuosa con sus estudiantes? ¿Por qué? _____

7. ¿Consideras que tu punto de vista acerca de la literatura, el uso del lenguaje, la ortografía y la redacción cambió después de tomar esta clase? Explica tu respuesta. _____

8. ¿Cuál fue el tema que se te complicó más durante el semestre? _____

9. Menciona los textos que más te gustaron y después los que te gustaron menos. _____

10. ¿Cuál fue el ejercicio o la dinámica que más te gustó y cuál el que te permitió aprender más? _____

11. ¿Cuál fue el ejercicio o la dinámica que menos te gustó y cuál el que no te permitió aprender nada? _____

12. ¿Consideras que este curso te permitió crecer o cambiar como persona? Explica tu respuesta _____

13. Si pudieras cambiar algo de esta clase ¿qué sería? Da sugerencias _____

14. ¿Hay algo que recuerdes especialmente de esta clase? _____

15. ¿Consideras que la docente fue clara y justa al poner límites o sancionar a algún estudiante? _____

16. ¿Consideras que las tareas te permitieron aprender algo? Explica tu respuesta. _____

17. Quisiera además comentar que: _____

18. Sin hacer ningún comentario al respecto por ahora, escribe tu nombre completo, tu grupo y la fecha _____

Anexo C. Materiales de trabajo para el cuento “Hombres en tempestad”.

Anexo C.1. La descripción en el cuento.



La descripción en el cuento. “Hombres en tempestad” de Jorge Ferretis

Lic. Paula Sara Chávez Manteca

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Ya sabemos que el cuento es un texto literario que nos relata una historia. Ahora veremos cómo los sucesos ocurren en un espacio determinado en donde hay “actores que lo pueblan” y “objetos que lo amueblan”¹ y todo ello es construido y concebido por el autor.

El espacio del cuento existe únicamente en el texto. El autor lo construye y debe hacerlo de tal modo que sus lectores logremos comprender lo que nos está queriendo decir. Con la descripción, el escritor representa la realidad.

Tradicionalmente, se distinguen distintos tipos de descripción considerando lo que se describe:²

| | |
|---------------|---|
| Prosopografía | Descripción del aspecto físico de un personaje. |
| Etopeya | Descripción de un personaje, pero de su índole psicológica y moral. Sus pasiones, sus costumbres, sus virtudes, etc. (Su carácter). |
| Retrato | Descripción de la personalidad física y moral de un individuo. |
| Topografía | Descripción de un lugar físico o paisaje. |
| Cronografía | Descripción de los rasgos que conforman un periodo histórico. |

Las palabras de las que nos servimos más para describir son los **adjetivos** pues estos determinan y califican al sustantivo, además de que expresan sus características y sus propiedades. También se pueden construir **sintagmas adjetivos**, esto es, un grupo de palabras con un núcleo y modificadores que forman un bloque.

Adjetivos: libro **usado**
profundo dolor
pobre hombre

¹ Pimentel, Luz Aurora. *El relato en perspectiva*. México: UNAM/Siglo XXI, 2014. p. 25

² Estébanez Calderón, Demetrio. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial, 1999. p. 279

Sintagma adjetivo: Tiene como núcleo un adjetivo, puede ir acompañado de un adverbio o sintagma adverbial que funciona como complemento o modificador:

Bastante cerca

Muy decepcionado³

¿Crees que son distintas las descripciones en un cuento y en una novela? Recuerda que, si el cuento suele ser corto y contar un solo suceso, entonces sus descripciones no pueden ser muy largas. El autor debe decirnos mucho con pocas palabras. ¿Crees que Jorge Ferretis lo logra?

³ Munguía Zatarain, Irma, Martha Elena Munguía Zatarain y Gilda Rocha Moreno. *Gramática Lengua Española, reglas y ejercicios*. México: Larousse, 2003. p. 37-53

Anexo C.2. Rejilla para las descripciones.



Ejercicio.
Las descripciones en "Hombres en tempestad" de Jorge Ferretis

Lic. Paula Sara Chávez Manteca

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

| | ¿Qué describe? | ¿Cómo lo describe? |
|------------------|----------------|--------------------|
| Paisaje | | |
| Lugar | | |
| Comida | | |
| Atmósfera | | |
| Personaje | | |
| Actitud | | |

Anexo D. Materiales de trabajo para el cuento “A la deriva”.

Anexo D.1. La secuencia lineal del cuento.



La secuencia lineal del cuento. “A la deriva” de Horacio Quiroga

Paula Sara Chávez Manteca

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Un cuento es un texto literario que nos relata una historia. Actualmente, se reconocen distintos tipos de cuentos con características determinadas. De acuerdo con Lauro Zavala, un estudioso del tema, el relato puede ser: cuento clásico, moderno, posmoderno y bonsái; además, señala que el cuento clásico tiene los siguientes elementos narrativos:¹

| | Cuento clásico (cuento) |
|-------------------|-------------------------|
| <i>Tiempo</i> | Secuencial |
| <i>Espacio</i> | Verosímil |
| <i>Narrador</i> | Omnisciente |
| <i>Personajes</i> | Arquetípicos |
| <i>Lenguaje</i> | Literal |
| <i>Género</i> | Realista |
| <i>Intertexto</i> | Implicito |
| <i>Final</i> | Epifánico |

Para comprender los relatos, una de las primeras cuestiones para considerar es que en el cuento clásico el autor recrea un tiempo similar al de la vida real pues hace que el narrador nos cuente los acontecimientos en un orden lineal, de principio a fin y sin interrupciones evidentes, aunque “En todo cuento hay una combinación de lapsos de presente, pasado remoto y pasado inmediato”.²

En el cuento lineal se sabe claramente y desde el principio cuál es el conflicto que hay y por ello el cuentista debe ser muy hábil para mantener la atención del lector. “En el cuento lineal los vectores de distracción deben ser muy fuertes para que el conflicto no anuncie con anticipación el final. Este tipo de cuento está más cercano a los relatos orales, pues tienen la misma estructura de los primeros cuentos tradicionales.”³

¹ Zavala, Lauro. *Cómo estudiar el cuento: teoría, historia, análisis, enseñanza*. México: Trillas, 2009. p. 160

² Samperío, Guillermo. *Después apareció una nave, recetas para nuevos cuentistas*. México: Alfaguara, 2004. p. 114

³ *Idem*.

Los textos también tienen palabras que nos ayudan a entender el tiempo al interior de la historia. Lo primero que salta a la vista es la conjugación de los verbos; seguramente será en pretérito o pasado.

Por otro lado, hay palabras que se conocen con el nombre de marcadores temporales que indican tiempo y permiten al autor dar cohesión y coherencia a la narración y a los lectores nos aclara en qué momentos suceden las cosas y entender la secuencia de los acontecimientos. Algunos ejemplos son:

| | | | | |
|---------------|--------------|-----------------|------------------|-------------------|
| cuando | luego | mientras tanto | en ese momento | por aquellos días |
| entonces | de pronto | un día | anteriormente | posteriormente |
| más tarde | un rato | en aquel tiempo | cuando anocheció | de repente |
| cayó la tarde | en esa época | en seguida | un instante | ayer |
| la última vez | toda su vida | aquella vez | una vez | jamás |

Entonces, para encontrar la secuencia del cuento debes preguntarte:



- Cómo comienza la historia
- Cómo la va contando el narrador
- En qué orden temporal nos va presentando los acontecimientos
- Lo que ocurre primero
- Lo que ocurre al final

... Y buscar las pistas que te van indicando cuándo suceden las acciones.

Anexo D.2. El tiempo en el cuento.

El tiempo en el cuento. "A la deriva" de Horacio Quiroga

Paula Sara Chávez Manteca

Todo escritor decide un tiempo gramatical para narrar su historia.¹ Gérard Genette habla desde 1972, de los distintos "órdenes temporales que un texto narrativo puede adoptar" y de los "tipos de narración y sus maneras de combinarse".²

| Se denomina: | El narrador se sitúa: | Tiempos verbales: |
|------------------------|--|--|
| Retrospectiva | Tiempo posterior a los acontecimientos narrados | Pasado (amé) Imperfecto (amaba) Pluscuamperfecto (había amado) |
| Prospectiva/predictiva | Posición anterior a lo que narra. | Futuro (amaré) Futuro perfecto (habré amado) |
| Narración simultánea | El narrador da cuenta de lo que ocurre en el momento de la narración | Presente (amo) Presente perfecto (he amado) Futuro (amaré) |
| Intercalada | El narrador alterna entre la retrospectiva y la simultánea. Típica de los textos epistolares y los diarios. | |

¹ Pimentel, Luz Aurora. *El relato en perspectiva*. México: UNAM/Siglo XXI, 2014. p. 157

² Gerald Prince. "Narratología" en *Historia de la crítica literaria del siglo XX. Del formalismo al postestructuralismo*. R. Selden (ed.) Madrid: Akal, 2010. p. 140-142.

Anexo D.3. Formato para el cómic.



EJERCICIO
"A la deriva" de Horacio Quiroga

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Identifica los momentos más importantes del cuento que leímos en clase y dibújalos en los recuadros. En las líneas puedes escribir lo que consideres convenientes para apoyar tus imágenes, considera el uso de marcadores temporales.

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

=====
=====

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

=====
=====

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

=====
=====

Anexo E. Materiales de trabajo para el cuento “No oyes ladrar los perros”.

Anexo E.1. Cuadro de personajes.



Ejercicio.
Personajes en “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo

Lic. Paula Sara Chávez Manteca

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

| Personaje | ¿Qué dice de él/ella? | ¿Cómo lo imaginas? ¿Por qué? |
|-----------|-----------------------|------------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Anexo E.2. Hoja de vocabulario.



Vocabulario "No oyes ladrar los perros" de Juan Rulfo

Lic. Paula Sara Chávez Manteca

| | | | | |
|--------------|-------------|-------------|---------------|-------------|
| Ágil | Alto | Arrogante | Callado | Castaño |
| Agresivo | Amoroso | Bello | Calvo | Chaparro |
| Alegre | Analfabeto | Bonachón | Cariñoso | Chino |
| Cobarde | Criminal | Cuidadoso | Curioso | Débil |
| Corpulento | Cruel | Culto | Despreocupado | Dinámico |
| Enojón | Encorvado | Engreído | Envidioso | Estudioso |
| Extrovertido | Flaco | Flacucho | Fuerte | Generoso |
| Gordo | Guapo | Güero | Humilde | Huraño |
| Impuntual | Imprudente | Inepto | Inseguro | Insensato |
| Intelectual | Inteligente | Interesante | Irresponsable | Joven |
| Juguetón | Lacio | Ojeroso | Parlanchín | Pasivo |
| Pelirrojo | Perezoso | Pobre | Puntual | Quejumbroso |
| Reservado | Responsable | Rico | Seguro | Sensual |
| Soberbio | Temerario | Tierno | Tímido | Tonto |
| Torpe | Trabajador | Tranquilo | Trigueño | Valiente |
| Vanidoso | Viejo | | | |

Anexo F. Material de trabajo para el cuento “La casa nueva”.

Formato para cambio de puntos de vista y voces.



Ejercicio.
Una historia siempre tiene distintos puntos de vista.
La casa nueva” de Silvia Molina

Lic. Paula Sara Chávez Manteca

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

| Mamá | Papá | Guardia |
|------|------|---------|
| | | |

Anexo G. Examen para el cuento “Graduación”.



Evaluación comprensión lectora cuento.

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Lee el cuento “Graduación” de Edmée Pardo. Revisa cuidadosamente las instrucciones de cada sección y contesta lo que se te solicita.

1. Organiza los hechos del cuento de acuerdo con su secuencia temporal. Escribe dentro del paréntesis el número progresivo que te permita ordenarlos.

- () Susana se va a vivir a otro lugar y la protagonista se da cuenta de que el alcohol le da seguridad
- () Después de su graduación en Taxco comienza a beber más y se vuelve promiscua
- () La protagonista entra a la secundaria y sus costumbres cambian
- () A la mañana siguiente el ruido y la luz les molesta
- () Los papás hablan con ella, pero sigue bebiendo y piensa en lo que le decían sus padres
- () Los viernes tomaban aprovechando que la mamá de Susana no estaba
- () Esa noche la protagonista comienza a beber los restos de las botellas
- () En tercero de secundaria usa ropa ajustada y comienza a perder el control con su forma de beber
- () Comienza segundo de secundaria y ella bebe a solas en su casa
- () Una mujer recuerda su graduación de sexto de primaria

/10

2. Marca los espacios en donde se desarrolla la historia:

- | | | |
|-------------|-----------------------------|--------------------------------|
| a) estética | d) departamento de la amiga | g) el coche |
| b) parque | e) Taxco | h) Estados Unidos |
| c) fiestas | f) escuela | i) recámara de la protagonista |

3. Señala las palabras que funcionan como marcadores temporales y aparecen en el cuento:

- | | | |
|--------------------------|------------------|--------------------|
| a) la mitad de la tarde | d) alegre | g) aquella época |
| b) tensa | e) a media calle | h) poníamos música |
| c) a la mañana siguiente | f) primera vez | i) una vez |

/10

4. Completa las siguientes explicaciones usando las palabras que aparecen en el recuadro:

| | | | |
|--------------|---------|---------------|-----------|
| insatisfecha | remoto | visible | principal |
| lejano | mediata | autodiegético | triste |
| tiempo | primera | psicológica | evoca |

- a) El _____ del cuento se estructura a partir del pasado _____ porque la mujer narra un recuerdo _____.
- b) La descripción _____ de la protagonista la ubica como una mujer _____, sin ilusiones, _____ y con cierto grado de arrepentimiento.
- c) "Había muchas emociones nuevas que no sabía cómo ordenar" forma parte de la descripción _____ de la protagonista.
- d) El cuento está narrado en _____ persona y el narrador es _____ porque participa en la narración y es el personaje _____.

/10

5. Considerando tu lectura atenta del texto llena el siguiente cuadro y marca lo que se te pide:

| ¿Quién es la autora? | ¿Quién narra la historia? | La perspectiva desde donde narra es: |
|----------------------|---------------------------|---|
| | | a) Feliz b) Triste c) Otra: _____ |

/3

6. Escribe verdadero (V) o falso (F) dentro del paréntesis:

- a) La protagonista del cuento es un personaje plano ()
- b) La protagonista tiene problemas para beber ()
- c) Los padres de Susana y de la protagonista intervienen rápidamente para ayudar ()
- d) En el cuento hay un narrador omnisciente ()
- e) Los papás y Susana son personajes incidentales ()
- f) La emoción con la que termina la protagonista del cuento es alegría ()
- g) En este cuento el antagonista es el alcohol ()

/7

7. ¿Consideras que la protagonista del cuento quiere cambiar? Explica tu respuesta

Rep.

8. Escribe una opinión breve acerca del relato. Recuerda que debes construir oraciones y párrafos. Cuida la ortografía. Puedes compararlo con algún cuento leído en clase.

/10

Evaluación
Acertos: ____ de 50 C NC
El estudiante comprende: _____
Se recomienda que repase: _____
Corrección de evaluación en cubículo: _____

Anexo H. Productos realizados con el cuento "Hombres en tempestad".

Anexo H.1. Descripción de lugar hecha por Pamela.

Descripción del Lugar

construido en 1521 y 1523, localización escogida por los españoles. Inaugurado en 1524.

Lugar lleno de trayectorias especialmente culturales, artísticas, compañías y de artistas.

Algunos artistas, gente común y de alto mando han pisado y entrado ahí.

Decorado con cada fecha especial del año y como siempre nos brinda su espacio para ayudarnos. Grande como para poner una plaza o centro comercial.

Aunque años atrás recibía nombres diferentes pero actualmente la gente la conoce con el nombre más oído. Rodeado de casas de emblemáticos hitos urbanos de la cultura, con más de 4 siglos de historia, forma parte de la historia en tiempos lejanos.

En ese lugar podemos encontrar la bandera de México, también está abierto para los turistas de cualquier lado. Considerando que en el 2017 suaguo algo para ayudar en lo que había pasado anteriormente.

Pamela

✓ Continúe.

Anexo H.2. Descripción de lugar hecha por Roberto.

Es un lugar en donde a mucha gente le gusta ir a diario y otros 2 o 3 veces por semana. Algunos días se llena de gente y otros no tanto, solo se escuchan las voces

En este lugar hay trabajadores que cargan cosas pesadas, personas que no hacen más que mandar y las que siguen las órdenes

Te atravesará su enorme variedad de productos desde el más pequeño cosmético hasta la más grande fruta.

Hay muchos colores de entrada a salida pero el que más resalta es el verde

La variedad de personas es inmensa y nunca te harán el feo seas quien seas

Paula

En este lugar podrás satisfacer algunas de sus necesidades rápido, económicamente y encontrando buena calidad

Blacios Hernandez Roberto Cesar 104

Anexo H.3. Descripción de lugar hecha por Elsa.

DESCRIPCIÓN

Elsa Cayotano Grupo 105

Es un lugar donde hay enormes rocas. Se acumula el agua formando grandes, hondas y pequeñas fosas.

Tiene pocos árboles en el entorno, conocidos localmente como Palo rojo, blanco y otro más curioso llamado rompe botas. Unos organismos los cuales son altos pareciera que tienen brazos.

A lo lejos se ven unas visneagas con sus espigas largas y gruesas, con punta de color rojo.

En la tierra se arrastran las agujas para tomar el sol, cuando incrementa buscan esconderse de los perjudiciales rayos solares.

El atardecer es hermoso tiene tantos y hermosos colores, un anaranjado, amarillo y rojizo. que pareciera que el cielo se está quemando, mientras los zopilotes sobre vuelan a los alrededores.

Anexo H.4. Rejilla de descripciones hecha por Cristian.



Ejercicio.
Las descripciones en "Hombres en tempestad" de Jorge Ferretis

Lic. Paula Sara Chávez Manteca

Nombre: Gómez Cabrera Cristian Antonio Grupo: 106

Fecha: 19-Oct-2017

| | ¿Qué describe? | ¿Cómo lo describe? |
|-----------|--|---|
| Paisaje | Un monte, con animales, árboles arado, | Un monte con árboles, una vaca, yo me imagino un paisaje con flores, lodo, 2 que tres casitas un río. |
| Lugar | El lugar donde habitan los personajes del cuento, el Jacal | Como un lugar con pocos árboles, grandes, quietos. Troncos oscuros como de roca estriada, me da a entender que es un campo donde habitan, y la chozita donde habitan |
| Comida | Los alimentos que la esposa les preparaba, una comida Humilde sencilla, pobre. | Como una tortilla al comal inflándose, el café burbujeando en un barro quemando y unas tiras de carne seca. |
| Atmósfera | La vibra que se sentía en el lugar | Un ambiente relajado cálido, por las madrugadas, cuando hubo el desastre, la atmósfera era triste, tensa, un ambiente pesado, frenando la tempestad el ambiente fue de calma |
| Personaje | Los Hombres que son Hermanos y el Hijo de uno de ellos y un buey | Como un Señor Madrugador, Valiente y Responsable por sus animales, El Joven como una persona acaudalado, Valiente, Humilde Platicador, Envidioso, El diablo no lo describe tal cual pero me lo imagino bajado |
| Actitud | el comportamiento de cada uno de los personajes | El Tata es Honesto, El hijo es Egoísta por no querer prestar al buey, el tío Jesús comprensible por no ser rescatado primero. |

Anexo H.5. Descripción de lugar hecha por Andrés.

Es un lugar muy caloroso, con montañas de arena hechas por el viento, sin árboles y sin plantas, algunas veces hay tormentas de arena.

El agua es muy escasa, sus pobladores suelen vestirse con ropa muy delgada para soportar el extremo calor, les ayudaba a moverse con facilidad, los protegía de el viento arenoso.

Sus vestidos fueron diseñados para cubrir el cuerpo entero excepto la cara, manos y pies.

Su piel es muy arrugada, iban de un lado a otro, vivían en tiendas bajas con forma rectangular, hechas con piel de camello o de cabra.

Cuando hay tormentas de arena ponen sus tiendas en forma de "U". Caminan kilómetros hasta encontrar un buen lugar para acampar.

Andrés Gómez Vargas 106

Anexo I. Productos realizados con el cuento "A la deriva".

Anexo I.1. Cómics de Andrés.



EJERCICIO "A la deriva" de Horacio Quiroga

Nombre: Andrés Segura León Grupo: 104 Fecha: _____

Instrucciones: Identifica los momentos más importantes del cuento que leímos en clase y dibújalos en los recuadros. En las líneas puedes escribir lo que consideres convenientes para apoyar tus imágenes, considera el uso de marcadores temporales.



Un día un hombre de repente sintió una mordida, era una yaracaca su



Entonces el dolor del pie aumentó pero él no quería morir



Más tarde el hombre subió a su canoa para ir al centro de Porona



Posteriormente se despertó hasta medio muerto era un bote que se hundió y durísimo



En ese momento se dio cuenta de que no podía hacerle solo el propio ayuda a su compadre Ayes



Cuando amanecía de pronto ya se sintió mejor



De pronto empezó a tener una sensación llena de recuerdos



Luego comenzó a ver como la naturaleza y todo tenía cierta paz



Mientras que recordaba el hombre optó por cesar de respirar

Anexo I.2. Cómec de Jesús.



EJERCICIO
"A la deriva" de Horacio Quiroga

Nombre: Jésus Otero López Grupo: 104 Fecha: 25/12/17

Instrucciones: Identifica los momentos más importantes del cuento que leímos en clase y dibújalos en los recuadros. En las líneas puedes escribir lo que consideres convenientes para apoyar tus imágenes, considera el uso de marcadores temporales.



Un día, un hombre fue mordido por una serpiente



Cuando el hombre estaba en la granja de pilas caía a su mujer



Un rato después, por la agitación el hombre cae en una balsa y pierde la conciencia



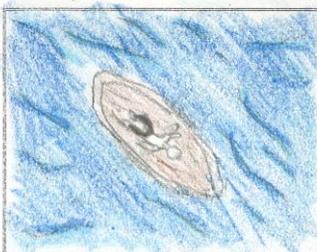
en esos momentos el hombre requería ayuda de su compañero alvós



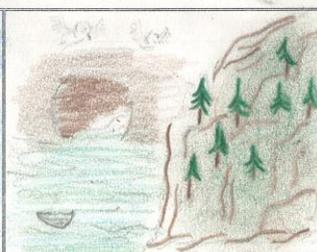
en ese momento el hombre se dio por vencido por el insostenible calor



pero intentó salir de la balsa sin importar que



Cayo la tarde y el hombre se encontraba en la noche



al entrar a un pantano el hombre se empezó a sentir relajado



el hombre después de una calma grande pudo tener sus últimos recuerdos antes de morir

Anexo I.3. Cómics de Andrea.



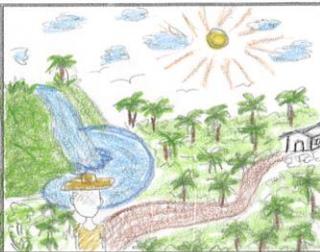
EJERCICIO
"A la deriva" de Horacio Quiroga

Nombre: Flores Castro Andrea Angelica Grupo: 105 Fecha: 5-11-2017

Instrucciones: Identifica los momentos más importantes del cuento que leímos en clase y dibújalos en los recuadros. En las líneas puedes escribir lo que consideres convenientes para apoyar tus imágenes, considera el uso de marcadores temporales.



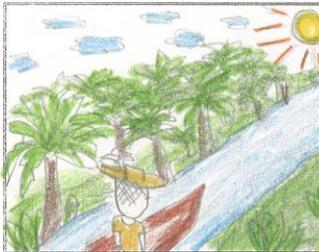
Un hombre ha sido mordido por una serpiente



Se sintió mal y se fue a su rancho



le pidió a su mujer un vaso de caña



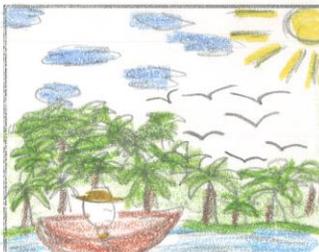
se dirigió a Ixvica Pucu



fue a buscar a su compradrey no la encontró



se subió a la canoa y empezó a remar



empezó a sentir alivio el veneno se iba



recordó a sus pacientes y su patrón



finalmente muere

Anexo I.5. Cómics de Diana.



EJERCICIO
"A la deriva" de Horacio Quiroga

Nombre: Diana Villaseñor Grupo: 105 Fecha: _____

Instrucciones: Identifica los momentos más importantes del cuento que leímos en clase y dibújalos en los recuadros. En las líneas puedes escribir lo que consideres convenientes para apoyar tus imágenes, considera el uso de marcadores temporales.



Lo Pica una
serpiente



Llega su
ranchero



le pidió caña
a su esposa



Se fue en su
balsa



Navegó y
navegó



Fue en camino
que su Compadre



Le grita y
grita a su
compadre



Se subió en
su balsa



MURIO

Anexo I.6. Cómics de Montserrat.



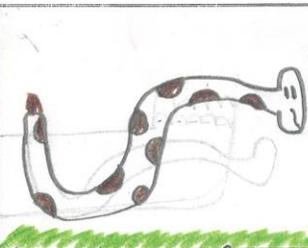
EJERCICIO
"A la deriva" de Horacio Quiroga

Nombre: Montserrat Gómez Condebarca Grupo: 105 Fecha: 06-11-17

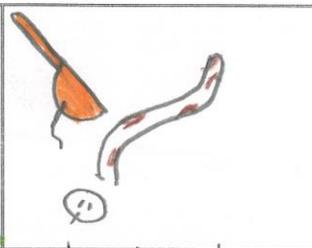
Instrucciones: Identifica los momentos más importantes del cuento que leímos en clase y dibújalos en los recuadros. En las líneas puedes escribir lo que consideres convenientes para apoyar tus imágenes, considera el uso de marcadores temporales.



El hombre fue al bosque.



La víbora fue para morder al hombre.



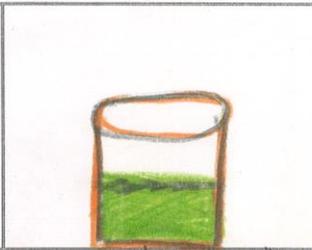
El hombre le aventó el machete.



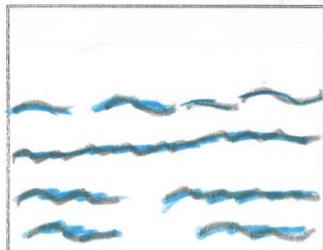
El hombre vio que tenía sangre.



Llegó al rancho gritando a su mujer.



La mujer le dio unos vasos con caña.



Como no se quería morir se fue al río.



ya no podía caminar y le quitó a su compadre.



y entonces se murió.

Anexo I.7. Cómics de Sarahí.



EJERCICIO
"A la deriva" de Horacio Quiroga

Nombre: Mileyvi Sarahí Guzmán Olmos Grupo: 105 Fecha: 26 Oct 17

Instrucciones: Identifica los momentos más importantes del cuento que leímos en clase y dibújalos en los recuadros. En las líneas puedes escribir lo que consideres convenientes para apoyar tus imágenes, considera el uso de marcadores temporales.

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| <u>El Señor caminaba tranquilamente</u> | <u>Cuando una serpiente lo muerde</u> | <u>Este al notar su presencia le mato</u> |
| | | |
| <u>El Señor herido intenta llegar a casa</u> | <u>Cuando llega le pide caña a su mujer</u> | <u>Su mujer al señor le da caña</u> |
| | | |
| <u>Como no funciona la canoa el señor toma su canoa</u> | <u>El señor empieza a delirar</u> | <u>Cerrando sus ojos el señor murió</u> |

Anexo I.8. Cómics de Leonardo.



EJERCICIO
"A la deriva" de Horacio Quiroga

Nombre: Leonardo Isidro Lozano Grupo: H.106 Fecha: 26-Oct-17

Instrucciones: Identifica los momentos más importantes del cuento que leímos en clase y dibújalos en los recuadros. En las líneas puedes escribir lo que consideres convenientes para apoyar tus imágenes, considera el uso de marcadores temporales.



Paulino estaba en la selva y de pronto le mordió una víbora

El hombre sacó su machete para matarla

Enseguida se currió un pañuelo



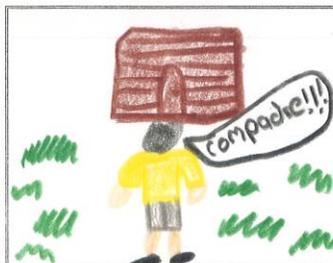
Llega fue caminando a su rancho



Una vez llegando le pidió café a su esposa



Se fue en su barca buscando a su compadre ALVES



Llegó con su compadre pero no lo encontró



El veneno a parentemente había desaparecido



Espera a preguntarse a si mismo dando su último respiro.

Anexo J. Productos realizados con el cuento “No oyes ladrar los perros”.

Anexo J.1. Cuadro de personajes de Emiliano.



Ejercicio.
Personajes en “No oyes ladrar los perros” de Juan Rulfo

Lic. Paula Sara Chávez Manteca

Nombre: Valles Sanchez Ángel Emiliano

Grupo: 104

Fecha: 10/11/17

| Personaje | ¿Qué dice de él/ella? | ¿Cómo lo imaginas? ¿Por qué? |
|--------------------------------|---|---|
| Ignacio | Asesino, Ratero, Moleante, Mal agradecido, Rabioso, Herido (Agonizante) | Alto, moreno, joven, delgado, Fuerte (estereotipo de un moleante) y campesino con ropa vieja y sucia, como de Barrios desprecupado |
| El Padre de Ignacio | se este cansado, Viudo, Mal pagado, Resistente, lleno en sudor, desprecio a ignacio | Fuerte, Alto, moreno, de unos 40, no puede olvidar a su esposa difunta, muy resistente (por el modo en que se describe el personaje), pobre |
| La madre de Ignacio | Muerta (Muere en porta), Amable | Delgada, bonito, canchosc, de unos 30 (Parecia buena persona por como hablaba al padre de ella y le reaccion de ignacio) |
| El Compadre Ignacio Frangulino | Muerta, buena persona, padrino de ignacio, asesinado por ignacio | Delgado, con bigote, moreno (normalmente son los de monte porque no dan mucha info.) buena onda - bonachon |
| | | |

Anexo J.2. Cuadro de personajes de Arleth.



Ejercicio.
Personajes en "No oyes ladrar los perros" de Juan Rulfo

Lic. Paula Sara Chávez Manteca

Nombre: Arleth Rincón Chávez

Grupo: 104

Fecha: 10/11/17
viernes

| Personaje | ¿Qué dice de él/ella? | ¿Cómo lo imaginas? ¿Por qué? |
|--|---|--|
| Hijo Ignacio | delincuente, asesino, joven, linchado (malherido), moribundo | Joven de 18-20 años... corpulento, insensible, criminal, medio rico, alto, prieto, sucio |
| Padre | Esta en deprecación por la muerte de su esposa e hijo, (viejo), avergonzado por tener un hijo del mal. Tealí | ojeras, sudoroso, viejo, fuerte, moreno, clase medio, Humilde, amoroso hacia la mamá Chacarro. |
| compadre El que bautizó a Ignacio | Sacerdote quien bautizó a Ignacio y le dio el nombre. viejo y asesinado por Ignacio. | Bonachón, gordito, viejo, alegre seguro, cuidadoso, Responsable. |
| Madre | Tealí recida por un parto del hijo que le da tener. Madre preocupada por Ignacio por que se iba a morir sabiendo que no iba a poder cuidar su hijo a ir por el buen camino. | Glera, alta, lacia, callosa, responsable, Humilde |
| | | |

Anexo J.3. Descripción personaje de Pamela.

Pamela Jimena de la cruz
Rincón

Mi personaje

El personaje se encuentra en el rincón de su cama, a punto de cometer algo muy delicado. Unos años atrás era tan solo un adolescente con un gran futuro, una maravillosa familia y con unos adorables hermanos.

Con el tiempo su familia se fue separando hasta llegar al punto de divorciarse. El adolescente se volvió rebelde, sin un camino fijo y sin su hermoso cuento de familia feliz.

Como en la escuela ya no era el mismo, sus amigos se alejaron de él para no tener problemas.

Con el tiempo él tomó curiosidad por un grupo de amigos raros porque ellos eran seguros de ellos mismos. Les empezó a hablar hasta que el grupo decidió aceptarlo, pero antes le dijeron un secretito, para ser como nosotros tendrás que viajar a otra dimensión, después de esto se lo llevaron a su guarida.

Llegó al punto de la guarida y el grupo sacó un juego de cartas llamado "Wija", para ellos eso era algo fantástico que siempre les cambiaría su vida. Después de explicarle al adolescente lo que tenía que saber, se fueron a su casa para que al otro día lo volvieran a hacer.

Varias semanas hacía lo mismo hasta llegar al punto que ya no quería eso, pero desgraciadamente no podía porque desde el principio te advertieron que si entrabas no tenía salida.

El ya no aguantó todo lo que le pasaba así que para él, en camino fácil fue suicidarse ahorcado.



Anexo J.4. Cuadro de personajes de Marlene.



Ejercicio.
Personajes en "No oyes ladrar los perros" de Juan Rulfo

Lic. Paula Sara Chávez Manteca

Nombre: Valder Hernandez Marlene Montserrat Grupo: 105

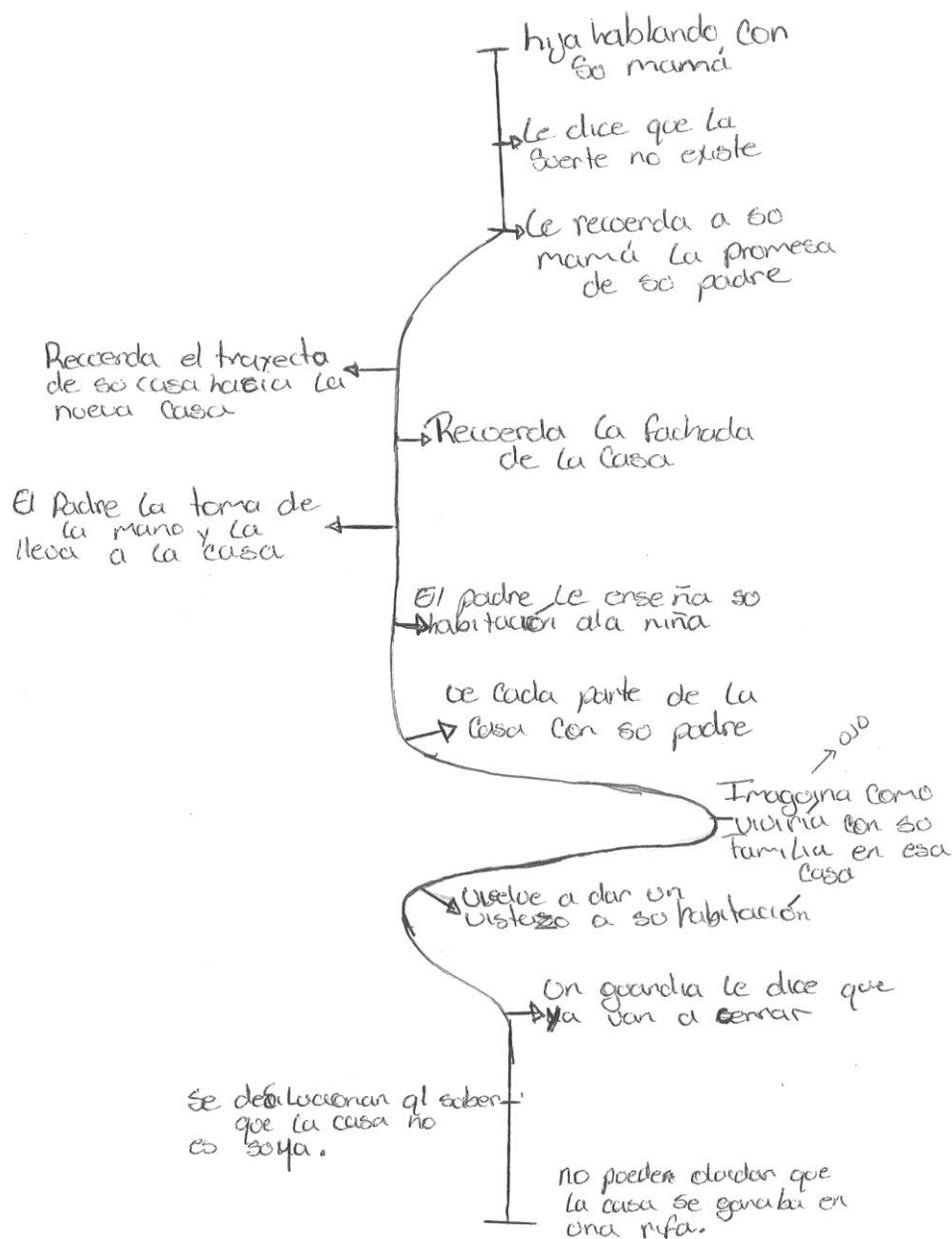
Fecha: 08/NOV/2017

| Personaje | ¿Qué dice de él/ella? | ¿Cómo lo imaginas? ¿Por qué? |
|-----------|---|---|
| Papá | Que era un viejo, que trataba de llegar a Tancitaro al pueblo Tonaya. Para que lo curara el doctor y todo eso lo hacía por su esposa. | Que era un hombre como desprecinado de su hijo, por que se fue por malos pasos y si lo ayudo fue por su esposa. |
| Ignacio | era un chico al que se dedicaba a robar y a matar a personas inocentes | Un chico al que le gusta la vida fácil |
| Perros | que el papá de Ignacio los silencia escuchan ladrar para saber si ya estaban cerca de Tonaya | que estaban en silencio ya que no oían algún ruido raro. |
| mamá | era un señora ya fallecida ya que se fue a un lugar | una señora preocupada |
| amigos | que todos fallecieron excepto Ignacio | que eran como un grupo de bravos |

Anexo K. Productos realizados con el cuento "La casa nueva".

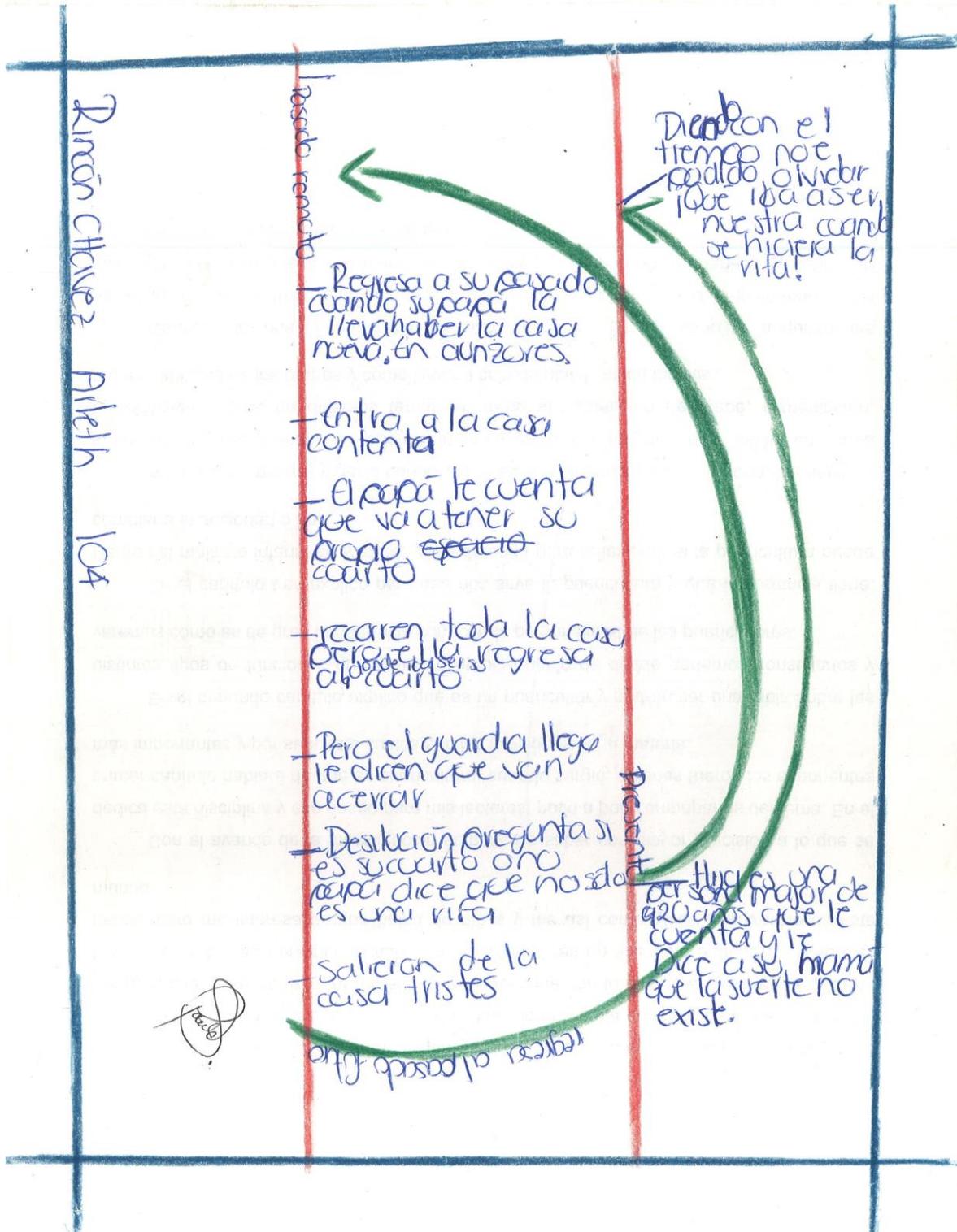
Anexo K.1. Línea del tiempo de Armando.

Línea del tiempo "La casa nueva"



Luis Armando Sanabria Angeles
104

Anexo K.2. Línea del tiempo de Arleth.



Anexo K.3. Carta de Juan José para la niña del cuento.

México, Ciudad de
México a 21 de
noviembre del
2017

Para mi hija:

Tal vez ni quieras leer esta carta cuando sepas que es mía, pero quiero decirte tanto...

Sé que te lastimé muchas veces y de diferentes maneras. Lo lamento, cada día recuerdo la cara de dolor que tenías, cuando me veías llegar hasta tarde, con la boca apesada a alcohol.

Jamás voy a poder recuperar lo que perdí, la oportunidad de cada día darte un beso. De cada día ver una sonrisa en tu cara, junto a tus lindos ojos.

Me atormenta recordar tu cara de felicidad cuando te llevé a aquella casa y que en un instante se volvía una expresión de tristeza. Lo lamento en serio.

Realmente, sólo escribía para pedir perdón y decir adiós, ya nunca sabrás de mí... lo siento

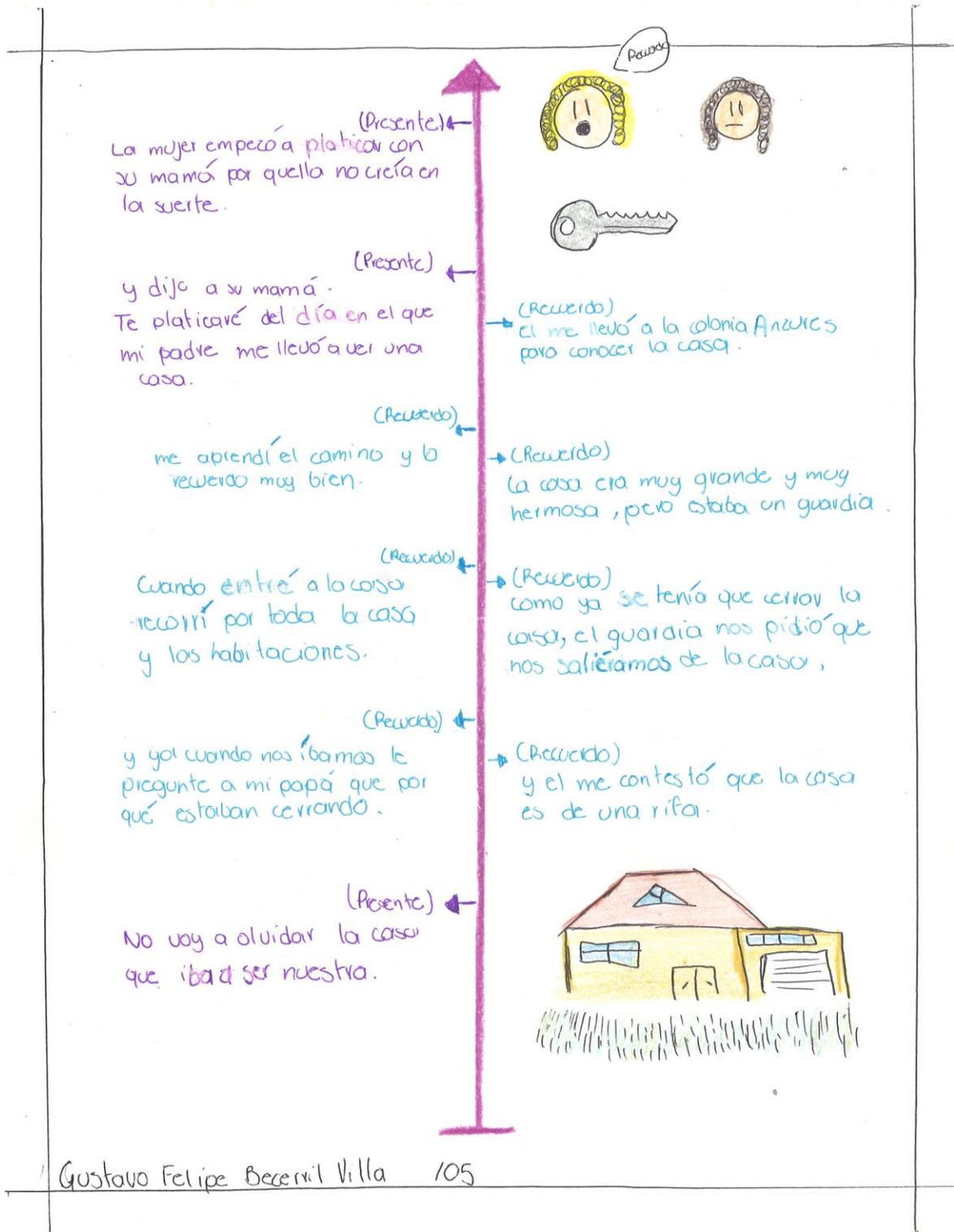
P.D. Te quiero...

atte: Un padre
que no aprecia
lo que tenía

Juan José Hernández Morella

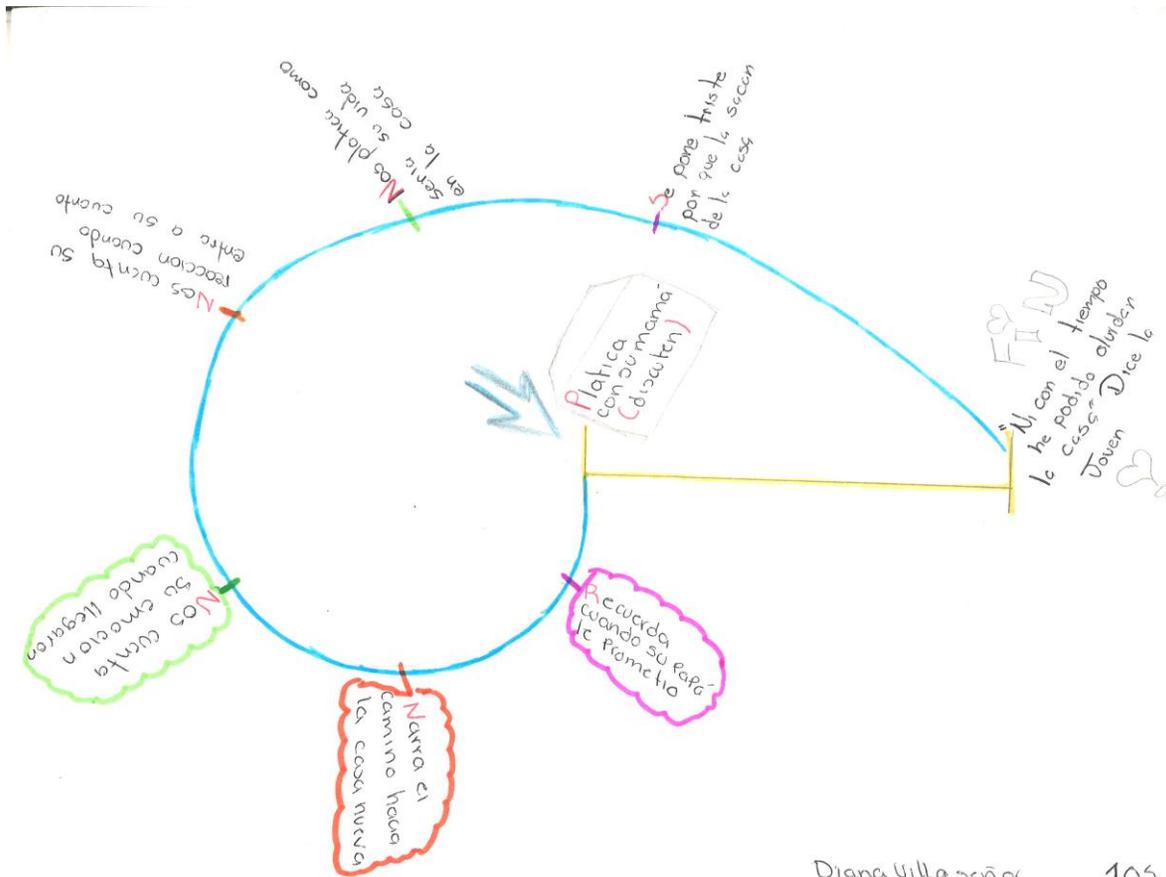
104

Anexo K.4. Línea del tiempo de Gustavo.



Gustavo Felipe Becerril Villa 105

Anexo K.5. Línea del tiempo de Oscar y Diana.



Diana Villa señas 105
 Nute Terenin Oscar Anstun

Anexo K.6. Carta de Valeria a la niña del cuento.

¡Hola pequeña!

Mi nombre es Valeria Ramirez Ruiz. Solo te escribo esta carta para decirte que comprendo perfectamente tu frustración, decepción o enojo, Pues parece que tu y yo compartimos el mismo padre.

No lo justifico, Pero tampoco seas tan dura con él, tú no sabes totalmente sus preocupaciones ni sus deseos. Tal vez el estar casado, el tener familia y el vivir en donde viven no era lo que él deseaba, aun así no te nesó algo que es muy fundamental para una niña "La ilusión", "La esperanza" y "La inocencia" es algo que ya no uco en las niñas que viven por mi colonia.

Yo no vivo en un palacio, Pero me siento la más rica del mundo pues cuento con una enorme y cariñosa familia. No es perfecta tiene defectos como toda familia. Espero lograr entender y querer a tu padre.

Atte: Valeria Ramirez

Anexo K.7. Línea del tiempo de Manuel.

torres Trujillo jose MANUEL 106 línea del tiempo

FECHA DATE

la señora cuenta su señora
a su mamá que cuenta
No cree en la superstición el recuerdo

TERMINA DE
CONTAR EL
RECUERDO

LA NIÑA VA EN EL CAMIÓN PARA VER UNA CASA
NUEVA CON SU PAPA LLEGAN Y SU PAPA LE
MUESTRA LA CASA NUEVA LA NIÑA PARECE
A EXPANER LA CASA NUEVA Y SU PAPA
LE DICE QUE ESTE VA SER SU CUARTO
LA NIÑA SE EMOCIONA Y SE SUBE A LA
CAMA PARA SENTAR EN ENTA MIENTRAS ANTA
UNA CAVALIA EL POLICIA LE DICE SUBE LA TE
DE LA CAMA QUE YA VAN A CERRAR LA
NIÑA BAJA DE LA CAMA Y LE
CONTARLE CON SU PAPA PARA
PREGUNTARLE SI NO
ERA SU CASA.

Anexo K.8. Cuadro de cambios de puntos de vista y de voces de Karen y Jennifer.



Ejercicio.
Una historia siempre tiene distintos puntos de vista.
La casa nueva" de Silvia Molina

Lic. Paula Sara Chávez Manteca

Nombre: Danna Karen Gómez Velázquez,

Grupo: 106

Fecha: 16-11-2017.

| Mamá | Papá | Guardia |
|--|---|--|
| <p>- ¡Comadre! ¿Que cree, van a rifar una casa en el centro.</p> <p>- Ay comadre yo no le hago eso, desde que mi hija quedó muy decepcionada de su padre, cuando hace unos años rifaron la casa nueva y él había prometido, con tanta seguridad e ilusión, que sería de rositas.</p> <p>Al ver la carita de mi niña sentí tanta tristeza de que se rompiera su ilusión, me sentí mal de que yo como su madre no hubiera deule la casa en la que ella sonaba vivir.</p> | <p>- María regreso en un rato. Voy a la cantina. (Llegando a la cantina está su amigo José)</p> <p>- ¿Que pasó María como estás?</p> <p>- Mal José, mi hija se sintió decepcionada por culpa mía ¿Por que María?</p> <p>- Lleve a María la casa nueva y le enseñe su habitación, la cocina, el baño, le enseñe toda la casa, estás muy emocionada, al saber que sería nuestra nueva casa, pero ahora te duele que sea de rositas mientras habíamos también le dice si me espaca que aunque le digo siempre que no le cuento, siento que me tiene resentimiento hacia a mí</p> | <p>El guardia de la casa que van a rifar se fue a comer una torta del puesto de la esquina y le conto lo que le pasó una niña que había perdido que había prometido que su padre había comprado una casa para ellos, la niña estaba tan emocionada que se fue a su habitación y fue cuando le duele que se le rompa porque ya iban a comprar y la niña me dice que si ella no me hubiera dicho que sería una casa de rositas me hubiera sentido decepcionada, que quede impasible de una situación que su mamá siente.</p> |

Anexo K.9. Carta de Nohemí a la niña del cuento.

Fecha: 26 Enero 2017

Para: Mi Pequeña

Hola mi niña quería escribirte para decirte que lo siento mucho. No soy capaz de decirlo en persona, no puedo soportar verte triste.

Sé que estuvo mal que no te hablara con la verdad y no decirte que la casa sería rifada. Tú estabas muy emocionada al saber que nos cambiaríamos, recuerdo que todo el camino no podías dejar de sonreír.

Cuando el guardia te dijo que te teníamos que salir, tenías muchas ganas de llorar, me sentía de lo peor, por no tener los suficientes recursos para comprar una casa.

Por eso quiero que tú loches por tus sueños y puedas tener una casa más grande y bonita. Te amo mucho, hija eres la niña de mis ojos.

Aff: Tu Papa

Pdt: Te quiero mucho

Nohemí 106

Anexo K.10. Carta de Brenda a la niña del cuento.

Jueves 16 de Noviembre del 2017

Para : La pequeña Risitos

De : Anuel
El Guardia

Querida pequeña espero estés preparada para esta noticia, el día de ayer Miércoles 15 de Noviembre se dieron los resultados de la rifa y me gané casa, pero la verdad yo muy disgustado con mi casa de Cuana Vaca y la verdad no podría sostener dos casas, así que te la regalo de todo corazón mi niña para que vivas cómoda, Tranquila y feliz ya que es tu nueva casa

Postdata: El sábado te espero en el centro de Salud del rural Av. San Jerónimo a las 2 para entregarte las llaves y los papeles de la casa

Despedida : No se te olvide llevar a tus padres para que firmen, hasta luego
Te espero

AH: 
Firma

