



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL

APRENDER ES UNA ODISEA. PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA LA INTERPRETACIÓN DE OBRAS
LITERARIAS CLÁSICAS MEDIANTE LA NOVELA
GRÁFICA

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

PRESENTA:

LIC. HUGO CÉSAR FUENTES TRUJILLO

TUTORA PRINCIPAL

DRA. ARCELIA LARA COVARRUBIAS (ENCCH)

COMITÉ TUTOR

DR. RAFAEL DE JESÚS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (ENCCH)

MTRO. CARLOS ALBERTO RUBIO PACHO (INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
FILOLÓGICAS)

DR. DAVID FRAGOSO FRANCO (FES ACATLÁN)

DR. JOSÉ LUIS JAIMES ROSADO (ENCCH)



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Introducción | **i**

Capítulo 1

Formación lectora mediante la narrativa gráfica de obras literarias clásicas. El caso de la *Odisea* en el nivel medio superior | **1**

- 1.1 Leer en el bachillerato: una posibilidad para aprender | **3**
- 1.2 Expectativas y disposición de los jóvenes hacia la lectura de textos literarios | **11**
 - 1.2.1 ¿Adolescentes o jóvenes? | **11**
 - 1.2.2 Los jóvenes del CCH | **14**
 - 1.2.3 La lectura: un problema para la mayoría de los *ceceacheros* | **16**
 - 1.2.4 Contribución del modelo educativo del CCH y el papel de la lectura en la formación de sujetos de cultura (del principio *aprender a aprender* al de *aprender a ser*) | **18**
 - 1.2.4.1 La adquisición de una cultura básica por medio de la formación lectora literaria en la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV | **24**
 - 1.2.4.2 El caso de TLRIID I y II (programas 2005 y 2016), y sus unidades enfocadas al estudio de la narrativa | **33**
- 1.3 La narrativa gráfica y su implementación en el aula | **44**
 - 1.3.1 Caricatura | **45**
 - 1.3.2 Tiras cómicas | **47**
 - 1.3.3 *Cómic* | **48**
 - 1.3.4 Novela gráfica y adaptación gráfica | **50**
- 1.4 Las obras literarias clásicas. El caso de la *Odisea* | **55**
 - 1.4.1 Importancia de las obras literarias clásicas | **55**
 - 1.4.2 ¿La *Odisea* es una obra literaria clásica? | **58**
 - 1.4.3 La *Odisea*: un texto literario afín a los intereses de los *ceceacheros* | **61**
 - 1.4.3.1 El uso de la *Odisea* en el TLRIID, ¿una utopía? | **61**
 - 1.4.3.2 Las odiseas de los jóvenes del CCH | **65**

Capítulo 2

La aventura de la *Odisea*: un modelo para la lectura e interpretación de las adaptaciones gráficas de obras literarias clásicas | 69

- 2.1 El paradigma socio-cognitivo humanista y su principio de desaprender para aprender. Los procesos cognitivo y valorativo como fin, y los contenidos y métodos como medios | 71
 - 2.1.1 La caducidad de las escuelas clásica y activa | 71
 - 2.1.2 La escuela tradicional y activa en la sociedad del conocimiento ¿aún tienen vigencia? | 74
 - 2.1.3 El paradigma socio-cognitivo humanista: la refundación de la escuela por medio del principio *desaprender para aprender* | 81
- 2.2 El diseño curricular de aula (modelo T) como alternativa didáctica para aprender por capacidades | 87
 - 2.2.1 Definición de diseño curricular de aula (modelo T) | 88
 - 2.2.2 Fases del diseño curricular de aula (modelo T) | 90
 - 2.2.3 Adaptación del diseño curricular de aula para la propuesta didáctica *Aprender es una Odisea* | 91
- 2.3 Soportes para las múltiples interpretaciones de un texto literario | 101
 - 2.3.1 La teoría de la recepción | 101
 - 2.3.2 La importancia del lector (sujeto) | 106
 - 2.3.3 La experiencia estética | 107
- 2.4 El modelo *La aventura de la Odisea* | 108

Capítulo 3

La estrategia didáctica *Aprender es una Odisea* y su aplicación en el CCH | 111

- 3.1 Imaginar algo distinto a lo convencional | 112
- 3.2 Diseño curricular de aula para la propuesta didáctica *Aprender es una Odisea* y la secuencia didáctica | 114
- 3.3 Aplicación de la estrategia didáctica *Aprender es una Odisea* | 117
 - 3.3.1 Empezando el viaje a Ítaca (contexto) | 117
 - 3.3.2 Ten siempre a Ítaca en tu mente (la estrategia didáctica en acción) | 118

3.3.3 Ítaca te brindó tan hermoso viaje (evaluación de la estrategia didáctica) | **130**

Conclusiones | 137

Referencias bibliográficas | 141

Anexos

Anexo 1

Diseño curricular de aula para *Aprender es una Odisea* | 154

Anexo 2

Bitácora COL de primer nivel | 176

Anexo 3

Acepciones y biografía | 177

Anexo 4

Elementos básicos constitutivos de la *Odisea* | 179

Anexo 5

**Semejanzas y diferencias entre el texto de la *Odisea*
y su respectiva adaptación gráfica | 185**

Anexo 6

La *Odisea* y la juventud. Sensaciones y opiniones | 188

Anexo 7

Vínculo entre la *Odisea* y algún momento de la vida (experiencia). Primera parte | 190

Anexo 8

Vínculo entre la *Odisea* y algún momento de la vida (experiencia). Segunda parte | 191

Anexo 9

Construcción de un mundo posible alternativo al suyo con base en la relación obra literaria-momentos de la vida personal | 192

Anexo 10

Evaluación de la novela gráfica creada por un compañero de clase (rúbrica) | 193

Anexo 11

Lista de puntos vacíos | 197

Anexo 12

Novela gráfica *La vida y la muerte* | 198

Anexo 13

Fragmentos de los materiales didácticos de la alumna María Paula | 200

Anexo 14

Novela gráfica *El amor lo puede itodo!* | 201

Anexo 15

**Fragmentos de los materiales didácticos de
la alumna Karla Lizully | 202**

Anexo 16

Novela gráfica *Daimonion* | 203

Anexo 17

**Fragmentos de los materiales didácticos de
la alumna Cecilia | 204**

Anexo 18

Novela gráfica *Los cultivos* | 206

Anexo 19

**Fragmentos de los materiales didácticos
del alumno Axel Omar | 207**

Anexo 20

Novela gráfica *Una traición de ¿amor?* | 209

Anexo 21

**Fragmentos de los materiales didácticos
de la alumna Brenda | 211**

Anexo 22

Novela gráfica *La odisea de mi vida* | 213

Anexo 23

Fragmentos de los materiales didácticos

de la alumna Ivanna Valeria | 214

Anexo 24

Evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas (evidencias) | 215

a Dios, por su infinita misericordia y amor

para Margarita Trujillo Gutiérrez

y José Roberto Fuentes Moreno,

en el marco de sus bodas de oro

para Alma Ivette Mondragón Mendoza, la

promesa de Dios en mi vida y mi amada esposa

Agradecimientos



Esta tesis es resultado del apoyo, en primer lugar, de Dios, porque gracias a Él pude cursar esta maravillosa maestría y trabajé en la UNAM. Asimismo, agradezco a todos mis seres queridos por ser mi fortaleza y por confiar en mí en todo momento. Gracias a:

El Señor es mi fuerza y mi alegría

El resultado de todas las cosas maravillosas que he experimentado en esta vida peregrina ha sido gracias a Dios (Padre, Hijo y Espíritu Santo), así como por mamita María (en sus advocaciones en María Auxiliadora, Nuestra Señora de Guadalupe y Nuestra Señora de Los Remedios) y papito San José. Asimismo, en los momentos más difíciles han estado conmigo y solo de su mano he podido salir adelante. También, soy muy afortunado por contar con la intercesión de Santa María Magdalena y San Juan Bosco, quienes guían mis pasos por el camino correcto.

Vuelan los ángeles, trayendo las manos llenas de bendiciones

Angelita Fuentes Fuentes (Q.E.P.D.)

Este logro es para ti, mi sobrinita pequeña, porque desde el cielo donde te encuentras me cuidas y me bendices cada día. Te amo y te agradezco porque en el momento más difícil de mi vida sé que estuviste en todo momento con tu tío que te adora y lucha día tras día por reencontrarte para expresarte todo el cariño que siento por ti.

Además de adorarlos, los admiro y respeto por ser los mejores padres

Margarita Trujillo Gutiérrez y José Roberto Fuentes Moreno

Soy muy afortunado por tener a los mejores papitos hermosos del mundo. Los admiro mucho porque gracias a ustedes lo he tenido todo. Mi mamita es quien me inculcó el amor por el estudio y mi papito fue mi primer promotor de lectura. Aunque a veces no he sabido imitarlos como ustedes nos han enseñado, quiero que sepan que soy lo que soy gracias a ustedes. Además, de que en los años de experiencia me percaté que tanto mi mamita como mi papito me han amado y me siguen amando como yo a ustedes. Los adoro. Esta tesis está dedicada a ustedes, que han sabido ser un extraordinario matrimonio durante 52 años y contando. ¡Gracias por todo su amor y apoyo!

El amor de mi vida eres tú. Mi único y gran amor.

Alma Ivette Mondragón Mendoza

Princesa hermosa, Oshina bonita. ¡Sí se pudo! ¡Por fin lo logramos! Sé que no he sido el esposo que esperabas y me duele bastante el haberte lastimado. Sin embargo, quiero que tengas presente que siempre te he amado, te sigo amando y te seguiré amando, por lo que, desde aquel 18 de mayo de 2013, cuando nos casamos, iniciamos junto una vida en común con la bendición de Dios. En estos ocho años hemos vivido grandes momentos y otros muy tristes, pero con el apoyo de Dios, nuestro amor crece cada día que pasamos juntos. Te admiro y quiero que sepas que estoy muy orgulloso de ti, por ser quien eres. Te amo con todo mi corazón.

***Dichoso por ser de la misma familia
y por saber que en ti puedo confiar
son buenos también los malos momentos***

Guadalupe, José Roberto y Laura Angélica Fuentes Trujillo

Mis hermanitas y mi hermanito queridos. A pesar de los sustos que les he hecho pasar por mis errores, sé que siempre están ahí conmigo, para apoyarme en cada problema y para celebrar cada logro que conseguimos los unos y los otros. Mis papitos me dieron a los mejores hermanos del mundo. Los quiero con todo mi corazón. Gracias por cuidarme desde que era pequeño y por enseñarme a no darme por vencido, a aprender por gusto y por darme a mis sobrinitos y mi sobrinita hermosos.

***Si te cuentan que lloré,
cuando te tomé en mis brazos,
no me pude contener
porque te quiero tanto***

Héctor Alexis y Angelita Fuentes Fuentes, y Said Emmanuel Ruíz Fuentes

Uno de los regalos más maravillosos de mi vida es la presencia de mi sobrinita y mis sobrinitos-ahijados, que además los considero como mis hermanitos, ya que los conocí desde que estaban en el vientre de sus mamitas y después cuando nacieron. Los momentos más bellos de mi vida los he pasado a su lado, jugando fútbol, yendo a los conciertos del Vive Latino y ahora que ya son unos adolescentes-jóvenes estoy muy orgulloso de ustedes por ser unas extraordinarias personas. ¡Gracias por todas sus palabras de aliento y sus abrazos sinceros! ¡Los amo!

***La familia es donde la vida comienza
y el amor nunca termina***

Alejandro Monroy, Héctor Adrián Fuentes y Carlos Ruíz

Un reconocimiento especial es para mis cuñados y mis compadres, quienes han tolerado mi mal genio y, con amabilidad con sus correcciones fraternas, me han ayudado a mejorar, me han aconsejado cuando más lo he necesitado y estoy muy agradecido con ustedes porque desde que se unieron en matrimonio con mis hermanas y mi hermano somos parte de una gran familia.

***Una sobrina es un día más luminoso y
un corazón más cálido***

Fernanda Mabel Salazar Mondragón

Gracias sobrinita-ahijada por enseñarme a vivir con alegría, ya que siempre me regalas una sonrisa. Quiero que sepas que eres una niña especial porque eres un pedacito de Dios, un ser muy inteligente, con quien he compartido gratos momentos. Además, cuando más te he necesitado, has estado allí, tomándome de mis manos para avanzar, como el día que fuimos a la basílica a ver a la Virgen de Guadalupe. Te quiero mucho, pequeñita hermosa.

***Hay personas que la vida
te presenta y se convierten en una
segunda familia***

Clementina Mendoza Santana, Cándido Mondragón Alvarado y Verna Mabel y Jesús Mondragón Mendoza

Muchas veces dudé en avanzar, otras caí y, cuando todo parecía derrumbarse, escuché de ustedes, suegros y cuñados, una palabra o una palmadita de aliento. Muchas gracias por aconsejarme cuando más lo necesitaba, por motivarme a seguir formándome y apostarle a lo más importante: la familia. En especial, agradezco a mi suegra, quien confió en mí cuando ni yo mismo apostaba nada por mí. Gracias por levantarme para seguir adelante con la cabeza en alto y haciendo bien las cosas.

***Quien ha encontrado un amigo
ha encontrado un tesoro***

A todas mis amigas y amigos, compañeras y compañeros de ruta

José Luis Jaimes Rosado, Miguel Ángel Brum Sánchez, Enriqueta Rivera Cañizales, Alina Archundia Ramírez, Mario Mendoza Rojas, maestra María del Carmen Milán Robles y Jesús Samuel Garay Rodríguez (Q.E.P.D.).

Ustedes saben perfectamente lo mucho que les debo por estar tanto en los buenos como en los no tan buenos momentos. Por escucharme cuando nadie más me escucha, por cuidarme, por hacerme reír, en fin, por ser y estar. Gracias por todo, de corazón, mil gracias.

***Enseñar es dejar una huella
en la vida de una persona***

A mi sínodo

Arcelia Lara Covarrubias, Rafael de Jesús Hernández Rodríguez, Carlos Alberto Rubio Pachó, David Fragoso Franco y José Luis Jaimes Rosado

Gracias por apoyarme a concluir con este trabajo, ya que, con sus valiosas observaciones, se enriqueció y quedó la mejor versión posible. Agradezco su tiempo y paciencia para hacerme comentarios en los comités tutoriales y las ocasiones en que nos reuníamos para platicar del proyecto. De todos aprendí algo nuevo que tuvo y seguirá teniendo un impacto en mi vida.

***La amistad es un alma
que habita en dos cuerpos;
un corazón que habita
en dos almas***

Mis compañeros de generación MADEMS-español

Víctor Manuel Juárez, Analleli Flores, María Tienda, Bárbara Viterbo, Cristina Alejandri y Verónica Escalona

Los años que compartimos en las aulas han sido de los mejores que he tenido en la vida. Le doy gracias a Dios por habernos permitido coincidir y aprender de ustedes, Son magníficas personas e increíbles profesoras y profesor. Los quiero y admiro mucho.

***Un profesor es una brújula
que activa los imanes de la curiosidad,
el conocimiento y a sabiduría de los alumnos***

A todas mis profesoras y profesores que me han formado, especialmente, a los docentes que me impartieron una asignatura en la MADEMS-español

Gracias a las profesoras Hermelinda Osorio Carranza, Nora Hilda Trejo Durán, María de los Ángeles de la Rosa Reyes, Laura Edith Bonilla de León y a los profesores Alejandro García Peña, Canseco Ernesto González Rubio, David Fragoso Franco y Rafael de Jesús Hernández Rodríguez, por su dedicación y entrega. Gracias a ustedes cambié mi perspectiva de ver y vivir la docencia.

***Siempre ten a Ítaca en tu mente;
Llegar allí es tu meta;
Pero no apresures el viaje***

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, planteles Azcapotzalco y Naucalpan

Agradezco, por último, a mi *alma mater* por permitirme formarme en sus aulas, y, al CCH, por darme lo más valioso de mi vida: mi esposa y el descubrimiento de mi verdadera vocación: la docencia. Hoy cierro un ciclo y, primero Dios, si así me lo permite, comenzaré uno nuevo con el siguiente grado para seguirme preparando y tratar de ser menos ignorante en esta vida y más feliz con los que me acompañan en este trayecto llamado vida.

Introducción

En México uno de los mayores problemas en la educación es la falta de interés por parte de los jóvenes en la lectura y la escritura, por lo que muchas de sus habilidades en estos ámbitos se encuentran seriamente limitadas. Ello empeora aún más cuando se trata de que consulten algún texto literario, ya sea un poema, un cuento, una novela o un texto dramático.

En lo que concierne a la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), uno de los dos subsistemas del nivel medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), hay un problema añejo al respecto, ya que, de acuerdo con sus instrumentos de evaluación, como el Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) y el Examen de Diagnóstico Académico (EDA), los resultados muestran que los alumnos están reprobados en cuanto a conocimientos literarios se refiere. Así, les cuesta trabajo entender qué es el pacto de ficción, cuál es la función del narrador, qué es un personaje principal y en qué se diferencia con uno secundario o incidental e incluso no saben distinguir la situación inicial del relato con la ruptura del equilibrio, en la secuencia narrativa básica.

Ante esta situación, surge el trabajo *Aprender es una Odisea. Propuesta didáctica para la interpretación de obras literarias clásicas mediante la novela gráfica*, el cual, por medio de un planteamiento actual, busca resarcir este rezago que generación tras generación ha existido en el Colegio, al fomentar en los alumnos el desarrollo de competencias, siendo las capacidades cognitivas y los valores afectivos lo importante, subordinando los métodos de aprendizaje y los contenidos en su formación.

Por ello, en el primer capítulo se estudia el papel central que tiene la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) en la preparación académica de los *ceceacheros*, así como las ventajas de visualizarlos como

jóvenes y no sólo como adolescentes y los hábitos que tienen en torno a la lectura, para partir de éstos y dirigirlos a nuevos horizontes que les permitan vivir la literatura de diferente manera. Asimismo, este apartado se enfoca en valorar las obras literarias clásicas como la mejor opción para trabajar con estos chicos, ya que, según algunos autores, por ejemplo, Italo Calvino, consideran que de éstas se desprenden nuevas y múltiples interpretaciones cada vez que se acude a ellas, a diferencia de aquellos títulos que se ponen de moda y su permanencia es efímera en el gusto de los lectores.

También se explora la oportunidad de estudiar este tipo de libros mediante el recurso de la narrativa gráfica, en específico, por medio de las adaptaciones y las novelas gráficas, que ha estado en auge en los últimos años y que se ha posicionado en el mercado editorial. Igualmente, se aborda de manera particular la *Odisea*, de la que se desentraña los elementos que son de interés para los jóvenes, como la presencia de los obstáculos a vencer, el arriesgarse a intentar nuevas aventuras, ser fiel a su pareja y a proteger a su familia, entre otros.

En el segundo capítulo se ve el andamiaje teórico-metodológico en que se basó para proponer el modelo *La aventura de la Odisea*, el cual, gracias a los planteamientos del paradigma socio-cognitivo humanista de Martiniano Román y Eloísa Díez, así como su modelo curricular de aula, además de la teoría de la recepción literaria, ayuda a que los jóvenes comprendan e interpreten los textos literarios clásicos bajo un nuevo formato.

Por último, en el tercer capítulo, se asienta la propuesta didáctica *Aprender es una Odisea*, mediante la planeación, la ejecución y la evaluación de este nuevo proceder que coadyuva a mejorar el aprendizaje de los alumnos del CCH, en cuanto a los contenidos literarios se refiere. Incluso se muestran los trabajos realizados por los jóvenes del Colegio de los planteles Azcapotzalco y Naucalpan, con lo que queda de manifiesto el dominio de su talento, de su inteligencia escolar y del desarrollo de sus competencias.

Capítulo 1

Formación lectora mediante la narrativa gráfica de obras literarias clásicas. El caso de la *Odisea* en el nivel medio superior



Capítulo I

Formación lectora mediante la narrativa gráfica de obras literarias clásicas. El caso de la *Odisea* en el nivel medio superior

La mayoría de los estudiantes del nivel medio superior, en ocasiones, desdeña aquellas actividades relacionadas con la lectura y escritura debido a que, según las estadísticas, los hábitos que tiene al respecto son pocos o nulos y, además, no encuentra un sentido práctico inmediato en su cotidianeidad.

Sin embargo, los subsistemas educativos de bachillerato en México —de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)— incluyen en sus planes y programas de estudio al menos una asignatura relacionada con este tipo de tareas, que es básica para desarrollar diversos procesos cognitivos y comunicativos.

En el caso de la Dirección General del Bachillerato (DGB), la materia que cumple con este objetivo es el Taller de Lectura y Redacción (TLR); mientras que en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH) es el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID).

En este capítulo, en primer lugar, se valora la lectura en la educación media superior como una oportunidad que los jóvenes tienen para aprender de los textos, con el objetivo de que no solo sean capaces de decodificar sus palabras, sino más bien que puedan comprender los mensajes. Por ello, en dicho apartado se revisan los principales enfoques didácticos que han existido para la enseñanza de la literatura en la escuela. Esto, con la finalidad de empezar a generar una formación lectora literaria en aquellos que cursan la preparatoria o el bachillerato.

En segundo lugar, se exponen las expectativas y la disposición de los jóvenes hacia la lectura, en específico, de los textos literarios, lo que evidencia sus intereses en torno a este tipo de materiales, los cuales les exigen un mayor esfuerzo como lectores comparado con la consulta que hacen regularmente, por ejemplo, de las publicaciones en redes sociales.

Después, se revisa la problemática que los *ceceacheros*, por generaciones, han tenido con la lectura, según los resultados de los instrumentos de evaluación institucional que existen al respecto, y se refiere la importancia del modelo educativo del CCH, en general, y de la asignatura TLRIID de su plan de estudios, en particular, para resolver esta situación y favorecer a que los jóvenes sean sujetos de cultura.

En tercer lugar, se explica la conveniencia de ocupar la narrativa gráfica con los alumnos para fomentarles la lectura, especialmente de las obras literarias clásicas, y se conceptualiza la caricatura, la tira cómica, el *cómic* o historieta, la novela y la adaptación gráfica.

Por último, se menciona la importancia y pertinencia de leer con los jóvenes en el salón de clases obras literarias clásicas, mediante adaptaciones gráficas, por todos los beneficios que conlleva para contribuir en su formación académica. Asimismo, se especifica la relevancia que tiene la *Odisea* en la formación literaria de los *ceceacheros*, ya que abona en la adquisición de una cultura básica.

1.1 Leer en el bachillerato: una posibilidad para aprender

Los profesores del nivel medio superior que imparten las asignaturas relacionadas con la literatura tienen hoy grandes retos para interesar a los jóvenes en la lectura, ya que más allá de lo académico, éstos privilegian las redes sociales (*Facebook*, *YouTube*, *Instagram*, etcétera) y/o sus relaciones interpersonales (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2008: p. 103).

Del mismo modo, los docentes están en la encrucijada de seleccionar aquellos textos que consideran son los mejores, a fin de que sirvan como base para que los alumnos aprendan lo que marcan los programas de estudio, que, dicho sea de paso, únicamente se han enfocado en autores específicos y sus respectivas obras porque les

importa más lo memorístico que desarrollar competencias, capacidades o habilidades en los estudiantes (Azúa, 2013: p. 218).

Ante este panorama, se considera pertinente revisar los principales enfoques didácticos empleados para la enseñanza de la literatura en las aulas del nivel medio superior, con el objetivo de observar la forma en que los alumnos han leído, generalmente, en la escuela.

Con respecto a lo antes mencionado, también se afirma aquí que el papel de la literatura es trascendental en la vida de las personas, sobre todo de los estudiantes del CCH, porque esta disciplina es útil para que se conformen como sujetos de cultura, cualidad contemplada desde el modelo educativo de este subsistema de bachillerato de la Máxima Casa de Estudios.

Benjamín Barajas, en su ensayo “Didáctica de la lengua y la literatura”, refiere que la trascendencia de la literatura radica en que es una disciplina expresiva porque cumple con tres condiciones: a) la lingüística (porque es un arte verbal), b) la psicológica (porque en los textos se aprecia la necesidad de comunicar un contenido psíquico) y c) la axiológica (valores artísticos, culturales e ideológicos que son asimilados, de algún modo, por el lector). “La literatura es una de las bellas artes de la humanidad, que se distingue por la forma de emplear la palabra, ya que es una expresión intelectual que se ve reflejada en aquellas obras de carácter perdurable en diferentes épocas, países o lenguas” (Barajas, 2013: p. 15).

La literatura por naturaleza propia es compleja, por lo que uno debe acercarse a ella con detenimiento, dedicación, paciencia y, sobre todo, con disposición y apertura para encontrar en ella experiencias que de otra manera estarían vedadas para cualquier persona. De ahí que las instituciones escolares tienen la gran oportunidad de aprovechar las ventajas de esta disciplina para incorporarla en la formación integral de sus alumnos.

No obstante, como evidencia Enrique Azúa (2013: p. 29), hay que tener mucho cuidado en la forma en que se enseña la literatura o los textos literarios en las aulas, debido a que, en algunos casos, lamentablemente, solo se ha privilegiado el conjunto de

datos secos y autores enlistados, por lo que los estudiantes padecen su estudio y se alejan de los libros.

A esto hay que agregar que la escuela muchas veces —como lo señalaron los escritores Carlos Fuentes y Ernesto Sábato— representa el único ámbito donde el estudiante de secundaria o bachillerato tendrá contacto con las obras literarias y artísticas, tal vez por primera y única vez en su vida (Domingo, 2005: pp. 13-19).

Ahora bien, la literatura y los respectivos textos que se desprenden de ella no se han enseñado siempre de la misma manera, porque, como destaca Keshava Quintanar (2013: pp. 43-44), a partir de las diversas concepciones para entender el hecho literario, se han generado múltiples modelos de la enseñanza de la literatura, emanados por el avance de la teoría literaria y las necesidades educativas del momento.

En consonancia, Carlos Lomas (1999: p. 129) llevó a cabo un primer acercamiento a la distinción de los modelos de enseñanza por época, objetivos, contenidos, actividades y teorías base, en el que se hace evidente que cada modelo enfatiza algún aspecto sobre otros.

Al recuperar los planteamientos de Lomas y Quintanar, se muestra a continuación un breve panorama de dichos modelos educativos —desde el siglo XIX hasta el siglo XXI—, mediante el organizador gráfico denominado mapa cognitivo de secuencias, en el que se dan a conocer los propósitos que cada periodo histórico pretendía alcanzar y las actividades que los aprendices realizaban para ello **(Ver figura 1)**.

Figura 1. Mapa cognitivo de secuencias en torno a los modelos históricos de enseñanza de la literatura



En particular, es relevante tomar en cuenta, sobre todo, el último de estos modelos, porque es el que impera en la actualidad en la mayoría de los planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos, ya que contempla las

competencias comunicativas y la manipulación creativa de los textos, lo cual resulta acorde con la propuesta didáctica *Aprender es una Odisea*.

De la misma manera que Lomas, Josefina Prado Aragonés (2004: p. 67), quien a su vez retoma los trabajos de Teresa Colomer, propone en *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* cuatro modelos didácticos en la enseñanza de la literatura, como se aprecia en la figura 2.

Figura 2. Modelos didácticos en la enseñanza de la literatura



Fuente: elaboración propia, con información de Josefina Prado Aragonés

El primero, denominado modelo retórico, privilegió la lectura de los autores clásicos. En cuanto su aplicación en el aula estuvo enfocada en que los alumnos imitaran a los clásicos grecolatinos, ya que fueron sus modelos del buen decir y del buen escribir.

El segundo modelo es el historicista, que se dio a partir del siglo XIX hasta la década de los setenta del siglo XX, el cual, al estar impregnado por el positivismo, que precisaba el conocimiento como patrimonio cultural, consideraba la literatura como un

reflejo de la ideología de las nuevas naciones de aquel entonces, por lo que ésta tuvo como función novedosa la creación de una conciencia nacional con el conocimiento (memorístico) de los autores y obras más representativas de cada país.

El tercer modelo (textual) se centró en el comentario de textos, el cual surgió en la década de los setenta del siglo XX y aún prevalece en la actualidad. Este constructo teórico coincidió con el auge del formalismo y el estructuralismo; asimismo, produjo una crisis del modelo historicista, por lo que la enseñanza de la literatura se basó en el comentario de textos como un medio para desarrollar las habilidades comprensivas de los lectores.

Por último, el cuarto modelo es el basado en el conocimiento de los textos (la educación literaria), el cual apareció en los ochenta del siglo pasado y aún persiste en nuestros días. Prado Aragonés (2004: p. 83) indica que, frente al modelo historicista y la importancia asignada al comentario de textos como forma de abordar la especificidad del texto literario, con los avances de las teorías literarias y psicopedagógicas, los enfoques de enseñanza literaria han centrado su atención en el interés por el proceso de comprensión y construcción del pensamiento cultural y la intertextualidad.

El concepto tradicional de enseñanza de la literatura da paso al de formación literaria —basado en el proceso activo de aprendizaje de los estudiantes—, el cual pretende despertar el placer y disfrute de la lectura, con el conocimiento y descubrimiento de la estética, de una amplia gama de textos literarios próximos a los jóvenes.

Como puede deducirse, tanto con la tipología propuesta por Lomas como por Prado Aragonés, cada modelo didáctico en la enseñanza de la literatura surge en un momento determinado, enmarcado en un contexto social, político y económico específico, que responde a ciertos avances teóricos-metodológicos y a la incorporación de nuevas disciplinas de estudio y análisis del hecho literario.

Es de destacar que, de acuerdo con las características descritas por Prado Aragonés, es con el modelo basado en el conocimiento de los textos (la educación literaria) con el que esta propuesta didáctica comparte más elementos, ya que al ser el

último de los modelos no significa que rompa con los anteriores, sino que los retoma por momentos y obtiene lo mejor de sus planteamientos.

Con lo expuesto hasta este momento, resulta ahora conveniente reflexionar sobre la contribución realizada por los modelos de enseñanza de la literatura mencionados previamente en la formación literaria de los estudiantes y, sobre todo, revisar si son acordes con los intereses lectores que manifiestan tener.

Sin duda, como se ha referido previamente, cada modelo respondió a ciertas necesidades que su contexto particular le demandó, por lo que la forma en que abordaban las obras literarias en las escuelas eran afines con lo que se necesitaba en su tiempo. Por lo tanto, así se justifica el empleo de los textos literarios clásicos en el modelo retórico. Ahora bien, ¿es plausible y deseable regresar a estas obras en pleno siglo XXI, como se propone aquí? La respuesta es afirmativa, pero con la justificación de que debe adecuarse a los requerimientos actuales.

Por tanto, lo que se propone es recuperar las obras literarias clásicas, ya que son éstas las que dan cuenta de la condición humana universal, por lo que, si se revisan en clase, ayudan a los estudiantes a vivir, porque la problemática humana se muestra y, por consiguiente, se analiza y se contrasta con la propia, lo cual es el trasfondo de *Aprender es una Odisea*, ya que trasciende la experiencia lectora de los jóvenes.

En este mismo sentido, María Delia Vivante (2006: p. 69) asevera que el verdadero lector de las obras literarias (como las clásicas) es aquel que logra vivir la historia, que establece la empatía o la simpatía con ésta, ya que apela al hombre entero, en cuerpo y alma por la sensibilidad, el intelecto, la afectividad y la voluntad que tiene de forma implícita.

De tal forma que en este trabajo se concibe a la literatura para la propuesta didáctica bajo un enfoque comunicativo, por lo que las obras literarias son vistas como tipos de discurso con una función social y comunicativa específica, estética y lúdica (Prado, 2004: p. 100).

Mientras, la función de la educación literaria se acota aquí al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, la cual se sustenta en el fomento de habilidades y estrategias comprensivas (lectura) y expresivas (escritura), que les permite familiarizarse y disfrutar de las distintas manifestaciones literarias, adecuadas a su edad e intereses. Es precisamente esto lo que la tesis ofrece como ventaja, ya que, al desarrollar la competencia comunicativa y literaria de los jóvenes, estos comprenden — en un primer momento— la obra clásica que leen y, después, son capaces de expresar de forma oral y escrita la relación que establecen con algún momento de su vida, tras la creación de mundos alternativos al suyo.

Visto desde esta perspectiva pareciera ser que no habría inconveniente alguno para que los jóvenes se acercaran a la lectura de los clásicos de la literatura y trabajaran su competencia comunicativa, como se ha mencionado hasta este momento. Pero, ¿realmente es así?

Según la Encuesta Nacional de Lectura (Llunch, *et al.*, 2015), la lectura de libros representa un interés menor para los jóvenes que asisten a las aulas del bachillerato, en comparación al tiempo que le destinan, por ejemplo, a ver la televisión u ocupar su teléfono celular. Las cifras evidencian las tres actividades que este sector de la población prefiere hacer, las cuales son: a) ver algún programa de televisión (41.1%), b) descansar (29.2%), y c) reunirse con amigos y familiares (21.7%). El rubro de la lectura de libros apenas alcanzó 12.5 %. Es decir, los profesores de las asignaturas afines a la literatura se enfrentan a esta realidad cotidianamente en sus clases, por lo que, en primera instancia, podría parecer sumamente ambicioso aspirar a que lean obras clásicas literarias, cuando entre los libros que consultan están *Juventud en éxtasis*, de Carlos Cuauhtémoc Sánchez y *El Código da Vinci*, de Dan Brown.

En esta propuesta se busca abatir la percepción que manifiesta el sector juvenil en torno a la lectura, ya que la ven como poco lúdica, relacionada más con las obligaciones escolares y las actividades formales, por lo que no la consideran cercana a su vida cotidiana.

1.2 Expectativas y disposición de los jóvenes hacia la lectura de textos literarios

1.2.1 ¿Adolescentes o jóvenes?

Los estudiantes del nivel medio superior tienen ciertas características que los distinguen, como la rebeldía, la búsqueda de identidad, la ruptura de la relación con los padres o cualquier figura de autoridad, a fin de tener mayores nexos con sus pares, etcétera. Esta situación permite cuestionarse si por dichas cualidades solo deben considerarse como “adolescentes” —como comúnmente ocurre—, o es pertinente mirarlos desde otra perspectiva.

Aníbal Ponce (1982), Jean Piaget (1974) y Rolf Muuss (1974) aportaron un panorama general acerca de lo que es la adolescencia. En general, destacaron que es la etapa de vida que inicia a los 12 años y, se extiende, desde la pubertad (cuando las personas presentan cambios fisiológicos) hasta que se alcanza el estatus de adulto.

Es decir, la adolescencia es vista como un periodo transitorio o pasajero, del que se deja de ser niño para ser adulto, incluso de manera errónea se le ha ligado con el verbo español *adolecer* (carecer); sin embargo, en realidad su raíz etimológica proviene del adjetivo verbal *adulescens*, *adulescentis*, cuyo significado se traduce como crecer, desarrollarse o ir en aumento.

Al respecto, Mariana Tarragona Roig (2004) refiere que la etapa de la adolescencia no es un proceso aislado en la vida del hombre, sino que “se trata de un hecho particular, inscrito en un contexto familiar, social y cultural. Es un momento de transición, en el cual se abandona la imagen del niño, para intentar incorporarse a la vida de adulto, con todas las dificultades que un proceso de cambio trae implícitas” (Tarragona, 2004: p. 10).

Como se observa, la adolescencia es una etapa de la vida indeterminada, ya que no se es niño, pero tampoco adulto; y, además, las personas experimentan cambios

físicos y biológicos, así como distintos estados de humor, ya que de la alegría se puede pasar en segundos a la tristeza o estar en un continuo sufrimiento.

Ante esta situación, ahora es viable ver a los alumnos que se atienden en el bachillerato, en específico, a los del CCH, no como adolescentes, sino como jóvenes que viven su presente y no están en una etapa de pausa para que en un futuro se conviertan en algo que les dé certeza, como la adultez.

Si se remonta al origen etimológico, la palabra joven está estrechamente relacionada con la representación de una nueva era. Según el *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (Corominas, 1962), el concepto deriva del latín *love* (Jove, Júpiter o Zeus para los griegos), y es representado por la tradición como un dios más que maduro (con barbas, melena blanca y de avanzada edad) que lucha contra los titanes (lo que podemos apreciar como la generación anterior) y, en especial, con su padre.

Cabe recordar que, de acuerdo con los censores romanos, las edades de los hombres se dividían de la siguiente manera: a) *infans* (el que no habla), de cero a siete años; b) *puer* (el que es niño), de ocho a 17 años; c) *adulescens* (al que le falta algo o todavía está creciendo), de 18 a 29 años; d) *juvenis* (el que ayuda), de 30 a 45 años; e) *senior* (el más viejo), de 46 a 55 años) y f) *senex* (el viejísimo), de más de 55 años. (Corominas, 1962)

Se debe añadir a este respecto, que los jóvenes suelen —de acuerdo con la teoría de las generaciones (Leccardi y Feixa, 2011)—, romper con la generación anterior, ya que, así como Júpiter peleó y destronó a su padre, también, y, ante todo, tuvo la labor de revitalizar; es decir, de renovar los esquemas sociales ya establecidos y frecuentemente caducos.

Por otra parte, Juan Antonio Taguenca Belmonte (2009: p. 159), aporta que el concepto de juventud tiene dos dimensiones constructoras, las cuales dependen de los actores sociales que le dan contenido. Por una parte, está aquella que es construida desde la mirada de los adultos (autocentrismo) y, por otra, la que generan los propios jóvenes a partir de sus experiencias cotidianas. Este autor, quien retoma las aportaciones

de José Antonio Pérez Islas, coordinador del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) de la UNAM, refiere que hay diferentes juventudes que forman la juventud en sentido ideal del concepto.

De esta manera, se aprecia que la juventud no es un periodo de vida sino una condición social, que varía en el tiempo y en el espacio ya que, por ejemplo, en el mismo CCH, un joven que estudia su bachillerato en el plantel Sur es diferente de aquel que lo cursa en el de Naucalpan, pese a que ambos pertenecen a la misma Máxima Casa de Estudios y al Colegio.

En tanto que Yamith Fandiño (2011: p. 27) sugiere que hablar de juventud exige ver a las personas con estas condiciones no como víctimas o victimarios (como se ha tendido al denominarlos anteriormente como adolescentes), sino más bien como actores y participantes necesitados de más y mejores modos de actuar y decidir.

Lo precedente está ligado con el tipo de juventud conocida como autoconstruida (Taguenca, 2009: p. 175), la cual tiene como tipo ideal de joven aquel que es autónomo e independiente, que es constructor de sí mismo, alejado de sus roles tradicionales, lo cual se ve reflejado mediante la creación de culturas propias, caracterizadas por su gran variedad y veloz transformación.

De esta manera, y siguiendo los planteamientos de los juvenólogos, encabezados por Pérez Islas, se considera que para mirar a lo juvenil, es necesario que los profesores nos situemos en la apertura, la diversidad, la pluralidad, la heterogeneidad, la diferencia y, sobre todo, descentralizar la mirada de ser joven, ya que lo juvenil está construido desde un sitio diferente, con praxis diferenciada, experiencias culturales distintas, donde convergen nuevas socialidades (Pérez, Valdez y Suárez, 2008: pp. 18-39).

Así, los jóvenes que están en el CCH se pueden ver como agentes sociales capaces de decir y de construirse desde su autonomía e identidad, siempre y cuando se observen desde sí mismos, permitiéndoles ser hoy y no para el futuro, dándoles los estímulos necesarios para que asuman su construcción de identidad como un eje de empoderamiento individual y colectivo.

1.2.2 Los jóvenes del CCH

Una forma de caracterizar a los estudiantes del CCH es por medio de algunas categorías que han sido abordadas en documentos oficiales del Colegio, así como en un estudio reciente en torno de las experiencias de los jóvenes en el bachillerato de la UNAM: edad, estado civil, estado de residencia, escuela secundaria de procedencia, entre otros.

Leticia Pogliaghi, Luis Antonio Mata Zúñiga y José Antonio Pérez Islas (2008: pp. 29-40) refieren que el CCH, en sus cinco planteles, absorbe 54 por ciento de los estudiantes del bachillerato de la UNAM, mientras que el 46 por ciento restante se ubica en alguno de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Los autores del estudio *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de la UNAM* indican que la edad media de los estudiantes que ingresan al Colegio es de 16.77 años. Además, la mayor parte de los jóvenes son solteros y viven en el Estado de México (53.1%) y otros en la Ciudad de México (46.8%). “El plantel con mayor presencia de estudiantes que viven en el Estado de México es el CCH Naucalpan, en el que 92.2 por ciento de su población reside fuera de la Ciudad de México. Los otros planteles, ubicados en la zona norte de la Ciudad, son los que reciben mayor número de estudiantes provenientes de la Ciudad de México —Azcapotzalco y Oriente—”(Pogliaghi, Mata y Pérez, 2008).

En cuanto a la cuestión socioeconómica, es de destacar que el CCH se caracteriza por tener una mayor proporción de estudiantes con menores recursos económicos, a la inversa que los que están inscritos en la ENP. Y, en específico, el plantel Naucalpan es el que cuenta con los alumnos con más bajos ingresos, lo cual muestra que también son los que tienen menor capital cultural, que es uno de los problemas que se manifiesta en la lectura de los textos literarios, ya que carecen de hábitos de lectura por la misma situación.

Los alumnos que ingresan al bachillerato en el CCH tiene características personales, familiares, académicas y socioeconómicas particulares, es decir, cuentan con un capital familiar y cultural que

en alguna medida incide en su desempeño como estudiantes en su tránsito por la institución (Muñoz y Ávila, 2012: p. 31).

En lo que se refiere a la escuela secundaria de procedencia, 84% la cursó en una institución pública, mientras que 15.6% lo hizo en una particular, 0.3% en una de iniciación universitaria y 0.2% en otra modalidad. De esta forma, el trasfondo de estas cifras puede traducirse en el sentido en que Lucía Muñoz y Juventino Ávila (2012) lo presentan al decir que los *ceceacheros* han sido educados en un sistema previo que les impuso el uso del uniforme, normas de corte de cabello, ausencia de adornos y presencia de prefectos que los vigilaron durante sus tiempos libres. “La mayoría de los alumnos provienen de enseñanza pública, basada en un sistema educativo tradicional que prioriza la enseñanza del profesor y no el aprendizaje de los alumnos” (Muñoz y Ávila, 2012: p. 27).

Lo anterior se puede entender debido a los ingresos familiares de quienes dependen los estudiantes para acudir al Colegio. “Entre 2006 y 2012 el ingreso familiar mensual presenta ligeras variaciones. En todas las generaciones, el porcentaje más alto se ubica entre quienes perciben de dos a menos de cuatro salarios mínimos. Sin embargo, ahora hay un crecimiento en el porcentaje de familias que ganan menos de dos salarios mínimos” (Muñoz y Ávila, 2012: p. 27). Estos datos estadísticos indican el deterioro en las condiciones económicas de las familias de los jóvenes que estudian en alguno de los cinco planteles del CCH y, además, reflejan las situaciones desfavorables que se viven en el país.

Otro aspecto a considerarse es el de la cuestión académica de los estudiantes del CCH. Los jóvenes, por lo regular, estudian en casa y de manera individual, por lo que “no están preparados ni acostumbrados al trabajo en equipo, a la resolución colectiva de problemas ni a la utilización de las bibliotecas como importantes fuentes de información, a veces no susceptibles a Internet” (Muñoz y Ávila, 2012: p. 30).

Esto se ve reflejado también en las evaluaciones diagnósticas institucionales, las cuales evidencian que los *ceceacheros* tienen “serias deficiencias en matemáticas y en el manejo de la lengua materna” (Muñoz y Ávila, 2012: p. 11). Esto último es importante tomarlo en cuenta, sobre todo, para los fines de este trabajo.

Otro punto relacionado con lo precedente es que de acuerdo con el modelo de trayectoria escolar de las generaciones 2006-2012, se aprecia que un gran porcentaje de alumnos (80%) nunca ha tenido en su formación académica (primaria y secundaria) la experiencia de haber reprobado alguna asignatura, por lo que cuando le ocurre en el Colegio le “causa problemas de autoestima, que a su vez incide en su recuperación escolar” (Muñoz y Ávila, 2012).

Es necesario tomar en cuenta las características antes descritas en el momento de planear un curso de alguna asignatura en el Colegio, con el fin de ayudar a los jóvenes para que aprendan, a pesar de sus carencias, tanto económicas como académicas. A continuación se muestra un breve panorama sobre la relación que mantienen los estudiantes del CCH con la lectura, lo cual dimensiona la importancia de esta propuesta didáctica.

1.2.3 La lectura: un problema para la mayoría de los *ceceacheros*

El índice de lectura en México es bajo si se compara con países desarrollados en materia educativa, como Finlandia, ya que mientras en nuestro país se leen 5.3 libros al año, según los resultados de la última Encuesta Nacional de Lectura (2015: p. 4), en la nación finlandesa la cifra es de 47 obras en el mismo lapso.

Sin duda, esta situación nacional también impera en los bachilleratos de la UNAM, en específico, en el CCH. Sin embargo, José de Jesús Bazán Levy afirma que es una falacia que los jóvenes universitarios no lean o escriban, ya que “ahora con el uso de las redes sociales, como *Facebook*, dedican horas a la lectura y escritura; el reto de los profesores consiste no en satanizar estas prácticas, sino aprovechar esos espacios para que ocupen estas dos habilidades correctamente” (Bazán, 2013: p. 12).

En otras palabras, es necesario reconocer como profesores del nivel medio superior que los estudiantes sí leen y escriben, pero el desafío es hacerlos conscientes de que la práctica de ambas cuestiones debe ser gradual, es decir, pasar de lo que ellos hacen a una lectura y escritura más profesional que les permita expresar de manera correcta sus pensamientos.

En el caso de la lectura, es importante rescatar el estudio realizado por la Secretaría de Planeación del CCH titulado *Ingreso Estudiantil al CCH 2002-2005* (Muñoz, Ávila y López, 2005), ya que en éste se hace evidente que los jóvenes tienen poco desarrollada la comprensión lectora.

De acuerdo con las cifras de este documento, tanto en el aspecto de la coherencia lineal o textualización (donde se identifican las ideas principales), como en el nivel de coherencia global o contextualización (el lector piensa en posibles situaciones semejantes o diferentes) y en el nivel proposicional o intertextualidad (experiencia lectora o conocimiento del mundo), los estudiantes tienen problemas severos al carecer de elementos para darle sentido a lo que leen.

Así, las sugerencias que se plantearon desde ese entonces fueron que los profesores del Colegio fomentaran ejercicios para que los alumnos relacionen los textos con sus propias experiencias para que puedan apropiárselos, así como desarrollarles su capacidad de análisis e interpretación de las obras.

Ahora bien, de acuerdo con los hábitos de lectura que tienen los estudiantes del CCH se observa que tres cuartas partes de los jóvenes de los cinco planteles del Colegio, en promedio, prefieren la lectura de un libro (aunque sea *Quiúbole con...* Yordi Rosado) que la de los diarios, revistas o libros digitales (Lugo, 2013: pp.111-117).

Asimismo, en la encuesta (Lugo, 2013) que arrojó los datos anteriores, se da cuenta de que cuatro de cada diez alumnos leen por obligación; es decir, porque su profesor de TLRIID o de otra asignatura dejó un determinado libro, que tiene que consultar para aprobar, y no tanto por iniciativa propia.

Por lo anterior, esta tesis contempla las observaciones realizadas institucionalmente a fin de que los estudiantes lean, analicen e interpreten los textos literarios, mediante adaptaciones gráficas, para que aprendan lo que se plantea en los planes y programas de estudio del Colegio.

1.2.4 Contribución del modelo educativo del CCH y el papel de la lectura en la formación de sujetos de cultura (del principio *aprender a aprender* al de *aprender a ser*)

Un modelo educativo es ante todo la concepción que una institución escolar tiene acerca del ser humano y que se traduce en la organización pormenorizada de un trabajo académico que da sentido a las experiencias formativas de su población estudiantil para el desarrollo personal y social de cada uno de sus miembros (Bazán, 2015: p. 5).

En un primer acercamiento, con respecto al modelo educativo del Colegio, se puede decir que desde su fundación ha sido diferente a los demás —incluida la ENP de la propia UNAM—, porque toma en consideración aspectos que antes eran impensables, como el de darle mayor peso al aprendizaje por parte de los alumnos y relegar los métodos de enseñanza tradicionales.

El modelo educativo del CCH es definido como “uno de los más adecuados pedagógicamente hablando, al caracterizarse por ser de cultura básica, propedéutico (esto es, que prepara al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual, ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación” (CCH, 2020).

En otros términos, este modelo educativo se enfoca en trabajar con el aspecto personal y social de sus estudiantes, al involucrarlos directamente con su propio

aprendizaje que les sea útil y que además esté en sintonía con los requerimientos de la sociedad. Esto se logra debido a que desplaza lo repetitivo por lo crítico y creativo.

Lo dicho hasta aquí permite visualizar algunos ejes de este modelo educativo que enseguida se enumeran: 1) la noción de cultura básica, 2) la organización en áreas académicas, 3) el papel de los estudiantes y los docentes y 4) el enfoque didáctico y disciplinario.

En una primera aproximación al término cultura básica se puede decir que se refiere a la idea de que los estudiantes posean únicamente los conocimientos elementales de cada una de las asignaturas, lo cual contrasta con la pretensión de la educación tradicional que se basa en un conocimiento memorístico y, sobre todo, enciclopédico (CCH, 2013: p. 14).

El segundo aspecto a tratar (la organización de las asignaturas en áreas académicas), José Piña (2016: pp. 73-74) refiere que constituyó una característica epistemológica y pedagógica del entonces nuevo modelo educativo, debido a que a diferencia de los otros que lo precedieron, su organización curricular no contemplaba numerosos contenidos disciplinarios inconexos entre sí, sino más bien estaban agrupados por áreas para concordar con el desarrollo del conocimiento científico y humanista del momento.

Naturalmente, los dos primeros ejes que se han mencionado hasta este momento tienen una interrelación directa, ya que, como demuestra Trinidad García (2015: p. 16), si existe una correcta articulación de los principales saberes científicos y humanísticos básicos relevantes sobre la naturaleza y sociedad —los cuales están expresados en el currículo de las asignaturas que conforman las cuatro áreas del conocimiento (Matemáticas, Histórico-Social, Ciencias Experimentales y Talleres de Lenguaje y Comunicación)—, entonces los estudiantes adquieren precisamente una cultura básica.

Para ello, Trinidad García agrega que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución le fomenta actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales que le permitan desenvolverse con éxito con las personas que lo rodean.

El tercer eje, vinculado a los roles de los estudiantes y los profesores, se aprecia que también hay un cambio de paradigma al darle mayor relevancia a la educación centrada en el aprendizaje de los jóvenes. Por tanto, estos dejan de ser vistos como personas pasivas; asimismo, los docentes pierden el estatus de ser aquellos quienes únicamente poseen todo el conocimiento que debe ser transmitido a los demás.

Con esta nueva concepción, los alumnos asumen un papel activo, crítico y protagónico en su aprendizaje y sus maestros fungen como mediadores para que puedan adquirir y hacer uso de estrategias que les permitan desarrollar su potencial con el fin de relacionar lo que ven en las aulas con las distintas esferas de su vida.

Se debe agregar también que José de Jesús Bazán Levy opina al respecto que la relación entre los estudiantes y sus profesores es de tal envergadura en el CCH que, en lugar de estar contrapuestos, son copartícipes para aprender de manera conjunta. Incluso, recuerda en una de las tres lecturas que hace del modelo educativo que el CCH, en cuanto a lo pedagógico, es el lugar donde profesores y alumnos son semejantes en este sentido (Bazán, 2013: pp. 275-294).

El cuarto y último eje, el enfoque didáctico y disciplinario, tanto en el plan y programas de estudio pasado (2003) como el actual (2016), se subraya que es el enfoque comunicativo el que impera en el Colegio debido a las características de la sociedad actual y sus demandas que exigen usar la lengua en diversos contextos **(Ver figura 3)**.

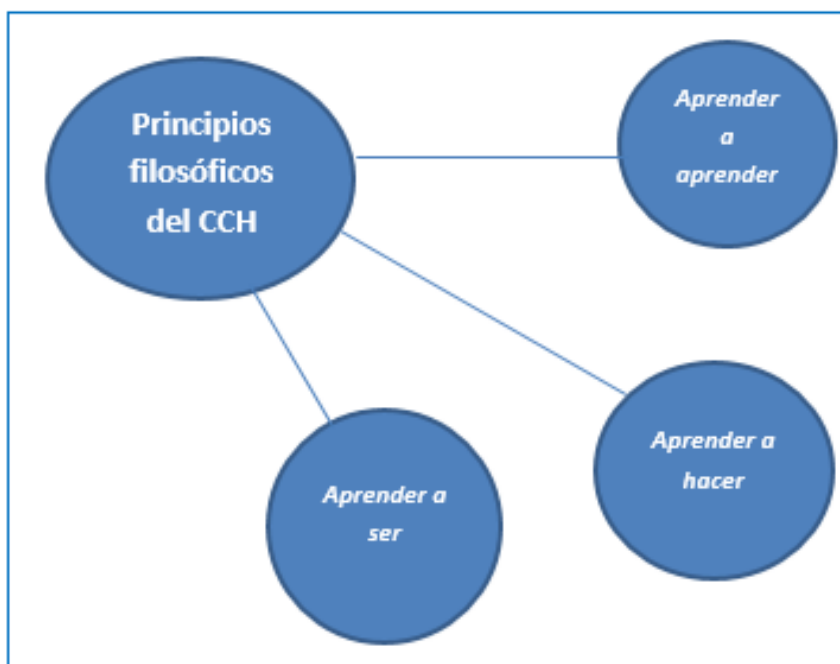
Figura 3. Ejes del modelo educativo del CCH



Fuente: elaboración propia

El modelo educativo del Colegio se basa a su vez en tres principios filosóficos: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. El primero busca que los estudiantes sean capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia; en tanto que el segundo evidencia que no solo se atiende el ámbito de los conocimientos, sino también el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística, y el tercero toma en consideración el aprendizaje incluyendo el desarrollo de habilidades que les permite poner en práctica lo que saben (**Ver figura 4**).

Figura 4. Principios filosóficos básicos del CCH



Fuente: elaboración propia

José Luis Jaimes Rosado (2009: p. 56) muestra que estos principios filosóficos básicos tienen un trasfondo en los trabajos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) realizados en la década de los setenta, al integrar una Comisión internacional sobre el desarrollo de la educación, que diagnosticó que, debido al contexto social, político y económico en el

que se desarrollaba vertiginosamente la tecnología, era necesario impulsar el aprender a ser, aprender a hacer y el aprender a aprender. Y añade que este organismo internacional presentó en 1996 un nuevo informe debido a que las condiciones mundiales habían cambiado con respecto al primero, que databa de 1972, por lo que determinó que era necesario buscar alternativas para aprender a vivir juntos en la aldea planetaria, ante las tensiones que deberían de superarse: la existente entre lo mundial y lo local, entre lo singular y lo particular, entre lo tradicional y lo moderno, entre la tendencia de lo efímero y los asuntos de largo plazo.

Es decir, estos principios que también adoptó el Colegio son resultado del mundo globalizado que conducía a pensar que la mejor alternativa para la superación de las tensiones y la formación de las nuevas generaciones descansaba en la idea de promover una educación permanente para enfrentar los retos del mundo cambiante, por lo que era necesario generar una sociedad educativa, en la que se inculcara el gusto y el placer por aprender y la capacidad de aprender a aprender, con el objetivo de comprender mejor al mundo, mediante la comprensión de los *otros*.

Para alcanzar esta meta y desarrollar los anteriores principios en los estudiantes del Colegio, las asignaturas que estudian se distribuyen de la siguiente forma: para el primero y segundo semestres son cinco asignaturas obligatorias (además de cursar computación en el primero o segundo semestres, según se asigne en el currículo). En tanto que para el segundo año de bachillerato (tercer y cuarto semestres), los jóvenes cursan seis asignaturas en cada uno de ellos, y en quinto y sexto semestres las 14 asignaturas son elegidas (con excepción de la de Filosofía) por ellos mismos, de acuerdo con sus intereses profesionales.

Con la finalidad de que los estudiantes se apropien de los principios del CCH, en cada una de las áreas se desarrollan ciertas actividades que son afines a todas las asignaturas. Por ejemplo, en el caso del área de Ciencias Experimentales la observación es básica, lo cual está estrechamente ligado también con las matemáticas, ya que una distracción podría provocar un error en el resultado final.

Todo lo que se ha tratado hasta este momento contribuye a que, sin lugar a dudas, el Colegio forme a sus estudiantes como sujetos de cultura; es decir, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, con el objetivo de juzgar, relacionar, trascender y reelaborar conocimientos, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos.

Asimismo, además de esa formación como bachilleres universitarios, el CCH busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales (CCH, 2020).

En pocas palabras, lo que el CCH genera a partir de su modelo educativo, las áreas del plan de estudios y las diversas asignaturas que las componen es un tipo de estudiante conformado como sujeto de cultura que puede desenvolverse de manera exitosa en cualquier ámbito en que se encuentre.

De igual modo, Bazán Levy (2017) agrega al respecto que, gracias a la cultura, entendida no como un tesoro venerable, sino como una herramienta con la que se transforma el conocimiento, los estudiantes o sujetos de cultura serán los responsables de resolver problemas que la naturaleza y la historia en que están inmersos les imponen, ya sea del ámbito personal, escolar o profesional.

1.2.4.1 La adquisición de una cultura básica por medio de la formación lectora literaria en la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV

En el apartado anterior se mencionó que el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades fue concebido con la finalidad de que los estudiantes se formen con una cultura básica, es decir, en considerar los conocimientos, temas y problemas mediante diversos enfoques metodológicos, además de que aprendan los elementos teóricos y prácticos fundamentales que les posibiliten continuar sus estudios y sean ciudadanos con valores, actitudes y habilidades útiles para la sociedad.

Ahora hay que mencionar, además, que Bazán Levy (2015: p. 3) aporta al respecto que el concepto de cultura básica reúne las ideas centrales del modelo educativo del Colegio porque alude a la capacidad que tienen los alumnos de apropiarse de conocimientos, habilidades y valores fundamentales de las disciplinas que estudian en las aulas, lo que les permite continuar con el aprendizaje de las novedades que se producen de manera permanente en todos los campos del saber.

En el mismo sentido, Lucía Muñoz, Laura Román y Elsa Guerrero (2013: pp. 14-15) refieren que, desde sus puntos de vista, la cultura básica para el CCH consiste en colocar las bases, así como entretrejer los fundamentos de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje con el modelo educativo.

Al respecto, el documento *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado* (2006: pp. 7-8) establece que hablar de una cultura básica en el Colegio es señalar que algunos elementos de la cultura de una sociedad constituyen los fundamentos sobre los que se apoyan otros. Mientras que en la “Presentación” de los Programas de Estudio Actualizados de 2016 se asienta que dicho concepto alude también a un saber contemporáneo útil para poder vivir en el contexto de los nuevos requerimientos sociales, políticos y económicos. (CCH, 2016, p. 7)

Después de este breve panorama, se considera oportuno relacionar estas reflexiones en torno al concepto de cultura básica con el origen etimológico de la palabra cultura. John Thompson (1998: pp. 186-221) recuerda que este término deriva de la palabra latina *culturam*, cuyo uso está vinculado con el significado de cultivo o el cuidado de algo, como las cosechas o los animales.

Igualmente, tras hacer una revisión histórica del término, Thompson expone que la concepción clásica está relacionada con aquel proceso de desarrollar y ennoblecer las facultades humanas, cuyo proceso pone un especial énfasis por los valores y las cualidades superiores a las que un individuo aspira a tener.

Sin lugar a dudas, lo expuesto aquí permite establecer ciertas analogías con lo que corresponde a la idea acerca del término que permea en el CCH. Por tanto, afirmamos que la cultura, en este sentido, no se limita exclusivamente a un ámbito, sobre todo artístico, sino que va más allá, al incluir tanto a las ciencias como a las humanidades.

Igualmente, las concepciones de cultura básica y sujetos de cultura apelan a un trabajo arduo por parte de las personas involucradas en un *saber hacer* cotidiano, por lo que ser culto en este sentido no es saber mucho, sino más bien es aquel que desarrolla habilidades necesarias para aprender por sí mismo y resuelve problemas para crecer continuamente.

A este propósito contribuyen todas y cada una de las asignaturas del plan de estudios actualizado del CCH, en específico, los TLRIID, que forman parte del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, impartidas en los primeros cuatro semestres de este subsistema del bachillerato de la UNAM.

Las asignaturas de esta área en general promueven la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la comprensión y producción de textos verbales, visuales e icónico-verbales. Por eso, lo que buscan es formar estudiantes capaces de acercarse a diferentes tipos de texto con una actitud reflexiva y crítica que les permita no solo tener acceso al conocimiento, sino que se asuman como sujetos activos, capaces de intervenir en la construcción de la cultura.

En el caso particular del TLRIID —al ser concebida la forma de trabajo en el aula como una clase-taller—, se favorece que los jóvenes se desenvuelvan como sujetos activos que construyan el conocimiento mediante la práctica, lo cual les augura aprendizajes significativos que conectan o integran los aprendizajes previos con los nuevos para ampliar y modificar las estructuras cognitivas, por lo que se convierten en verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje.

Las asignaturas de los Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, obligatorias en los primeros cuatro semestres, debido a la trascendencia en el fomento de la cultura básica en los estudiantes, poseen el mayor número de horas (seis a la semana), agrupadas en bloques de dos horas por sesión, para que la labor en el aula realmente pueda ser productiva.

El texto *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado* (CCH, 2006) refiere que, la propuesta didáctica del área de talleres, en los dos primeros años del bachillerato en el Colegio, considera central el trabajo en las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar, durante seis horas a la semana, en tres sesiones de dos horas cada una.

Las cuatro asignaturas de los Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental coadyuvan a hacer visibles las vías para comunicar información para apropiarse de ella; pero también van más allá una vez que se logra lo anterior, con la finalidad de que los jóvenes piensen y transformen su propio conocimiento como parte de un continuo, ya que “no existe una sola manera de ser lector, escucha o productor de textos orales y escritos” (Programas de Estudio Actualizados, 2003: p. 11).

Asimismo, hoy en día, a los TLRIID se les valoran como las materias ejes fundamentales del Plan de Estudios Actualizado (2016: pp. 8-9), ya que al estudiar el lenguaje (y sus vertientes: verbal, icónica y lenguas extranjeras) y convertirlo en su centro primordial, se vinculan con todas las demás asignaturas. Por todo ello, los TLRIID contribuyen de manera decisiva en la conformación de una cultura básica en los

estudiantes del Colegio porque ponen en práctica los principios y los propósitos básicos de esta escuela.

Una de las vías para conseguir lo anterior es por medio de la lectura de los textos literarios, cuya formación en los bachilleres del Colegio comenzaba en los Programas de Estudio Actualizados de 2003 a partir del primer semestre, cuando se abordaba el cuento y la poesía; continuaba en el segundo semestre con la novela y la poesía; en tercero con el texto dramático y, por último, en cuarto semestre, se aspiraba a que los jóvenes se convirtieran en lectores autónomos.

En los Programas de Estudio Actualizados de 2016, esta situación, más allá de desaparecer o reducir espacio en cuanto a las horas de clase, se fortaleció al dedicarse mayor atención a las cuestiones literarias, por lo que los jóvenes, en el primer semestre, aprenden ahora todo aquello relacionado con las autobiografías literarias, así como el cuento y la novela; en segundo, además de profundizar en estos dos últimos géneros, también se enfocan en el poema lírico; en tercero abordan el texto dramático, la representación teatral y el ensayo literario. El cuarto semestre culmina con la autonomía lectora de los estudiantes en los géneros anteriormente referidos. A continuación se muestran dos cuadros comparativos que reúnen las unidades temáticas de los cuatro TLRIID, de los Programas de Estudio Actualizados 2003 y 2016, para apreciar lo referido.

Cuadro 1. Unidades dedicadas a la formación literaria en los programas de estudio (2003) de TLRIID I-IV*

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Unidad I	Construcción del yo a través de textos orales y escritos	Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita	Lectura crítica del texto icónico-verbal	Círculo de lectores de texto; literarios;

Unidad II	Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos	Ejercitación de operaciones textuales	Argumentar para persuadir	Diseño de un proyecto de investigación
Unidad III	Lectura y escritura para el desempeño académico	Integración y revisión de operaciones textuales	Argumentar para demostrar	Acopio y procesamiento de información
Unidad IV	Lectura de relato; y poema; ampliación de la experiencia	Lectura de novela; y poema; conflicto; humano;	Lectura e interpretación del espectáculo teatral	Redacción del borrador
Unidad V	No aplica	No aplica	No aplica	Presentación del trabajo

Fuente: elaboración propia, con base en los Programas de Estudio Actualizados de 2003

* Los nombres de las unidades que aparecen en negritas son las que estaban dedicadas al estudio de los textos literarios.

**Cuadro 2. Unidades dedicadas a la formación literaria en
los programas de estudio (2016) de TLRIID I-IV***

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

				Versión escrita y exposición oral
--	--	--	--	--------------------------------------

Fuente: elaboración propia, con base en los Programas de Estudio Actualizados de 2016

*** Los nombres de las unidades que aparecen en negritas son las que se dedican en la actualidad al estudio de los textos literarios.**

La propuesta de lectura y escritura para el TLRIID contempla, en una parte, la revisión de textos literarios porque dota a los estudiantes-lectores de valores y actitudes; además, le proporciona un acto de comunicación diferente y de mayor complejidad, comparado con el resto de textos que también se abordan en la asignatura.

En otras palabras, la importancia de la formación literaria en el bachillerato, en específico, de los estudiantes del CCH, radica en que brinda las herramientas para conocer otro tipo de historias a las que tienen acceso y, además, interpretarlas para darles un significado especial desde su cotidianidad, lo cual es parte de la cultura en la que están inmersos y de lo que le pueden aportar a ésta.

Este es uno de los motivos por lo que *Aprender es una Odisea* resulta pertinente porque permite a los estudiantes descubrir o redescubrir la literatura desde su mirada, incitando, mediante las adaptaciones gráficas de las obras literarias clásicas, la apropiación y disfrute de los textos, y no como estudio memorístico y pasivo de un catálogo de autoras y autores, como se señala en el documento *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado* (CCH, 2006: p. 85).

Si se logra que los jóvenes tengan acceso, usen, pero, sobre todo, que gocen los textos literarios, se estará en posibilidades de que cada vez se asuman como sujetos de cultura, porque contarán con las condiciones de usar la palabra como un instrumento que le será útil, no solo para el TLRIID, sino para todas las áreas del conocimiento.

Más aún, la lectura también favorece a que los estudiantes, además de que adquieran este tipo de conocimientos, puedan apreciar una serie de valores que

probablemente puedan apropiarse para su vida y los pongan en práctica para convivir con ellos mismos y con los demás.

A pesar de las ventajas que ofrece este tipo de formación literaria a los jóvenes, es una realidad que en el Colegio de Ciencias y Humanidades se presentan dificultades con relación en los temas o aprendizajes vinculados con los textos literarios. Según el documento *Diagnóstico del área de talleres de lenguaje y comunicación para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM* (CCH, 2012: p. 28), a los estudiantes del TLRIID —desde primero hasta cuarto semestre—, se les complica la noción de ficción, así como los conflictos de los personajes y las relaciones espacio-temporales de un relato.

Otro dato revelador de este diagnóstico es que, aunque los TLRIID cuentan con los índices más altos de aprobación, en realidad, cuando a los estudiantes se les aplica el Examen de Diagnóstico Académico (EDA), con la finalidad de ubicar aquellos temas en los que tienen menor rendimiento, se observa lo siguiente: la calificación promedio en el año lectivo 2011-2012 para primero y segundo semestre de los TLRIID I y II fue de 4.95; mientras que para TLRIID III y IV fue de 4.90, con lo que se obtiene un resultado global de 4.925; es decir, reprobatorio.

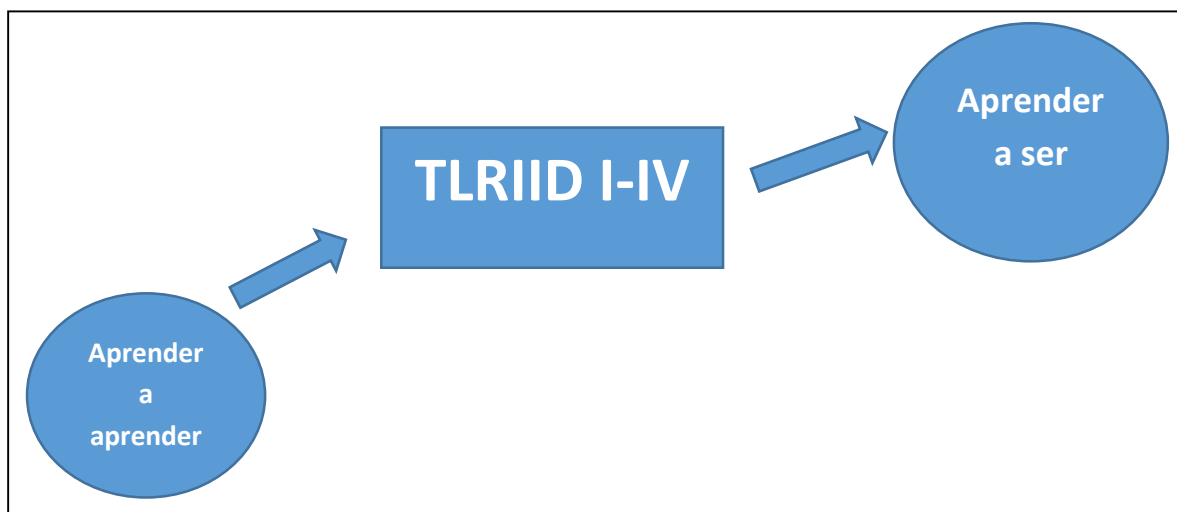
Por esto, los profesores del Colegio, entre ellos, Benjamín Barajas y Arcelia Lara, quienes en colaboración con otros docentes redactaron el *Diagnóstico del área de talleres de lenguaje y comunicación para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*, reconocen que esos resultados indican “categóricamente que los promedios obtenidos por los estudiantes en los exámenes de este ciclo fueron insatisfactorios” (CCH, 2012: p. 28). Como se percibe, esta situación representa una problemática que aún no ha sido resuelta y que esta tesis atiende, con el objetivo de revertirla, en beneficio de los aprendizajes que tengan los estudiantes en torno de los textos literarios.

Otra cuestión que es necesario mencionar es que, aparte de lo anterior, los TLRIID constituyen la piedra angular para que los estudiantes puedan transitar del principio *aprender a aprender* al de *aprender a ser*, porque, así como adquieren los conocimientos

en torno de los textos literarios, lo interesante es ver también cómo se apropian de los valores allí expuestos para su vida personal y social.

Entonces, es por medio de las estrategias que cada alumno tiene para leer, analizar e interpretar los textos literarios (*aprender a aprender*), aunado a la identificación con los personajes, sus características, problemáticas y contextos en que se desenvuelven, con lo que va construyendo su identidad (*aprender a ser*). En los Programas de Estudio Actualizados 2016, se especifica que el tránsito de un principio a otro se puede lograr si los jóvenes, mediante las obras literarias, se constituyen en un vehículo de aprendizaje de sí mismos a lo largo de toda su vida. (CCH, 2016, p. 13) **(Ver figura 5).**

Figura 5. El TLRIID como puente entre dos principios filosóficos del CCH



Fuente: elaboración propia

1.2.4.2 El caso de los TLRIID I y II (Programas de Estudio Actualizados (2003 y 2016) y las unidades enfocadas al estudio de la narrativa

Los TLRIID I y II, tanto del Programa de Estudio Actualizado 2003 como el de 2016, se han centrado en fomentar la competencia comunicativa en los estudiantes en torno a la lectura, la escritura, la escucha, el habla, la investigación y la literatura. De ahí que, ambas asignaturas incluyeran y contemplaran, unidades con temáticas afines a éstas, como se apreció en los cuadros de las unidades dedicadas a la formación literaria.

Por lo que concierne al TLRIID I, de los programas de 2003, los propósitos generales de la asignatura consistían en iniciar a los estudiantes en la práctica de sus habilidades lingüísticas, a partir de sus experiencias personales, utilizando para ello la enunciación en primera persona (yo). Posteriormente, buscaba que fueran conscientes de los propósitos comunicativos, para lo cual cambiaba la enunciación a la segunda persona (tú). Después, la asignatura hacía que comenzaran con algunas técnicas que les ayudaran en el proceso de investigación documental, al tomar en consideración la lectura exploratoria y analítica. Por último, se centraba en la formación literaria de los jóvenes a partir de la lectura de relatos (cuentos) y poemas para que ampliaran su experiencia.

Con lo que respecta al TLRIID II, del programa de estudio del mismo año, retomaba lo ejercitado en el primer semestre y, sobre todo, avanzaba en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, por medio, en un primer momento, de la reelaboración y elaboración de textos con apego a modelos, lo que favorecía la percepción de ciertos recursos de la escritura y su apropiación. Continuaba con la organización de un escrito para que se aprendiera a dividir un texto en párrafos, así como en el manejo de las operaciones de redacción, por ejemplo, la inclusión de citas textuales y la elaboración de fichas de resumen y paráfrasis, además del uso de diversas secuencias discursivas, principalmente la narración y la descripción. En tercer lugar, los educandos aplicaban todas las habilidades lingüísticas practicadas hasta ese momento y ponían en juego su capacidad para investigar, a fin de producir un trabajo escolar, lo

cual les permitía elaborar un producto más complejo haciendo uso de todos los aprendizajes adquiridos. Por último, como parte de la formación lectora de textos literarios, se enfocaba en la lectura de las novelas y los poemas, con el fin de dilucidar los conflictos humanos. Es de resaltar que esta unidad pretendía desarrollar en el alumno la sensibilidad estética y la capacidad reflexiva para habilitarlos en poseer una visión más completa y compleja del mundo.

Con los Programas de Estudio Actualizados en 2016, los TLRIID I y II tuvieron algunas modificaciones, principalmente, con lo que compete a los aprendizajes relacionados con los textos literarios, debido a que estos se ampliaron de una a dos unidades (de cuatro en total), para cada semestre, ya que uno de los propósitos de ambas asignaturas consiste en que los jóvenes reconozcan estos textos como una “fuente de conocimiento de diferentes contextos, formas de vida, manifestaciones culturales y mundos posibles, por medio del empleo de elementos de análisis literario para el disfrute estético y la construcción de su identidad” (CCH, 2016: p. 17).

El TLRIID I, en el Programa de Estudio Actualizado 2016, empieza con la primera unidad dedicada a la lectura de autobiografías literarias, la cual además de representar un modelo textual narrativo, propicia que los jóvenes se identifiquen con relatos cercanos a sus experiencias e inquietudes. En la segunda unidad se abordan los recursos narrativos de ficción, verosimilitud, pacto de ficción, narrador, personajes, secuencias básicas, tiempo, espacio e historia, con la intención de incrementar en los alumnos el disfrute estético del cuento y la novela, lo que les permite elaborar después una variación creativa. En la tercera unidad predomina, de nueva cuenta, el tipo textual narrativo, mediante el estudio de la nota informativa, y se comienza a revisar el texto argumentativo, por medio del artículo de opinión, para redactar un comentario libre con todas las propiedades textuales (coherencia, cohesión, disposición espacial y adecuación). Al final, se ejercita la reseña descriptiva, tras la lectura de artículos de divulgación científica.

Como continuación de los aprendizajes del primer semestre, el TLRIID II del programa vigente empieza con la lectura crítica de la imagen, ya que los estudiantes viven en la era de la visualización. Esto se logra a través de la distinción de las particularidades del texto icónico-verbal, en específico, del anuncio publicitario, con la

intención de que se comprendan los aspectos de la retórica verbal y de la imagen presentes en este tipo de materiales. Enseguida, se sigue con la formación literaria por medio de la poesía para comprender distintas composiciones líricas, gracias a la identificación de los principales recursos retóricos y su respectiva paráfrasis, para el desarrollo de la competencia oral. La tercera unidad incluye de nueva cuenta el abordaje literario, a partir de la caracterización de los personajes, enfocándose en las repercusiones que tienen sus actos en la historia, con lo que se amplía la noción de conflicto y su respectiva resolución dentro del mundo de ficción posible. Y, en la cuarta unidad, los estudiantes redactan una reseña crítica, a partir de la lectura de un artículo académico, con lo que practican su capacidad analítica.

Pese a las diferencias en los propósitos, aprendizajes y temáticas en los programas de estudio antes descritos, con sus respectivos enfoques; estos poseen, principalmente, dos aspectos en común: por un lado, privilegian el estudio del tipo textual narrativo y, por el otro, fomentan la lectura de los textos literarios. Ambos elementos se trabajan en la estrategia *Aprender es una Odisea*, ya que a pesar de que en ésta se emplea la historia de la *Odisea* en las unidades destinadas al estudio del cuento y la novela —en los Programas de Estudio Actualizados 2003 y 2016— sin pertenecer a ninguno de estos géneros literarios, es apropiada y vigente porque tiene los elementos narrativos que reportan los mayores problemas de aprendizaje en los TLRIID I y II: conflicto de personajes y las relaciones espacio-temporales en los relatos.

Cabe destacar que la estructura narrativa abordada en esta propuesta didáctica con los jóvenes del bachillerato incluye los planteamientos generales de la teoría narrativa (narratología): a) el estudio y el análisis de la historia, b) el discurso del texto narrativo y c) el acto de la narración. Luz Aurora Pimentel (1998: p. 7), explica que el primero de estos componentes se refiere a lo que se cuenta en el relato, en otras palabras, es la suma de los acontecimientos ordenados cronológicamente; mientras que el segundo es la enunciación o cómo se cuentan las acciones y el último alude al acto de narrar, en el que un narrador se asume como el sujeto de la enunciación. Igualmente evidencia que cada relato, cuyo referente puede ser real o ficticio, tiene la acción humana como rasgo distintivo, e implica necesariamente una relación temporal entre el

acontecimiento y el enunciador que da cuenta de él, así como las coordenadas espacio-temporales que sirven como marco del hecho narrado (Pimentel, 1998: pp. 14-18).

Dentro de estas categorías también se incluyen la de los sujetos que producen el relato (narradores), el modo o presentación del discurso, el punto de vista o focalización y los tipos de narración. (Barajas, 2006, y Pimentel, 1998). De esta forma se distinguen varios tipos de narradores: a) autodiegético (el personaje principal o el héroe cuenta su propia historia), b) heterodiegético (el narrador usa la tercera persona porque no participa en los hechos narrados) y c) homodiegético (el narrador solo conoce una parte de la historia, ya sea por una participación secundaria o al ser un testigo de los hechos). Por lo que atañe al modo de la narración, éste puede ser un discurso directo (diálogo) o uno indirecto (narración). El punto de vista se refiere a quién ve o habla en el relato, por lo que pueden presentarse varios tipos de focalización: a) focalización cero (cuando se trata de un narrador omnisciente), b) focalización interna (el narrador sabe tanto como el personaje) y c) focalización externa (el narrador sabe menos que el personaje). Por último, los tipos de narradores dependen de los tiempos en que se hayan desarrollado las acciones, por lo que puede tratarse de un tiempo ulterior, cuando se narra en pretérito un suceso ya pasado; tiempo anterior, si se trata de una especie de anticipación o predicción (prolepsis) o un tiempo simultáneo, cuando coinciden en el tiempo tanto el acto de la enunciación como los acontecimientos de la historia.

De todo esto, es importante manifestar que la relación que guarda el estudio de las cuestiones narrativas en la propuesta *Aprender es una Odisea* impacta de forma positiva en varios contenidos de los Programas de Estudio Actualizados de los TLRIID I y II (tanto de 2003 como los de 2016), e influye en generar diversos aprendizajes. Por ejemplo, en el TLRIID II, del programa de estudio 2003, en la primera unidad, Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita, el primer aprendizaje que se contemplaba era la reelaboración de textos, para que el alumno cambiara la perspectiva desde la que se narra, describe o argumenta (CCH, 2003: p. 43). Por lo que atañe a los programas de 2016, en el TLRIID I, se contempla en la unidad II, Cuento y novela. Variación creativa, como tercer aprendizaje, el que los jóvenes redacten una variación creativa de alguno de los cuentos o novelas leídos, mediante la modificación de algunos

aspectos integrantes del texto (entre ellos, los tipos de narrador), para la demostración de su comprensión y goce estéticos, con coherencia y adecuación, de acuerdo con el mundo ficticio (CCH, 2016: p. 24)

Otro caso es el de TLRIID I, programa de estudio 2013, cuarta unidad, Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia, cuyo tercer aprendizaje asentaba que los alumnos debían identificar las secuencias básicas de un relato y comprender su función dentro de la historia (CCH, 2003. p. 34). Ahora bien, en el programa actual, en la misma asignatura, unidad I, Autobiografías literarias. Relato personal, el tercer aprendizaje versa en torno a que los estudiantes identifiquen las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración, para comprender su organización textual.

Con el propósito de percibir de manera más sistematizada la forma en que la propuesta de esta tesis, por sus características narrativas, icónicas-verbales y por los elementos literarios que contempla, influyó en los contenidos de los TLRIID en los programas de 2003 e influye hoy en los de 2016, se muestra el siguiente cuadro, en el que se aprecian los aprendizajes de cada una de las unidades con las que guarda una relación estrecha (**Ver cuadro 3**).

Cuadro 3. Aprendizajes que se fomentaron y se fomentan en los programas de los TLRIID (2003 y 2016), mediante la estrategia *Aprender es una Odisea*

Aprendizajes Unidades	Aprendizajes de los TLRIID (Programa de estudio 2003)	Aprendizajes de los TLRIID (Programa de estudio 2016)
Unidad I	El alumno: TLRIID I (1) Narra experiencias personales en forma oral.	El alumno: TLRIID I (3) Identifica las características del relato, a partir de los elementos

	<p>(2) Determina el propósito de su relato.</p> <p>(4) Narra experiencias personales en textos escritos con un mínimo de tres párrafos que contengan inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>(5) Compara las características de los textos orales y de los escritos para percibir sus diferencias.</p> <p style="text-align: center;">TLRIID II</p> <p>(1) Reelabora textos en los que cambia la perspectiva desde la que se narra, describe o argumenta.</p> <p>(2) Elabora textos con distinto referente imitando la estructura de textos modelos narrativos, descriptivos y argumentativos.</p> <p>(3) Elabora y reelabora textos en los que cambia el modo de presentar el referente.</p>	<p>discursivos de la narración, para comprender su organización textual.</p> <p>(6) Reconoce el derecho de expresión de los otros, mediante la escucha con respeto de su discurso, para una convivencia académica dentro del salón de clase.</p> <p style="text-align: center;">TLRIID II</p> <p>(1) Identifica la situación comunicativa del anuncio publicitario, mediante el reconocimiento de sus elementos, para el desarrollo de la comprensión lectora de textos icónicos-verbales.</p> <p>(3) Reconoce la retórica verbal e icónica, así como la sintaxis de la imagen, mediante la identificación de los recursos en el anuncio publicitario, para el desarrollo de la alfabetización visual.</p> <p>(5) Demuestra su creatividad y respeto hacia su trabajo y el de los demás, mediante el</p>
--	--	---

	<p style="text-align: center;">TLRIID III</p> <p>(1) Reconoce la relación de los elementos lingüísticos con los icónicos en un texto icónico-verbal.</p> <p>(2) Reconoce valores y presupuestos ideológicos en textos icónicos-verbales.</p> <p>(4) Describe el referente de un texto y lo relaciona con su contexto.</p> <p>(5) Interpreta el significado y el sentido del texto icónico-verbal, a partir de la observación y las lecturas previas.</p> <p>(6) Elabora un texto icónico-verbal y lo difunde.</p> <p>(7) Decodifica críticamente los signos icónicos y verbales que construyen el significado y el sentido de un texto.</p>	<p>reconocimiento de las participaciones de sus pares, para el desarrollo de su capacidad propositiva.</p> <p style="text-align: center;">TLRIID III</p> <p>(2) Reconoce elementos básicos del texto dramático, mediante la identificación de la historia, el conflicto y la creación discursiva de los personajes, para la diferenciación del género teatral frente al relato.</p> <p style="text-align: center;">TLRIID IV</p> <p>(2) Valora obras literarias, por medio del análisis y la reflexión, para la percepción de la expresión estética en diferentes contextos y mundos posibles.</p>
Unidad II	TLRIID I	<p style="text-align: center;">TLRIID I</p> <p>(1) Distingue las nociones de ficción y verosimilitud, por</p>

	<p>(3) Identifica destinatarios y propósitos de comunicación en diferentes textos.</p> <p>(4) Varía su forma de escribir, dependiendo del destinatario y del propósito de comunicación.</p> <p style="text-align: center;">TLRIID II</p> <p>(1) Utiliza en su exposición oral y escrita diferentes modos discursivos. Principalmente narración y descripción.</p> <p>(2) Emplea la lectura analítica para obtener una comprensión más precisa del texto.</p> <p>(3) Ejercita diferentes operaciones textuales para preparar sus escritos.</p>	<p>medio de la lectura de relatos, para la comprensión de mundos posibles del texto literario.</p> <p>(2) Identifica los elementos del relato literario, mediante la lectura y análisis de cuentos y novelas, para el incremento del disfrute del discurso literario.</p> <p>(3) Redacta una variación creativa de alguno de los cuentos o novelas leídos, mediante la modificación de algunos aspectos integrantes del texto, para la demostración de su comprensión y goce estéticos, con coherencia y adecuación, de acuerdo con el mundo ficticio.</p> <p style="text-align: center;">TLRIID III</p> <p>(3) Reconoce las características de la caricatura política, a partir de la identificación de sus recursos verbales, icónicos y su contexto, para el desarrollo de su alfabetización visual crítica.</p>
--	---	---

<p>Unidad III</p>	<p>TLRIID I</p> <p>(4) Emplea la lectura analítica para conocer exactamente el texto y profundizar en su comprensión.</p> <p>(5) Identifica la estructura de un texto y valora su utilidad para comprenderlo mejor.</p> <p>(6) Procesa la información de un texto, eligiendo de un repertorio de operaciones de registro, las más adecuadas para el propósito que persigue.</p>	<p>TLRIID I</p> <p>(5) Defiende un punto de vista personal, con libertad de expresión y compromiso, para el incremento de su conciencia sobre la validez de los enunciados.</p>
	<p>TLRIID II</p> <p>(1) Planifica la redacción de un escrito sobre un tema específico.</p> <p>(5) Corrige los textos producidos.</p>	<p>TLRIID II</p> <p>(1) Identifica las diferencias entre los distintos narradores, a través del análisis de sus características, para la comprensión de la historia.</p> <p>(2) Reconoce las características de los personajes, mediante la identificación de su papel en la historia, para el establecimiento de las relaciones entre ellos.</p> <p>(3) Ordena cronológicamente las acciones en cuentos y</p>

		<p>novelas, a partir del establecimiento de las secuencias básicas del relato, para la distinción entre el orden lógico y el orden artístico.</p> <p>(4) Formula el conflicto en cuentos y novelas, a partir de la identificación de las metas y oposiciones entre los personajes, para el entendimiento de la resolución.</p>
<p>Unidad IV</p>	<p>TLRIID I</p> <p>(1) Reconstruye oralmente o por escrito la historia de un relato.</p> <p>(2) Formula caracterizaciones de personajes literarios y ejemplifica su carácter ficticio, así como los valores de vida que los animan.</p> <p>(3) Identifica las secuencias básicas de un relato y comprende su función dentro de la historia.</p> <p>(4) Selecciona las relaciones espacio-temporales de acuerdo a su importancia en</p>	

	<p>la creación de un mundo ficticio.</p> <p>(5) Redacta textos organizados y coherentes en los que expresa una relación afectiva con el relato leído.</p> <p>(6) Formula el sentido del relato al seleccionar la historia, los personajes, el espacio y el tiempo, y comenta el carácter ficcional de los relatos y su verosimilitud.</p> <p style="text-align: center;">TLRIID II</p> <p>(1) Reconstruye la historia de una novela, a través de la identificación de las principales secuencias.</p> <p>(2) Formula caracterizaciones de personajes de novelas y ejemplifica su carácter ficticio.</p> <p>(3) Identifica las relaciones y los conflictos que se generan entre los personajes y percibe cómo la novela plantea conflictos humanos.</p> <p>(4) Selecciona las relaciones espacio-temporales, según su importancia para la creación de un mundo ficticio.</p>	
--	---	--

	<p>(5) Reconoce en la novela la intervención artística del autor, a través de la constitución de un narrador y de los recursos de que el autor lo dota.</p> <p>(6) Relaciona las situaciones de los personajes literarios con las humanas reales y analiza las posiciones y decisiones que imponen dichas situaciones.</p> <p>(7) Formula una opinión sobre algún aspecto de la novela y relaciona su experiencia con el mismo.</p> <p style="text-align: center;">TLRIID IV</p> <p>(2) Valora el intercambio de experiencias de lectura, como posibilidad de compartir sus percepciones y de mejorar su apreciación de textos.</p>	
--	---	--

Fuente: elaboración propia, con base en los Programas de Estudio Actualizados 2003 y 2016.

1.3 La narrativa gráfica y su implementación en el aula

Recientemente, la narrativa gráfica se ha posicionado como un fenómeno atractivo para el público juvenil debido a que conjunta la imagen con el texto, incorporando, en gran medida, los recursos narrativos explicados previamente. Esto ha favorecido a que se

haya convertido en objeto de análisis en las últimas décadas, por parte de varios investigadores de instituciones educativas nacionales e internacionales.

Will Eisner (1994: p. 11) define este concepto como la descripción genérica de cualquier narrativa que se sirve de la imagen para transmitir una idea. Asimismo, Ana María Peppino (2012: pp. 257-258) asevera que la narrativa gráfica es aquel medio de expresión que emplea principalmente imágenes y textos, de manera simultánea, para contar una historia o comunicar un mensaje. En este mismo sentido, Laura Guerrero (2016: p. 30) destaca que por eso su principal característica consiste en entrelazar el código o lenguaje lingüístico-verbal con el icónico. Basándose en estas ideas se pueden distinguir varios tipos de narrativas gráficas: la caricatura, las tiras cómicas, el *cómic*, la novela gráfica y las adaptaciones gráficas. Todos ellos, de una u otra manera y en algún momento, se han implementado en las aulas del nivel básico o medio superior, por lo que resulta conveniente conceptualizarlos.

1.3.1 Caricatura

Una de las secciones en los diarios y revistas consultada con mayor frecuencia es la de la caricatura, ya que la imagen predominante que resalta de manera inmediata a la vista, junto con el texto escrito breve que la acompaña, es interesante para los lectores. Este género, aunque pareciera ser simple por su estructura icónica-verbal y su concisión, en realidad representa un trabajo intelectual importante.

Carlos Abreu define a la caricatura periodística como aquel género iconográfico de opinión, en el que el caricaturista, cartonista o monero presenta la “interpretación de algo gracias al auxilio de recursos psicológicos, retóricos y/o plásticos, potenciados muchas veces por un texto breve” (Abreu, 2001). Asimismo, este autor distingue varios tipos de caricaturas, de acuerdo con sus finalidades específicas, entre los que se encuentran aquellos de índole personal, política, costumbrista y de ilustración. Todos ellos comparten una estructura en común: a) recurren a la viñeta, es decir, al código

visual que representa la unidad mínima de narración de la imagen y las palabras, la cual puede ser de distintas formas (cuadrada, rectangular, circular u ovalada), en el que se emiten juicios, valoraciones y opiniones en torno a personas o sucesos de la vida cotidiana, política o social; b) poseen elementos verbales (títulos, globos de texto y la firma del autor); c) incluyen elementos icónicos (los personajes) y d) recursos retóricos (ironía, hipérbole, metáfora, prosopopeya, metonimia, sinécdoque, alusión, juego de palabras, entre otros).

El tipo de caricatura que tiene mayor presencia en los medios impresos y electrónicos es la caricatura política. Ésta, de acuerdo con César Cuautle (2015), nació en Francia, tras las ilustraciones alusivas a temas controvertidos y de personajes como Napoleón III y Luis Felipe, que ponían en tela de juicio su credibilidad ante la opinión pública. Del mismo modo, la define como un texto periodístico producido mediante imágenes para cuestionar las relaciones sociales, a través de la sátira, la parodia y, algunas formas simbólicas, como la alegoría. “La caricatura política es un texto icónico-verbal, es decir, una composición de imagen y texto que expone una alteridad ideológica, un punto de vista crítico frente a la política pasada o presente, con un lenguaje particular para ver la historia desde dimensiones diferentes a las propuestas en los libros” (Cuautle, 2015: p. 43). Como se aprecia, la caricatura política no simplemente es un “dibujito con palabras”, sino que tiene un código específico (por ejemplo, la exageración de los rasgos físicos de las personas) y un propósito argumentativo para expresar una crítica bajo un punto de vista ideológico o personal en torno a la vida política del mundo o de un país en específico.

Montserrat Fernández (2018) aporta que, en México, el origen de este tipo de caricatura se remonta al año 1861, como una configuración dicharachera de las acciones del gobierno de aquellos tiempos, que se especializaba en destacar las conversaciones privadas o rumores sobre la clase política. Además, añade que conforme el país transitaba por etapas de transformación, los moneros comenzaron a plasmar en sus trabajos temas relacionados con la lucha por el nacionalismo, la democracia, la separación de Estado y la Iglesia, el progreso, la modernidad, entre otros. Algunas de las publicaciones pioneras en incorporar la caricatura política fueron *El Gallo Pitagórico*,

El calavera, El Títere, El palo de ciego, El Boquiflojo, El padre Cobos y La Chispa. Actualmente, algunos de los cartoonistas mexicanos que han seguido con esta tradición son Bulmaro Castellanos (*Magú*), José Hernández, Rafael *El Fisgón* Barajas, Antonio Helguera, Trino y Paco Calderón, quienes plasman en sus trabajos con estilos propios la realidad política con humor e ironía.

1.3.2 Tira cómica

Los niños y los jóvenes, sobre todo, cuando tienen un primer acercamiento a la prensa suelen enfocarse en alguna tira cómica debido a que les atrae la historia de los personajes que se narra mediante los dibujos y las palabras. Una definición de este género, la proporciona Daniel Gómez (2013: pp. 248-249), quien la entiende como un formato de inserción de *cómic* de prensa, que, en los últimos años, ha ganado una cierta autonomía, gracias a los *webcómics* que se publican en formato digital.

Entre sus características se observan la sucesión de viñetas en color que cuentan, por medio de dibujos y palabras, la historia de algunos personajes; al mismo tiempo, su periodicidad suele ser diaria (en los periódicos) y su público es, generalmente, familiar, más que infantil. “En cuanto al tipo de historias que admiten, las tiras cómicas suelen incluir en mayor medida un limitado elenco de personajes fijos que interactúa o bien en un gag autoconclusivo (con mayor desarrollo que el del humor gráfico); aunque también hay aquellas que contienen historias largas contadas episódicamente” (Gómez, 2013: p. 249).

Al igual que la caricatura política, las tiras cómicas también han incorporado como géneros la sátira social y política, así como la costumbrista y de aventura, esta última, sobre todo, se trabajó durante la Gran Depresión de Estados Unidos de América. Pero, poco a poco, estos temas se han dejado de lado en los países industrializados.

1.3.3 Cómico

Las historias gráficas que encontramos en los pocos puestos de periódicos y revistas que aún sobreviven en la Ciudad de México y en el resto de las entidades federativas tienen en común —además del formato— sus antecedentes y un hecho histórico que posibilitó su existencia y expansión a partir del siglo XX.

Milagros Guzmán (2015) y Laura Guerrero (2016) coinciden en que el origen del *cómico* data de los textos y manuscritos ilustrados egipcios, así como de los retablos medievales, en los que aparecía la imagen de forma secuencial. También refieren que fue a partir del siglo XVIII que empezó a popularizarse hasta que se convirtió en un género de expresión y un medio narrativo de comunicación social, gracias al periodismo americano.

Por lo que respecta al momento histórico que marcó el *boom* de los *cómics* fue la segunda guerra mundial, ya que Estados Unidos de América aprovechó este medio como una herramienta de propaganda perfecta cuando decidió incorporarse al movimiento bélico contra Alemania y sus aliados.

Oliver Fuentes (2015) asienta en su artículo “El cómic estadounidense. Los súper héroes y amigos que los acompañan”, que la época dorada de estos materiales fue cuando hicieron su aparición personajes, como El capitán América (1941), del entonces Timely Comics (hoy Marvel), que, en la portada de su primer número, el héroe golpeaba a Adolfo Hitler; así como Superman, quien en *Action Comics #43*, de 1941, publicado por la National Allied Publications (ahora DC Comics), se enfrentaba contra un paracaidista nazi. Es decir, el *cómico* tuvo un mayor impulso mediático en el mundo cuando Estados Unidos de América posicionó al género como una punta de lanza ideológica contra las fuerzas del Eje. “La segunda guerra mundial inspiró a los guionistas de los *cómics* mucho antes de la entrada oficial de Estados Unidos al conflicto (con el ataque a Pearl Harbor, el 7 de diciembre de 1941) [...] Prácticamente todos los superhéroes se convirtieron en férreos combatientes contra los alemanes y japoneses”, a decir de Fuentes (2015). Sin embargo, este mismo autor reconoce que una vez finalizado el combate bélico, los

cómics de superhéroes tuvieron una debacle, por lo que surgieron los *cómics* de género, como los *westerns*, las historias policiacas, de terror, amor, humor y juveniles que alcanzaron grandes ventas.

Por otra parte, Milagros Guzmán (2015), en lo que a la definición en torno a este género se refiere, aporta que un *cómic* es, ante todo, un medio narrativo de comunicación social, en el que se cuenta algunas historias y sucesos, combinando generalmente imágenes y textos en un mensaje global. “Los textos suelen ir siempre subordinados a las imágenes. Generalmente, textos e imágenes se combinan, formando una unidad de comunicación sintética superior, que es más que la simple suma de ambos códigos” (Guzmán: 2015).

Es de destacar que como se observó en la caricatura y las tiras cómicas, el *cómic* también se distingue (al igual que sucede con la novela gráfica y las adaptaciones gráficas que se abordan más adelante) por el empleo de dos códigos: el visual y el verbal. En el caso que nos ocupa en esta parte de la tesis, se puede decir que la imagen en el *cómic* está determinada por las viñetas o recuadros en que se enmarcan los personajes que efectúan una acción o sostienen un diálogo consigo mismos o con otros, así como los planos o encuadres, que son retomados del lenguaje cinematográfico, para dar una intencionalidad al mensaje. Por lo que se refiere al código verbal, los *cómics* recurren a los bocadillos (espacios donde se colocan los textos de lo que piensan o dicen los personajes), la cartelera (voz del narrador), el cartucho (tipo de cartelera que sirve de unión entre dos viñetas consecutivas), la onomatopeya (la imitación de los sonidos) y las letras.

En México, uno de los principales exponentes del *cómic* fue Gabriel Vargas, quien, por *La familia Burrón*, es recordado debido a que supo retratar en esta publicación la realidad de pobreza que sufría una familia típica mexicana citadina, mediante la historia de varios personajes, entre ellos, Borola Tacuche Burrón, Regino, Macuca y Fóforo. Otro referente en esta materia es *Kalimán*, cuya trama versa en torno a las hazañas de dicho héroe, quien al ser apoyado por Solín, un niño egipcio, combatía al mal. Conforme pasaron los años, las temáticas de los *cómics* se modificaron, por lo que en la década de los setenta surgieron el *Sensacional de luchas*, *Sensacional de mercados*, *Así soy ¿y*

qué?, *El libro semanal* y *Lágrimas, risas y amor*, los cuales fueron considerados transgresores por romper con la moral de la sociedad mexicana, al incorporar en su contenido argumentos y dibujos pornográficos.

Hoy, el *cómic* se ha reinventado, por lo que han surgido nuevos formatos con características propias, tal es el caso del *manga*, cuyas historias dirigidas a jóvenes japoneses del género masculino (*shonen*) y femenino (*shojo*) se leen de derecha a izquierda. También, en otros casos, se ha sofisticado al incorporar nuevos elementos, por ejemplo, las cuestiones literarias, lo cual ha posibilitado la aparición de la novela gráfica y las adaptaciones gráficas.

Debido al interés creciente por estos géneros, algunas instituciones educativas los han incorporado como parte de varias estrategias para fomentar la lectura en el público infantil y juvenil. Guzmán (2015) señala que las posibilidades de emplearlos en el aula son inmensas y dependen tanto del interés que los profesores tengan por hacer uso del lenguaje iconográfico, como de la motivación previa de los alumnos. Quizá por esta razón, docentes, como César Cuautle (2015), han llevado a cabo esta sugerencia y la han aplicado con algunos estudiantes.

1.3.4 Novela gráfica y adaptaciones gráficas

Cada generación, entendida como un grupo de personas —con edades biológicas determinadas— que comparte a lo largo de su historia un conjunto de experiencias formativas que los distingue de sus predecesores (Ogg y Bonvalet, 2006), posee ciertas características que permite ubicarla para saber cómo se comporta o cuál es la forma en que piensa. Luego entonces, resulta complicado enseñar a los jóvenes del siglo XXI como se hizo con los de la generación de la posguerra, conocida como *baby boomers*; o como los de la generación X, a la que pertenecen aquellos que nacieron entre 1961 y 1981, que es escéptica por naturaleza, debido a las crisis económicas que ha afrontado.

A partir de los contextos que les tocó experimentar, las necesidades de allegarse del conocimiento se modificaron.

En la actualidad, los estudiantes que asisten a una institución educativa del nivel medio superior son —en minoría— de la generación Y, denominada también como *millennials*, que abarca a todos aquellos nacidos entre 1982 y 2000; y, en su gran mayoría, son *centennials* (García, 2018: p. 19) —nacidos entre 1995 y 2012— quienes son pragmáticos, menos idealistas y tienen una visión del futuro pesimista, por lo que buscan siempre innovar. Tanto los *millennials*, pero, sobre todo, los *centennials*, son personas influidas por las nuevas tecnologías (computadora e Internet), que desarrollan el pensamiento creativo y privilegian las relaciones sociales y afectivas.

Una vez que se toma en consideración esta característica de los estudiantes del bachillerato, se comprenden los motivos por los cuales son más visuales, ya que desde pequeños han estado en contacto con la televisión, los teléfonos celulares, los ordenadores y los videojuegos. Por esta razón, es común que estos jóvenes presenten problemas cuando requieren hacer algún tipo de abstracción en las clases, ya que están acostumbrados, en mayor medida, a las imágenes en comparación con las palabras escritas. De ahí que, en lugar de dedicarle tiempo a la escritura, prefieran hoy compartir *memes* con sus amigos en las redes sociales.

Por esto, la propuesta *Aprender es una Odisea* incluye la posibilidad de emplear la novela gráfica y las adaptaciones gráficas, ya que éstas, al contener elementos de la narrativa icónica-verbal, sirven además para fomentar la lectura e interpretación de las obras clásicas de la literatura en los alumnos de ese nivel educativo. Ello abona también a desarrollar la competencia comunicativa, ya que como refiere Tatiana Sule Fernández, la imagen también comunica y permite a quienes están en contacto con ella la posibilidad de desarrollar capacidades y competencias diversas.

Por lo regular, los términos *cómic* y novela gráfica han sido confundidos debido a que emplean imágenes y textos en sus respectivos formatos, sin embargo, cada uno de ellos tiene ciertas peculiaridades que los hace diferentes. La única coincidencia que

comparten es que, por lo regular, han sufrido del desprestigio por ser considerarlos productos que únicamente sirven para el entretenimiento.

En el imaginario colectivo se ha creído desde hace tiempo que un *cómic* es simplemente un texto de monitos o dibujos, creado para un público infantil —sobre todo aquellos que se publican en las tiras cómicas de los periódicos o revistas— o bien para personas poco alfabetizadas y de bajos recursos económicos.

Lo mismo ha sucedido con la novela gráfica, un relativo nuevo género que ha cobrado mayor relevancia desde que Art Spiegelman ganó el premio Pulitzer con su obra *Maus*, la cual posicionó a este tipo de material dentro de lo que se puede llamar “literatura seria” (Vázquez, 2009: pp. 86-91) al retratar la experiencia del holocausto y la atmósfera opresiva de los campos de concentración nazis.

De allí que, en este trabajo, se defiende tanto al *cómic*, a la novela gráfica y a las adaptaciones gráficas de estas perspectivas que las desacreditan, por lo que se ciñe, sobre todo, a la concepción de Roman Gubern (1972: p. 32), quien destaca el gran poder que estos textos tienen como un medio de comunicación.

La novela gráfica, al igual que como se vio con el *cómic*, presenta el problema de que no tiene una sola definición, sino que es interpretada de acuerdo con los autores que se han dedicado a estudiarla o a las cualidades que cada uno de ellos le da. Santiago García (2010: p. 23) indica que la primera aparición del término *graphic novel* (novela gráfica) se remonta a los *fanzines* de aficionados norteamericanos de los años sesenta, cuya pretensión consistía en incorporar cuestiones artísticas que los productos estandarizados de las grandes editoriales carecían. Este autor agrega que debido a las grandes transformaciones sociales, políticas y económicas vividas en la segunda mitad de los años sesenta en todo el mundo, la industria de las historietas también experimentó ciertos cambios. Por ello, se explica el motivo por el cual este tipo de materiales ya no solo se producía para el sector infantil y juvenil, sino que ahora estaba dirigido a la población adulta. Poco a poco, sobre todo ya a partir de 1976, comenzó a acuñarse el término de novela gráfica, que para esa época fue denominada como *visual novel*, *graphic álbum*, *cómic novel* o *novel-in-pictures* (García, 2010: p.30). El fenómeno de la

novela gráfica en el siglo XXI se impuso en el gusto de los lectores, por lo que los libros de este género fueron exhibidos en las librerías de varios países, como Estados Unidos de América y han tenido una buena recepción.

En este mismo sentido, Daniel Gómez (2013: pp. 70-71), al identificar a Will Eisner como el padre del término novela gráfica, distingue a este género como algo creativo que, además, contiene una narración gráfica en la historia que sustenta. Asimismo, conceptualiza a la novela gráfica como aquella narración larga que se da mediante una sucesión de imágenes y texto, publicados en libros. Además, sostiene que es precisamente la combinación de los diálogos (bocadillos) y los dibujos desplegados secuencialmente lo que hace que este tipo de género sea muy consultado, sobre todo, por el público juvenil porque les facilita la lectura del mensaje.

Se considera que, como bien lo han alertado los autores referidos anteriormente, es muy complicado tener una sola definición del término novela gráfica; sin embargo, para los fines de esta tesis se entenderá por éste el conjunto de obras en las que predominantemente abundan imágenes, que son reforzadas por texto y que, además, tratan temas que en otro formato son excluidos debido a que está atribuido a un público lector más maduro.

Luis Reséndiz (2015: pp. 66-75) aclara que la novela gráfica, por supuesto, no se limita ni a los superhéroes ni al papel impreso, ya que la narración secuencial que emplea explora territorios muy lejanos a lo que se retrataba en los *cómics* tradicionales de Estados Unidos de América. “Su ascenso es innegable en el siglo XXI. Las novelas gráficas se encarnan ahora en cursos universitarios que estudian *Watchmen*”, señala Reséndiz (2015: p. 71)

Santiago García (2010: p. 228) resalta que una de las cualidades de la novela gráfica es que sus historias representan reivindicaciones autorales, además de la libertad de formato que goza (hoy predomina el libro como soporte), pero sobre todo tiene una ambición literaria, por lo que las temáticas son serias (generalmente asociadas con la autobiografía, la historia y el reportaje). Algunos ejemplos son *Maus: relato de un sobreviviente*, de Art Spiegelman, en el que relata la historia de su padre en los campos

de concentración y *Persépolis*, de Marjane Satrapi, en el que la autora comparte su historia de la forma en que creció cuando llegó al poder un régimen fundamentalista islámico y que provocó su emigración.

Con lo precedente, podemos añadir que la novela gráfica cuenta además en su estructura con elementos propios del relato (personajes, espacios, sucesos y tiempo), que aunado a las secuencias básicas narrativas (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace), en el que intervienen narradores y personajes, se presta muy bien para ser trabajado en el aula.

Por esa razón, Gómez Salamanca (2013) apela a tomar en cuenta a la novela gráfica como un apoyo de la literatura, lo cual podemos traducir en términos pedagógicos, como la oportunidad de aprovechar la riqueza de la estructura de este tipo de material para acercar a los alumnos a otro tipo de obras. Sin embargo, por esta causa muchas veces este género se confunde con las adaptaciones gráficas. La diferencia principal radica en que las historias de las novelas gráficas se crean exclusivamente para ese formato, mientras que las adaptaciones retoman algún texto previo (especialmente literario) y lo plasman en un lenguaje icónico-verbal, con el apoyo de ilustradores que lo trasladan a las viñetas. Incluso el error de considerarlos como sinónimos ha sido propiciado por las propias editoriales, ya que, al vender sus productos, por ejemplo, la *Odisea*, en su portada la publicitan como una novela gráfica. Generalmente, las adaptaciones gráficas recuperan las historias de los libros literarios clásicos, por lo que es común observar los títulos *Don Juan Tenorio*, *La Celestina*, *El retrato de Dorian Gray* y *El extranjero*.

Por esta razón, la apuesta de esta tesis consiste en ocupar la riqueza de la novela gráfica, sobre todo, de la adaptación gráfica de la *Odisea*, para que los estudiantes del nivel medio superior lean e interpreten las obras literarias clásicas, lo cual se da en dos momentos, ya que los jóvenes, tras revisar el texto adaptado, lo vinculan con algún momento de su vida y, después, lo plasman en un texto narrativo creado por ellos mediante un mundo posible y lo llevan al formato de la imagen y las palabras. Por último, comparan su creación con la novela gráfica existente del libro leído, por lo que lo valoran a fin de redactar un comentario que da cuenta de sus aciertos y errores. Visto de esta

forma, la novela gráfica y las adaptaciones gráficas en el aula del bachillerato facilitan la elaboración de productos comunicativos creativos, para que los alumnos expresen la interpretación de lo que piensan del texto literario clásico que previamente leyeron, analizaron y comprendieron.

1.4 Las obras literarias clásicas. El caso de la *Odisea*

1.4.1 Importancia de las obras literarias clásicas

En numerosas ocasiones se ha escuchado hablar en las escuelas de los autores catalogados como clásicos y sus respectivas obras, como Oscar Wilde y su *Retrato de Dorian Gray*, Edgar Allan Poe y su cuento “El gato negro” y Ernest Hemingway, con su *Viejo y el mar*, entre otros, quienes gozan de prestigio, aún sin haber sido leídos. Mas, surge la siguiente interrogante: ¿por qué estos autores tienen tanto reconocimiento?, ¿qué poseen sus obras, que a pesar de que transcurre el tiempo, siguen siendo un referente en cualquier parte del mundo?, ¿qué mensajes son los que transmiten de generación tras generación?

Una aproximación a estos cuestionamientos la proporciona Italo Calvino, quien en su libro *Por qué leer los clásicos* comparte varias aseveraciones, en las que defiende la pertinencia de recurrir a estos autores debido a que constituyen una verdadera riqueza para los lectores. Este autor argumenta que las obras literarias clásicas son aquellos libros de los cuales se suele oír decir: “Estoy relejendo” (Calvino, 1992: p. 27). De tal forma que evidencia la necesidad de regresar una y otra vez a este tipo de materiales para lograr una mejor comprensión de los mismos.

Calvino añade que la juventud representa la edad oportuna para acercarse a las obras literarias clásicas porque es el momento en el que las personas se encuentran con el mundo, por lo que vale ese contacto como un primer encuentro con ellas, para que

posteriormente se les vuelva a consultar y se les dé una nueva interpretación, que enriquezca la primera mirada.

Por tanto, a pesar de los hábitos lectores que tienen los jóvenes, del tipo de lecturas que prefieren realizar y la disposición hacia ellas, se considera que, al igual que como piensa Calvino, es deseable que los docentes los acerquen a las obras literarias clásicas para que tengan un primer encuentro que, posteriormente, podrían enriquecer en su edad madura, cuando regresen a ellos y vean otros detalles que no habían apreciado.

La concepción de recurrir a los clásicos la manejó desde antes José Vasconcelos, quien se pronunció por incluir las obras clásicas desde el nivel básico para contribuir a la formación de los alumnos. Éste sostenía que, desde su perspectiva, había dos tipos de libros: aquellos que se leían sentados y los que se consultaban de pie. Los primeros se distinguían por ser amenos, instructivos, bellos, ilustres, o simplemente necios y aburridos. “En cambio los hay (los que se leen de pie) que, apenas comenzados, nos hacen levantar, como si de la tierra sacasen una fuerza que nos empuja los talones y nos obliga a esforzarnos como para subir. En estos no leemos: declamamos, alzamos el ademán y la figura, sufrimos una verdadera transfiguración” (Vasconcelos, 2002: p. 35).

Obviamente la cita textual precedente hace una alusión clara y directa al segundo tipo de libros referidos; es decir, a las obras literarias clásicas, y advierte algunas de sus características; por ejemplo, estos textos exigen un esfuerzo extra por parte de los lectores y son fundamentales para la transfiguración de los mismos; en otras palabras, contribuyen a lograr un cambio sustancial en las personas.

Por otra parte, Quintanar (2013: p.74) también sostiene que la importancia de los textos literarios clásicos radica precisamente en la misma obra para formar a los jóvenes lectores, ya que ésta permite a los alumnos a que lean de pie, además de que conozcan, habiten y personifiquen los universos posibles creados por los grandes autores de la literatura, donde descubren su mundo real y se conocen a sí mismos.

La propuesta *Aprender es una Odisea* es lo que promueve: que los estudiantes tengan primero un acercamiento a las obras literarias clásicas, mediante las

adaptaciones gráficas, y que no sólo las entiendan y las comprendan, sino que den otro paso al interpretarlas, a partir de una relación entre lo que consultaron y momentos de su vida, lo cual favorece al descubrimiento de su mundo real, lo que abona al conocimiento de sí mismos, que menciona Quintanar.

Varios autores, como Jorge Luis Borges, también han dado sus opiniones acerca de las ventajas que ofrecen las obras literarias clásicas, las cuales son recogidas en el artículo *Una preferencia bien puede ser una superstición: sobre el concepto de lo clásico*, de María Nieves Alonso (2003). En este texto, por ejemplo, se recupera el comentario de Azorín, quien comparte que un autor clásico es un reflejo de la sensibilidad moderna porque “nos vemos en los clásicos a nosotros mismos” (Alonso, 2003). En tanto que Borges señala que un clásico no es un libro que necesariamente posee tales o cuales méritos; sino que es un libro que las generaciones de hombres, urgidos por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad. Asimismo, George Steiner refiere que “un clásico es una forma significativa que nos lee. Nos lee a nosotros más de lo que nosotros lo leemos (escuchamos, percibimos) a él” (Alonso, 2003).

Las definiciones de Azorín, Borges y Steiner coinciden en que los autores clásicos de la literatura y sus respectivas obras impactan en la vida de quienes los leen porque lo que retratan en su contenido deja una huella imborrable en todas las generaciones. También adquieren una trascendencia a lo largo de los siglos porque actúan como un reflejo de las sociedades, en el que las personas de una u otra manera se ven retratadas en alguna parte del relato.

Por esta circunstancia, Harold Bloom (2005: p. 11) señala que los autores clásicos de la literatura representan una autoridad en el ámbito cultural debido a la originalidad de sus obras, que provocan extrañeza porque nunca se acaba de asimilar, o bien, porque éstas se convierten en algo tan asumido que las personas permanecen ciegas ante sus características.

1.4.2 ¿La *Odisea* es una obra literaria clásica?

Como se ha mostrado, un texto literario clásico es aquel que no resulta indiferente para ningún lector de cualquier época y país, debido a que, además de dejar una lección de vida, impacta en la visión del mundo y en la comprensión de la realidad. Ante esta circunstancia, vale la pena plantearse si la *Odisea* de Homero, obra base que se emplea para la propuesta didáctica, mediante su adaptación gráfica, corresponde a este tipo de libros clásicos y las razones que justifican su denominación como tal.

Si se remite al origen etimológico de la palabra clásico, éste proviene del vocablo latino *classicus*, cuyo significado es, según el diccionario de la Real Academia Española, clase social notable. Ahora bien, con base en el *Diccionario de términos literarios y afines* (Barajas, 2006: pp. 79-80) se aprecia que las obras literarias clásicas son aquellas que son un ejemplo y modelo a seguir; en principio, mediante la lectura; y, luego, de poseer dotes de escritura, mediante la imitación de sus mejores virtudes.

Otra acepción de una obra literaria clásica que se aplica a la *Odisea* es que es aquel texto que nunca “pasa de moda porque su contenido espiritual y de estilo forma parte del imaginario artístico y cultural. Desde luego, en la conformación de la idea de lo clásico debe pasar la prueba del añejamiento” (Barajas, 2006: p. 79).

Desde esta perspectiva, se afirma que Homero, autor de la *Ilíada* y la *Odisea*, está considerado en el canon porque sus obras han pasado la prueba del añejamiento, por lo que la influencia que ha ejercido en la humanidad es innegable. Bloom (2005: p. 539) apunta al respecto que Homero ejerce una influencia particular en el canon occidental debido a su fuerza estética o espiritual, así como por la influencia que tiene sobre el futuro de la humanidad.

En tanto, Calvino (1992) señala que los clásicos —como la *Odisea*— son esos libros que llegan a las personas trayendo impresa la huella de las lecturas que les han precedido, y tras de sí también tienen la marca que han dejado en la cultura o en las

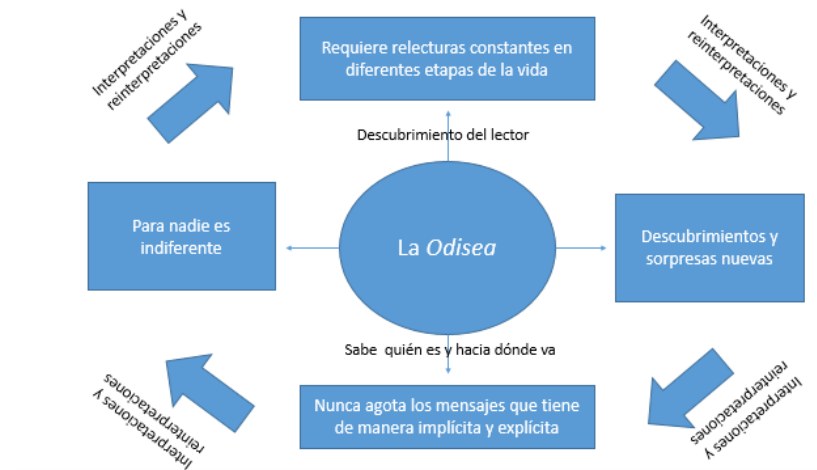
culturas que han atravesado, así como en el lenguaje y las costumbres de cada zona en que han estado presentes.

En virtud de ello, y tras recuperar otras de las observaciones de Calvino, en torno a lo que se considera como texto literario clásico, se aprecia que la *Odisea* reúne los requisitos indispensables: a) se debe releer, b) constituye una riqueza de experiencia para quien la lee, c) ejerce una influencia particular al ser un texto inolvidable, d) su lectura es de descubrimiento, e) es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir, f) depara sorpresas, g) no es indiferente y h) sirve para entender quién es el lector y a dónde ha llegado.

El texto de Homero referido necesariamente tiene que releerse, y no solo de manera inmediata, sino que incluso después de varios años transcurridos a partir de la primera vez que se consultó, ya que por la riqueza que atesora, siempre habrá nuevos descubrimientos y lecturas que se extraigan de ella para conformar una cultura general más amplia. Por esto mismo, el lector cada vez que tiene contacto con la *Odisea* se da cuenta de que ésta siempre le ofrece una nueva interpretación, ya que su contenido es tan amplio que nunca se agotan los mensajes que de ella se derivan, lo cual sorprende a cada momento.

Asimismo, y lo trascendental que se recupera para esta tesis, es que, como dice Calvino, la *Odisea* —al ser una obra literaria clásica— no es indiferente para quien la lea (le puede gustar o no, pero siempre va a generar una reacción); además de que favorece a que el lector se descubra a sí mismo y sepa quién es y hacia dónde quiere llegar (**Ver figura 6**).

Figura 6. La *Odisea* de Homero: una obra literaria clásica



Fuente: elaboración propia, con base en las aportaciones de Italo Calvino

Por tanto, se considera que para cumplir con uno de los propósitos de los Programas de Estudio Actualizados (2003 y 2016) de los TLRIID, en el CCH, al emplear los textos literarios de forma acorde a la concepción de cultura básica, es conveniente utilizar las obras clásicas ya que, al pertenecer al canon, son una garantía de aprendizaje.

De tal modo que al actuar de esta forma por medio de la estrategia *Aprender es una Odisea*, se favorece que los estudiantes no sólo comprendan el mensaje de este tipo de textos, sino que, además, puedan tener las habilidades para interpretarlos y, sobre todo, posean una actitud de aprecio y goce hacia este tipo de materiales.

Aunque podría pensarse que leer las obras de los autores clásicos de la literatura en las aulas del nivel medio superior es un proyecto ambicioso y, a la vez peligroso, porque los jóvenes podrían aborrecer estas lecturas debido al grado de dificultad, aquí se considera todo lo contrario, ya que se afirma que los estudiantes de bachillerato, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años, son amantes de los retos, y la consulta de este tipo de textos es uno de ellos. Además, como Calvino refiere, las lecturas de la juventud

de las obras literarias clásicas pueden ser formativas porque le dan forma a la experiencia futura proporcionando modelos, contenidos y escalas de valores.

Si el profesor acerca a los alumnos a los textos literarios clásicos, estos últimos se sorprenderán de las enseñanzas que pueden obtener, por lo que preferirán este tipo de materiales a los que la mayoría de la población de su edad consume, como son los libros *Bajo la misma estrella*, de John Green, o *Las ventajas de ser invisible*, escrito por Stephen Chbosky, los cuales, en la mayoría de los casos, son una moda que una vez que nadie habla de ellas simplemente desaparece.

1.4.3 La *Odisea*: un texto literario afín a los intereses de los *ceceacheros*

1.4.3.1 El uso de la *Odisea* en el TLRIID, ¿una utopía?

La lectura de los textos literarios en el CCH tiene como finalidad contribuir a la formación de la cultura básica de los estudiantes, entendida como la capacidad de aprender, ya no de manera enciclopédica, sino mediante los propios recursos de los jóvenes para allegarse de la información necesaria para comprender su realidad (CCH, 2016: p. 3).

Habría que decir también que mediante las obras literarias con que se trabajan en el Colegio durante los primeros cuatro semestres en las asignaturas Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I-IV, se contribuye a desarrollar en los alumnos sus habilidades intelectuales para el uso de la lengua materna (español), debido a la importancia que tiene para la constitución de la cultura y para la participación en ella.

Por la trascendencia que los textos literarios tienen en la vida de los estudiantes, el CCH busca emplearlos con ellos no como un estudio concienzudo de la literatura en sentido formal, sino como una forma práctica para que experimenten la lectura, en la que, asimismo, se percaten del uso de la lengua y de la intervención artística.

Aunado a ello, el alumno también amplía su experiencia y vive otros mundos que son distintos a su realidad, percibiendo, en la mayoría de las ocasiones, valores universales, mediante las visiones o miradas que propone cada texto literario que consulta.

Incluso el actual Programa de Estudio Actualizado del CCH, que entró en vigor a partir del semestre 2017-1, retoma las ideas expuestas hasta este momento al asentar que “las obras literarias son textos complejos que contribuyen a la formación del alumnado para comprender al mundo y también comprenderse a sí mismo” (CCH. 2016: p. 11)

Cabe resaltar que los programas de estudio vigentes de los TLRIID I-IV dan un lugar importante al desarrollo de la competencia literaria, debido a que ofrece la ventaja que los jóvenes reconozcan en ésta la “posibilidad de recreación de mundos posibles y contextos alejados por la distancia y el tiempo” (CCH, 2016: p. 13).

De allí que el empleo de la *Odisea* en la asignatura de TLRIID, en el CCH; o en la de Taller de Lectura y Redacción, de la Dirección General del Bachillerato, de la SEP, no sea una utopía, sino una realidad, ya que resulta pertinente, además de las razones mencionadas, por ser parte de las obras literarias clásicas del canon de Occidente, para que los estudiantes aprecien el valor innegable que tiene la creación de Homero.

Aprender es una Odisea estuvo enfocada, primeramente, en generar aprendizajes en los estudiantes del CCH, ya que, de acuerdo con los resultados del Examen de Diagnóstico Académico (EDA), los jóvenes mostraban serias deficiencias en lo que al texto literario se refería. Con fundamento en el diagnóstico del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (2012), se observó de manera más clara lo precedente, ya que los resultados del EDA evidenciaron que los alumnos, al término de los TLRIID I y II (de los programas de 2003), carecían de los aprendizajes relacionados con lo que es la noción de ficción, así como los conflictos de los personajes y la relación espacio-temporal, presentes en las obras literarias.

En lo que concierne a este subsistema del bachillerato de la UNAM, estos aprendizajes se fomentaban en el TLRIID II (CCH, 2003), ya que en la cuarta unidad se

planteaban como propósitos ampliar la experiencia de vida, a través del análisis y discusión de textos literarios que presentaran conflictos en torno de grandes temas humanos, a fin de construir una visión de mundo más compleja para desarrollar su imaginación, su sensibilidad estética y su capacidad reflexiva; así como continuar con la práctica constante de la lectura de textos literarios, como parte del trabajo del taller, con el objetivo de desarrollar el goce de la lectura y la capacidad de valoración de textos literarios, para que los alumnos se convirtieran en lectores autónomos. Ahora, con el cambio de programas de estudio (CCH, 2016), el propósito de la segunda unidad *Cuento y novela. Variación creativa*, del TLRIID I, es que los estudiantes elaboren una variación creativa, con elementos tomados de la lectura y el análisis de cuentos y novelas, para el reconocimiento de los recursos narrativos, en 26 horas. Es de destacar que *Aprender es una Odisea* también puede emplearse en la tercera unidad *Cuento y novela. Comentario analítico*, del TLRIID II (CCH,2016), porque continúa con las temáticas relacionadas con las características de los personajes, el planteamiento de un conflicto y la resolución del mismo, así como las secuencias básicas del relato (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace).

Entonces, si lo que plantean los programas de estudio del TLRIID —el de 2003 y 2016— es el uso de los cuentos y las novelas, conviene insistir en que sí es plausible implementar la *Odisea* con los estudiantes del nivel medio superior, porque a pesar de que ésta no pertenece a ninguno de estos géneros es ante todo una obra literaria, que ocupa el recurso narrativo, con personajes definidos, quienes afrontan ciertos conflictos, que dan un panorama o visión del mundo más amplio al lector. Además, la *Odisea* se distingue por pertenecer al género narrativo que representa también una visión cosmogónica e integradora de mitos y leyendas en las que participan tanto los dioses como los hombres. Otras de sus cualidades es que, en la actualidad, las historias que contiene, para la mayoría de los lectores, resultan creíbles o verosímiles. Asimismo, en la obra está presente la voz de un narrador, así como los personajes (Ulises —el protagonista— junto con los dioses del Olimpo, liderados por Zeus), quienes realizan las acciones que se desarrollan en el relato literario ubicado en un espacio (Ítaca) y en un tiempo determinado.

La *Odisea* narra los esfuerzos de uno de los héroes griegos de la guerra de Troya, Odiseo —llamado también Ulises por los latinos— quien es el personaje principal y que desde la *Ilíada* se vislumbra su astucia y valentía al proponer la construcción de un gran caballo de madera (el caballo de Troya), para tomar por sorpresa a la gran ciudad, a fin de recuperar a Helena, la bella esposa de Menelao y saquear las riquezas del lugar (Correa y Orozco, 2012: pp. 89-91).

El inicio de la *Odisea* se centra en el término de la guerra en Troya, cuando los aqueos regresan en sus naves a sus tierras de origen. Sin embargo, Odiseo, por haber sido el causante de la destrucción de la ciudad sagrada de Troya, protegida por el dios Poseidón, emperador de los océanos, es condenado a enfrentar numerosos infortunios que le impiden retornar a su reino en Ítaca, donde es esperado por su esposa.

En la larga travesía de Odiseo, narrada durante el desarrollo de la obra literaria clásica, se aprecia las peripecias que tiene que sortear al llegar, primero, a las remotas tierras de los legendarios lotófagos, quienes se alimentaban con los frutos del loto, el cual impedía a todo aquel que los probaba abandonar el lugar; después, superó a los antropófagos lestrigones, vence a Eolo, el dios de los vientos; asimismo, se salva de ser devorado por el cíclope Polifemo, a quien deja ciego del único ojo que poseía en medio de la frente.

Otro de los retos que Odiseo hizo frente y del cual salió adelante fue el de no permitir caer en los seductores encantamientos de la hechicera Circe, así como tampoco hizo caso de los engañosos cantos de las sirenas. Su fuerza de voluntad siempre lo mantuvo en alerta, por lo que, pese a que Calipso le prometió la inmortalidad —siempre y cuando permaneciera con ella— rechaza la tentadora oferta debido a su deseo de reencontrarse con su esposa e hijo en Ítaca.

El desenlace de la *Odisea* está compuesto por el regreso de Odiseo a su reino con ayuda de los feacios, donde llega como pordiosero, auxiliado por Atenea, para vengarse de los pretendientes de su cónyuge, quienes, liderados por Antínoo, saquean las tierras del rey de Ítaca. Allí, tras la prueba impuesta por Penélope, la cual consistía en lograr tensar la cuerda del arco de su marido y lanzar una flecha por el ojo de varias

hachas, para decidirse con quién contraería matrimonio tras la desaparición de su pareja, Odiseo derrota a sus adversarios y recupera su reino, su familia y su honor.

Conviene subrayar que, por todo lo anteriormente dicho, la figura de Ulises, el viajero protagonista de la *Odisea*, destaca por su inteligencia y su espíritu práctico, como consejero hábil y oportuno, astuto y audaz para las emboscadas, y como un buen estratega para salir adelante ante los peligros que se le presentan en la vida (Jaén, 2017).

En definitiva, por todas estas cuestiones, se afirma que Odiseo, con su peculiar tipo heroico, resulta alguien familiar o próximo para los lectores de la *Odisea* por ser profundamente humano, ya que a diferencia de los héroes antiguos es el menos enraizado en el ámbito mágico y maravilloso, de prodigios extraños y de dioses frívolos y abrumadores. Su ingenio y sagacidad le permiten atravesar un mundo fabuloso, venciendo las seducciones y los peligros inmediatos de su travesía, escapando de monstruos y encantamientos, visitando el mundo de los muertos, dejando ciego al cíclope y escapando de las sabias y fascinantes sirenas; zafándose, asimismo, de las magas Circe y Calipso, para volver, más experimentado y rico en historias, a su añorada, austera y pedregosa isla de Ítaca.

Con este panorama, se aprecian las razones por las cuales la *Odisea* es una de las obras de gran importancia para el desarrollo del imaginario cultural de Occidente, sin embargo, ahora resulta indispensable reflexionar si su contenido es atractivo para los jóvenes del nivel medio superior, especialmente, los del CCH.

1.4.3.2 Las odiseas de los jóvenes del CCH

La *Odisea*, por todo lo expuesto, se afirma que sí tiene muchos puntos en común con los intereses de los estudiantes, ya que los temas que se retratan en la obra son afines a las circunstancias de vida de muchos de los jóvenes. En primer lugar, se puede decir que los dos referentes principales de la *Odisea* (la manzana de la discordia por querer ser la más bella de todas las diosas y la batalla de Troya) resultan llamativas para los alumnos.

De la misma manera, la lectura de este texto les rompe el esquema acerca de la idea que tienen sobre una deidad, ya que los dioses en la *Odisea* no son compasivos, sino que resultan ser caprichosos y vengativos, muy diferente a la concepción judeo-cristiana imperante en la cultura Occidental.

Otra cuestión de sumo interés para los que están matriculados en el CCH es que recupera las ideas del heroísmo y las hazañas, que estuvieron presentes en muchos de los juegos de la infancia, sobre todo, en lo que respecta al género masculino. Incluso hoy en día esta situación se hace patente con los éxitos taquilleros en el cine de películas como *Civil War* o *Avengers*, que ocupan la atención sobre todo de los jóvenes, tanto mujeres como hombres.

De igual modo, las aventuras que se ven reflejadas en todos los peligros que sortea Odiseo, desde que está desterrado por decisión de los dioses —sobre todo, por el coraje que le guarda Poseidón tras lo ocurrido en la ciudad de Troya— hasta que llega a Ítaca donde mata a los pretendientes de su esposa que la asediaban constantemente, los videojuegos lo retoman en la actualidad.

El tema amoroso también es un punto que les gusta a las *ceceacheras* y los *ceceacheros*, ya que por la edad en que se encuentran uno de sus intereses es el de entablar relaciones de noviazgo. En la obra de Homero y en su adaptación gráfica, por ejemplo, la relación de fidelidad entre Odiseo y Penélope es envidiable, ya que ambos, a pesar de las circunstancias adversas (por ejemplo, él es seducido por una diosa que le promete inmortalidad y ella es pretendida), nunca se traicionan; al contrario, buscan reencontrarse para estar en familia junto con su hijo Telémaco.

Si se analiza cada una de las secuencias de los cantos que componen la *Odisea* también se identifican otras temáticas afines a lo que los jóvenes buscan en ese periodo de vida: su identidad. En el texto literario, Odiseo, después de pasar varias penurias, llega a un momento en que se pregunta quién es y hacia dónde quiere llegar, algo que les pasa muy comúnmente a los jóvenes, quienes al ya no ser unos niños y al no convertirse todavía en adultos, pretenden configurar su propio yo.

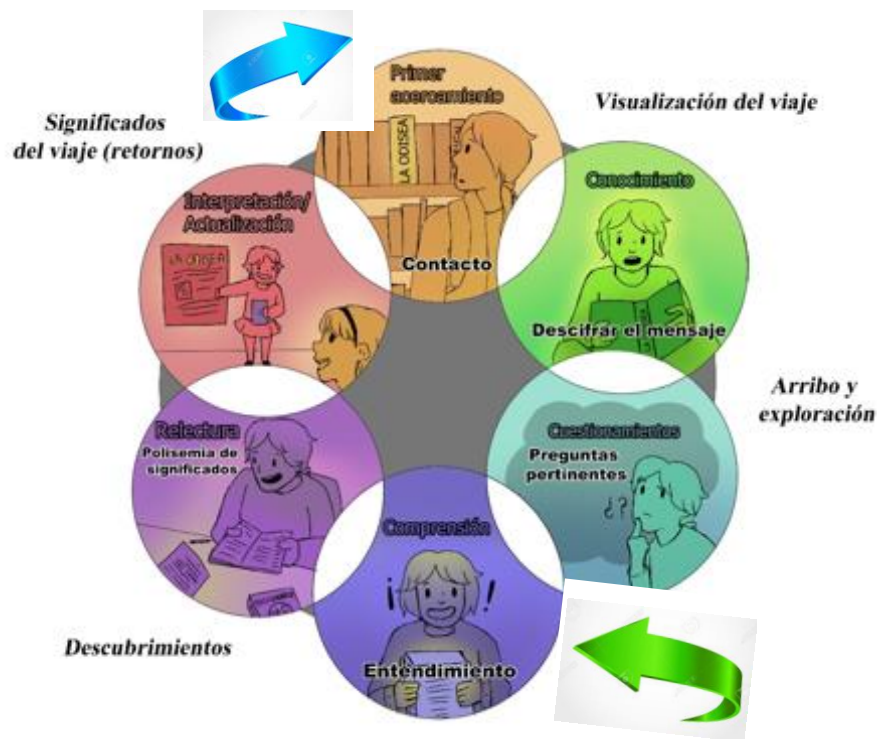
Además de lo señalado previamente, existen otros recursos presentes en la obra que son una llamada de atención a tiempo para los lectores jóvenes. En el segundo canto, Atenea reprende a Telémaco por desanimarse al no saber si su padre Odiseo aún vive, por lo que la también diosa de la sabiduría, las ciencias y las artes le recuerda que ya no es un niño y tiene que embarcarse junto con algunos otros en la búsqueda de noticias de su progenitor. Esta escena de la secuencia narrativa es útil para los estudiantes porque les permite ver que muchas de las circunstancias que viven en el día a día están en sus manos solucionarlas, al ya no ser unos pequeños como antaño, que necesitaban a sus padres para que respondieran por ellos. También la *Odisea* les hace darse cuenta de que todos los actos tienen consecuencias (lo cual se ve reflejado en aquello que les ocurrió a los pretendientes de Penélope, quienes, al abusar todo el tiempo de comidas y juegos, al final recibieron su castigo al ser asesinados por Ulises).

Y, sobre todo, se considera que el aspecto que se podría procurar hacer mayor conciencia entre la población estudiantil del CCH, y que está contenido en la *Odisea*, es evitar caer en los excesos, en la arrogancia, en la falta de respeto y en la flojera. En lo que se refiere a los excesos, los jóvenes pueden percatarse de que tienen sus repercusiones, por lo que si alguno de ellos decide dejar de entrar a clases o irse a las fiestas (en las que se vende licor a los menores de edad), podría tener problemas. De igual forma, el canto de las sirenas que se aprecia en la *Odisea* puede ser interpretado en la vida cotidiana de los alumnos como aquellas personas que los incitan a consumir alguna droga (desde el tabaco hasta la marihuana o cocaína) o a dejar sus estudios para estar con los amigos.

En el caso del CCH, estas cuestiones son constantes, por lo que si los estudiantes se sensibilizan podrían cambiar su percepción de la vida. Como se aprecia, los alumnos pueden identificarse con alguna de las tantas odiseas que se enfrentó Ulises, por lo que el libro de Homero es afín a los intereses del sector juvenil.

Capítulo 2

La aventura de la *Odisea*: un modelo para la lectura e interpretación de las adaptaciones gráficas de obras literarias clásicas



Capítulo 2

La aventura de la *Odisea*: un modelo para la lectura e interpretación de las adaptaciones gráficas de obras literarias clásicas

El presente capítulo plantea el andamiaje teórico que sirvió como soporte para la construcción de la propuesta didáctica *Aprender es una Odisea*, con la que los estudiantes del nivel medio superior leyeron e interpretaron adaptaciones gráficas de obras literarias clásicas.

Al inicio de este trabajo se comentó que la forma en que las instituciones escolares han promovido la enseñanza se ha modificado conforme transcurren los años, debido a las exigencias de los contextos internacionales y nacionales. En efecto, como se verá aquí, el siglo XXI, por esta razón, adopta nuevos esquemas educativos, a fin de responder a las necesidades actuales.

En lo concerniente al terreno educativo es innegable replantear la manera en que se han impartido las clases, ya que los estudiantes que acuden a las aulas aprenden y/o pueden aprender de diferente modo a como se hacía en las clases magistrales cuando solo se escuchaban las exposiciones de los profesores.

Desde esta perspectiva, y con la intención de favorecer la propuesta de esta tesis para que los jóvenes del bachillerato lean e interpreten con otra mirada las obras literarias clásicas, se evidencia, primeramente, la posibilidad de generar un cambio al adoptar la propuesta de Martiniano Román y Eloísa Díez enfocada en promover la inteligencia escolar. En segundo lugar, se examina el planteamiento teórico-práctico de Román y Díez denominado paradigma socio-cognitivo humanista, que al ser trasladado al ámbito didáctico se conoce como diseño curricular de aula o modelo T.

Después, se estudian los postulados de la teoría de la recepción, los cuales favorecen a la lectura e interpretación de las adaptaciones gráficas de los textos literarios

clásicos, ya que aluden al diálogo enriquecedor que un lector tiene con las obras y la re-significación que le da a las mismas. Por último, se propone el modelo *La aventura de la Odisea*, que consta de cuatro momentos clave, desde que un lector tiene su primer encuentro con el texto hasta que le da un significado propio y actualizado al mismo, que es lo que se ve reflejado en *Aprender es una Odisea*.

2.1 El paradigma socio-cognitivo humanista y su principio de desaprender para aprender. Los procesos cognitivo y valorativo como fin, y los contenidos y métodos como medios

2.1.1 La caducidad de las escuelas clásica y activa

La mayoría de los que han estudiado en alguna institución educativa formal experimentó —al menos en una clase— la sensación de aburrimiento cuando solo escuchaba la exposición oral de profesores y la adrenalina le llegaba únicamente el día del examen, porque era la instancia que permitía comprobar qué tanto había aprendido o no en el curso.

Este modelo centrado en los contenidos —si se ubica históricamente podría ser visto como algo arcaico— sin embargo, aún sigue vigente en muchas escuelas. Empero, el método tradicional con que éstas trabajan ha recibido diversas críticas en la actualidad al considerar que el profesor no es quien sabe todo y el alumno el que ignora el conocimiento.

Ante esto y con base en las transformaciones que las sociedades han tenido, surgieron otras propuestas con una visión diferente, por ejemplo, el modelo educativo del CCH, el cual, pese al darle mayor relevancia al aprendizaje de los alumnos desde los años setenta, bajo un enfoque activo, la realidad es que, como algunos autores indican

(Román y Díez, 2001), reproduce hoy la lógica de la educación tradicional, solo que en lugar de darle importancia a los contenidos ahora lo hace con los procedimientos.

Desde esta perspectiva, los creadores del CCH, aunque en el discurso trataron de destacar la función de los alumnos en su formación, en realidad terminaron por reconocer que los profesores son los verdaderos encargados de proporcionarles, ahora no tanto contenidos, sino “instrumentos metodológicos necesarios” (CCH, 2020) para que puedan desempeñarse con éxito en sus estudios.

Ahora bien, es importante aclarar que tanto un modelo como otro (el centrado en los contenidos o en los procedimientos), a pesar de ser cuestionados y cuestionables, han hecho aportaciones significativas al tratar de enseñar en su momento lo que consideraban era lo adecuado para aprender.

Pero, como se verá más adelante con algunas perspectivas teóricas, lo que se puede vislumbrar desde ahora, es que estos proyectos educativos ya son insuficientes e incluso resultan caducos de acuerdo con los requerimientos actuales de la sociedad del conocimiento, ya que ésta privilegia “el aprendizaje sobre la enseñanza, y entiende que el ser humano, a lo largo de toda la vida, es un aprendiz” (Román, 2011: p. 9).

Por ende, no es extraño leer o escuchar con mayor frecuencia que la escuela, tal y como se ha conocido desde siglos atrás, está reprobada porque más allá de formar personas para la vida, lo único que se ha encargado es de reproducir aquello que el sistema político, social y económico considera como lo más óptimo. Al respecto, Ángel Díaz Barriga menciona que “la escuela contemporánea ha sido una institución del Estado nacional; su programa se encuentra conformado en el programa de la modernidad [...]. La escuela se constituyó en uno de los instrumentos para lograr la utopía de la modernidad y, simultáneamente, comparte sus vicisitudes, dificultades y frustraciones del propio proyecto burgués” (Díaz, 2009: p. 205).

De esta manera, se entienden los motivos por los que, en el México independiente, como apunta Ángel Díaz, la educación estuvo destinada a construir al nuevo ciudadano bajo las mismas ideas de la revolución francesa de libertad, fraternidad e igualdad, en las que subyacía la búsqueda de la justicia, y, posteriormente, conforme transcurrió el

tiempo, el ideal con respecto al progreso y orden social cobró también mayor relevancia con el trasfondo positivista.

En este mismo sentido, Josefina Zoraida Vázquez y Vera (1997: p. 45) comenta que la denominada modernización educativa que impulsó el expresidente Carlos Salinas de Gortari en su sexenio se debió a su proyecto de encaminar a México al primer mundo, por lo que en el nuevo modelo se eliminó lo memorístico y se privilegió el principio de aprender a aprender, retomado del informe *La educación encierra un tesoro*, propuesto por Jacques Delors en el marco de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI.

A pesar de ello, tanto Ángel Díaz como Guillermo Jaim Etcheverry (1999: pp.12-14) coinciden en que la escuela como institución ha fallado y, por ende, su función es cuestionada de manera considerable porque los resultados en cuanto al rendimiento académico no han sido los esperados.

En este tenor, Armando Rugarcía (2012: p. 12) escribe, que, a pesar de que las instituciones educativas se han preservado a lo largo de la historia, es una realidad que los estudiantes que entran y salen de sus aulas tienen serias deficiencias en su formación, en valores y en su dificultad para pensar por sí mismos.

Según Ángel Díaz tanto la escuela tradicional como la activa no han logrado cumplir la utopía y el nivel de desarrollo con que fueron concebidos, por lo que más allá de promover la formación integral de los alumnos, se han convertido en un instrumento de legitimación de las prácticas de quienes detentan el poder.

Una conclusión similar a la anterior es la de Román y Díez (2001: p. 46), ya que afirman que el fracaso escolar no está solucionado porque los aprendices no encuentran demasiado sentido a lo que aprenden; por lo que queda demostrado que la escuela clásica y la escuela activa ya no dan más de sí y están agotadas.

A pesar de ello, si solo se aprecian los errores que han tenido los sistemas educativos antes descritos, se corre el riesgo de estancarse en una posición apocalíptica, en el sentido de no valorar en su justa dimensión los aciertos que también han obtenido,

ya que en dado caso de que todo fuera negativo no existirían las y los profesionistas que han ejercido su carrera, como la medicina o la abogacía, desde décadas atrás, debido a que la mayoría fue educada en alguna de las dos escuelas (principalmente la tradicional).

Es pertinente aclarar que para *Aprender es una Odisea*, si bien se hace esta crítica a los sistemas educativos imperantes, se rescatan algunos puntos de cada uno de ellos; por ejemplo, de la corriente tradicional se retoma la memoria, ya que, sin ésta, un alumno ni siquiera podría leer, pues no recordaría nada.

2.1.2 La escuela tradicional y activa en la sociedad del conocimiento ¿aún tienen vigencia?

Aunque los tipos de escuelas (tradicional y activa) que han prevalecido no solo en México, sino en el mundo, han respondido a ciertos intereses en épocas específicas, se podría cuestionar si todavía son pertinentes en la actual sociedad del conocimiento.

Si se reconoce que este tipo de sociedad se caracteriza, según Román (2011: p. 28), por el papel protagónico que juega el aprendizaje al sustituir a la enseñanza y, en concordancia con ello, la inteligencia es producto de ese proceso innovador en las relaciones que se mantienen en un mundo complejo, cuyo trasfondo es la globalización, la respuesta al planteamiento inicial es mayormente negativa.

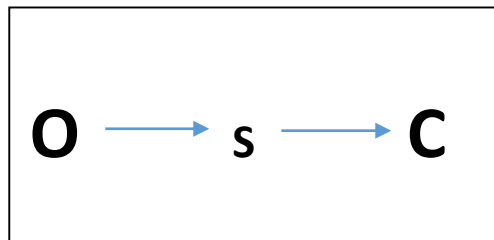
La escuela clásica o tradicional surgió en el siglo VIII con el TRIVIUM y el CUADRIVIUM, cuyo modelo curricular subyacente se basaba fundamentalmente en el aprendizaje de contenidos por medio de métodos, procedimientos y actividades.

Se trata de aprender datos y recopilar una información limitada y manejable para ser aprendida e interiorizada por el aprendiz. Es una escuela centrada fundamentalmente en el qué aprender (contenidos). El paradigma dominante es el conductista con todas sus secuelas, manifestaciones y disfraces. El modelo subyacente es enseñanza/aprendizaje (lo importante es la enseñanza y el aprendizaje es opaco). Por tanto, este planteamiento fue útil para la sociedad industrial, pero no

sirve a la sociedad del conocimiento. Sencillamente este modelo de escuela positivista está agotado y carece de futuro. (Román, 2011: p. 15)

Efectivamente, como lo demuestra Martiniano Román en la cita anterior, la escuela tradicional se enfoca sobre todo en la enseñanza. Dicho de otra manera, y siguiendo las aportaciones de Louis Not (1983), este tipo de educación se basa en el modelo heteroestructuracionista, en el que la relación que prevalece es la del objeto con el sujeto para crear el conocimiento (**Ver figura 7**).

Figura 7. La lógica del modelo heteroestructuracionista-mecanicista



Fuente: esquema elaborado por los miembros del grupo de MADEMS Español presencial, FES Acatlán, generación 2015, en la clase de Práctica docente I, impartida por Ángeles de la Rosa Reyes.

Hay que tener en cuenta que a partir de la figura precedente se puede interpretar que el objeto (O) es en sí la realidad que influye directamente sobre el sujeto (s), caracterizado por ser receptivo y pasivo, para obtener un conocimiento (C) objetivo, inmutable y eterno.

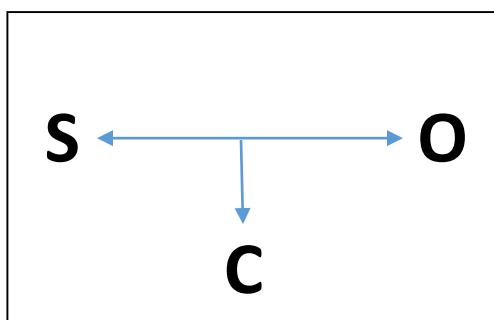
En las prácticas que se realizaban (o se siguen llevando a cabo) en el salón de clases desde esta perspectiva, el papel del docente dominaba sobre el que efectuaban los alumnos, ya que era el que se encargaba de proporcionarles el material que consideraba mejor para que aprendieran en un ambiente rígido y con un silencio absoluto para que la atención no se desviara y se cumplieran los objetivos establecidos en un inicio.

Tras retomar la aportación de Adam Schaff (1975: p. 83), se puede ubicar a la escuela tradicional en el modelo mecanicista, ya que en éste intervienen los tres elementos del proceso de conocimiento vistos en la figura 7: el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y el conocimiento como producto del proceso cognoscitivo. Por todo lo anterior, Román y Díez (2001: p. 23) sostienen que el modelo de la escuela tradicional se basa en el paradigma conductista, al cual le interesa centrarse únicamente en el aprendizaje observable, medible y cuantificable.

En lo que se refiere a la escuela activa o nueva, cuyo surgimiento se ubica a finales del siglo XIX, se puede decir que, a diferencia de la escuela clásica o tradicional, toma cierta distancia frente a los contenidos como formas de saber, priorizando sobre todo los métodos y las actividades como formas de hacer. Es decir, en este último enfoque lo más importante no es el saber, sino el saber hacer o el aprender haciendo. Román y Díez apuntan al respecto: “lo nuclear del currículum son las actividades para aprender métodos como formas de hacer con algunos contenidos” (Román y Díez, 2001: p. 24).

Louis Not (1983) y Adam Schaff (1975) ubican este tipo de escuela nueva en los modelos denominados interestructuracionista e interaccionista, respectivamente, en el que se hace evidente la relación estrecha que hay entre los tres elementos del proceso de conocimiento revisados con anterioridad (**Ver figura 8**).

Figura 8. Lógica de los modelos interestructuracionista-interaccionista



Fuente: esquema elaborado por los miembros del grupo de MADEMS Español presencial, FES Acatlán, generación 2015, en la clase de Práctica docente I, impartida por Ángeles de la Rosa Reyes.

En contraste con el primer modelo, en el interestructuracionista-interaccionista tanto el sujeto (S) como el objeto (O) tienen la misma relevancia en el proceso educativo, cuya interacción permite generar el conocimiento (C). De esta forma, los tres elementos son complementarios y no hay alguno que tenga más relevancia que otro.

En el último modelo se insertan los postulados del paradigma psicopedagógico sociocultural (Hernández, 1998: p. 211), en su vertiente del constructivismo, en el que se destaca el diálogo permanente que debe haber entre el profesor (visto como mediador) y el alumno (quien es el responsable de su propio proceso de aprendizaje).

A simple vista pareciera que en la escuela activa se pone mayor énfasis al aprendizaje que a la enseñanza, además de que toma en cuenta el contexto social en el que se encuentra el sujeto, pero si se detiene un instante, se observa que lo único que hace es sustituir el foco de atención; es decir, en lugar de privilegiar los contenidos ahora es la forma de saber hacer.

Por esta razón se le etiqueta con el nombre de escuela nueva porque se opone a la escuela absolutista o tradicional, pero la lógica que hay entre una y otra no es tan diferente, ya que lo único que las distingue es que la mayor preponderancia que le dan es a los contenidos o a las formas de hacer (**Ver figura 9**).

Figura 9. Similitudes entre las escuelas tradicional y nueva



Fuente: elaboración propia

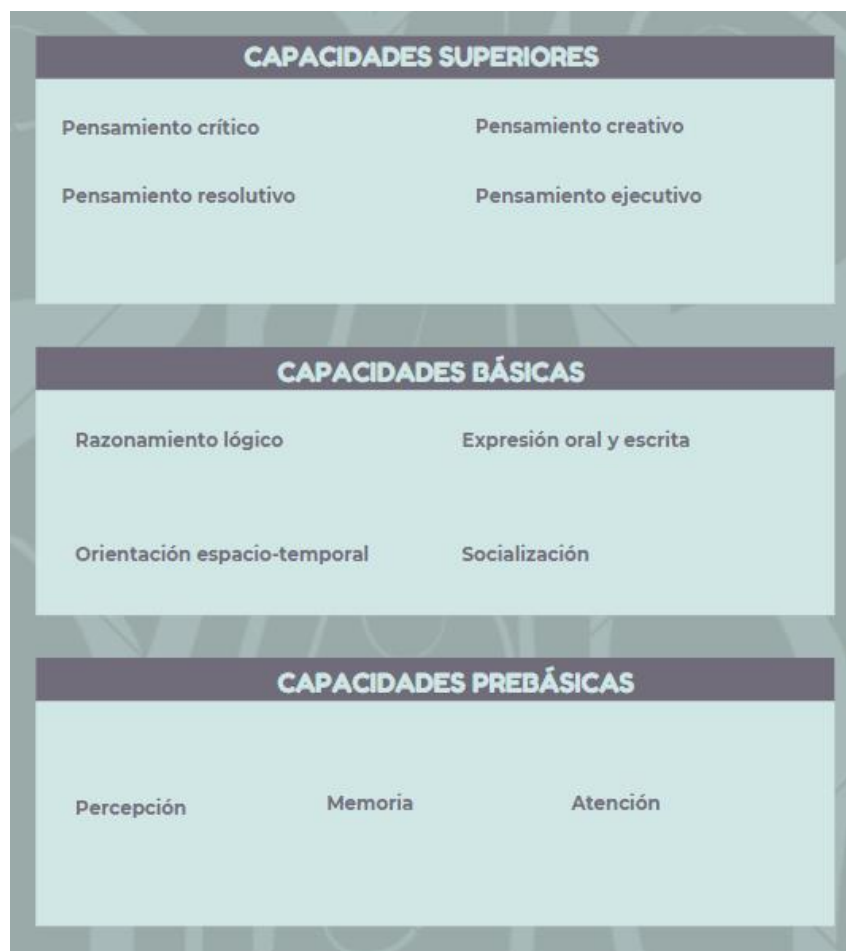
En esta misma línea de pensamiento, Román y Díez explican que la escuela activa o nueva tiene como núcleo en su currículum explícito las actividades para aprender métodos, mientras que el currículum oculto está formado por capacidades, valores, y gran parte de los contenidos.

Para que se entienda mejor lo precedente es necesario definir previamente los términos mencionados. El primero de ellos es el de contenidos. Vale la pena añadir que estas formas de saber han sido clasificadas, en algunas reformas educativas en los últimos años, como contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. Sin embargo, aclaran Román y Díez (2009: p. 100), en el marco de la sociedad del conocimiento y del paradigma socio-cognitivo humanista y el diseño curricular de aula, es preferible hablar de contenidos (conceptuales o factuales) y procedimientos (formas de hacer: métodos) como medios orientados al desarrollo de capacidades y valores. Los métodos, desde esta perspectiva, son las formas de hacer que están en relación con el saber y, además, implican en la práctica pensar con las manos, entendido como un saber aplicado o conocimiento aplicado.

Por lo que respecta a las capacidades, éstas son las habilidades generales que utiliza o puede utilizar un aprendiz (el que está desaprendiendo para aprender a aprender), cuyo componente fundamental es lo meramente cognitivo. Las capacidades pueden clasificarse en cognitivas, psicomotoras, de comunicación y de inserción social. Así, la suma de las capacidades del aprendiz constituye su inteligencia (Román y Díez, 2006: p 99).

Con fundamento en los planteamientos de Díez y Román en su teoría tridimensional de la inteligencia escolar, se hace evidente que este tipo de inteligencia se logra en los aprendices si se cumplen con las capacidades prebásicas (percepción, memoria y atención), básicas (razonamiento lógico, expresión oral y escrita, orientación espacio-temporal y socialización) y superiores (pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento resolutivo y pensamiento ejecutivo) **(Ver figura 10)**.

Figura 10. Tipos de capacidades



Fuente: elaboración propia

En la estrategia *Aprender es una Odisea* se pone en juego de manera directa los tres tipos de capacidades referidas y busca llegar al talento o la inteligencia escolar mediante el diseño o armado, con base en el modelo T. La inteligencia escolar se entiende, entonces, como el conjunto de capacidades cognitivas —que a su vez incluye capacidades, destrezas y habilidades— y capacidades afectivas que posee tonalidades actitudinales y valorativas. Este tipo de inteligencia es producto del aprendizaje (mediado por el profesor) y representa la herramienta básica que los aprendices utilizan en las aulas y afuera de ellas para aprender a aprender. Y, para ello, es indispensable que el

diseño curricular de aula se oriente al desarrollo de aspectos concretos cognitivos y afectivos, por medio de procedimientos y estrategias de aprendizaje.

Como se percibe ahora —y se verá de manera concreta en el siguiente capítulo, donde se presenta el diseño curricular de aula, en el que se hace uso de las adaptaciones gráficas para propiciar la lectura e interpretación de la *Odisea* por parte de los estudiantes del CCH— los jóvenes trabajaron su talento o inteligencia al ocupar la mayoría de las capacidades, sobre todo las superiores, ya que en el proceso valoraron y enjuiciaron lo que leyeron (pensamiento crítico); también interactuaron con su entorno para transformarlo mediante la innovación (pensamiento creativo); además, resolvieron aquellos problemas o conflictos que se les presentaron para llegar al objetivo trazado (pensamiento resolutivo) y tomaron las decisiones que consideraron más acertadas (pensamiento ejecutivo).

Otro de los términos que es oportuno aclarar para la finalidad de este trabajo es el de valores, entendido a nivel didáctico como las constelaciones o conjuntos de actitudes. Así como el componente principal de las capacidades es lo cognitivo, en el caso particular de los valores es el afectivo. Los valores se identifican en el aula a partir de su descomposición en actitudes y se desarrollan por medio de éstas.

Por tanto, ni la escuela tradicional ni la activa responden a las necesidades de la sociedad del conocimiento, ya que privilegian uno u otro elemento (contenidos o procedimientos), y omiten ciertos aspectos que en la actualidad son indispensables para desarrollarse de manera armónica con los *otros* en el contexto social (las capacidades y los valores).

De tal forma que se considera pertinente evitar mirar más hacia el pasado en este terreno (escuela tradicional y activa), cuyos resultados no han sido del todo halagüeños, y lo que se propone es —siguiendo los planteamientos de Román, Díez y David Fragoso—, enfocarse en el presente para construir el futuro mediante el contexto globalizado en que se ubica la sociedad del conocimiento.

La globalización, según Román (2011: p. 19), implica un proceso de creciente internacionalización o mundialización del Estado hegemónico que produce nuevos

procesos productivos, distributivos y de consumo desplazados geográficamente y que implican, a su vez, una expansión y uso intensivo de la tecnología sin precedentes, por lo que también genera una nueva forma de entender la escuela y la cultura.

Román y Díez señalan que las dimensiones fundamentales de la sociedad del conocimiento en cuanto al terreno educativo son: a) la revalorización del conocimiento frente al currículum enciclopédico, ya que al ser un fenómeno científico-tecnológico-cultural, permite generar, discutir y aplicar nuevas ideas; b) la revolución del conocimiento conlleva una necesaria refundación de la escuela, al adquirir protagonismo para producir algo distinto desde el aula (no solo información), y c) el tránsito de un modelo de enseñanza-aprendizaje a uno de aprendizaje-enseñanza.

Debido a ello, en este nuevo contexto, la escuela es vista como una organización que aprende y, por ello, se destaca su carácter creador del conocimiento (ya no de transmisión de contenidos o formas de hacer, como en la escuela tradicional o activa).

La mejor forma que se asume en esta tesis para generar nuevos conocimientos en el contexto globalizado en el que se vive es con el paradigma socio-cognitivo humanista, propuesto por Román y Díez en las diversas obras que han publicado al respecto.

2.1.3 El paradigma socio-cognitivo humanista: la refundación de la escuela por medio del principio *desaprender para aprender*

La refundación de la escuela, según Román y Díez, mediante el paradigma socio-cognitivo humanista consiste básicamente en transitar, en la teoría y en la práctica, de un modelo de enseñanza-aprendizaje (el profesor explica para que aprendan los alumnos) a un modelo de aprendizaje-enseñanza (cómo aprende el que aprende y ahora qué hace el profesor).

La ventaja de este paradigma consiste en que integra los puntos de encuentro que comparte con aquellos que conforman su sustento teórico-práctico (cognitivo y

sociocultural), sólo que destaca la idea de que los estudiantes aprenden con sus capacidades y valores, gracias a la mediación que hace el docente en el aula por medio de los contenidos y los métodos.

La razón de ser del nombre de este paradigma se debe a que es cognitivo porque explicita cómo aprende el que aprende, mediante qué procesos, capacidades, destrezas y habilidades; mientras que también incorpora el aspecto social o contextual, entendido como el escenario, el de la vida y la escuela, en el que se presentan permanentes interacciones e interrelaciones (**Ver figura 11**).

**Figura 11. El paradigma socio-cognitivo humanista
(La refundación de la escuela)**



Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, es humanista porque, desde esta corriente filosófica, se enfoca en entender la naturaleza y la existencia humana, por lo que retoma algunos postulados del existencialismo y la fenomenología. Jaimes (2009: p. 16) establece que del existencialismo se ha incorporado la idea de que el ser humano crea su personalidad mediante las elecciones y decisiones que continuamente toma ante las distintas

situaciones y dilemas que se le presentan en la vida. En tanto que de la fenomenología recupera la idea de que la percepción o cualquier actividad cognoscente externa o interna que realiza un individuo es, ante todo, un acontecimiento subjetivo de acuerdo con la realidad personal. Además, “los seres humanos se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y, en esencia, la gente responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal como lo percibe y comprende” (Jaimes, 2009: p. 17).

Los planteamientos de la fenomenología también son válidos para este trabajo, ya que gracias a los aportes de la teoría de la recepción —como se explicará más adelante— tanto con las percepciones e inferencias de los alumnos hacia lo que leen — en este caso, la *Odisea*— se busca que los jóvenes recuperen el lado subjetivo de su experiencia lectora para desarrollar, posteriormente, su competencia comunicativa.

En lo relativo al humanismo —desde la óptica de la psicología—, el mayor representante de esta corriente, Carl Rogers (1996), tras criticar la enseñanza tradicional por ser una mera transmisora de datos propone la “facilitación de un aprendizaje significativo, el cual depende de ciertas cualidades que se revelan en la relación personal entre el mediador y el alumno” (Rogers, 1996: p. 91). Dichas cualidades son la autenticidad (actuar como se es, sin máscaras o fachadas), aprecio (valorar a las personas por quienes son), aceptación, confianza (creer en uno mismo y en los demás), y la comprensión empática (tener presente al *otro* en la relación que se mantiene con él).

Por otra parte, Román y Díez (2006: p. 21) advierten que la refundación de la escuela, mediante el paradigma socio-cognitivo humanista, no es una mera reordenación superficial de elementos para adaptarse a la modernidad (o globalización), sino es, ante todo, una reconducción profunda de la inteligencia institucional y profesional de la organización. Los supuestos en que el paradigma socio-cognitivo humanista se apoya son:

1. Aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores.
2. Aprender a aprender por medio de actividades como estrategias de aprendizaje.
3. Aprender a aprender de una manera científica (inductivo-deductivo), constructiva y significativa para el aprendiz.

4. Un nuevo modelo de profesor como mediador del aprendizaje y mediador de la cultura social e institucional.
5. Una adecuada definición de currículum respetuoso con el axioma: capacidades y valores como objetivos, contenidos y métodos como medios.

Resulta oportuno definir algunos de estos conceptos presentes en los supuestos antes referidos. En primer lugar, por capacidad se entiende la posibilidad de la mente de hacer algo. En palabras de Martiniano Román (2011: p. 54) una capacidad es “una habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender; cuyo componente fundamental es cognitivo”. Dicho en otras palabras, este término está relacionado con el desarrollo del sistema cognitivo de las personas, el cual va desde lo prebásico hasta lo superior. En tanto que los valores son las posibilidades que un individuo tiene para elegir. De acuerdo con Fragoso (2016: p. 84), los valores no son procesos sino disposiciones de las personas —cuyo componente fundamental es lo afectivo— a reconocer la importancia de algo para sí mismas y para las demás. De allí que algunos sujetos, al jerarquizarlos —a partir de sus propios intereses— privilegien unos valores en lugar de otros. Tanto las capacidades como los valores son vistos, desde el paradigma propuesto por Martiniano, como los objetivos de la sociedad del conocimiento, es decir, se enfocan en el para qué se aprende a aprender y a pensar.

Por lo que se refiere a los medios para desarrollar los componentes mencionados en el párrafo anterior, se ocupan los contenidos, los cuales han sido entendidos históricamente como formas de saber con elementos abstractos, debido a que incluyen conceptos, teorías y principios. Sin embargo, desde la óptica del paradigma socio-cognitivo humanista, éstos se retoman, no de manera aislada sino de forma integral, para que se puedan relacionar con los conocimientos previos que están en la memoria del aprendiz con aquellos con los que está conociendo, lo cual favorece a la conformación de los esquemas mentales. En tanto que los métodos de aprendizaje son las formas de hacer orientadas al desarrollo de las capacidades y se desglosan en procedimientos (maneras sistemáticas de actuar cognitivamente) y actividades (maneras específicas de llevar a cabo las acciones por medio de tareas, en un tiempo determinado, con ciertos recursos y con la entrega de productos).

De tal modo que, si se actúa de este modo, el currículum (trayecto formativo que genera formas de mirar el mundo y las maneras de pensar las realidades) y el aula (espacio simbólico donde los sujetos intercambian configuraciones de significado del mundo) favorecen a que cambie la concepción del docente, quien deja de ser visto como un operario que sólo aplica los planes y programas de estudio dictaminados por una institución escolar, para convertirse en un estratega, ya que está facultado para aprender a diseñar currículum de aula integrando el desarrollo de las capacidades y los valores como fines y con contenidos y métodos de aprendizaje como medios, situados desde las realidades de los alumnos, por medio del desarrollo de competencias para formar a las personas en su vinculación con su contexto (Fragoso, 2016: p. 80).

Además, Román y Díez apuntan que para esto es menester desaprender, ya que “no es posible este nuevo aprendizaje sin un adecuado desaprendizaje previo” (Román y Díez, 2006: p. 22). El desaprendizaje está en función de modificar los esquemas mentales o las estructuras de pensamiento generados a lo largo de los años y de la experiencia que se han convertido en hábitos y que la propia dinámica del mundo actual exige cambiarlos. Para ello se requiere que el alumno tenga una actitud de flexibilidad y apertura para cambiar porque así lo necesita o lo quiera. Por ejemplo, si un estudiante del nivel medio superior aprendió que lo relacionado a la literatura en el sistema tradicional consistía únicamente en memorizar los nombres de los autores y sus obras representativas; ahora con el nuevo paradigma se busca que, de acuerdo con los nuevos tiempos, desaprenda para aprender al emplear otros recursos como las competencias comunicativas y literarias.

Entonces, como se percibe, el mayor supuesto del paradigma socio-cognitivo humanista (aprender a aprender) es compartido con uno de los principios básicos del Colegio de Ciencias y Humanidades, escuela en que se aplicó la estrategia didáctica que se reporta en esta tesis. Es conveniente detallar que el aprender a aprender del paradigma socio-cognitivo humanista tiene mayores ventajas que el que se ha manejado a lo largo de 50 años en el CCH, ya que se centra en el desarrollo de capacidades y valores por medio de las actividades vistas desde un enfoque de estrategias de aprendizaje, entendidas como el camino a desarrollar precisamente las destrezas que, a

su vez, se traducen en capacidades y actitudes que propician los valores por medio de los contenidos.

Al recopilar lo expuesto hasta este momento, se puede señalar que una de las características más importantes del paradigma socio-cognitivo humanista consiste en que integra el actor del aprendizaje y su computador mental (procesos cognitivos y afectivos), con el escenario del aprendizaje, es decir, el contexto o la situación donde se dan las relaciones entre las personas en un tiempo y en un espacio determinado a partir de la construcción de experiencias o vivencias con sentido (por ejemplo, los proyectos de investigación, proyectos de intervención, proyectos formativos, proyectos integradores (Fragoso, 2016), proyectos interdisciplinarios, proyectos de resolución de problemas, estudios de caso y de preguntas generadoras).

En síntesis, una de las cualidades de este paradigma es que las finalidades u objetivos se identifican en forma de capacidades y destrezas (procesos cognitivos), así como valores y actitudes (procesos afectivos), para “desarrollar personas y ciudadanos capaces de utilizar sus aprendizajes de manera individual, social y profesional en su vida diaria” (Román, 2011: p. 154).

Para ello, insiste Román (2011: p. 155), se requiere de un currículum abierto y flexible, como lo demanda la sociedad del conocimiento, y que el docente cumpla con una doble función: por un lado, que sea el mediador del aprendizaje y, por el otro, que también se convierta en el mediador de la cultura global, social e institucional, a fin de que se empleen los contenidos y métodos/procedimientos como medios para desarrollar capacidades y valores, tanto individuales como sociales.

Todo de lo que hasta aquí se ha tratado resulta básico para entender ahora el siguiente apartado del presente capítulo, ya que los planteamientos de Román y Díez, en cuanto a la teoría curricular, se traducen en un modelo didáctico conocido como diseño curricular de aula (modelo T).

2.2 El diseño curricular de aula (modelo T) como alternativa didáctica para aprender por capacidades

El modelo pedagógico diseño curricular de aula (modelo T) es el que permite abonar a una refundación de la escuela a fin de que los estudiantes aprendan a aprender, no solo de manera retórica, como se ha manejado en algunas instituciones educativas, sino mediante el desarrollo consciente de las capacidades y valores como objetivos y los contenidos y procedimientos como medios.

Martiniano Román y Eloísa Díez, precursores del paradigma socio-cognitivo humanista y del modelo T, comentan que, al actuar bajo esta lógica, es factible alcanzar una educación integral porque los estudiantes interrelacionan de manera directa y de forma armónica con las capacidades y los valores, así como los contenidos y los procedimientos.

Después de enfatizar lo anterior, se debe destacar que al actuar con base en los planteamientos del paradigma socio-cognitivo humanista y su respectivo modelo educativo (diseño curricular de aula), se posibilita a los jóvenes que puedan desenvolverse en la sociedad del conocimiento en la que están insertos, como ya se vio al inicio de este capítulo, ya que ésta se distingue por integrar un conjunto de herramientas para aprender y seguir aprendiendo (capacidades, destrezas y habilidades), asociado a contenidos sintéticos y sistémicos para desarrollar mentes bien ordenadas y, también, como métodos o formas de hacer (contenidos aplicados a la vida cotidiana).

Precisamente en este último punto resulta conveniente insistir que para esta propuesta didáctica es de vital importancia el empleo del modelo T, a fin de que los jóvenes del nivel medio superior puedan leer e interpretar las adaptaciones gráficas de aquellas obras literarias consideradas clásicas.

Y para lograr el cometido se requiere que los estudiantes lo vinculen con algún momento de su cotidianidad con la finalidad de darle sentido a la competencia

comunicativa que trabajan. Además, al proceder de esa manera también se pone en juego el desarrollo de su inteligencia escolar, entendida como el producto de su aprendizaje mediado por el docente.

2.2.1 Definición de diseño curricular de aula (modelo T)

Román (2011: p. 183) establece que lo que se denomina revolución del conocimiento en el marco de la sociedad en que sustenta su propuesta de paradigma socio-cognitivo humanista representa una mayor trascendencia, incluso que la misma revolución del Renacimiento (con la aparición de la imprenta) o la de la era industrial (en la que se inventó la máquina de vapor en la primera revolución industrial y de la electricidad en la segunda).

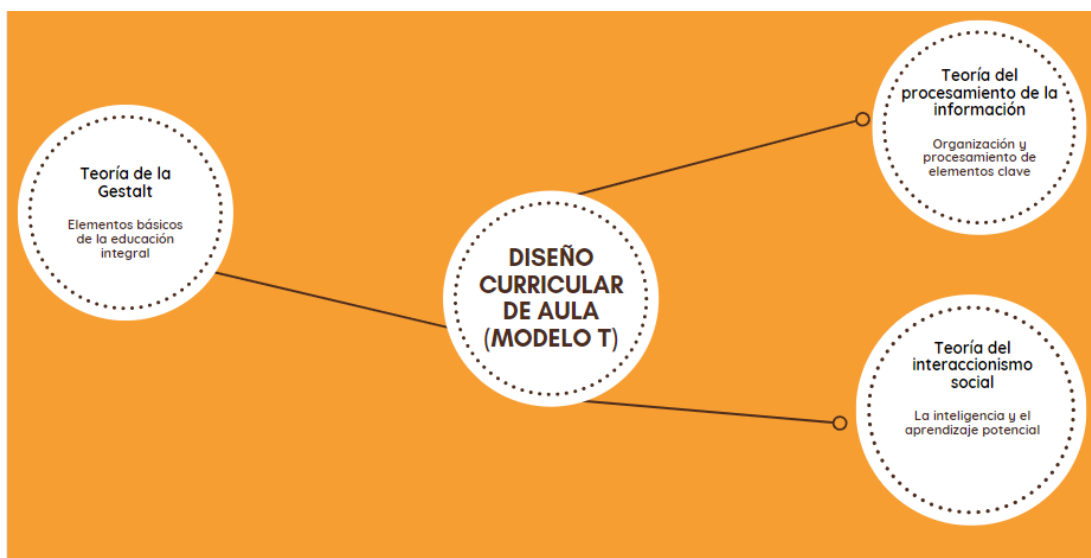
Justifica dicha aseveración al reconocer que el conocimiento como tal es de vital importancia en pleno siglo XXI, debido a que proporciona “capacidades y destrezas como herramientas mentales que posibiliten el aprender y el seguir aprendiendo; contenidos, como formas de saber que den lugar a mentes bien ordenadas; métodos en forma de contenidos aplicados, y valores y actitudes para que la sociedad sea humanista” (Román, 2011: p. 49).

Para que lo mencionado en el párrafo anterior sea posible concretarlo en el ámbito escolar se requiere del diseño curricular de aula, entendido como una planificación resumida y global que trabaja los aspectos cognitivos, afectivos, procedimentales y de contenido.

A este modelo pedagógico se le conoce como modelo T, debido a que consta de una doble T (contenidos + métodos de aprendizaje y capacidades + valores), el cual facilita la identificación de la cultura global, social e institucional, para convertirla en una cultura escolar y facilitar la educación integral. Román agrega que “desde esta perspectiva actúa como puerta de entrada a la sociedad del conocimiento” (Román y Díez, 2009: p. 172).

A grandes rasgos podemos apreciar que el diseño curricular de aula o modelo T se apoya en tres teorías científicas: a) teoría de la Gestalt (percepción global de la información), b) teoría del procesamiento de la información (organiza y procesa las palabras capacidades-destrezas, valores-actitudes, contenidos y métodos de aprendizaje) y c) teoría del interaccionismo social (la cual interpreta la cultura social de igual manera como la cultura escolar) **(Ver figura 12).**

Figura 12. Los sustentos teóricos del modelo T



Fuente: elaboración propia

La teoría de la Gestalt, precisan Román y Díez (2009), aporta en específico al modelo T la visión general de los elementos básicos de la educación integral (capacidades, valores, contenidos conceptuales y procedimientos-métodos) que se desarrollarán en un año escolar.

En tanto que la teoría del procesamiento de la información organiza y procesa los elementos que son indispensables para el paradigma socio-cognitivo humanista y el modelo T, los cuales anteriormente estaban en el currículum oculto, y, por último, bajo la

óptica de la teoría del interaccionismo social se considera a la inteligencia como mejorable, por medio del desarrollo del potencial de aprendizaje o aprendizaje potencial, que consiste en la inteligencia que incluye las capacidades, destrezas y habilidades potenciales; es decir, aún no desarrolladas por falta de mediación adecuada.

Justamente así, la sociedad del conocimiento se ve beneficiada con el modelo T porque, debido a que desarrolla capacidades, trae consigo una mejora considerable de resultados, en comparación con la escuela tradicional y activa. “De esta forma, los alumnos aprenden mejor, aprenden más y son más felices en las aulas” (Román y Díez, 2009: p. 52)

2.2.2 Fases del diseño curricular de aula (modelo T)

Román (2011) dice que, en primer lugar, para comenzar con el modelo T es necesario plantearse las siguientes preguntas: ¿para qué aprender?, ¿qué aprender? y ¿cómo aprender? Una vez que se encuentran las respuestas correspondientes, es posible desarrollar las capacidades-destrezas y valores-actitudes, a partir de saber qué va a aprender el estudiante y el cómo lo va aprender.

El diseño curricular de aula, al ser construido como un modelo aplicado al marco de aprender a aprender por medio de estrategias cognitivas y modelos conceptuales (arquitectura del conocimiento), se percibe que la enseñanza en la práctica por vez primera se subordina al aprendizaje y, por tanto, se centra en los procesos (no en los productos), orientado al desarrollo real de capacidades y valores.

Conforme con la propuesta de Martiniano Román y Eloísa Díez (2001), el diseño curricular de aula o modelo T consta de una programación larga anual o bianual y varias planificaciones cortas por año. Además, estos autores especifican que los elementos que integran el primer tipo de planificación son la evaluación inicial o diagnóstica, el Modelo T de asignatura, Modelos T de unidad de aprendizaje y evaluación de objetivos; mientras que para las planificaciones de unidades de aprendizaje se consideran los objetivos-

expectativas de logros, los contenidos significativos, las actividades como estrategias de aprendizaje y la evaluación por objetivos.

Otra cuestión a destacar del modelo T son las etapas que contempla José Luis Jaimes (2009): a) diseño, b) planificación y c) evaluación, las cuales están estrechamente interrelacionadas, para lograr el desarrollo de capacidades y valores que facilitan el aprendizaje constructivo y significativo para los estudiantes.

2.2.3 Adaptación del diseño curricular de aula para la propuesta *Aprender es una Odisea*

Si bien es cierto que la propuesta de Martiniano Román y Eloísa Díez es muy oportuna y vigente, también se debe reconocer que el contexto en que fue creada es distinto tanto de país como en el nivel educativo en que se emplea en este trabajo.

Uno de los pioneros en México, y en específico en la MADEMS de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, de implementar el diseño curricular de aula en el bachillerato es José Luis Jaimes, quien en su tesis de maestría *Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)*, ofrece un camino para poder llevar a cabo los planteamientos de Román y Díez, considerando el contexto mexicano a través de sus integrantes (alumno, docente e institución) a la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) IV, impartida en el CCH.

El diseño curricular de aula que se plantea en este estudio es de manera individual, porque busca dar una alternativa viable a aquellos profesores que estén dispuestos a cambiar su forma de enseñar, al convertirse en estrategias y mediadores para el desarrollo de capacidades y valores de los jóvenes del nivel medio superior. Asimismo, pese a que el procedimiento manejado por Román y Díez consiste en llevar a cabo dos tipos de planificaciones (larga y modelos T de unidad de aprendizaje), en el que los docentes lleguen a acuerdos, mediante la técnica de lluvia de ideas, para definir

la utilidad de la asignatura con el objetivo de que los alumnos adquieran los conocimientos básicos durante el año escolar, en esta propuesta se comienza de forma diferente. Para empezar, se contemplan dos etapas. La primera tiene como meta direccionar la intención del profesor, ya que éste se asume como un diseñador que genera concepto formativo y lo traduce en acciones. En tanto que el docente, en la segunda etapa, gestiona el desarrollo formativo de los estudiantes en el aula (Fragoso, 2016: pp. 80-92).

La primera acción que el maestro lleva a cabo en el diseño curricular de aula consiste en ubicar la asignatura en el plan de estudios o mapa curricular, a fin de apreciar las materias que le anteceden y considerar también las materias consecuentes; además, establece las relaciones con las asignaturas que el joven cursará en el semestre. Asimismo, analiza el propósito general de la materia para percatarse de las intenciones que tiene planeadas la escuela desde lo institucional, lo cual le facilita recuperar los esquemas conceptuales del área de conocimiento con las asignaturas que están implicadas en ésta. Luego se cuestiona y responde de manera honesta, basándose en el programa oficial de la asignatura que imparte, para qué le sirve al estudiante la materia que va a cursar, en su vida cotidiana. Así, con base en lo que expresa, ubica la competencia que trabajará en el espacio escolar para que los jóvenes la desarrollen. Ésta direcciona el curso de la asignatura y se plantea mediante la capacidad seleccionada, el contenido general de la materia, el método de aprendizaje elegido, el valor y la situación. Este último punto (situación), como ya se comentó, es de suma trascendencia, ya que los estudiantes al momento de laborar en la clase lo harán en algo que será de su cotidianeidad, por lo que se asegura un mayor aprendizaje significativo en vez de reproducir, tal y como está el planteamiento del programa oficial de la asignatura.

Conviene detenerse un momento para aclarar lo que se entiende en el presente texto por competencias, debido a que es un término que en los últimos años ha estado en boga en el ambiente educativo, que ha sido bien recibido por algunos y muy criticado por otros. Sergio Tobón, Julio Pimienta y Juan Antonio García (2010: p. VIII) expresan al respecto que las competencias no son conceptos abstractos, ya que se trata de las

actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias. Además, estos autores añaden que las competencias existen desde el surgimiento del ser humano porque son parte de la naturaleza humana en el marco de la interacción social.

Como se observa, esta concepción que se tiene de las competencias complementa la idea manejada por Román y Díez en torno a las necesidades que ubican en la sociedad del conocimiento, por lo que el paradigma socio-cognitivo humanista y el diseño curricular de aula son pertinentes para generar capacidades y valores en los estudiantes.

Algunos de los argumentos de los detractores de las competencias son que el término proviene del mundo laboral, a lo que Tobón, Pimienta y García refieren que es erróneo, ya que el concepto procede de “su uso en la sociedad y fue integrado al mundo académico por Chomsky a finales de la década de 1950, a partir de la lingüística” (Tobón, Pimienta y García, 2010: p. 285).

Otra de las críticas al enfoque por competencias es que propone lo mismo que se ha hecho en el ámbito educativo; es decir, que los alumnos realicen actividades y resuelvan problemas del contexto con idoneidad y ética, considerando el ser, el hacer, el conocer y el convivir.

Hasta el mismo Ángel Díaz Barriga se ha cuestionado al respecto si el enfoque de competencias es una propuesta innovadora o simplemente es un disfraz de cambio, en específico, en un contexto educativo caracterizado por una suerte de compulsión a dicho cambio. Mas Tobón, Pimienta y García afirman que si se lleva a cabo un análisis en forma crítica se apreciará que un número reducido de docentes actúa de esa forma, ya que la gran mayoría se centra en que los estudiantes aprendan contenidos disciplinares que tienen un bajo grado de relación con los retos del contexto.

Una última apreciación negativa hacia las competencias es que representan un ideal casi imposible de lograr, pero de igual forma Tobón, Pimienta y García aclaran que la meta que proponen las competencias es asequible de cumplirse porque buscan formar

personas para la vida, que empleen los conocimientos en forma pertinente y que sean idóneas y éticas.

En una línea de pensamiento similar, Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2010: p. 15) coinciden en que la formación en competencias tiene como meta apoyar a la persona en proceso de formación en el tránsito de una condición inicial —donde es aprendiz— para llegar, mediante una serie de etapas, a una condición de experta.

Las observaciones de Tobón, Pimienta y García están estrechamente relacionadas con lo que persigue el paradigma socio-cognitivo humanista y el modelo T en el marco de la sociedad del conocimiento, ya que uno de sus objetivos es formar a los estudiantes (no en la transmisión de información estéril sino en la conformación de capacidades cognitivas y afectivas) y prepararlos para actuar en su contexto inmediato.

Análogamente con la concepción del término de competencia que se está desglosando, el diccionario de la lengua española aporta su definición al considerar que es, ante todo, la “incumbencia, pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Real Academia Española, 2010: p. 2347).

En tanto Tobón, Pimienta y García aseveran que “las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón, Pimienta y García, 2010: p. 11).

De la misma manera, Phillipe Perrenoud (2004) formula que una competencia es “una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo específico de situaciones” (Perrenoud, 2004: p. 18). En otras palabras, una competencia no es la sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes, sino es más bien la ejecución de una acción que se enfrenta lo más eficazmente posible, lo cual implica la toma de decisiones, la elaboración de juicios, la adopción de puntos de vista, la clarificación de valores o perspectivas éticas para afrontar la situación, entre otros.

Lo que se rescata de la concepción que dan los autores mencionados con respecto a las competencias es el carácter integrador, lo cual hace, en el ámbito educativo, que un estudiante vincule tanto el aspecto cognitivo como el afectivo a fin de lograr una unidad, con lo que se desarrolla la mente con dos fortalezas: a) operaciones mentales y b) apropiación de esquemas (**Ver figura 13**).

Figura 13. Carácter integrador de las competencias en la educación



Fuente: elaboración propia

Como se ha visto, una competencia abordada de esta manera beneficia al estudiante en su formación integral en la escuela y en la vida. Resulta ahora conveniente distinguir tres tipos de competencias básicas que se promueven en esta tesis y que tienen una interrelación: la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia literaria.

La competencia lingüística, de acuerdo con Carlos Lomas (2018: p. 18), alude a la capacidad innata de un hablante y un oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en su lengua a partir de una serie de reglas morfológicas y sintácticas en una comunidad de habla homogénea. En tanto, Armandina López y Margarita Linares (2009: p. 27) evidencian que por este motivo —siguiendo con los planteamientos de Chomsky— es indispensable que los hablantes conozcan el código

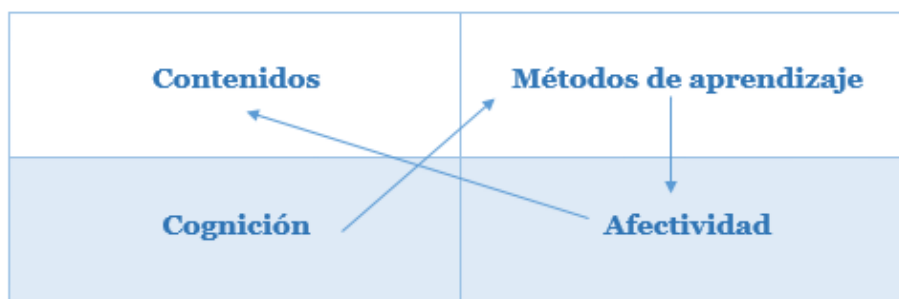
de la lengua en que se ubican. En otras palabras, en la competencia lingüística resulta importante considerar la capacidad biológica de las personas para la comprensión y la expresión lingüística y se desarrolla mediante cuatro habilidades (leer y escribir; escuchar y hablar). Pero esto no determina que los sujetos, con una competencia lingüística inicial o básica, puedan comunicarse con sus semejantes. Es así que surge su complementariedad mediante la competencia comunicativa, la cual, además de contemplar el conocimiento del código lingüístico (normas), enfatiza sobre todo el uso lingüístico en un contexto social determinado. Lomas añade a este respecto que la competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos y habilidades lingüísticas y comunicativas que se adquieren a lo largo del proceso de socialización de las personas. Es decir, en este punto no basta con que una persona sepa hablar, sino que más allá, pueda articular su mensaje contemplando el propósito comunicativo (el para qué quiere comunicarse con el otro), eligiendo el registro lingüístico apropiado (formal, informal, coloquial) y el canal óptimo para sus fines (escrito u oral). Ambas competencias (lingüística y comunicativa) posibilitan la aparición y el desarrollo de la competencia literaria, la cual, con base en los planteamientos de Josefina Prado (2004: p. 337), es entendida como un conjunto de saberes culturales, discursivos, textuales y pragmáticos que permite a los alumnos leer, interpretar y valorar distintos tipos de textos, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar su imaginación y creatividad y despertar su sensibilidad estética mediante el conocimiento de los textos y los contextos culturales en que fueron producidos. De igual forma, María Delia Vivante (2006: p. 168) añade que este tipo de competencia posibilita a los alumnos a crear, recrear y producir sus propios textos literarios, tanto de manera oral como escrita, como formas de expresión y realización personal.

Los tres tipos de competencias estudiados previamente adquieren un significado especial en *Aprender es una Odisea* porque son contempladas en el enfoque comunicativo de la asignatura en que se aplicó en el CCH. Este enfoque se ha caracterizado por dedicarse a enseñar la lengua de distinta manera de la tradicional, basada sobre todo en las cuestiones estructurales. Sin embargo, aunque prevalece la competencia comunicativa con los rasgos vistos, es importante destacar que ésta puede ser vista como la integración de las otras competencias: la lingüística o gramatical, que

permite a los hablantes conocer las normas de su lengua; y la literaria, que se emplea para la comprensión y el disfrute de los textos que generan belleza mediante las palabras.

De esta suerte, y con todo el panorama descrito hasta el momento, se enriquece el diseño curricular de aula que se plantea para esta propuesta. Por tanto, después de que el docente ubica la competencia, se realiza otro paso: elaborar el modelo T, mediante cuatro cuadrantes. El primero de ellos (cognición) se ubica en el tercer cuadrante del lado inferior izquierdo; el segundo (métodos de aprendizaje) está en el segundo cuadrante del lado superior derecho; el tercero (afectividad) en el cuarto cuadrante inferior del lado derecho, y, por último, el primer cuadrante (contenido), localizado en la parte superior del lado izquierdo (**Ver figura 14**).

Figura 14. Cuadrantes del modelo T



Fuente: elaboración propia, a partir de los planteamientos de Martiniano Román y Eloísa Díez, así como de las clases con David Frago Franco

En el espacio asignado a la cognición se sigue el siguiente procedimiento para armarlo: a) se ubica la capacidad (proceso que permite percibir el exterior y abstraerlo en la mente a partir del funcionamiento del intelecto y la inteligencia) que se quiere trabajar con los estudiantes; b) se define cómo marcar el camino (determinado por el profesor); c) el docente se pregunta qué hará para llevar a cabo esa capacidad; d) se

cuestiona qué se hace primero, qué después y qué al último, para desarrollar la capacidad y d) se desglosan las destrezas, que, según Román y Díez (2006), son las habilidades específicas que se obtienen al responder a la pregunta ¿cómo le hago para? (Fragoso, 2016: p. 84). Por último, cada destreza se desglosa en habilidades, las cuales son herramientas mentales y se obtienen al seguir el mismo patrón: definiéndolas y cuestionándose ¿cómo le hago para?

Entretanto, en el espacio de los métodos de aprendizaje, es decir, de las formas de hacer externas que permiten trabajar la información y las realidades desde diversas herramientas, se colocan los pasos requeridos para que el estudiante los ejecute a fin de relacionarse con el objeto, o bien, con los procesos cognitivos en los que está inmerso. De ahí se describen las actividades que el aprendiz realizará para desarrollar las capacidades, destrezas y habilidades. En otros términos, una vez que se tienen los métodos de aprendizaje (procesos generales de acción), éstos se desglosan en procedimientos (maneras sistemáticas de actuar cognitivamente), los cuales se concretan en actividades específicas (Fragoso, 2016: p. 84).

En lo que concierne a la afectividad, se procede de manera muy similar con la cognición, solo que aquí se ubica en un primer momento el valor, el cual es provocado por los métodos de aprendizaje. Por esto, el docente se pregunta ¿cómo debe ser el alumno cuando hace...? y la respuesta da como resultado el valor. Éste es desglosado, en un segundo momento, en actitudes, es decir, en las posturas personales afectivas que asume un sujeto frente a las demás personas, cosas o realidades, en función de los sentimientos y emociones presentes, en tanto beneficio o perjuicio de su propio ser (Fragoso, 2016: p. 85). Las actitudes resultan de la respuesta que se da al cuestionamiento ¿cómo soy cuando soy...? Posteriormente, estas últimas se desglosan en comportamientos, los cuales son el resultado de la manera en que una persona se relaciona con otra (Fragoso, 2016).

En el espacio destinado a los contenidos es importante tomar en cuenta que estos están dados por los programas de estudio oficiales de las asignaturas y, generalmente, están contruidos de forma deductiva (del tema se pasa al subtema y luego al inciso). Todo ello conforma lo que Martiniano Román y Eloísa Díez denominan la arquitectura

del conocimiento, que consiste básicamente en generar una estructura o esquemas debido a que hay espacios de relación.

De este modo, al tener desglosado los aspectos cognitivos, los métodos de aprendizaje, la afectividad y el contenido, ahora se diseñan los ejes procesuales — concepto recuperado de Tobón (2010: p. 13)— compuestos por destrezas, contenido particular, procedimiento y actitudes, a fin de que se defina la situación didáctica, las secuencias didácticas, las evaluaciones y las evidencias.

En el apartado de la gestión que hace el profesor para el desarrollo formativo del alumno en el aula se contempla, en primer lugar, la evaluación inicial o diagnóstica, la cual recupera los conocimientos antecedentes que el alumno posee antes de iniciar con un tema nuevo o de mayor complejidad (Fragoso, 2016: p. 86).

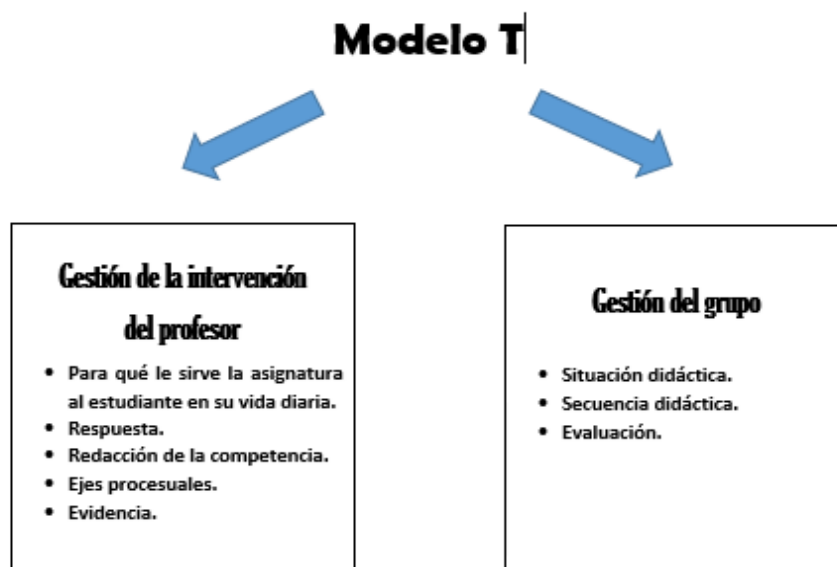
En segundo lugar, se diseñan las situaciones didácticas, las cuales se componen primero al ubicar la competencia, luego cada eje procesual elaborado, las destrezas a trabajar con sus respectivas habilidades, englobadas con las cuatro características del modelo T: cognitivo, contenidos, métodos y afectividad. Otra posibilidad es partir de la definición del proyecto a desarrollar, las planeaciones de las acciones y las ejecuciones respectivas, rescatando los aprendizajes que se construyeron a lo largo del trayecto.

En tercer lugar, se realiza la organización de la secuencia didáctica, la cual representa un proceso formativo de los estudiantes, en cuanto al desarrollo de sus capacidades y valores, en su relación con el profesor y con los contenidos, mediante los métodos de aprendizaje cuya intención es coadyuvar al desarrollo de la persona en su vinculación con el mundo. “Por ello la secuencia es un proceso formativo más que una planeación de actividades, o un desglose de competencias en actividades y formas de evaluación” (Fragoso, 2016: p. 88).

En cuarto y último lugar, se toma en cuenta la conformación de la evaluación formativa (aquella que aprecia las cualidades y defectos de alguien, no desde el que aprecia, sino desde el apreciado) y la evaluación sumativa (la cual está sujeta a los criterios que permiten evaluar los productos).

En síntesis, se abordaron aquí las dos fases que contempla el diseño curricular de aula (modelo T). La primera, denominada gestión de la intervención del profesor (que abarca desde la pregunta para qué le servirá al estudiante la asignatura en su vida diaria, la respuesta respectiva, la redacción de la competencia, los ejes procesuales y la evidencia) y la segunda, llamada gestión del grupo, que incluye la situación didáctica, la secuencia didáctica y la evaluación (**Ver figura 15**).

Figura 15. Fases del modelo T



Fuente: elaboración propia

2.3 Soportes para las múltiples interpretaciones de un texto literario

2.3.1 La teoría de la recepción

Existen varias corrientes teóricas y metodológicas que estudian las obras literarias, las cuales se pueden emplear a su vez con los alumnos, de acuerdo con las necesidades que se tengan y los requerimientos de los planes y programas de estudio en que un profesor se base para planear los cursos.

De éstas es oportuno destacar los estudios de la teoría de la recepción, cuyos máximos representantes fueron Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, quienes, a diferencia de sus antecesores críticos literarios, pusieron mayor énfasis en los lectores de las obras. Tanto Jauss como Iser partieron de la idea de que las personas que leen un texto literario no son pasivas, ya que desde que tienen contacto con la portada del libro plantean hipótesis de lo que creen que va a tratar, la cual comprueban o refutan conforme avanzan en la lectura.

Si se analiza detenidamente, la lectura es un proceso complejo porque —como señala de manera acertada Adriana de Teresa Ochoa (2010)— es un complejo mecanismo mental que se pone en marcha, el cual se potencializa si se consultan obras literarias ya que, además de lo precedente, intervienen cuestiones afectivas y emocionales.

Adriana de Teresa Ochoa añade que la lectura a un mismo texto escrito (por ejemplo, el literario) solo despierta a la vida cuando alguien lo lee y le confiere significado. Asimismo, señala que un mismo texto puede dar origen a múltiples significados, aunque la letra, la estructura y la forma textual permanezcan sin cambios.

Esta misma autora, al recordar el trabajo de Roger Chartier, menciona que la relación entre lectores y textos se ha modificado a lo largo de la historia debido a tres factores: a) las transformaciones técnicas de reproducción de libros, b) las mutaciones

formales de los libros y c) los cambios culturales en los modos de lectura. El primer factor se refiere al cambio en la reproducción de las obras escritas, la cual de hacerse de manera manual pasó a llevarse a cabo por medio de la imprenta, inventada en el siglo XVI, la cual facilitó realizar mayores tirajes para un público más amplio. Lo referente a las mutaciones formales de los libros está enfocado al material en que han estado soportados los libros, por lo que de las tablillas de arcilla o cortezas de árbol se pasó al papiro, el códice —antecedente del libro formado por los cuadernos que se conocen actualmente— la hoja impresa y hoy, en pleno siglo XXI, se pasó a la pantalla de computadora o de los teléfonos celulares inteligentes, que permiten consultar cualquier texto. En cuanto al último factor, el de los cambios culturales en los modos de lectura, hace alusión a la distinción entre la lectura en voz alta que se acostumbraba antaño, en la que se hacía partícipe a un número amplio de personas, y la lectura silenciosa que hoy impera en nuestros días, y que es individual.

Con estas breves consideraciones ahora se puede apreciar un panorama general de la teoría de la recepción —también denominada estética de la recepción— con el objetivo de evidenciar aquellos aspectos de ésta que resultan útiles para la propuesta didáctica.

Martha Beatriz Guerrero Mills (2012: pp. 22-35) establece que, desde la década de los setenta con la Escuela de Constanza, de la cual Jauss e Iser fueron los grandes representantes, la historia de la literatura incorporó el concepto de recepción, más allá de su significado tradicional que era el de recibir un mensaje.

Esta corriente teórica, mejor denominada estética de la recepción, se interesó en estudiar el vínculo entre autor-obra y público. Particularmente Jauss consideró el *horizonte de expectativas* del lector y el periodo histórico, bajo el argumento de que la lectura no es un proceso literal, lineal o neutral, sino que el lector llega con sus prejuicios y convenciones al texto y lo actualiza permanentemente (Guerrero, 2012: p. 29).

Con este horizonte de expectativas, el lector de textos, en el caso que nos ocupa en esta tesis, el estudiante del nivel medio superior, antes de comenzar con la lectura de la obra literaria, puede plantearse algunas preguntas que le servirá para darse una idea general de la misma: ¿por qué el título del libro?, ¿a qué género pertenece?, ¿cuándo se escribió?, ¿en qué tiempo? y ¿quién y qué escribió? Las respuestas a estos cuestionamientos ayudan a tener una mejor disposición hacia la lectura ya que, sensibilizan acerca de aquello que se pretende encontrar en el texto escrito, lo cual se verifica con el transcurso de la actividad.

Otra de las virtudes de la teoría o estética de la recepción es que aprecia al lector como una persona activa, que está en constante movimiento en el acto de la lectura, por lo que es posible que encuentre diversos significados a un mismo texto.

La estética de la recepción propone, frente a la primacía concedida anteriormente al autor y al texto en una obra, volver la atención sobre los lectores. Estudia la influencia de los lectores en la creación y estructura de determinadas obras literarias y considera el hecho de la recepción como condicionamiento de lo literario. En primer lugar, la lectura no constituye un acto pasivo, sino un evento activo y participatorio. La lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de los estímulos textuales y de las aportaciones del receptor, como interlocutor del texto (Mendoza y Cantero, 2003: p. 127).

Bajo esta óptica, la teoría o estética de la recepción sostiene que no hay una forma única o estática de texto que se imponga, pues lo que prima es una estructura elástica, flexible y dinámica debido a que hay una pluralidad morfológica de textos. Además, el texto es polisémico, objeto de múltiples decodificaciones, donde las estructuras extratextuales pueden estar en relación con el interés del autor del texto, o con el interés del lector del texto (Delgado, García y Trunceanu, 2006: p. 184).

En concordancia con lo anterior, Adriana de Teresa Ochoa evidencia que, desde esta perspectiva teórica-metodológica, un lector “nunca es un receptor pasivo, sino que participa activamente en la construcción del sentido de un texto, modificándolo; a su vez,

el texto literario tiene la capacidad de transformarlo, ya que, al contener algunos aspectos perturbadores, extraños o estimulantes, ofrece nuevos códigos de la comprensión del mundo y de los propios lectores” (De Teresa Ochoa, 2010: p. 228).

Para este trabajo es de suma importancia resaltar de nueva cuenta la relación que el lector (en este caso, el estudiante de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental) mantiene con las obras literarias clásicas, con el objetivo de que haya una transformación, tras comprender el mundo.

Al mismo tiempo que se aprecia que con la teoría de la recepción se privilegia el papel del lector, también resulta indispensable considerar bajo este enfoque su capacidad para darle múltiples significados a los textos literarios con que mantiene contacto.

El significado de los textos literarios no es una forma ni una esencia que quede definida en el momento de su producción y que constituye una “verdad” oculta que el lector tiene que descubrir y recuperar, sino el resultado de la interacción entre el texto y el lector, de manera que el significado literario está constituido por un conjunto de posibilidades a las que el texto da origen, en un proceso siempre dinámico (De Teresa Ochoa, 2010: p. 225).

En *Aprender es una Odisea* se rescata el aspecto connotativo a fin de que los alumnos interpreten desde su propia mirada el mensaje de los textos literarios clásicos, proceso en el cual intervienen sus emociones, sentimientos y también los valores que defienden, al coincidir con ellos en su actuar cotidiano.

Los efectos que las obras literarias —en especial las clásicas— tienen sobre los jóvenes, se pueden resumir de acuerdo con lo planteado por Wolfgang Iser (1987) en seis puntos que demuestran que en ningún momento son indiferentes debido a que apelan a la condición humana, por lo que, de una u otra forma, influyen de manera directa en las personas.

Iser considera que los textos literarios posibilitan a los sujetos a crear ficciones; es decir, tras ser conscientes de que lo que leen no es asunto de la realidad —como podría ocurrir al consultar un material que contiene información que comunica algún hecho, por ejemplo, una nota informativa de un periódico— mejor disfrutan lo que plantea el autor sin detenerse en buscar criterios de verdad o falsedad de lo que expresa. Este autor establece que la importancia de la literatura en la vida de los lectores es que representa un mundo familiar en apariencia, pero que difiere en algunos aspectos o costumbres, “por lo que ofrece reacciones frente a los objetos y opiniones sobre la realidad, las cuales contrastan con las del lector” (Iser, 1987: p. 100). También agrega que la trascendencia de la literatura radica en que permite al lector plantearse preguntas y respuestas que cuestionan la experiencia y las certezas previas, así como participar y ser coejecutante del texto, al interactuar con él.

Los últimos dos puntos que resalta en cuanto a la influencia que ejerce el tipo de obras que se han comentado a lo largo de este trabajo son los referentes a las experiencias de los lectores y la estimulación para desarrollar la imaginación, en la que interviene tanto la cuestión de los sentimientos como la de las emociones.

Lo expuesto aquí con respecto a la teoría o estética de la recepción permite darse cuenta de que la propuesta de análisis es oportuna para los objetivos que se persiguen en este trabajo, ya que se considera que el proceso de lectura es dinámico y que requiere la participación activa de las personas, para que, desde un principio, cuando se da el primer contacto entre lector y la obra haya una cercanía más amena al despertar un interés genuino a partir del título y del nombre del autor.

Una vez que se consigue lo anterior, se favorece que los estudiantes del nivel medio superior, conforme avanzan en la lectura, abandonen sus suposiciones previas y comiencen a establecer relaciones implícitas entre elementos que pueden estar dentro o fuera del texto, con lo que contrastan datos parciales, examinan aquello que se había creído encontrar, llenan los vacíos de información, hacen inferencias y ponen a prueba sus intuiciones.

Si se procede de esta forma se evita caer en una lectura lineal de la obra literaria clásica, sin sentido ni aplicabilidad explícita, debido a que los jóvenes van de manera paralela tanto hacia adelante, tras plantear hipótesis de lo que creen que puede contener, como hacia atrás cuando llevan a cabo los ajustes necesarios a sus primeras intuiciones. Dicho de otra forma, el llevar a cabo la lectura desde la perspectiva de la teoría de la recepción favorece que el ejercicio resulte de un estilo que se podría denominar de ensayo y error, lo cual permite —hasta cierto punto— la construcción de significados.

2.3.2 La importancia del lector (sujeto)

Con fundamento en la teoría de la recepción, el sujeto que lee (lector) juega un papel importante y activo en el encuentro que tiene con aquellos textos a los que se acerca, sobre todo, por interés propio.

A este respecto, Michel Foucault (1987) sostiene que la cuestión del sujeto es fundamental para sentar las bases de una nueva ética, en la que la acción individual y el compromiso personal no estén desvinculados de los intereses colectivos, para lo cual es necesario partir de un análisis crítico del mundo en que se vive. Además, apela a una conversión o transformación del sujeto a fin de que acceda a la verdad y logre un propio perfeccionamiento mediante la intervención de los maestros (mediadores) y de su contacto permanente con el arte, el lenguaje, la técnica o el saber hacer.

O sea, que para que una persona (en el caso que nos ocupa en esta tesis: los estudiantes del CCH, principalmente) tenga mejores herramientas para poder conocerse, en un primer momento, y después evolucione en beneficio propio y de la comunidad en que vive, posee a su alcance de las obras literarias clásicas para conseguir su cometido porque es parte del arte y del lenguaje humano.

Indudablemente, si se sigue con el planteamiento de Foucault, actuar de esa forma contribuye a que el sujeto genere conocimiento útil, entendido como aquel en el que la existencia humana está en cuestión; asimismo, es un modo de conocimiento

relacional —a la vez asertivo y prescriptivo— capaz de producir un cambio en el modo del ser del sujeto.

En consecuencia, si los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades logran un cambio en su individualidad a partir de la lectura de la *Odisea*, entonces estarían aprendiendo un conocimiento útil, tanto para su vida personal como colectiva.

Foucault también afirma en *Hermenéutica del sujeto* que gracias a la *épiméleia* (cuidado de uno mismo), la *chiésis* (alma) y la *mathesis* (saber del mundo), un sujeto puede desplazarse y, a la vez, retornar, a sí mismo, gracias a la mediación de los *otros*, con lo que obtiene un alma virtuosa, al estar en comunicación con todo el universo que, además, está atento a la contemplación de todo y que, por tanto, se controla a sí mismo en sus acciones y en sus pensamientos.

Por último, es relevante hacer notar también que si los estudiantes del CCH —o de cualquier otra institución educativa de bachillerato en que se emplee esta propuesta didáctica— actúan de esta forma, podrán transitar del *aprender a aprender* a un *aprender a ser* porque la relación entre la teoría y la práctica los lleva a conocer en qué medida el hecho de saber lo verdadero les permite no solo actuar como deben actuar, sino ser como deben y quieren ser.

2.3.3 La experiencia estética

Cierta afinidad con las ideas de Foucault se encuentra también en el trabajo de Hans Robert Jauss (2002), quien asevera que la percepción estética indiscutiblemente modifica a quien percibe, ya que adquiere un sentido del mundo distinto al que tenía previamente.

Este autor en *Pequeña apología de la experiencia estética* sitúa en el centro al sujeto que percibe una obra de arte (por ejemplo, los libros clásicos de la literatura) y el

contexto en que las obras son recibidas. Añade que: “toda obra de arte pone a nuestra disposición una irremplazable posibilidad de experiencia” (Jauss, 2002: p. 9).

En correlación con esta idea, Jauss enfatiza que el arte es precisamente el lugar de experiencia, lo cual significa que los seres humanos aprenden algo acerca de ellos mismos y del mundo, además de que pueden estremecerse o gozar a partir del mismo, ya que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia, incluso cognoscitiva. De esta forma, se corrobora lo que Foucault decía anteriormente, en el sentido de que una persona, gracias a la experiencia artística, se conoce a sí misma y descubre lo que le rodea en el mundo, lo cual le hace ganar nuevas visiones en el trayecto.

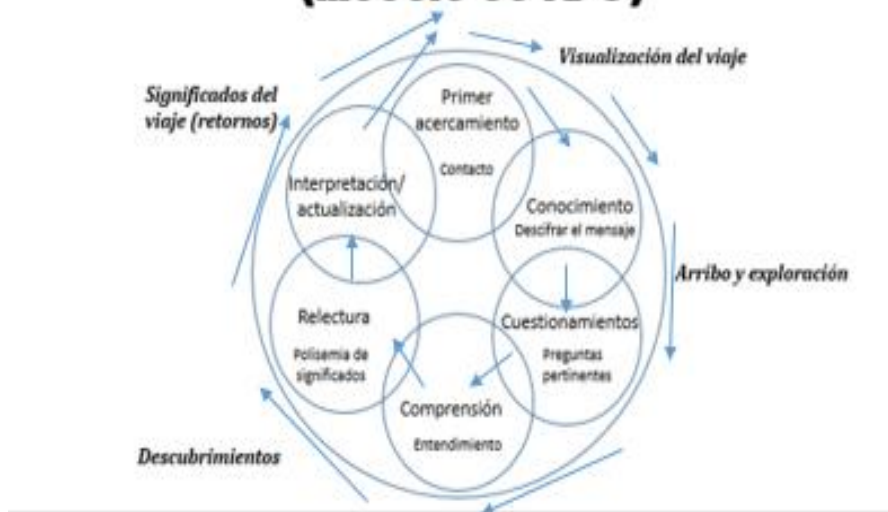
Los lectores jóvenes del CCH de la *Odisea* ciertamente no fueron los mismos una vez que la consultaron, debido a que tras los cantos que tiene en su contenido obtuvieron una experiencia estética que los transformó, lo cual plasmaron en los ejercicios que realizaron.

2.4 El modelo *La aventura de la Odisea*

En esta última sección se expone el modelo *La aventura de la Odisea*, el cual está conformado por el entramado teórico que lo precede y que da sentido a la propuesta didáctica *Aprender es una Odisea*. El nombre del modelo obedece a la esencia de la obra literaria clásica escrita por Homero, ya que en este trabajo se sostiene que el proceso de la lectura es en sí mismo una aventura que requiere de esfuerzo y paciencia intelectual para descubrir los significados de los textos. Consta de cuatro etapas (visualización del viaje, arribo y exploración, descubrimientos y significados del viaje — retornos—), que a su vez se desglosan en seis momentos interrelacionados unos con otros, de manera infinita (**Ver figura 16**).

Figura 16. Representación gráfica del modelo

Modelo *la aventura de la Odisea* (modelo de la O)



Fuente: elaboración propia

La figura del modelo es una O, ya que geoméricamente representa un círculo, el cual, por su redondez, da la idea de la circularidad. Además, la figura de esta letra es la inicial de la palabra Odisea, que recuerda la historia de la obra literaria clásica, en la que Odiseo tiene la intención de regresar a Ítaca con su familia, para lo cual pasa por varias peripecias, hasta llegar al reencuentro con sus seres queridos.

Este modelo se compone por varias fases; en primer lugar, en lo que concierne a la visualización del viaje, es de destacar que se integra por la etapa denominada *PRIMER ACERCAMIENTO (CONTACTO)*. En ésta se busca, siguiendo la idea de un viaje, que el lector consulte antes que nada los paratextos de la obra (por ejemplo, la portada del libro, el título y la contraportada) y se plantee una hipótesis de lectura, aventurándose a lo que podría encontrar en la obra.

La segunda etapa (*ARRIBO Y EXPLORACIÓN*) se compone por dos momentos: a) conocimiento y b) cuestionamientos. Los lectores en el primer inciso se abocan por leer

por vez primera el texto y el segundo inciso tiene que ver con las preguntas que se hacen y le hacen a la obra, de acuerdo con sus intereses específicos.

La tercera llamada *DESCUBRIMIENTOS*, integrada por la comprensión y la relectura, se refiere a las actividades que lleva a cabo el sujeto-lector, por las cuales aprende aquello que le atrae de la obra y se detiene en los aspectos que más le llaman la atención.

El cuarto y último momento es el de *SIGNIFICADOS DEL VIAJE (RETORNOS)*, que básicamente se enfoca en las interpretaciones a partir de lo leído, conocido y comprendido de la obra y su actualización con fundamento en los momentos de la vida personal de cada uno de los lectores.

Este modelo es aplicable a todo tipo de texto (tanto clásico como moderno) porque permite realizar siempre interpretaciones variadas de las distintas lecturas, ya que nunca se agotan las nuevas miradas a pesar del tiempo. Para finalizar este capítulo se afirma que el modelo *La aventura de la Odisea* contribuye a que los lectores vivan la literatura como una experiencia que los lleve a ser diferentes.

Capítulo 3

La estrategia didáctica *Aprender es una Odisea* y su aplicación en el CCH



Capítulo 3

La estrategia didáctica *Aprender es una Odisea* y su aplicación en el CCH

Este último capítulo está enfocado en mostrar la estrategia didáctica *Aprender es una Odisea*, la cual promueve los aprendizajes vinculados e integrados al texto literario en los estudiantes del nivel medio superior. Asimismo, se expone la secuencia que se siguió durante las clases en la aplicación de la propuesta pedagógica, con sus respectivas planeaciones, con los alumnos de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. También, se muestra el análisis de las novelas gráficas creadas por los jóvenes y sus evaluaciones, las cuales permiten apreciar los logros obtenidos en el aprendizaje y en el desarrollo de la inteligencia escolar de los estudiantes, así como las dificultades que se presentaron en el proceso, para cumplir con uno de los propósitos fundamentales: transitar de la comprensión (que es lo que está estipulado en los programas de estudios) a la interpretación de las obras literarias clásicas.

3.1 Imaginar algo distinto a lo convencional. Un nuevo encuentro con los textos literarios

La mayoría de los jóvenes que estudia el nivel medio superior y que tiene el hábito lector prefiere obras con temáticas acordes a su edad, catalogadas como literatura juvenil, ya que de una u otra forma se ven reflejados en las historias de éstas. Sin embargo, son pocos los estudiantes que se acercan a los textos que incluyen los cánones literarios, como la novela *Crimen y Castigo*, de Fiódor Dostoievski; la *Divina comedia*, de Dante Alighieri e incluso la *Iliada* y la *Odisea*, de Homero, debido a que a pesar de que las valoran y califican como obras cultas, no ven una relación estrecha con su realidad próxima y las desestiman. Quizá por esta situación, o también por el desconocimiento de la existencia de este tipo de materiales, los alumnos de bachillerato pierden la

oportunidad de leer en esa etapa de la vida en que se encuentran las mejores historias que siguen vigentes a lo largo de los años.

Como se vio en los capítulos precedentes, los profesores en México que imparten alguna asignatura relacionada con la lectura y redacción, sobre todo, en el bachillerato, tienen el gran reto de promover, en un primer momento, la lectura entre sus alumnos y, después, de inculcarles el acercamiento a las obras de mayor riqueza, para que les dejen una huella en su formación.

La pregunta que en este momento se podría plantear es cómo se tendría que planear cada una de las clases para alcanzar el objetivo de hacerles atractiva la lectura a los jóvenes (poniendo mayor énfasis en las obras clásicas) para que adquirieran aprendizajes significativos en su vida personal, no solo académica.

Ahora bien, con base en lo revisado en los dos primeros capítulos de esta tesis, cuando se refirieron los tipos de educación (tradicional y la educación activa o escuela nueva) que han prevalecido en el sistema escolar, resulta evidente que la misión de fomentar el gusto por la lectura es en sí una odisea, ya no se diga de aquellos libros clásicos.

Por tal motivo, la estrategia didáctica *Aprender es una Odisea* que aquí se presenta, surge a partir de imaginar algo distinto a lo convencional, a fin de ofrecer una alternativa plausible para trabajar con los jóvenes del nivel medio superior. De esta forma, uno de los propósitos que se persigue con esta aportación didáctica es proporcionar una nueva mirada en torno a la relación que pueden establecer los alumnos de bachillerato con las obras, principalmente las literarias y que son consideradas como clásicas, debido al gran aporte que ofrecen.

Por tanto, y aunque se retomen ciertos aspectos de los modelos de enseñanza de la literatura —los cuales pueden ubicarse tanto del lado de la enseñanza tradicional o de la escuela activa— lo central de *Aprender es una Odisea* es la interpretación basada en la comprensión que generan los estudiantes a partir de la lectura de las obras literarias clásicas, lo cual expresan por medio de sus competencias lingüística, comunicativa y literaria. En otras palabras, en lugar de memorizar datos de los libros leídos para

presentar un examen, lo que esta propuesta ofrece es recuperar lo más importante de la obra para entenderla, pero es aún más ambiciosa al llevar a los jóvenes al plano de la interpretación, a través del vínculo que establecen con algún momento de su vida, con el objetivo de crear un mundo posible que presentan mediante el formato de la novela gráfica.

Al actuar así se favorece lo que Keshava Quintanar considera construir un verdadero lector de obras literarias, ya que las logra vivir realmente, tras establecer un vínculo de empatía o simpatía con éstas, por lo que aprende de manera significativa, tanto en lo personal como en lo académico (Quintanar, 2009: p. 164).

3.2 Diseño curricular de aula para la propuesta didáctica *Aprender es una Odisea* y la secuencia didáctica

Ahora se explica el diseño pedagógico y didáctico que se adoptó en este trabajo, el cual se distingue por ser una estrategia y no una mera planeación operativa como en los enfoques anteriores (desde el conductismo hasta el constructivismo), lo que permite generar un concepto nuevo de lo que se quiere alcanzar a partir de la concepción misma del propio proyecto que se persigue.

Es pertinente aclarar que por esta razón, a pesar de que *Aprender es una Odisea* fue implementada en el CCH, en un primer momento, con base en los programas de estudio actualizados de 2003, no pierde su vigencia, ya que al ponerse en práctica también con los programas actualizados de 2016 fue evidente que resulta oportuna ya que, coadyuva a alcanzar los nuevos propósitos de los programas de estudio actuales de esta institución educativa y a cubrir las deficiencias que los jóvenes han presentado históricamente al respecto con los temas literarios.

Enseguida, se describen los dos tipos de gestiones (la intervención del profesor y la del grupo) que se llevan a cabo para el diseño curricular de aula de esta tesis, con sus respectivos elementos, y, posteriormente, se muestra la secuencia didáctica que se

siguió en diez clases, con una duración de dos horas cada una de ellas, y que fue aplicada a 104 alumnos de primero y segundo semestre de la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I y II, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), planteles Azcapotzalco y Naucalpan, en los semestres 2020-I y 2016-II, respectivamente. **(Ver Anexo 1. Diseño curricular de aula para *Aprender es una Odisea*).** Cabe señalar que dicha secuencia se utilizó en los programas de estudio actualizados 2016 para abordar la segunda unidad del TLRIID I *Cuento y novela. Variación creativa*, con 51 estudiantes del grupo 144, turno vespertino, del CCH Azcapotzalco; mientras que en los programas de estudio actualizados de 2003 se usó para la cuarta unidad del TLRIID II *Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos*, con 53 jóvenes del grupo 257, turno vespertino, del CCH Naucalpan.

En lo que respecta a la primera fase del diseño curricular de aula (gestión de la intervención del profesor), lo primero que se plantea es la ubicación de la asignatura en que se implementa *Aprender es una Odisea* en el plan de estudio, con el objetivo de apreciar las asignaturas antecedentes y consecuentes. En el caso de este trabajo, el ejercicio se hizo en dos momentos: por un lado, con la materia del TLRIID I y los programas de estudio actualizados de 2016, y, por el otro, con el TLRIID II y los programas de estudio actualizados de 2003. Después, se establece la relación de esta asignatura con el resto de las materias que cursan los alumnos, a fin de percibir la relación que hay entre ellas por medio de las habilidades básicas que promueven. Para esto se recurrió al documento del CCH *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudio Actualizado* (2006), en el que se evidencia que el TLRIID tiene una vinculación con las materias de matemáticas, taller de cómputo, química, historia universal, moderna y contemporánea, inglés y francés porque ejercita la observación, el análisis, la interpretación, el pensamiento crítico, la creatividad y la solidaridad. Luego se ubica la capacidad que permea la estrategia didáctica, la cual es la innovación; se define y se formula la pregunta: “¿para qué le sirve al estudiante de bachillerato leer las obras literarias clásicas mediante las adaptaciones o novelas gráficas en su vida diaria?”. La respuesta que se obtiene da lugar a la competencia (innova mundos posibles alternativos al suyo desde su cotidianidad, con base en las obras literarias clásicas presentadas a través de una adaptación o novela gráfica, mediante la lectura y la elaboración de textos,

siendo atento, comprensivo y creativo). Seguidamente se construye el Modelo T con sus cuatro cuadrantes (cognitivo, métodos de aprendizaje, afectivo y contenido), lo cual permite redactar los dos ejes procesuales de *Aprender es una Odisea*: a) comprende las obras literarias clásicas a través de la lectura de la *Odisea*, su respectiva adaptación gráfica y de momentos de su vida con escucha atenta, apertura y respeto y b) genera mundos posibles alternativos al suyo con base en la relación obra literaria-momentos de su vida, mediante la elaboración de textos con imaginación, autenticidad y seguridad en sí mismo.

En tanto que la segunda fase (gestión del grupo) comienza con el formato de la evaluación inicial o diagnóstica que se plantea en el ejercicio, el cual es una lista de puntos vacíos que los alumnos completan a partir de lo que piensan. Por ejemplo, aparece la frase *un narrador es aquel que* y hay una línea para que los jóvenes escriban su respuesta a partir de lo que saben o piensan acerca del tema. También en este apartado se explicita la situación didáctica, la cual comienza con la pregunta generadora: “¿es posible que los jóvenes del nivel medio superior, en específico, los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, innoven mundos posibles al suyo desde su cotidianeidad, con base en las obras literarias clásicas narrativas presentadas a través de las adaptaciones gráficas? Si es así ¿cómo lo pueden hacer por medio de la lectura y elaboración de textos a partir de la *Odisea*, siendo atentos, comprensivos y creativos?”. De allí que se desprenda el escenario de aprendizaje que se privilegia en la estrategia, el cual es el de la creatividad o la innovación a través de la creación de una novela gráfica de la autoría del alumno, en la que está presente el vínculo de la obra literaria clásica narrativa con algún momento de su vida y en la que ocupa los elementos narrativos básicos (narrador, personajes, secuencia situación inicial-ruptura del equilibrio-desarrollo-desenlace, tiempo y espacio). Por tanto, la evidencia principal es la elaboración de una novela gráfica que dé cuenta del desarrollo de la competencia planteada para la estrategia *Aprender es una Odisea*. Asimismo, se realiza la organización de la secuencia didáctica por destrezas cognitivas (comprende y genera) y se establecen los instrumentos de evaluación formativa y sumativa a través de matrices de doble entrada y rúbricas.

3.3 Aplicación de la estrategia didáctica *Aprender es una Odisea*

3.3.1 Emprendiendo el viaje a Ítaca (contexto)

Una vez planeada la estrategia *Aprender es una Odisea* con su respectiva secuencia para desarrollarse durante 10 sesiones, ésta se puso en práctica en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, en los planteles Azcapotzalco y Naucalpan, mediante una investigación de corte cualitativo y por medio de la técnica acción participativa, cuyos resultados se dan a conocer en este último apartado.

Para esto, se expone, en primer lugar, las características generales de ambos grupos, sobre todo, en lo que se refiere a su conformación heterogénea, a las evaluaciones obtenidas en los exámenes institucionales de ingreso y el grado de dificultad que cada asignatura representó para la mayoría de los estudiantes. En segundo lugar, se establecen los antecedentes académicos que éstos tuvieron respecto a los textos literarios, con lo que comenzaron el estudio de este tema en el TLRIID durante el primer año del bachillerato.

En el primero de los dos planteles del CCH se trabajó con el grupo 144, durante el semestre 2020-I (5 de agosto-22 de noviembre de 2019); mientras que en el plantel Naucalpan fue con el grupo 257, en el ciclo escolar 2016-II (11 de enero-6 de mayo de 2016). El horario de clase del primer grupo fue de 15:00 a 17:00 horas todos los lunes, miércoles y viernes (edificio S, salón 8); en tanto que las clases del segundo grupo fueron de 18:00 a 20:00 horas todos los lunes (salón 51, edificio L), miércoles (salón 70, edificio O) y viernes (salón 51, edificio L).

En el grupo 144 estuvieron inscritos 51 jóvenes: 24 hombres (47%) y 27 mujeres (53%), cuyo promedio de secundaria fue de 8.1, calificación que contrasta tanto con lo que obtuvieron en el examen de ingreso a la UNAM, que fue de 7.7 y el Examen de Diagnóstico al Ingreso (EDI), de 4.6. En lo concerniente con el grupo 257 estaban matriculados 53 estudiantes: 26 hombres (49%) y 27 mujeres (51%), cuyo promedio de

secundaria fue de 8.75, según los *Listados de perfil académico (dálmeta)* del CCH; calificación que no coincide con el 7.09 del examen de ingreso a la máxima casa de estudios y el 4.35 del EDI.

Ambos grupos fueron heterogéneos y sus miembros tuvieron diferentes habilidades para cada una de las asignaturas, por lo que a la gran mayoría se les facilitaron las materias historia universal I, TLRIID I, química I e inglés I, sin embargo, la asignatura que se les dificultó fue matemáticas I.

En lo que atañe a las referencias que los jóvenes de ambos grupos poseían en torno a los textos literarios e icónicos-verbales —antes de practicar con *Aprender es una Odisea*— se ubican los contenidos temáticos y los ejercicios relacionados con la poesía, el texto dramático, el cuento, la novela, el ensayo y los *cómics*, que estudiaron en las asignaturas Español I, II y III, en la secundaria.

En el caso de los alumnos del grupo del CCH Naucalpan, además de tener este marco contaron también con un estudio preliminar de 30 horas en el primer semestre que cursaron en el Colegio dedicado a la lectura de relatos cortos, cuando abordaron la cuarta unidad del TLRIID I *Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia*. Sin embargo, los estudiantes del grupo del CCH Azcapotzalco no tuvieron esta misma oportunidad, debido a la actualización de los planes y programas de estudio, en la que este tema aparece en la segunda unidad *Cuento y novela. Variación creativa* del primer Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. No obstante, a esta condición, los resultados obtenidos fueron similares y se cumplió en parte con la resolución del problema que los *ceceacheros* han tenido con los textos literarios.

3.3.2 Ten siempre a Ítaca en tu mente (la estrategia didáctica en acción)

A continuación, como parte de la técnica cualitativa acción participativa, se presentan los diarios de campo que se siguieron en la puesta en marcha de la estrategia didáctica *Aprender es una Odisea* en dos momentos diferentes, por lo que primero se muestran

los del CCH Naucalpan, donde se aplicó en 2016 y después los del CCH Azcapotzalco, donde se practicó en 2019.

Diario de campo

CCH, plantel Naucalpan

14 de marzo-11 de abril de 2016

Clase 1

Lunes 14 de marzo de 2016

La clase inició a las 18:10 horas, en el salón 51 del edificio L, del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, con la asistencia de 47 alumnos. El profesor recordó los aprendizajes que los jóvenes habían adquirido en la cuarta unidad del TLRIID I *Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia*. Asimismo, les facilitó una hoja con la impresión de una bitácora COL (**Ver Anexo 2. Bitácora COL de primer nivel**), en la que los estudiantes recuperaron aquello que comprendieron el semestre pasado en cuanto a este tema. Algunos de ellos leyeron sus respuestas y destacaron el gran esfuerzo que representó esta cuestión en su formación académica.

Después, el profesor explicó a los jóvenes el nuevo enfoque que se le daría al tema en el segundo semestre y les adelantó que ahora leerían una obra clásica y harían una novela gráfica. La mayoría de los alumnos se preocupó porque refirió que tendría que dedicarle muchas horas a este trabajo porque, desde su perspectiva, no estaba acostumbrado a leer este tipo de textos y no se consideraba hábil para dibujar. De manera paralela, al conocer los propósitos y el contenido temático de la cuarta unidad de TLRIID II, escribieron una paráfrasis en sus libretas de apuntes.

Luego, el docente explicó las características de la novela, enfatizando sobre todo sus cualidades narrativas y la importancia de los personajes para representar

pensamientos, actitudes y valores vigentes en un contexto determinado, así como la relevancia de los conflictos humanos en este género literario. Una vez concluida esta exposición, los jóvenes hicieron un mapa mental en sus cuadernos para tener claridad en lo que abordarían en este nuevo semestre. Por último, el profesor les encargó el libro la *Odisea*, adaptado a los jóvenes, para que lo llevaran la siguiente clase.

Clase 2

Miércoles 16 de marzo de 2016

La clase comenzó a las 18:05 horas en el salón 70 del edificio O con la asistencia inicial de 45 alumnos, la cual se incrementó a 50, con el arribo de cinco estudiantes que se incorporaron al grupo minutos después de la hora señalada.

El docente les entregó un formato (**Ver Anexo 3. Acepciones y biografía**), con el que comenzaron a leer la *Odisea* adaptada en la primera hora de la sesión. En este material les pidió que fueran a la biblioteca del plantel a buscar el significado de la palabra “odisea” y anotaran las dos acepciones en el espacio correspondiente.

En segundo lugar, al observar las imágenes de la obra que estaban en el material les solicitó que redactaran en un párrafo aquello de lo que podría tratar la obra de Homero, ya que ninguno de ellos la había leído con anterioridad. Al final de los primeros 60 minutos, les pidió que averiguaran la vida de Homero. En tanto que la segunda hora, apoyándose en los números de lista, el profesor dirigió la lectura del texto narrativo adaptado al lenguaje juvenil.

Clase 3

Viernes 18 de marzo de 2016

La sesión que se celebró a las 18:15 horas, en el salón 51 del edificio L, con la presencia de 51 alumnos, continuó con la lectura en voz alta de la adaptación de la *Odisea*.

Mientras se llevó a cabo esta acción se evidenció la cara de confusión por parte de algunos alumnos en pasajes de la obra y a algunos se les complicó pronunciar los nombres de los personajes. También se observó que unos hicieron anotaciones al margen del libro y otros tomaron apuntes en sus libretas. En esta clase se culminó con la lectura en voz alta del texto.

Una vez que se concluyó con esta lectura, los jóvenes, de manera individual, contestaron, mediante un material didáctico proporcionado para este motivo (**Ver Anexo 4. Elementos básicos constitutivos de la *Odisea***), en qué lugar, tiempo y duración se llevaron las acciones de la *Odisea*, así como la identificación y clasificación de los personajes principales, secundarios e incidentales con sus respectivas caracterizaciones, las secuencias básicas del relato y los elementos de verosimilitud incluidas en el relato de Homero. Para concluir con las actividades, el profesor les recordó para la primera clase, después de regresar de las vacaciones de Semana Santa, era necesario que llevaran la adaptación gráfica de la *Odisea*, ya sea en el libro original o en fotocopias.

Clase 4

Lunes 28 de marzo de 2016

Tras regresar de las vacaciones por Semana Santa, el docente recapituló a partir de las 18:05 horas el contenido de la *Odisea* con los 53 alumnos que se encontraban en el aula. Además, los organizó en parejas para que revisaran el último ejercicio que respondieron para que hicieran las adecuaciones necesarias al escuchar las aportaciones de sus compañeros de manera respetuosa y atenta.

Inmediatamente después, los alumnos comenzaron a leer en media hora la adaptación gráfica de la *Odisea*; posteriormente, identificaron las similitudes y diferencias que encontraron entre lo tratado en el texto narrativo y la adaptación gráfica de la misma obra y lo plasmaron en un cuadro comparativo que les dio el profesor (**Ver Anexo 5.**

Semejanzas y diferencias entre el texto de la *Odisea* y su respectiva adaptación gráfica).

Para acabar con la clase, los adolescentes contestaron una serie de ocho preguntas que estaban en un formato facilitado previamente (**Ver Anexo 6. La *Odisea* y la juventud. Sensaciones y opiniones**), en las que recuperaron las sensaciones y los recuerdos que les generó la *Odisea* y lo comenzaron a vincular con algunos aspectos de su experiencia personal.

Clase 5

Miércoles 30 de marzo de 2016

La clase dio inicio a las 18:15 horas con la asistencia de 50 alumnos, quienes, al compartir sus respuestas al ejercicio de la clase pasada, de manera oral dijeron los temas que más llamaron su atención de la obra adaptada de Homero. Luego, mediante un diagrama de Venn (**Ver Anexo 7. Vínculo entre la *Odisea* y algún momento de la vida. Primera parte**), que les dio el profesor, anotaron del lado izquierdo las escenas que más les gustaron de la obra y del lado derecho los momentos que han sido más significativos en sus vidas. En tanto que la intersección entre ambos círculos que componen este diagrama, los chicos eligieron un aspecto que vincularon tanto la obra como un episodio de su vida. Después, en una cuartilla, redactaron un comentario libre que dio cuenta de lo precedente, al que le colocaron un título y lo firmaron con su nombre para que se responsabilizaran de su escrito. Para concluir con la clase, algunos de los alumnos leyeron lo que anotaron en la cuartilla facilitada (**Ver Anexo 8. Vínculo entre la *Odisea* y algún momento de la vida. Segunda parte**).

Clase 6

Viernes 1 de abril de 2016

La clase arrancó a las 18:03 horas con la presencia de 52 alumnos, quienes comenzaron a construir su propio relato a partir de los ejercicios previos en una hoja facilitada por el docente (**Ver Anexo 9. Construcción de un mundo posible alternativo al suyo con base en la relación obra literaria-momentos de la vida personal**). Este último les dio la indicación de que deberían tomar en cuenta los elementos vistos en clase previamente en torno a la narrativa y sus características básicas. Algunos jóvenes se notaban nerviosos al escribir, otros comenzaron a hacerlo y constantemente rectificaron, y algunos se abstraieron de su alrededor y escribieron a su propio ritmo. Aunque la extensión mínima que se les solicitó fue de una cuartilla, algunos incorporaron hojas nuevas debido a que requirieron de mayor espacio para la redacción de su obra. Media hora antes de terminar la sesión, a las 19:30 horas, el docente solicitó a algunos de los jóvenes que leyeran sus textos frente a sus compañeros para llevar a cabo las observaciones pertinentes. Asimismo, les aclaró que para las siguientes tres sesiones era necesario que llevaran hojas blancas y de color, así como colores y plumines, para que elaboraran su nueva novela gráfica.

Clase 7

Lunes 4 de abril de 2016

Esta clase inició a las 18:12 minutos con la asistencia de los 53 alumnos inscritos en el grupo, quienes a su ritmo y con las indicaciones del profesor, comenzaron a elaborar sus novelas gráficas; algunos de ellos ponían más empeño que otros, ya que eran cuidadosos de todos los detalles, por lo que avanzaban paulatinamente. Otros, en tanto, decían que se consideraban malos en el dibujo; sin embargo, ponían todo su esfuerzo en hacerlo de la mejor manera.

Clase 8

Lunes 6 de abril de 2016

La clase, con 47 alumnos presentes, comenzó a las 18:09 horas y, debido a que ya tenían claras las instrucciones, continuaron con la elaboración de sus novelas gráficas, las cuales incluso adelantaban en horas extraclase. El profesor sólo monitoreó los avances y aclaró las dudas que surgieron en el proceso.

Clase 9

Miércoles 8 de abril de 2016

Esta sesión inició a las 18:10 horas en presencia de 48 alumnos, quienes únicamente pulieron algunos detalles de sus novelas gráficas que presentarían en la siguiente sesión. El docente resolvió dudas e inquietudes y estuvo al tanto de que todos entregaran sus productos con los requisitos planteados con anterioridad. El docente les pidió ser puntuales para la siguiente clase para poder ver los resultados de su ejercicio.

Clase 10

Lunes 11 de abril de 2016

En punto de las 18:00 horas y con la asistencia de los 50 alumnos presentes ese día, el profesor revisó, evaluó y calificó las novelas gráficas de estos jóvenes, quienes expusieron sus obras en plenaria. Luego de una breve realimentación grupal en torno a los aciertos de sus trabajos, el profesor repartió las novelas gráficas entre los miembros del grupo para que, mediante una rúbrica que les entregó (**Ver Anexo 10. Evaluación de la novela gráfica creada por un compañero de clase**), las pudieran valorar. Por último, cada uno de ellos redactó un comentario analítico de la novela gráfica del compañero que se les asignó y se cerró la dinámica con reflexiones finales, en las que los jóvenes expresaron lo aprendido en esta sección.

Diario de campo

CCH, plantel Azcapotzalco

2 de septiembre-25 de septiembre de 2019

Clase 1

Lunes 2 de septiembre de 2019

La clase comenzó a las 15:15 horas, en el salón 8 del edificio S, del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco, con la asistencia de 49 alumnos. El profesor conversó con los jóvenes acerca de los géneros literarios que vieron en la secundaria y les aplicó una evaluación diagnóstica (**Ver Anexo 11. Lista de puntos vacíos**), en la que con frases incompletas apreció lo que sabían en el momento en que contestaron lo que para ellos es un pacto de ficción, un narrador y la clasificación de los personajes por su trascendencia en una historia narrativa. Posteriormente, el docente adelantó que se leería la *Odisea* y su adaptación gráfica para abordar la segunda unidad *Cuento y novela. Variación creativa*, a fin de que tuvieran los recursos suficientes para crear su propia novela gráfica utilizando los elementos narrativos. Luego, se leyó el propósito y el contenido temático y los alumnos redactaron una paráfrasis en sus cuadernos.

El docente explicó las características del cuento y la novela, a partir de sus particularidades narrativas y la importancia que tienen los personajes en una historia de este tipo. Una vez concluida la exposición, los estudiantes hicieron un mapa mental en sus libretas para tener claridad en lo que abordarían. Por último, el profesor les encargó el libro la *Odisea*, adaptado a su lenguaje, para que lo llevaran la siguiente clase.

Clase 2

Miércoles 4 de septiembre de 2019

La clase arrancó a las 15:10 horas con la asistencia de 50 alumnos, El docente facilitó un formato (**Ver Anexo 3. Acepciones y biografía**), con el que comenzaron a leer la adaptación de la *Odisea* en la primera hora de la sesión. En este material les pidió que fueran a la biblioteca del plantel a buscar el significado de la palabra “odisea” y anotaran las dos acepciones en el espacio correspondiente.

En segundo lugar, al observar las imágenes de la obra que estaban en el material, les solicitó que redactaran una hipótesis de lectura acerca de lo que podría tratar, ya que nadie la había leído. Al final de la primera hora, les pidió que averiguaran la vida de Homero. En tanto que los últimos 60 minutos, el profesor guió una lectura dirigida con los jóvenes.

Clase 3

Viernes 6 de septiembre de 2019

La sesión inició a las 15:08 horas, con la presencia de 51 alumnos, quienes siguieron leyendo la *Odisea* en voz alta. Es de destacar que la gran mayoría estuvo atenta a cada uno de los cantos del libro, sin embargo, en algunas partes de la narración se perdieron, lo cual les complicó entender de manera sencilla el mensaje. En esta clase se terminó con esta lectura.

Clase 4

Lunes 9 de septiembre de 2019

El docente junto con los alumnos retomó lo visto en la clase pasada para parafrasear de manera general el contenido de la *Odisea* y, tras aclarar algunas de las dudas que surgieron de ésta, les proporcionó un formato (**Ver Anexo 4. Elementos básicos**

constitutivos de la *Odisea*), con el propósito de que individualmente ubicaran en qué lugar, en qué tiempo y cuál había sido la duración de las acciones retratadas de la *Odisea*, así como para que identificaran y clasificaran a los personajes principales, secundarios e incidentales con sus respectivas caracterizaciones, las secuencias básicas del relato y los elementos de verosimilitud incluidas en el relato de Homero. Para concluir con las actividades, el profesor les encargó llevar para la siguiente sesión la adaptación gráfica de la *Odisea*.

Clase 5

Miércoles 11 de septiembre de 2019

Al comienzo de la clase, en la que estuvieron presentes 50 alumnos, les indicó que en una hora tenían que leer la adaptación gráfica de la *Odisea*; luego, los jóvenes identificaron las similitudes y diferencias que encontraron entre lo tratado en el texto narrativo y la adaptación gráfica de la misma obra y lo plasmaron en un cuadro comparativo que les proporcionó el profesor (**Ver Anexo 5. Semejanzas y diferencias entre el texto de la *Odisea* y su respectiva adaptación gráfica**).

Para cerrar la clase, los adolescentes contestaron una serie de ocho preguntas que estaban en un formato facilitado previamente (**Ver Anexo 6. La *Odisea* y la juventud. Sensaciones y opiniones**), en las que recuperaron las sensaciones y los recuerdos que les generó la *Odisea* y lo comenzaron a vincular con algunos aspectos de su experiencia personal.

Clase 6

Viernes 13 de septiembre de 2019

La clase inició a las 15:11 horas con la asistencia de 50 alumnos, quienes, al compartir sus respuestas al ejercicio de la clase pasada, de manera oral, expresaron los temas que más llamaron su atención de la obra adaptada de Homero, entre ellos, destacaron

el amor de Penélope y Odiseo, la valentía de Telémaco para averiguar si su padre estaba o no vivo después de la guerra de Troya y los excesos de los pretendientes de la esposa del rey de Ítaca. Luego, mediante un diagrama de Venn (**Ver Anexo 7. Vínculo entre la *Odisea* y algún momento de la vida. Primera parte**), que les dio el profesor, anotaron del lado izquierdo las escenas que más les gustaron y del lado derecho los momentos que han sido más significativos en sus vidas. En tanto que la intersección entre ambos círculos que componen este diagrama, los alumnos eligieron un aspecto que vincularon tanto la obra como un episodio de su vida. Después, en una cuartilla, redactaron un comentario libre. Para finalizar, algunos leyeron lo que escribieron en la cuartilla facilitada (**Ver Anexo 8. Vínculo entre la *Odisea* y algún momento de la vida. Segunda parte**).

Clase 7

Miércoles 18 de septiembre de 2019

La clase comenzó a las 15:08 horas con la presencia de 48 alumnos, quienes construyeron su propio relato a partir de los ejercicios previos en una hoja facilitada por el docente (**Ver Anexo 9. Construcción de un mundo posible alternativo al suyo con base en la relación obra literaria-momentos de la vida personal**). Este último les dio la indicación de que deberían tomar en cuenta los elementos vistos en clase previamente en torno a la narrativa y sus características básicas. Todos, sin excepción, hicieron el ejercicio y, al final, algunos de los alumnos compartieron sus textos frente a sus compañeros para llevar a cabo las observaciones que les permitió corregir los errores. Asimismo, el docente les aclaró que para las siguientes dos sesiones era necesario que llevaran hojas blancas y de color, así como colores y plumines, para que elaboraran su nueva novela gráfica.

Clase 8

Viernes 20 de septiembre de 2019

Esta clase comenzó a las 15:13 con la asistencia de los 51 alumnos inscritos en el grupo, quienes a su ritmo comenzaron a elaborar sus novelas gráficas; algunos de ellos utilizaron lápices y otros colores para hacer sus dibujos. En un recorrido, el profesor se percató que algunos tenían mayores habilidades para dibujar que otros, sin embargo, la gran mayoría (aunque no hicieran dibujos elaborados) incorporó los elementos narrativos e icónicos-verbales requeridos para este trabajo.

Clase 9

Lunes 23 de septiembre de 2019

La clase, con 49 alumnos presentes, comenzó a las 15:05 horas, para continuar con la elaboración de las novelas gráficas. El docente revisó los avances y dio realimentación a los trabajos, para que los pudieran entregar terminados en la siguiente sesión.

Clase 10

Miércoles 25 de septiembre de 2019

A las 15:06 horas y con la asistencia de los 51 alumnos presentes ese día, el profesor revisó, evaluó y calificó las novelas gráficas de estos jóvenes, quienes expusieron sus obras en plenaria. Luego de una breve realimentación grupal en torno a los aciertos de sus trabajos, el profesor repartió las novelas gráficas entre los miembros del grupo para que, mediante una rúbrica que les entregó (**Ver Anexo 10. Evaluación de la novela gráfica creada por un compañero de clase**), las pudieran valorar. Por último, cada uno de ellos redactó un comentario analítico de la novela gráfica del compañero que se les asignó y se cerró la dinámica con reflexiones finales.

3.3.3 Ítaca te brindó tan hermoso viaje (evaluación de la estrategia didáctica)

De manera general, se puede afirmar que se logró el objetivo de la estrategia didáctica construida para este trabajo de grado, por lo que se dio una posible vía de solución al problema que hay en el nivel medio superior en general y en el CCH en particular, en cuanto a los conocimientos literarios, que presentan históricamente cada una de las generaciones que cursan su bachillerato en este subsistema de la UNAM.

Asimismo, es de resaltar que, aunque la elaboración de la novela gráfica que se propone al final de este proceso les cuesta mucho trabajo realizarlo, quedan muy satisfechos por lo que pueden crear, al darse cuenta de su creatividad y de la comprobación de los aprendizajes que se les solicitan desde un principio.

Uno de los elementos a favor de esta estrategia es que, además de que facilita la comprensión de los elementos narrativos básicos a los jóvenes, les permite de manera lúdica, recrear nuevas historias en las que usan los aspectos literarios que se solicita abordar en el programa de estudios: historia, personajes, relaciones espacio-temporales y narrador.

Enseguida se toman como ejemplos seis trabajos realizados por igual número de alumnas y alumnos (tres del grupo 257 y tres del 144), quienes en mayor o menor medida cumplieron con los propósitos. Cada uno de ellos implementó sus propios recursos en la medida de sus posibilidades, por lo que algunos dibujos están mejor elaborados que otros, pero en cuanto a la estructura, todos cubrieron los requisitos solicitados desde un principio.

En lo que respecta a las novelas gráficas creadas por los alumnos del grupo 257 del CCH Naucalpan, la primera de ellas es la de la alumna María Paula, quien en su texto *La vida y la muerte* coloca como personaje principal a una joven enamorada, que es molestada en la escuela por ser diferente y, tras conseguir el amor de su vida, es sorprendida de manera repentina por la muerte (**Ver Anexo 12**).

En lo que respecta a la inferencia con que inició la alumna antes descrita está que tras consultar las acepciones de la palabra odisea y al ver las imágenes que se le muestran, ella pensó que la obra trataría acerca de “una pelea entre dioses y humanos”. En cuanto a las sensaciones que le causó leer la *Odisea* en dos momentos —primero como texto narrativo y luego como adaptación gráfica—, María Paula refiere que sintió “una cierta emoción”, ya que la mantuvo en suspenso, por lo que a cada momento deseaba seguir leyendo y, al final, tuvo una “experiencia agradable” (**Ver Anexo 13**).

La escena que dijo que más le gustó fue cuando a Penélope se le ocurrió hacer una competencia ante la insistencia de los pretendientes abusivos que se acaban el reino de Ítaca, para elegir a su próximo esposo tras la supuesta muerte de Odiseo en la guerra de Troya, ya que luego de 20 años no se sabía cuál había sido su destino. La alumna señala que sintió mucha emoción cuando en el final de la historia Odiseo revela su verdadera identidad, luego de vencer a los pretendientes de su esposa, y se reúne de nueva cuenta con ella. En lo que se refiere a la relación que tiene la obra con la juventud, apunta que ella sí la encuentra porque ha visto o experimentado que en la adolescencia se cree en el amor, que a algunos les dura solo una semana e incluso otros hacen ciertas locuras por alcanzarlo. Además, identificó bien los elementos de la narración de la obra, como el tiempo que tardó la historia en llevarse a cabo, así como las secuencias del relato (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace) y las características principales de los personajes.

En su novela gráfica reactualizó la idea de la llegada del amor verdadero; sin embargo, en lugar de que un varón fuera el personaje principal (como Ulises en la *Odisea*), la chica eligió a una mujer, de quien nunca revela su nombre, sino solo hace ver que es tachada como rara por algunos de sus compañeros en la escuela.

En 68 viñetas contenidas en 15 páginas, narra la historia de esta chica que está rodeada de algunas tentaciones como el alcohol y la fiesta; sin embargo, con esmero y paciencia encuentra al amor de su vida, quien de manera sorpresiva le es arrancado de su lado por la muerte, a pesar de luchar con ésta para evitar el trágico final.

Como se aprecia, la estudiante del CCH Naucalpan pudo elaborar su novela gráfica, primero porque aplicó las fases del modelo *La aventura de la Odisea*, el cual va de la comprensión, pasando por el conocimiento, el contacto, la interpretación y la relectura, y debido a que aprendió los contenidos de una manera no mecánica, sino gracias al armado teórico-metodológico originado por el modelo teórico propuesto por Martiniano Román y Eloísa Díez.

El siguiente trabajo es el de la estudiante Karla Lizully, quien en su novela gráfica *El amor lo puede ¡todo!* (**Ver Anexo 14**) refiere los obstáculos que una pareja conformada por un príncipe francés y una reina escocesa vence. Con unos dibujos más sencillos que los elaborados por su compañera desarrolla una historia, en la que plantea en la situación inicial la relación de amistad que prevalecía entre Francisco y María desde que eran niños, la cual se fue fortaleciendo hasta que él le pidió matrimonio a ella. La ruptura del equilibrio de esta obra está compuesta por la presencia de la madre del príncipe (Catalina), quien, atendiendo una profecía, hace todo lo posible para que su hijo abandone a su amada. Para ello, le hizo creer a María que el príncipe le había sido infiel y, al fracasar en su intento, consiguió que una de sus exnovias lo volviera a contactar, por lo que Francisco mordió el anzuelo e hizo que la relación con su esposa se trastocara. Sin embargo, el destino los volvió a juntar y fueron felices para toda la vida.

En las 19 viñetas que integra esta novela gráfica, la alumna hizo uso del narrador y de los globos de diálogo entre cada uno de los personajes. Aplicó de manera correcta los elementos de la cuarta unidad del programa de estudio y decidió abordar el tema del amor porque al vincular la *Odisea* con su propia vida le dio significado a este rubro, debido a que la chica pasó por una relación de noviazgo, en la cual, junto con su pareja, venció obstáculos para lograr ser felices en su amor, tal y como lo consiguió Odiseo con Penélope al final del relato literario (**Ver Anexo 15**).

Por último, el trabajo *Daimonion*, de la alumna Cecilia (**Ver Anexo 16**), refleja desde otro punto de vista el tema de la venganza, el cual retomó de la *Odisea* cuando Ulises regresa a Ítaca y hace pagar a los pretendientes de su esposa todos los atropellos que cometieron durante su ausencia.

La joven en 23 viñetas plantea una guerra entre los ángeles (que en este caso no necesariamente son los “buenos”) y los demonios, tras el asesinato de Dina, lo cual desemboca en pleitos que afectan a toda la humanidad por la venganza que se plantea ante este agravio. En su ejercicio, la alumna determinó como el momento más significativo de la *Odisea* cuando Poseidón se enoja con Ulises por dejar a su hijo ciego, por lo que le pone una serie de obstáculos que le impide un regreso seguro hacia Ítaca. Esto lo relacionó con lo que ella le hizo a una prima, quien debido a que la molestaba constantemente, le pegaba con un palo (**Ver Anexo 17**). Al igual que sus dos compañeras anteriores ubicó las cuestiones estructurales del relato de Homero y con sus posibilidades elaboró una historia diferente a los del resto del grupo, que, dicho sea de paso, se abocó al tema del amor.

Tres años después de que *Aprender es una Odisea* se implementara por vez primera, se aplicó, posteriormente, con los alumnos de la generación 2020 del CCH Azcapotzalco. Los resultados obtenidos con los jóvenes del grupo 144 de esta escuela son los siguientes. La mejor novela gráfica —por el contenido y la calidad de los dibujos— fue la del alumno Axel Omar, quien en su historia *Los cultivos* (**Ver Anexo 18**) muestra las vicisitudes por las que los miembros de la familia Quiroz pasan por poseer únicamente un pequeño sembradío en una aldea. El chico destaca, con un diseño transgresor al tradicional por incorporar formas diferentes a los cuadrados y rectángulos, la perseverancia de la madre guerrera y sus tres hijos en 32 viñetas, quienes a pesar del escarnio público nunca dejan de creer en su trabajo y su esfuerzo, lo que les permite tener una satisfacción al final porque son los únicos que conservan los mejores sembradíos de todo el reino, pese a su tamaño.

Axel Omar fue constante con las actividades de la estrategia, por lo que logró ubicar el espacio y el tiempo de las acciones de la *Odisea*; asimismo, clasificó a los personajes principales (Odiseo), secundarios (la diosa Atenea) e incidentales (el perro de dos cabezas) y los caracterizó a partir de las descripciones presentes en el relato. Ello favoreció a que vinculara la resistencia de Ulises ante los cantos de las sirenas con un episodio de su vida, cuando él no flaqueó, pese a que sus amigos lo tentaban para ir

a divertirse con ellos, al saber que tenía prioridades y tareas que debía cumplir (**Ver Anexo 19**).

La segunda novela gráfica evaluada con un desempeño intermedio o regular fue *Una traición de ¿amor?* (**Ver Anexo 20**), de la alumna Brenda, en la que se plantea una historia con 20 viñetas en torno a la infidelidad del padre de la protagonista (Zoé), quien a pesar de estar casado inicia una relación extramarital, la cual se complica con el embarazo de la amante. Brenda, al ligar la *Odisea* con su vida eligió el tema de la traición de Ulises a Penélope en su peripecia para llegar a Ítaca, lo cual relacionó con la partida de su papá del hogar, ya que decidió irse a vivir con otra mujer (**Ver Anexo 21**). En un principio, esta chica reconoció que casi no le gustaba leer, sin embargo, una vez que concluyó la revisión de la *Odisea* se percató de que sí le había agradado porque se dio cuenta de que “trata temas como la unión familiar, así como la satisfacción y que todos los obstáculos los puedes eliminar” (**Ver Anexo 21**). Esto último se observa al final de su novela gráfica porque la trama concluye cuando la madre de la protagonista (Helen) sale adelante con sus dos hijas (Zoé y Paola) y son felices las tres, sin la presencia ni ayuda de Ángel.

El tercer y último texto analizado es *La odisea de mi vida* (**Ver Anexo 22**), de la alumna Ivanna Valeria, el cual es un relato autobiográfico, en el que la protagonista Val está a punto de presentar su examen de admisión para el nivel medio superior, por lo que se prepara y, a pesar de las distracciones y obstáculos en el trayecto, después de un gran esfuerzo, logra su meta al ser aceptada en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco, que fue su primera opción. En los materiales didácticos que completó durante la aplicación de la estrategia (**Ver Anexo 23**), Ivanna Valeria afirmó que sintió “felicidad” al leer la *Odisea* porque “vi cómo Odiseo logró superar todos los obstáculos para llegar a su casa”. A pesar de que cumplió con el objetivo del trabajo solicitado tuvo una evaluación menor al resto de sus compañeros, ya que no incorporó algunos elementos básicos, por ejemplo, los diálogos de los personajes, ya que todo se basó en un narrador.

Así, se pueden percibir, a partir de las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, obtenidas tras la aplicación de la estrategia *Aprender es una Odisea* (**Ver**

Anexo 24), algunas semejanzas y diferencias entre los textos elaborados por las alumnas del CCH Naucalpan y los estudiantes del CCH Azcapotzalco. Las similitudes detectadas son que a pesar del esfuerzo que hicieron para leer y entender la *Odisea*, terminaron por agradecerles las historias de Odiseo y su familia; además, lograron vincular la obra con algún momento significativo de sus vidas (los sacrificios que tuvieron que hacer por obtener un lugar en la matrícula del CCH, el día en que defendieron el amor ante las intrigas y el ser perseverantes ante la adversidad). También emplearon los recursos narrativos básicos (narrador, personajes, tiempos, espacios y secuencias del relato) y los plasmaron mediante un lenguaje icónico-verbal propio de la novela gráfica. Sin embargo, también se presentaron algunas diferencias, siendo la más notoria, que los jóvenes del CCH Naucalpan, al haber estudiado las cuestiones literarias un semestre anterior, les costó menos trabajo ubicar, por ejemplo, las secuencias del relato, en comparación con los chicos del grupo 144 del CCH Azcapotzalco, quienes necesitaron mayor apoyo para cumplir con el cometido. En contraste, estos últimos jóvenes, al ser todos de la *generación Z*, acostumbrados a lo visual, tuvieron mayor disposición para realizar la novela gráfica, no así los alumnos del CCH Naucalpan, quienes al ser *millennials* mostraron mayor reticencia para dibujar.

Conclusiones

Aprender cuestiones relativas a la literatura no es, en el mayor de los casos, un asunto sencillo y la lectura de las obras consideradas en este campo como clásicas, mediante las adaptaciones gráficas, a veces no es común por el alto grado de dificultad que representa para el público, sobre todo, el juvenil.

Sin embargo, estos retos fueron atendidos por la estrategia didáctica *Aprender es una Odisea*, la cual se puso en práctica por vez primera en 2016, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, y, tres años después, en el plantel Azcapotzalco, con grupos de segundo y primero semestres, respectivamente; ambos del turno vespertino, dando resultados favorables y alentadores.

Gracias a los conocimientos adquiridos en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y a la práctica docente en la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se atendió uno de los grandes rezagos en esta materia relacionado con los aprendizajes vinculados a los textos literarios, en específico, con los aspectos narrativos. Por lo tanto, se presentan los principales hallazgos encontrados en esta tesis:

1. La asignatura TLRIID que se incluye en el mapa curricular del CCH —tanto del programa de estudio actualizado 2003 como el de 2016— es esencial para que los estudiantes se conviertan en sujetos de cultura, como lo planteó en sus inicios el exrector de la UNAM, Pablo González Casanova.
2. El TLRIID juega un papel importante en el CCH porque es la asignatura ideal para ser un puente idóneo entre el principio *aprender a aprender* para pasar al *aprender a ser*, ya que gracias a su concepción puede enseñar a los estudiantes a hacer cosas adquiriendo a la vez los valores que les permitan desempeñarse de mejor manera dentro de la sociedad.

3. Las obras literarias clásicas son fundamentales para promover aprendizajes significativos en los jóvenes debido a que su contenido nunca pasa de moda, sino que, por el contrario, permite reinterpretaciones novedosas con el paso del tiempo.
4. La *Odisea*, al contener elementos narrativos en su estructura, fue una excelente opción para ser trabajada en la cuarta unidad del TLRIID II, del plan de estudios 2003, porque refleja temas afines a la juventud (como el amor) y retrata los conflictos humanos a los que se puede enfrentar cualquier persona. Asimismo, fue oportuna para abordar la segunda unidad del TLRIID I, del programa de estudio actualizado 2016, porque permite implementar una variación creativa con base en las circunstancias que plantea.
5. También fue relevante emplear las novelas y adaptaciones gráficas con los jóvenes, porque de acuerdo con las características de los nuevos alumnos del bachillerato —los *centennials*— éstos privilegian lo icónico sobre lo verbal.
6. El uso de estos recursos posibilita desarrollar en los estudiantes del nivel medio superior, especialmente en los del CCH, las competencias lingüística, comunicativa y literaria.
7. Los planteamientos teórico-metodológicos del paradigma socio cognitivo humanista, el modelo T y la teoría de la recepción literaria fueron fundamentales para la construcción del modelo *La aventura de la Odisea* —esencia de la estrategia didáctica *Aprender es una Odisea*—, que contempla las cuatro fases por las que los alumnos transitaron para comprender y reinterpretar la *Odisea*, una de las obras literarias clásicas más importantes de Occidente.
8. *Aprender es una Odisea* cumplió con su propósito luego de que los alumnos del CCH, con quienes se aplicó, ampliaron su experiencia de vida, a través del análisis y discusión del texto de la *Odisea*, que presentó conflictos humanos, como poder o no caer en la tentación, en preservar la fidelidad y en salvaguardar el amor por la familia, entre otros.
9. También ayudó a que los jóvenes se interesaran por la lectura en mayor medida y que conocieran el contenido de una obra literaria clásica (la *Odisea*), la cual no sabían de su existencia en sus 14 o 15 años de vida.

10. Los jóvenes del CCH explotaron al máximo su creatividad y, gracias a ello, de manera consciente hicieron uso de los elementos narrativos de los textos literarios.
11. La propuesta didáctica es vigente en las escuelas del bachillerato, en especial en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y su implementación es oportuna porque fomenta el talento de los alumnos, al poner en práctica el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, el pensamiento resolutivo y el pensamiento ejecutivo, desde que tienen el primer contacto con la obra literaria clásica, mediante su adaptación juvenil y gráfica, hasta que son capaces de crear su propia novela gráfica.
12. A pesar de que los estudiantes aprenden con esta estrategia, una de sus principales limitaciones consiste en que hay una minoría que le cuesta trabajo comprender la *Odisea*, lo cual le complica encontrar una relación con su vida, por lo que las novelas gráficas que entrega no cumplen con lo solicitado.
13. Otra cuestión desfavorable es que para alcanzar el propósito general se invierte mucho tiempo, por lo que, en ocasiones, hay algunos jóvenes que no muestran interés o atención y se distraen fácilmente, lo cual repercute en que se vayan rezagando en el proceso y sus novelas gráficas no tengan la misma calidad que sus demás compañeros que trabajan constantemente.
14. Tras las dos aplicaciones realizadas en el CCH, es pertinente ajustar la estrategia, quizá con un menor número de actividades, a fin de que ya no sean 10 sesiones de clase, y se obtenga el mismo resultado al desarrollar la competencia de innovar mundos posibles alternativos desde la cotidianidad, con base en las obras literarias clásicas presentadas en adaptaciones gráficas, mediante la lectura y elaboración de textos, siendo atento, comprensivo y creativo.
15. En concordancia, los materiales didácticos deberán mejorarse en su diseño para hacerlos más visuales a los *centennials*, con el objetivo de que les sean atractivos y puedan trabajar mejor con ellos.

Referencias bibliográficas

Abreu, C. (febrero 2001). "Periodismo iconográfico (VI). La caricatura: historia y definiciones" en *Revista Latina de Comunicación Social*. Primera época. Año 1. Número 38. <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2001/latina38feb/124abreu6.htm> [agosto 2020].

Alonso, M. et al. (noviembre 2003). "Una preferencia bien puede ser una superstición. Sobre el concepto de lo clásico" en *Atenea*. Número 488. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071804622003048800002&lng=es&nrm=iso [agosto 2019].

Azúa, E. "La literatura en las aulas. Por una literatura feliz" en Mercenario, M. y Barajas, B. (2013). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan.

Barajas, B. (2006). *Diccionario de términos literarios y afines*. Edére.

Barajas, B. "Didáctica de la lengua y la literatura" en Mercenario, M. y Barajas, B. (2013). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan.

Bazán, J. "Interpretaciones del modelo educativo del Colegio" en González, J. y García E. (2013). *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Bazán, J. (octubre 2013). "El alumno en el centro" en *Brújula. Una orientación para el tutor*. Año 1, Número especial. pp. 12-14. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan.

Bazán, J. (septiembre 2015). "Funciones del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades" en *Nuevos cuadernos del Colegio*. Número 5, pp. 1-13.

Bazán, J. (enero 2017). “Un bachillerato de habilidades básicas” en *Publicaciones ANUIES*. Número 65. http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista65_S1A4ES.pdf [diciembre 2017].

Bloom, H. (2005). *El canon occidental*. Anagrama.

Brookshire, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.

Cavafis, C. “Ítaca”. *Cultura UNAM*: <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/poesia-moderna/16-poesia-moderna-cat/62-025-cavafis?start=12> [febrero 2020].

Chimal, A. (abril 2015). “La invención de la historieta” en *Generación alternativa*. Año 27. Número 101, pp. 28-30.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de estudio. Área de talleres de lenguaje y comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2013). *Propuesta de la Comisión especial examinadora a partir del análisis del documento base para la actualización del plan de estudio. Documentos para la discusión de la comunidad del CCH*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2012). *Diagnóstico del área de talleres de lenguaje y comunicación para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2012). *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el*

análisis de sus resultados. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003). *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Colegio de Ciencias y Humanidades. “Breve síntesis de su creación”. <http://www.cch.unam.mx/historia> [enero 2016].

Colegio de Ciencias y Humanidades. “Misión y filosofía”. <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia> [marzo 2016].

Colegio de Ciencias y Humanidades. “Modelo educativo”. <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios> [agosto 2016].

Colegio de Ciencias y Humanidades. “Listados de perfil académico (dálmata)”. <http://www.plataforma.cch.unam.mx/estudiantil/profesor/dalmata.php> [diciembre 2016].

Colomer, T. “La evolución de la enseñanza literaria”. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html [julio 2017].

Corominas, J. (1962). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.

Correa, A. y Orozco A. (2012). *Literatura universal*. Pearson Educación.

Cortez, J. (enero-marzo 2013). “La importancia de los clásicos en la formación del estudiante del CCH” en *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*. Tercera época. Año 6. Número 19, p. 39.

Cuautle, C. (2015). *El cómic: una herramienta didáctica para fomentar la lectura en los alumnos de nivel medio superior*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Delgado, A, García, D. y Truneanu, V. (mayo 2006). “La estética de la recepción en la Historia interminable” en *Revista de artes y humanidades UNICA*. Volumen 7. Número 17, pp. 182-191.

Delors, J., et. al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana Ediciones UNESCO.

Derrida, J. (2012). *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Paidós.

Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos.

Derrida, J. (1989). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Universidad Autónoma de Barcelona/Instituto de Ciencias de la Educación/Paidós.

Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo XXI.

De Teresa Ochoa, Adriana (Coord.). (2010). *Conocimientos fundamentales de literatura*. McGraw Hill.

Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.

Díaz, A. (octubre 2006). “El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio?” en *Perfiles educativos*. Volumen 28. Número 111, pp. 7-36.

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª edición). McGraw Hill.

Diccionario etimológico. “Significado de la palabra joven”. <http://etimologias.dechile.net/?joven> [marzo 2018].

Domingo, J. (2005). *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen.* Paidós.

Eisner, W. (1994). *El cómic y el arte secuencial.* Norma.

Fandiño, Y. (2011). “Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos” en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Volumen II. Número 4, p. 27.

Fernández, J. “Unidad II. Editorial y caricatura política. Comentario analítico” en Jaimes, J. y Rosales F. (coords.). (2018). *Guía de estudio. Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental III. Examen extraordinario. Programa 2016. Turnos matutino y vespertino.* Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto.* Las ediciones de la piqueta.

Fragoso, D. (noviembre 2016a). “Diseños curriculares de aula por capacidades y valores” en *Revista boletín Redipe*. Año 5. Número 11, pp. 79-94. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/142> [febrero 2019].

Fragoso, D. (septiembre 2016b). “Educación con valores. Parte I” en Canal YouTube Dr. David Fragoso Franco. <https://www.youtube.com/watch?v=xt4njw3tDfY> [mayo 2019].

Fragoso, D. (septiembre 2016c). “Educación con valores. Parte II” en Canal YouTube Dr. David Fragoso Franco. <https://www.youtube.com/watch?v=4JKr3jWwFWo> [mayo 2019].

Freire, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* (Segunda edición). Siglo XXI Editores.

Fuentes, O. (noviembre 2015). “El cómic estadounidense. Los superhéroes y amigos que los acompañan” en *Muy interesante*. Volumen 7. Número 40, pp. 6-25.

Gaceta UNAM. (febrero 1971). “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”. Número extraordinario. Tercera época. Volumen II. <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/issue/view/4638/showToc> [abril 2018].

Galindo, J. (coord.). (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson.

García, A. (agosto 2018). “¡Adiós *millennials!* ¡Hola, *centennials!*” en *Gaceta CCH*. Número 1,497, p. 19.

García, C. (2011). *Diccionario de mitos*. Siglo XXI.

García, F. (2008). *Comunicación y desconstrucción: el concepto de comunicación a partir de la obra de Jacques Derrida*. Universidad Iberoamericana.

García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri.

García, T. (enero/marzo 2015). “El modelo educativo del Colegio y sus niveles de concreción” en *Nuevos cuadernos del Colegio*. Número 5, p. 16.

Gasca, L. y Gubern R. (1994). *El discurso del cómic*. (3ª edición). Signo e imagen.

Gómez, D. (2013). *Tebeo, cómic y novela gráfica. La influencia de la novela gráfica en la industria del cómic en España*. Tesis de doctorado. Universitat Ramon Llull, Facultat de Comunicació Blanquerna.

González, P. (1991). *Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Publicación de conferencias con ese nombre para conmemorar el XX aniversario del nacimiento del Colegio*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

González, J. y García E. (coords.). (2013). *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Península.

Guerrero, L. (2016). *Neosubversión en la LIJ contemporánea. Una aproximación a México y España*. Universidad Iberoamericana.

Guerrero, L. (2012). *Posmodernidad en la Literatura infantil y juvenil*. Universidad Iberoamericana.

Guerrero, M. (junio 2012). “La hermenéutica histórica y la teoría de la recepción en histografía” en *Revista fuentes humanísticas*. Año 25. Número 46, pp. 22-35.

Guzmán, M. (enero 2015). “El cómic como recurso didáctico” en *Pedagogía magna*. Número 10, pp. 122-131.

Hernández, J. (2017). *La educación reprobada. El fracaso del sistema educativo mexicano*. Grupo editorial Cenzontle.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.

Homero. (1982). *La Ilíada*. Gredos.

Homero. (1982). *La Odisea*. Gredos.

Homero. (2003). *La Odisea. Apuntes escolares*. Editorial Época.

Homero, Pérez, F. y Martín, J. (2008). *La Odisea*. Norma Editorial.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Módulo sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados*. INEGI.

Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus.

Jaén, M. (2017). *Los viajes de Ulises*. Gredos.

Jaim, G. (1999). *La tragedia educativa*. Fondo de Cultura Económica.

Jaimes, J. (2009). *Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (una instrumentación del modelo T en el nivel medio superior)*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.

Leccardi, C. y Feixa, C. (junio 2011). “El concepto de generación en las teorías sobre la juventud” en *Última década*. Volumen 19. Número 34, pp.13-30.

- Llunch, G. et al.** (2015). *Encuesta Nacional de Lectura 2015*. Conaculta.
- Lomas, C.** (enero-abril 2018). “La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada” en *Poiética. Docencia, investigación y extensión*. Nueva época. Número 12, p. 19.
- Lomas, C.** (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. II*. (Segunda edición). Paidós.
- López, A. y Linares, M.** (2009). *Taller de lectura y redacción I*. Trillas.
- López, M.** (2012). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. Trillas.
- Lugo, E.** (julio-diciembre 2013). “La lectura y escritura de nuestros estudiantes” en *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*. Tercera época. Año 6. Número 19, pp. 111-117.
- Maqueo, A. y Coronado, J.** (1996). *Lengua y literatura. Literaturas hispánicas*. Limusa.
- Mendoza, A. y Cantero, F.** (2003). *Didáctica de la lengua y literatura*. Pearson/Prentice.
- Mercenario, M.** (2004). *Tras la huella de... la novela*. Edére.
- Muñoz, L., Román, L. y Guerrero, M.** (julio-diciembre 2013). “Algunas características de los jóvenes que estudian en el CCH” en *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*. Tercera época. Año 6. Número 19, pp. 14-15.
- Muñoz, L. y Ávila, J.** (coords.). (2012). *Población estudiantil del CCH. Ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Muñoz, L., Ávila, R. y López, V.** (2005). *Ingreso estudiantil al CCH. 2002-2005*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Muuss, R.** (1974). *Teorías de la adolescencia*. Paidós.
- Not, L.** (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

- Peppino**, A. (coord.). (2012). *Narrativa gráfica. Los entresijos de la historieta*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pérez**, J., Valdez, M y Suárez, M. (coords.). (2008). *Teorías sobre la juventud*. Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa.
- Perrenoud**, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Piaget**, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Pimentel**, L. (1998). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. Universidad Nacional Autónoma de México/Siglo XXI Editores.
- Piña**, J. (abril 2016). “A 45 años de nuestro modelo” en *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*. Número especial, pp. 71-76.
- Pogliaghi**, L., Mata, L. y Pérez, J. (2008) *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México/Seminario de Investigación en Juventud.
- Ponce**, A. (1982). *Diario íntimo de una adolescente*. Cartago.
- Prado**, G. (1992). *Creación, recepción y efecto: una aproximación hermenéutica a la obra literaria*. Diana.
- Prado**, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La muralla.
- Quintanar**, K. (2013). “La enseñanza de la literatura y la didáctica del cuento” en Mercenario, M. y Barajas, B. (2013). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan.
- Quintanar**, K. (2009). *La formación de lectores de relatos en el Colegio de Ciencias y Humanidades: propuesta de una secuencia didáctica*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Real Academia Española**. (2010). *Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario*. (23ª edición). Espasa Calpe.
- Reséndiz**, L. (mayo 2015). “Una historia abreviada de la novela gráfica. La madurez y las ideas” en *Muy interesante*. Volumen 23, Número 56, pp. 66-75.

Reyes, A. (1983). *El deslinde. Prolegómenos a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.

Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.

Román, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Editorial Conocimiento.

Román, M. y Díez, E. (2009). *La inteligencia escolar. Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*. Editorial Conocimiento.

Román, M. y Díez, E. (2006). *Teoría tridimensional de la inteligencia escolar: implicaciones para el aprendizaje en el aula*. Editorial Conocimiento.

Román, M. y Díez, E. (2001). *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Ediciones Novedades Educativas.

Román, M. y Díez, E. (2000). *Aprendizaje y currículum: diseños curriculares aplicados*. Novedades educativas.

Rugarcía, A. (2012). "Prólogo" en López, M. (2012). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. Trillas.

Schaff, A. (1975). *Lenguaje y conocimiento*. Grijalbo.

Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades. (febrero 2017). "Tabla de especificaciones de la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II del semestre 2016-II". http://132.248.122.13/consulta_resultados_eda/tabla.php [julio 2018].

Silvestre, E. y Cruz, O. (mayo 2016). "Conociendo la próxima generación de estudiantes mediante las redes sociales". <https://www.redalyc.org/pdf/870/87048049003.pdf> [diciembre 2017].

Sule, T. (2010). *Enciclopedia de conocimientos fundamentales*. Universidad Nacional Autónoma de México/Siglo XXI.

Taguena, J. (enero-marzo 2009). "El concepto de juventud" en *Revista Mexicana de Sociología*. Volumen 71. Número 1, p. 159.

Tarragona, M. (2004). *El adolescente y las relaciones familiares*. Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.

Vasconcelos, J. (2002). *Divagaciones literarias*. Asociación nacional del libro.

Vasconcelos, J. (1984). “A guisa de prólogo” en Secretaría de Educación Pública (1984). *Lecturas clásicas para niños*. Departamento editorial de la Secretaría de Educación Pública.

Vázquez, G. (abril 2009). “Las novelas gráficas: cómics de largo metraje” en *Algarabía. Revista que genera adicción*. Año VII. Número 55, pp.86-91.

Vivante, M. (2006). *Didáctica de la literatura*. Magisterio Río de la Plata.

Zoraida, J. (1997). *La educación en la historia de México*. El Colegio de México.

Zorrilla, J. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Anexos

Anexo 1

Diseño curricular de aula para *Aprender es una Odisea*

El diseño curricular de aula para la estrategia didáctica

Aprender es una Odisea



Datos generales

Profesor: Hugo César Fuentes Trujillo.

Institución escolar del nivel medio superior: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Planteles: Azcapotzalco y Naucalpan.

Asignaturas: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (Plan de estudio actualizado 2016) y Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II (Plan de estudio actualizado 2003).

Semestres: primero (2020-I) y segundo (2016-II).

I. Gestión de la intervención del profesor

1. Ubicación de la asignatura en el plan de estudio.

Plan de estudio actualizado 2016

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I

Asignatura (s) antecedente (s)	Asignatura (s) consecuente (s)
No tiene	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II. • Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III. • Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV.

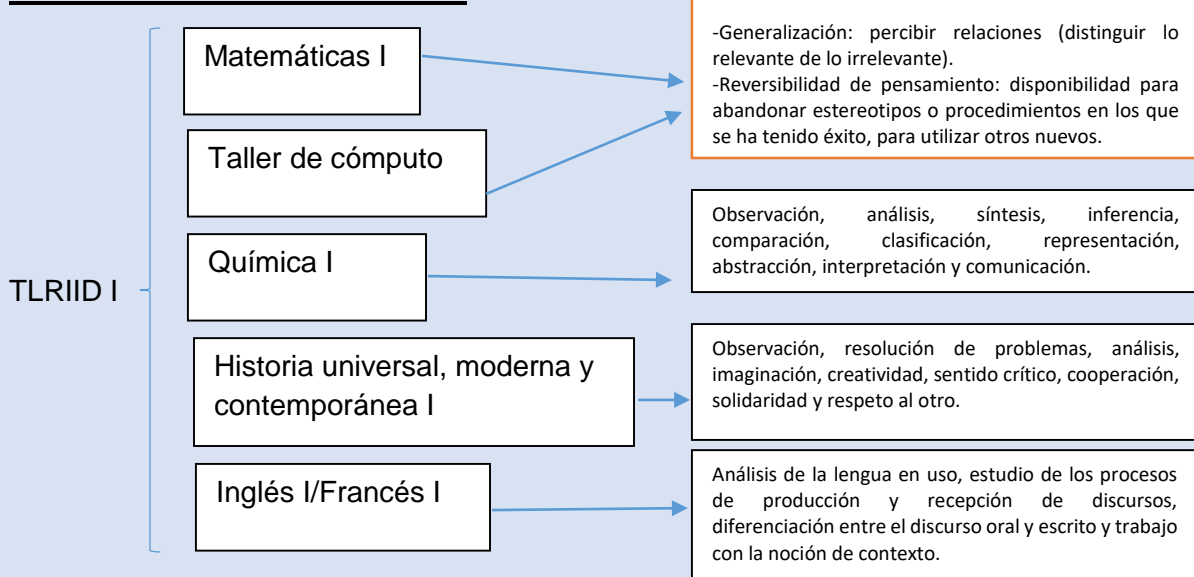
Plan de estudio actualizado 2003

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II

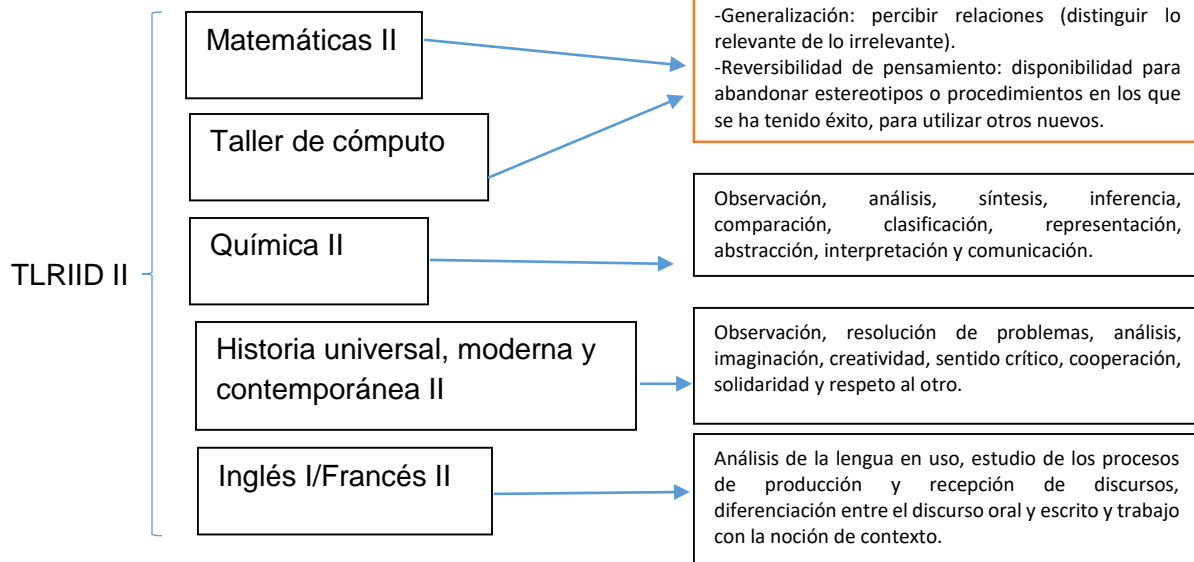
Asignatura (s) antecedente (s)	Asignatura (s) consecuente (s)
<ul style="list-style-type: none"> • Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III. • Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV.

a) Relación del TLRIID I y II (planes de estudio actualizados 2016 y 2003) con el resto de asignaturas del semestre correspondiente, a partir de las habilidades básicas.

Plan de estudio actualizado 2016



Plan de estudio actualizado 2003



Innovar: mudar o alterar algo, introduciendo novedades.

¿Para qué le sirve al estudiante de bachillerato leer las obras literarias clásicas mediante las adaptaciones o novelas gráficas en su vida diaria?

Le sirve para innovar mundos posibles alternativos al suyo desde su cotidianeidad, con base en las obras literarias clásicas presentadas en adaptaciones o novelas gráficas, a través de la lectura y elaboración de textos, siendo atento, comprensivo y creativo.

Competencia

Innova mundos posibles alternativos al suyo desde su cotidianeidad, con base en las obras literarias clásicas presentadas a través de una adaptación o novela gráfica, mediante la lectura y la elaboración de textos, siendo atento, comprensivo y creativo.

Modelo T

Contenido (4)	Métodos de aprendizaje (2)
<p>Textos literarios clásicos narrativos</p> <p>* Pacto de ficción, ficción y verosimilitud.</p> <p>* Narrador, personajes, tiempo (secuencias básicas), espacio e historia.</p>	<p>1. Leer textos.</p> <p>2. Elaborar organizadores gráficos, cuadros y textos.</p>
Cognitivo (1)	Afectivo (3)
<p>1. Capacidad: innova.</p> <p>2. Definición: recrear algo que ya está hecho.</p> <p>3. Destrezas y habilidades.</p> <p>a)</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">Comprende</div> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> * Identifica. * Analiza. * Compara. * Contextualiza. </div> </div> <p>(Entender, alcanzar o penetrar algo)</p> <p>b)</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">Genera</div> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> * Identifica su propio interés. * Elaboración del concepto como imagen. * Ejercita. * Evalúa y corrige. </div> </div> <p>(Producir algo desde sí mismo)</p>	<p>* Valores.</p> <p>a) Comprensión</p> <p>Definición: ser empático con el otro para entenderlo.</p> <p>Actitudes y comportamientos:</p> <p>* Escucha con atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oír las diversas manifestaciones de la comunicación auditiva. - Prestar atención a lo que se oye. - Tomar apuntes de lo que se dice. <p>* Es abierto.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconocer nuevas ideas a las preexistentes en torno a un asunto. -Incorporar la innovación en la forma de vida. -Respetar las distintas formas de pensar o de actuar de las demás personas. <p>* Es respetuoso.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Obrar con reflexión. -Reconocer las ideas, creencias o prácticas de los demás. -Acceder a realizar lo encargado.

b) Creatividad

Definición: es la disposición para innovar.

Actitudes y comportamientos:

Imaginación.

-Proponer nuevas ideas.

-Recrear lo establecido por algo mejor.

-Reconocer nuevos caminos para acceder al conocimiento.

Autenticidad.

-Actuar consecuentemente con uno mismo.

-Ser y mostrarse tal y como se es.

-Procurar la congruencia con lo que se cree y actuar conforme a ello.

Seguro de sí mismo.

-Confianza en lo que se dice y se hace.

-Perseverar en las encomiendas sin claudicar.

-Afrontar los retos de la vida con sus respectivas consecuencias.



Ejes procesuales

1. Comprende las obras literarias clásicas a través de la lectura de la *Odisea*, su respectiva adaptación gráfica y de momentos de su vida con escucha atenta, apertura y respeto.
2. Genera mundos posibles alternativos al suyo con base en la relación obra literaria-momentos de su vida, mediante la elaboración de textos con imaginación, autenticidad y seguridad en sí mismo.

II. Gestión del grupo

1. Evaluación inicial o diagnóstica

A los estudiantes se les aplica una lista de puntos vacíos, en la que responden con honestidad lo que piensan y saben acerca de lo que aparece en la relación.



Lista de puntos vacíos

Instrucciones: Lee cada una de las siguientes frases y completa honestamente en el espacio en blanco lo primero que pienses al respecto, a partir de tus conocimientos previos en torno al tema de los textos literarios clásicos narrativos.

1. Los textos literarios clásicos narrativos son _____
2. El pacto de ficción es _____
3. La verosimilitud consiste en _____
4. Un narrador es aquel que _____
5. Quiénes realizan las acciones en los textos literarios clásicos narrativos son _____
6. La clasificación de los personajes es _____
7. El tiempo en una historia de un texto literario clásico narrativo se define por _____
8. Los espacios de la historia de un texto literario clásico narrativo se determinan por _____
9. La estructura de un texto literario clásico narrativo es _____

2. Situación didáctica

Se parte de la pregunta generadora ¿es posible que los jóvenes del nivel medio superior, en específico, los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, innoven mundos posibles al suyo desde su cotidianidad, con base en las obras literarias clásicas narrativas presentadas a través de las adaptaciones gráficas? Si es así ¿cómo lo pueden hacer por medio de la lectura y elaboración de textos a partir de la *Odisea*, siendo atentos, comprensivos y creativos?

El escenario de aprendizaje que se privilegia es el de la creatividad o innovación a través de la creación de una novela gráfica de la autoría del alumno, en la que estará presente el vínculo de la obra literaria clásica narrativa con algún momento de su vida y en la que ocupará los elementos narrativos básicos (narrador, personajes, secuencia situación inicial-ruptura del equilibrio-desarrollo-desenlace, tiempo y espacio).

3. Evidencia principal

Elaboración de una novela gráfica que dé cuenta del desarrollo de la competencia planteada para la estrategia *Aprender es una Odisea*.

4. Organización de la secuencia didáctica

Primera destreza cognitiva (comprende)

Cognición	Contenidos	Métodos de aprendizaje	Afectividad
Innova (capacidad)	mundos posibles al suyo desde su cotidianeidad con base en las obras literarias clásicas (contenido general)	mediante la lectura y elaboración de textos (método de aprendizaje)	siendo atento, comprensivo y creativo. (valor)
Comprende (destreza)	las obras literarias clásicas (contenido particular)	mediante la lectura de la <i>Odisea</i> , adaptada a los jóvenes, su respectiva adaptación gráfica y de momentos de su vida (procedimiento)	con escucha atenta, empatía, apertura y respeto. (actitudes)
Identifica (habilidad)	su horizonte de expectativas de la <i>Odisea</i> (contenido específico)	mediante una breve investigación documental en torno a quién es el autor de la obra en que se basa la novela gráfica que elaborarán y leerán (actividades de aprendizaje)	con atención (comportamiento vía conducta)
Identifica (habilidad)	las inferencias, los recuerdos, las emociones y las sensaciones (contenido específico)	mediante la lectura de la <i>Odisea</i> y por medio del llenado de un cuadro en el que anotarán sus respuestas (actividades de aprendizaje)	siendo honesto y sensible (comportamiento vía conducta)

<p>Identifica</p> <p>(habilidad)</p>	<p>los elementos básicos constitutivos de la narración de la <i>Odisea</i> (marco en que se sitúa la acción —espacio y tiempo—; narrador; personajes y secuencia narrativa —la historia narrada—)</p> <p>(contenido específico)</p>	<p>mediante el llenado de un cuadro que contenga los aspectos antes mencionados para que escriban con un bolígrafo tinta negra, el marco; con tinta azul, el narrador; con tinta roja, la secuencia narrativa; el discurso con tinta verde y con tinta morada, los participantes, en sesenta minutos, para que, posteriormente, en media hora redacten la paráfrasis de la obra tomando en cuenta los elementos narrativos.</p> <p>(actividades de aprendizaje)</p>	<p>con paciencia y perseverancia</p> <p>(comportamiento vía conducta)</p>
<p>Analiza</p> <p>(habilidad)</p>	<p>el asunto o parte mínima del texto narrativo contenido en la <i>Odisea</i>, así como sus principales temas</p> <p>(contenido específico)</p>	<p>a través, en primer lugar, de una paráfrasis que escribirá en un párrafo de cinco renglones en un formato que se le proporcionará para ello; y, en segundo lugar, por el listado de temas identificados en la obra que anotará en el mismo material que se le dio</p> <p>(actividades de aprendizaje)</p>	<p>siendo honesto</p> <p>(comportamiento vía conducta)</p>
<p>Compara</p>	<p>la historia narrada en la <i>Odisea</i>, el asunto y los temas de la misma con algún momento de su vida, ya sea que lo haya experimentado o se haya</p>	<p>mediante un organizador gráfico (cuadro comparativo), en el que se distingan las coincidencias y diferencias entre la obra literaria clásica reflejada</p>	<p>siendo atento</p>

(habilidad)	enterado por medio de alguna persona cercana (contenido específico)	en la <i>Odisea</i> y algún pasaje de su propia vida (actividades de aprendizaje)	(comportamiento vía conducta)
Contextualiza (habilidad)	el contenido básico de la <i>Odisea</i> con algún momento de su vida particular (contenido específico)	mediante la redacción de un comentario libre, con una extensión de una cuartilla, que dé cuenta de la forma en que ubica la historia de la <i>Odisea</i> en un pasaje de su vida personal (actividades de aprendizaje)	con compromiso y empatía (comportamiento vía conducta)

Segunda destreza cognitiva (genera)

Cognición	Contenidos	Métodos de aprendizaje	Afectividad
Innova (capacidad)	mundos posibles alternativos al suyo desde su cotidianeidad con base en las obras literarias clásicas presentadas en la adaptación gráfica (contenido general)	mediante la lectura y la elaboración de textos (método de aprendizaje)	siendo atento, comprensivo y creativo (valor)
Genera (destreza)	mundos posibles alternativos al suyo con base en la relación obra literaria-momentos de su vida (contenido particular)	mediante la elaboración de textos (procedimiento)	con imaginación, autenticidad y seguridad en sí mismo (actitudes)

Evalúa y corrige	la nueva novela gráfica elaborada por ella o él misma (o)	mediante las observaciones y comentarios de sus compañeros	con escucha atenta, respeto y seguro de sí mismo
(habilidad)	(contenido específico)	(actividades de aprendizaje)	(comportamiento vía conducta)

5. Evaluación formativa y sumativa

Estos dos tipos de evaluación se realizan con base en las matrices de doble entrada que se presentan a continuación.

a) Evaluación formativa de capacidades (por grado de dominio)

Cognición			Dominio completo	Dominio medio	Dominio medio	Dominio bajo
Innova	Comprende	Identifica el horizonte de expectativas, así como las inferencias, los recuerdos, las emociones y las sensaciones, y, además, los elementos básicos constitutivos de la narración de la <i>Odisea</i> .				
Innova	Comprende	Analiza el asunto o parte mínima del texto narrativo contenido en la <i>Odisea</i> , así como sus principales temas.				
Innova	Comprende	Compara la historia narrada en la <i>Odisea</i> , el asunto y los temas				

		de la misma con algún momento de su vida, ya sea que lo haya experimentado o se haya enterado por medio de alguna persona cercana.				
Innova	Comprende	Contextualiza el contenido básico de la <i>Odisea</i> con algún momento de su vida.				
Innova	Genera	Identifica un elemento de la historia narrada en la <i>Odisea</i> que considera más relevante para trabajarla de diferente manera, a partir de su propia visión, con base en una experiencia significativa de su vida cotidiana y con la imaginación que se desprenda de lo anterior.				
Innova	Genera	Elabora el concepto del asunto central y su respectivo tema, que manejará en la novela gráfica, que creará a partir de la lectura de la obra, y de la relación que estableció con algún momento de su vida, mediante el escrito elaborado previamente con creatividad.				
Innova	Genera	Ejercita la elaboración de su novela gráfica a partir de la				

		relación establecida entre la obra literaria y los momentos de su vida.				
Innova	Genera	Evalúa y corrige la nueva novela gráfica elaborada por ella misma o él mismo.				

b) Evaluación formativa de capacidades (por grado de autonomía)

Cognición		Lo realiza como el profesor dice	Aporta cosas nuevas a lo que el profesor dice	El alumno genera el proceso de la habilidad y el profesor lo aprueba	Propone un proceso de desarrollo de la habilidad por sí mismo
Innova	Comprende	Identifica el horizonte de expectativas, así como las inferencias, los recuerdos, las emociones y las sensaciones, y, además, los elementos básicos constitutivos de la narración de la <i>Odisea</i> .			
Innova	Comprende	Analiza el asunto o parte mínima del texto narrativo contenido en la <i>Odisea</i> , así como sus principales temas.			
Innova	Comprende	Compara la historia narrada en la <i>Odisea</i> , el asunto y los temas de la misma con			

		algún momento de su vida, ya sea que lo haya experimentado o se haya enterado por medio de alguna persona cercana.				
Innova	Comprende	Contextualiza el contenido básico de la <i>Odisea</i> con algún momento de su vida.				
Innova	Genera	Identifica un elemento de la historia narrada en la <i>Odisea</i> que considera más relevante para trabajarla de diferente manera, a partir de su propia visión, con base en una experiencia significativa de su vida cotidiana y con la imaginación que se desprenda de lo anterior.				
Innova	Genera	Elabora el concepto del asunto central y su respectivo tema, que manejará en la novela gráfica, que creará a partir de la lectura de la obra, y de la relación que estableció con algún momento de su vida, mediante el escrito elaborado previamente con creatividad.				
Innova	Genera	Ejercita la elaboración de su novela gráfica a partir de la relación				

		establecida entre la obra literaria y los momentos de su vida.				
Innova	Genera	Evalúa y corrige la nueva novela gráfica elaborada por ella misma o él mismo.				

c) Evaluación formativa de la afectividad

Por lo que respecta a la evaluación formativa de los valores que se practican con la estrategia didáctica, el profesor realiza una observación con base en una matriz donde ubica si la alumna o el alumno hizo o no cada uno de los comportamientos contemplados en un inicio.

Afectividad			Se hizo	No se hizo	Dudoso
Comprensivo	Escucha atenta	Muestra interés en escuchar a sus compañeros al dar sus puntos de vista en torno a la <i>Odisea</i> .			
Comprensivo	Escucha atenta	Es empática (o) al leer de manera individual la <i>Odisea</i> y comparar la esencia del mensaje con algún pasaje de su propia vida.			

Comprensivo	Escucha atenta	Se identifica con alguien de la <i>Odisea</i> .			
Comprensivo	Escucha atenta	Está dispuesta (o) al entendimiento porque en todo momento está pendiente en la comprensión de la obra literaria.			
Comprensivo	Escucha atenta	Tiene la posibilidad de expresar sentimientos comunes porque da a conocer a sus compañeros aquello que le remite la historia de la obra.			
Comprensivo	Apertura	Flexibilidad al momento de crear su propia historia incorporando elementos que considera necesarios.			
Comprensivo	Apertura	Escucha opiniones y atiende los comentarios de sus compañeros en torno al trabajo que elabora.			
Comprensivo	Apertura	Considera diferentes puntos de vista a pesar de no ser similares a los suyos, ya que está consciente de			

		que lo que piensa no es lo mismo a lo que los otros imaginan desde sus propias perspectivas.			
Comprensivo	Apertura	Sin miedo al cambio al darse cuenta de que el trabajo puede enriquecerse a lo largo del trayecto, por lo que puede modificarse de acuerdo a las necesidades propias de cada momento.			
Comprensivo	Respeto	Valora el trabajo propio y el de los demás compañeros de la clase.			
Comprensivo	Respeto	Evita prejuicios al no juzgar desde su mirada.			
Comprensivo	Respeto	Contempla visiones diferentes a la suya mediante la atención y la escucha atenta de las aportaciones de sus compañeros de clase.			
Comprensivo	Respeto	Destaca para sí lo que considera más relevante de los demás al recuperar			

		aquello que es similar o diferente de lo que plantea su texto.			
Creativo	Imaginación	Creatividad al incorporar aquellos elementos que son propios para dar a conocer el mensaje de su historia.			
Creativo	Imaginación	Novedad mediante el uso de materiales para la creación de su novela gráfica.			
Creativo	Imaginación	Originalidad al elaborar una nueva historia que nunca se ha escrito antes.			
Creativo	Imaginación	Invencción de mundos alternativos al suyo, en los que explora otras vivencias posibles.			
Creativo	Autenticidad	Expresarse como es al referir una parte de sí misma (o) en la historia escrita y en la novela gráfica.			
Creativo	Autenticidad	Valiente al revelar un pasaje de su vida mediante la ficción literaria.			

Creativo	Autenticidad	Espontáneo por mostrarlo sin censura y de manera auténtica.			
Creativo	Autenticidad	Compartido al exponer su trabajo frente a sus compañeros y permitir que lo observen y analicen para generar una opinión.			
Creativo	Seguridad en sí mismo	Confianza por permitirse ser el creador de una nueva historia y su respectiva novela gráfica.			
Creativo	Seguridad en sí mismo	Decidido al no vacilar en lo que quiere decir mediante un texto escrito y su novela gráfica.			
Creativo	Seguridad en sí mismo	Asertivo por decir lo que piensa y/o siente de manera puntual.			
Creativo	Seguridad en sí mismo	Firme por no claudicar en su actividad y conseguir el objetivo.			

d) Evaluación sumativa de la novela gráfica creada por el alumno

Por último, se presenta la rúbrica que se emplea para calificar el producto final del alumno (novela gráfica). En este instrumento se contemplan cuatro columnas. En la primera, que aparece del lado izquierdo, se asienta aquellos aspectos que se evalúan de las novelas

gráficas de la autoría de los jóvenes; en la segunda aparece una descripción de un trabajo que se considera deficiente por carecer de los elementos básicos requeridos, cuyo valor es de cero (0) puntos; en la tercera están los aspectos de un trabajo regular con un valor de cero punto cinco (0.5) puntos y la cuarta, que se ubica del lado derecho, contiene las características de un trabajo ideal, por lo que tiene asignado un valor de un (1) punto. Esta rúbrica posee en total diez aspectos a evaluar, por lo que la calificación máxima que puede obtener un estudiante es de diez (10) y la mínima de cero (0).



Rúbrica para evaluar una novela gráfica



Aspectos a evaluar	Deficiente (0 puntos)	Regular (0.5 puntos)	Excelente (1 punto)
Secuencia básica narrativa	Solo tiene la situación inicial, pero no se aprecia explícitamente la ruptura del equilibrio, el desarrollo y el desenlace.	Tiene la situación inicial y la ruptura del equilibrio, sin embargo, el desarrollo y el desenlace son difusos.	La situación inicial, la ruptura del equilibrio, el desarrollo y el desenlace son claros y precisos; además, evitan las malas interpretaciones o las confusiones innecesarias.
Temática	La historia recupera parte de la vida personal del alumno y establece cierta relación con el contenido de la <i>Odisea</i> , pero no retrata un mundo posible alternativo en la misma.	Refleja ciertos destellos de un mundo alternativo en su historia, pero no es claro.	Está completamente referida a un mundo posible alternativo al del autor de la novela gráfica, a partir de lo que leyó en la <i>Odisea</i> y algún pasaje de su vida personal.

Asunto	No establece un asunto específico.	Tiene pocos elementos que permiten identificar el asunto.	Es claro el asunto abordado en la novela gráfica.
Narrador y personajes	Solo cuenta con algunos personajes.	El narrador aparece en algunas ocasiones y los personajes no tienen la fuerza necesaria para justificar su presencia en la historia.	Tanto los tipos de narradores como de personajes empleados en la novela gráfica dan sentido a la obra al estar bien delimitadas sus funciones.
Organización textual	La estructura del trabajo no tiene un inicio, un desarrollo o un desenlace claro.	El trabajo solo tiene un inicio y un desarrollo, pero no se percibe el desenlace.	La estructura del trabajo tiene un inicio, un desarrollo y un desenlace.
Empleo de viñetas, bocadillos (rabillo o vértice y globo), la cartelera y las onomatopeyas	La novela gráfica casi no emplea las viñetas con los elementos del texto icónico.	La novela gráfica solo usa las viñetas ocasionalmente con los elementos del texto icónico.	La novela gráfica emplea en todas las viñetas los elementos del texto icónico.
Propiedades textuales	La novela gráfica solo cuenta con adecuación y disposición espacial.	La novela gráfica tiene adecuación, disposición espacial, coherencia, pero no cohesión.	La novela gráfica tiene coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial.
Ortografía y sintaxis	El trabajo tiene más de tres errores de ortografía y sintaxis.	El trabajo tiene tres errores de ortografía y sintaxis.	La novela gráfica no tiene ningún error ortográfico o de sintaxis.
Portada y contraportada	La portada y/o contraportada contiene solo uno de los requisitos solicitados.	El trabajo tiene solo la portada o la contraportada con los requisitos solicitados.	El trabajo tiene como portada una imagen, el título de la obra y el nombre del autor. Mientras que en la contraportada aparece una sinopsis de la novela gráfica.
Extensión	La novela gráfica está compuesta por tres páginas.	La novela gráfica está elaborada en cinco páginas.	La novela gráfica tiene una extensión

			de diez o más páginas.
--	--	--	------------------------

Anexo 2

Bitácora COL de primer nivel



Bitácora COL

Nombre completo:

Grupo:

Fecha:

Instrucciones:

Tras observar tus apuntes del semestre anterior, cuando abordaste la cuarta unidad *Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia*, contesta de manera honesta las siguientes tres preguntas que se te plantean a este respecto.

¿Qué pasó?	
¿Qué sentí?	
¿Qué aprendí?	

Anexo 3

Acepciones y biografía



**Universidad Nacional
Autónoma de México**

Escuela Nacional Colegio de
Ciencias y Humanidades

Planteles Azcapotzalco y Naucalpan



Taller de Lectura, Redacción e Iniciación

a la Investigación Documental I y II

Acepciones y biografía

Estudiante: _____

Número de cuenta: _____

Fecha: _____

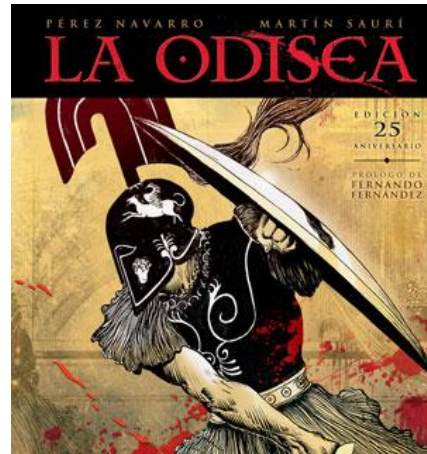
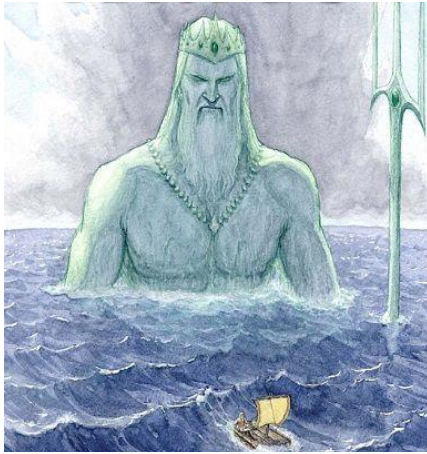
Instrucciones: Responde lo que se te solicita.

1. Busca en el *Diccionario de la Real Academia Española* el significado de la palabra odisea y escribe sus acepciones en el espacio correspondiente.

Acepción 1

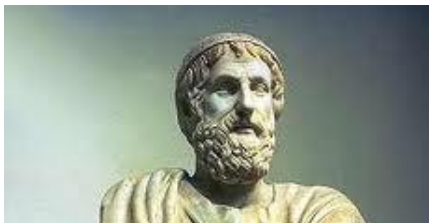
Acepción 2

2. Con base en lo anterior, observa las siguientes imágenes y elabora una hipótesis de lectura sobre la obra literaria clásica la *Odisea*.



Creo que el libro tratará sobre...

3. Investiga en la biblioteca del plantel la biografía de Homero y parafráséala a continuación. No olvides citar la fuente de información.



Anexo 4

Elementos básicos constitutivos de la *Odisea*



**Universidad Nacional
Autónoma de México**
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y
Humanidades
Planteles Azcapotzalco y Naucalpan
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a
la Investigación Documental I y II



Elementos básicos constitutivos de la *Odisea*

Estudiante: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

Instrucciones. Una vez concluida la lectura de la *Odisea* —de manera individual— ubica los elementos básicos constitutivos de la narración de la obra que a continuación se te piden. Después, comparte tus respuestas con uno de tus compañeros a fin de observar las semejanzas y diferencias en sus respectivos ejercicios.

Actividad 1. Escribe dónde se ubican las acciones, en qué época y cuánto duran.

Lugar:

Época:

Duración:

Actividad 2. Ubica el tipo de narrador que prevalece en la obra y justifica tu respuesta.

Tipo de narrador:

Porque

Actividad 3. Clasifica a los personajes en el siguiente cuadro.

Personajes

Principal (es)

Secundarios

Incidentales

Actividad 4. Describe el mundo ficticio en el que se mueven los personajes. (¿Cómo son? ¿a qué clase social pertenecen? ¿a qué se dedican?).

Personaje	Descripción

Actividad 5. Menciona cinco elementos que apoyen la verosimilitud de la obra que leíste.
Guíate en el ejemplo.

Elementos de verosimilitud

Ejemplo: Ulises regresa a su casa y se reencuentra con su esposa e hijo.

1.

2.

3.

4.

5.

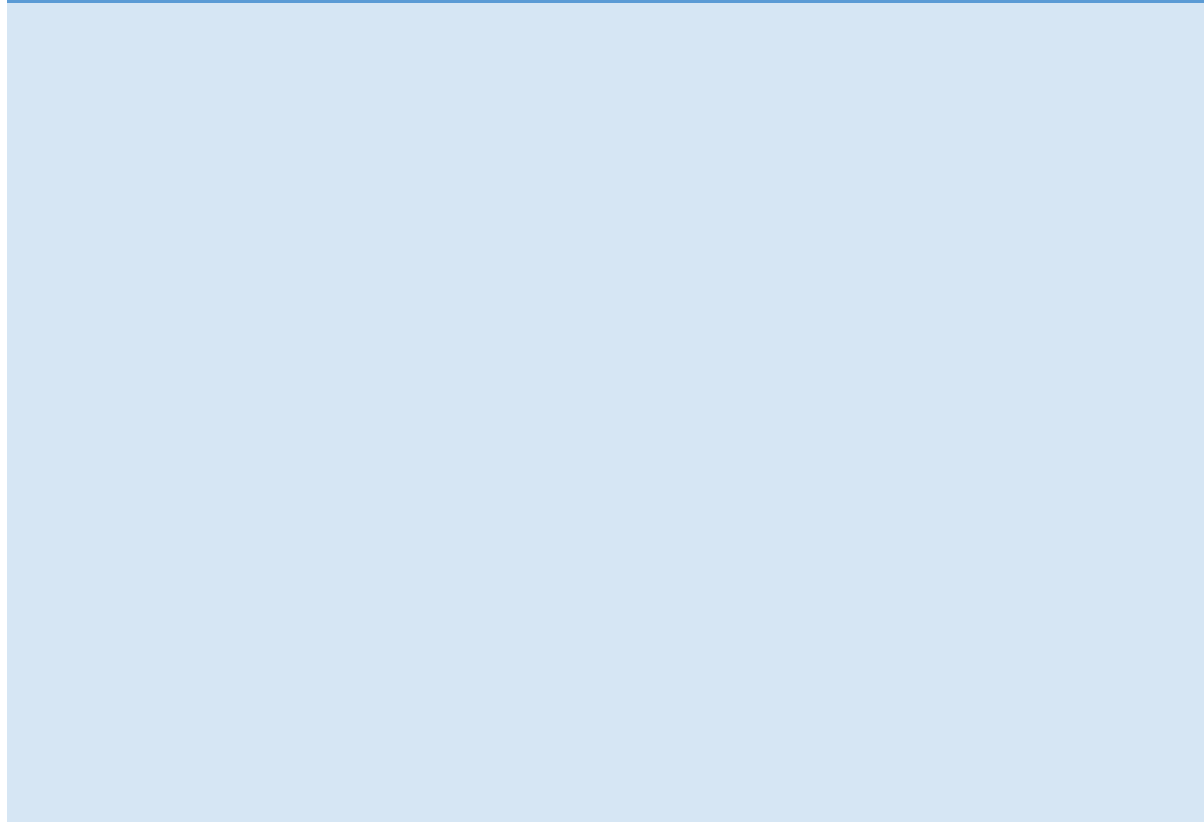
Actividad 6. Identifica y parafrasea las secuencias básicas del relato de la *Odisea*. Usa bolígrafo **tinta azul** para escribir la **situación inicial**; **tinta roja** para la **ruptura del equilibrio**; **tinta negra** para el **desarrollo** y **tinta verde** para la **resolución del conflicto o desenlace**.

Secuencias narrativas

Situación inicial

Ruptura del equilibrio

Desarrollo



Resolución o desenlace

Actividad 7. Una vez que identificaste la secuencia narrativa, redacta en un párrafo el asunto de la *Odisea*.

Asunto

Anexo 5

Semejanzas y diferencias entre el texto de la *Odisea* y su respectiva adaptación gráfica



**Universidad Nacional
Autónoma de México**
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y
Humanidades
Planteles Azcapotzalco y Naucalpan
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a
la Investigación Documental I y II



Semejanzas y diferencias entre el texto de la *Odisea* y su respectiva adaptación gráfica

Estudiante: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

Instrucciones. Después de concluir las lecturas del texto narrativo de la *Odisea* y la adaptación gráfica de la misma obra, escribe en el siguiente cuadro al menos diez semejanzas y diferencias que encuentres entre cada una de ellas. Guíate en el ejemplo.

Semejanzas	Diferencias
1. En ambos textos (narrativo y gráfico) el personaje principal es Ulises u Odiseo.	1. La historia en el texto narrativo comienza con el canto de Homero a las musas para que le hablen de Ulises, mientras que en la adaptación gráfica

	se parte de las imágenes que muestran el infortunio de Odiseo tras el enojo de los dioses luego de haber sido uno de los principales responsables de la destrucción de Troya.
2.	
3.	
4.	
5	
6.	
7.	

8.	
9.	
10.	

Anexo 6

La *Odisea* y la juventud. Sensaciones y opiniones



**Universidad Nacional
Autónoma de México**
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y
Humanidades
Planteles Azcapotzalco y Naucalpan
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a
la Investigación Documental I y II



La *Odisea* y la juventud. Sensaciones y opiniones

Estudiante: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

Instrucciones. Antes, durante y después de leer la *Odisea*, responde de manera honesta las siguientes preguntas.

1. Redacta de lo que supones o crees que va a tratar la adaptación gráfica.

2. Una vez que concluiste con esta lectura, escribe los recuerdos que evocó en ti la narración gráfica.

3. ¿Qué sentiste al leer la *Odisea*?

4. ¿Qué sensaciones tuviste y en qué pasajes de la obra?

5. ¿Te gustó leer la *Odisea*? ¿Por qué?

6. ¿Consideras que los temas manejados en la obra se relacionan con la juventud o con lo que estás viviendo en esta época de tu vida? ¿Por qué?

7. ¿Encuentras alguna historia que hayas leído o escuchado anteriormente en el cuerpo de la narración de la *Odisea*? En dado caso de que su respuesta sea afirmativa, especifique con detalle.

8. ¿Compartes el concepto retratado en la *Odisea*? ¿por qué?

Anexo 7

Vínculo entre la *Odisea* y algún momento de la vida (experiencia). Primera parte



**Universidad Nacional
Autónoma de México**
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y
Humanidades
Planteles Azcapotzalco y Naucalpan
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a
la Investigación Documental I y II



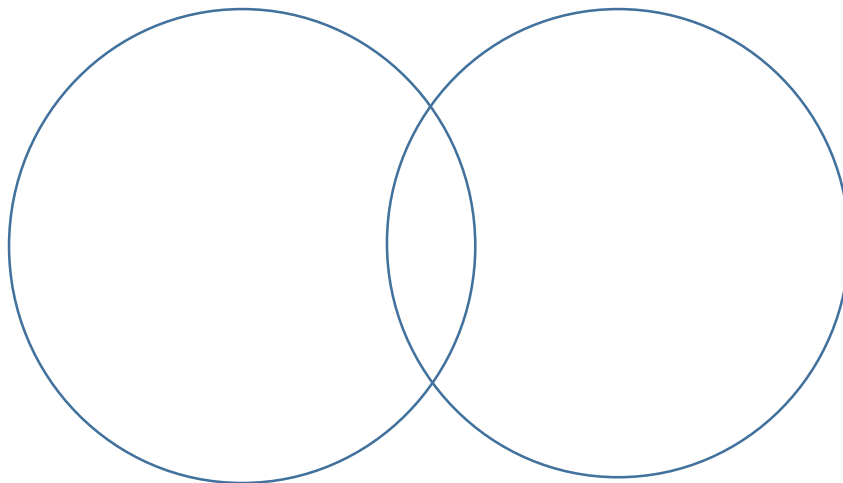
Estudiante: _____

Fecha: _____ Grupo: _____

Vínculo entre la *Odisea* y algún momento de la vida (experiencia)

Instrucciones. Tras leer la *Odisea* reflexiona y vincula un aspecto de la obra con tu vida. Para ello, completa el siguiente diagrama de Venn. En el primer círculo escribe los momentos que más llamaron tu atención de la *Odisea* y en el segundo coloca los que sean más significativos en tu vida. En la intersección anota los aspectos que se vinculen entre uno y otro círculo.

Diagrama de Venn



Anexo 8

Vínculo entre la *Odisea* y algún momento de la vida (experiencia). Segunda parte



**Universidad Nacional
Autónoma de México**
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y
Humanidades
Planteles Azcapotzalco y Naucalpan
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a
la Investigación Documental I y II



Estudiante: _____

Fecha: _____ Grupo: _____

Vínculo entre la *Odisea* y algún momento de la vida (experiencia). Segunda parte

Instrucciones. Con base en el ejercicio anterior, redacta un comentario libre en tres párrafos que muestre la relación que más llame tu atención entre la *Odisea* y algún momento de tu vida. Recuerda colocar un título pertinente y firmar con tus nombres y apellidos tu texto.

Por: _____

Anexo 10

Evaluación de la novela gráfica creada por un compañero de clase (rúbrica)



**Universidad Nacional
Autónoma de México**
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y
Humanidades
Planteles Azcapotzalco y Naucalpan
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a
la Investigación Documental I y II



Evaluación de la novela gráfica creada por un compañero de clase (Rúbrica)

Estudiante: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

Instrucciones.

I. Lee la siguiente rúbrica y observa cada uno de los aspectos a evaluar, así como las características que podría tener el trabajo para considerarse deficiente, regular o excelente, con su respectivo valor numérico, a fin de que se obtenga un promedio máximo de diez (10) y mínimo de cero (0).

Aspectos a evaluar	Deficiente <i>0 puntos</i>	Regular <i>0.5 puntos</i>	Excelente <i>1 punto</i>
Secuencia básica narrativa	Solo tiene situación inicial, pero no se aprecia explícitamente la	Tiene situación inicial y ruptura del equilibrio; sin embargo, el	La situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y el

	ruptura del equilibrio, el desarrollo y el desenlace.	desarrollo y el desenlace son difusos.	desenlace son claros y precisos; además, evitan las malas interpretaciones o confusiones innecesarias.
Temática	La historia recupera parte de la vida personal del alumno y establece cierta relación con el contenido de la <i>Odisea</i> , pero no retrata un mundo posible alternativo en la misma.	Refleja ciertos destellos de un mundo alternativo en su historia pero no es claro.	Es completamente referida a un mundo posible alternativo al del autor de la novela gráfica a partir de lo que leyó en la <i>Odisea</i> y algún pasaje de su vida personal.
Asunto	No establece un asunto específico.	Tiene pocos elementos que permiten identificar el asunto.	Es claro el asunto abordado en la novela gráfica.
Narrador y personajes	Solo cuenta con algunos personajes.	El narrador aparece en algunas ocasiones y los personajes no tienen la fuerza necesaria para justificar su presencia en la historia.	Tanto los tipos de narradores como de personajes empleados en la novela gráfica dan sentido a la obra al estar bien delimitadas sus funciones.
Organización textual	La estructura del trabajo no tiene un inicio, un desarrollo o un desenlace claro.	El trabajo solo tiene inicio y desarrollo pero no se percibe el desenlace.	La estructura del trabajo tiene un inicio, desarrollo y desenlace.

Empleo de viñetas, bocadillos (rabillo o vértice y globo), la cartelera, onomatopeyas...	La novela gráfica casi no emplea las viñetas con los elementos del texto icónico.	La novela gráfica solo usa ocasionalmente las viñetas con los elementos del texto icónico.	La novela gráfica emplea en todas las viñetas los elementos del texto icónico.
Propiedades textuales	La novela gráfica solo cuenta con adecuación y disposición espacial.	La novela gráfica tiene adecuación, disposición espacial, coherencia pero no cohesión.	La novela gráfica tiene coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial.
Ortografía y sintaxis	El trabajo tiene más de tres errores de ortografía y de sintaxis.	El trabajo tiene tres errores de ortografía y/o de sintaxis.	La novela gráfica no tiene ningún error ortográfico o de sintaxis.
Portada y contraportada	La portada y/o la contraportada contienen solo uno de los requisitos solicitados.	El trabajo tiene solo la portada o la contraportada con los requisitos solicitados.	El trabajo tiene como portada una imagen, el título de la obra y el nombre del autor. Mientras que en la contraportada aparece una sinopsis de la novela gráfica.
Extensión	La novela gráfica está compuesta por tres páginas.	La novela gráfica está elaborada en cinco páginas.	La novela gráfica tiene una extensión de diez páginas o más.

II. Una vez que leíste la lista anterior y, tras revisar la novela gráfica asignada de alguno de tus compañeros, coloca una **equis (X) de color rojo** en la columna que consideres pertinente en cada uno de los aspectos a evaluar del producto de esta cuarta unidad.

Aspectos a evaluar	Deficiente <i>0 puntos</i>	Regular <i>0.5 puntos</i>	Excelente <i>1 punto</i>
Secuencia básica narrativa			
Temática			
Asunto			
Narrador y personajes			
Organización textual			
Empleo de viñetas, bocadillos (rabillo o vértice y globo), la cartelera, onomatopeyas...			
Propiedades textuales			
Ortografía y sintaxis			
Portada y contraportada			
Extensión			

Anexo 11

Lista de puntos vacíos



Lista de puntos vacíos



Instrucciones: Lee cada una de las siguientes frases y completa honestamente en el espacio en blanco lo primero que pienses al respecto, a partir de tus conocimientos previos en torno al tema de los textos literarios clásicos narrativos.

1. Los textos literarios clásicos narrativos son _____
2. El pacto de ficción es _____
3. La verosimilitud consiste en _____
4. Un narrador es aquel que _____
5. Quiénes realizan las acciones en los textos literarios clásicos narrativos son _____
6. La clasificación de los personajes es _____
7. El tiempo en una historia de un texto literario clásico narrativo se define por _____
8. Los espacios de la historia de un texto literario clásico narrativo se determinan por _____
9. La estructura de un texto literario clásico narrativo es _____

Anexo 12

Novela gráfica *La vida y la muerte*



Anexo 13

Fragmentos de los materiales didácticos de la alumna María Paula




Universidad Nacional
Andrés Bello
Escuela Nacional de Ciencias y Matemáticas
Plan de Estudios
Taller de Lectura, Investigación e Investigación Documental II

Elementos básicos constitutivos de La Odisea
 Estudiante: **María Sotía María P. Luis** Fecha: **22 de abril de 2010**

Instrucciones: Antes y después de leer la obra literaria clásica La Odisea, responde de manera honesta las siguientes preguntas.


1. Realiza de lo que aprendes o cosas que te interesan de La Odisea. Crea que la obra está de una parte entre Odiseo y Helena.
2. Una vez que concluyes con la lectura de la obra escrita por Homero, escribe los recuerdos que evocó en ti el texto. Recuerda algunas escenas claves, en qué momento te sorprendió y ¿cómo se comportó?
3. ¿Qué sentido le da a leer La Odisea? Sería una cierta emoción, de querer saber cómo se terminó, en algunas memorias de otras personas, las una emocionadas.
4. ¿Qué conclusiones llegas a en qué momento de la obra? Desde entonces sea la intención de volver a sus aventuras y a una completa vez volver a leerla en su idioma, y si final de todo es una verdadera historia, será mucho mejor, porque el final de cada Odiseo es un relato maravilloso con su historia.

5. ¿Te quedó leer La Odisea? ¿Por qué? Sí, porque me gusta el lenguaje simple, rápido y directo, ya que me gusta me lo he leído y quiero saber de cómo fue en su tiempo.

6. ¿Consideras que las letras rescatan en la obra su relación con la justicia o con lo que más valioso en esta época de la vida? ¿Por qué? De alguna manera con que el tiempo se va a ir y se va a ir con el tiempo que a esta edad cuando "vive" a algunas, aunque tal vez en una semana, y algunas hacen cosas por la persona humana.

7. ¿Encuentras alguna historia que haya leído o escuchado anteriormente en el curso de la narración de La Odisea? En dicho caso de que su respuesta sea afirmativa, especifica con detalles. Lo que leí en la obra de Homero me gustó mucho, pero me gustó mucho más leer por muchas dificultades, pero poder regresar con su historia, que siempre se fue, lo mejor, y a la vez me gustó mucho leer la Odisea y leer a Homero.

8. ¿Comparte la ideología planteada en La Odisea? ¿Por qué? Me parece que es una obra importante, comparto su ideología. Homero retrata cultura, arte, ciencia, tecnología, en un mundo en su tiempo, pero una buena enseñanza y un tipo de moralidad.




Universidad Nacional
Andrés Bello
Escuela Nacional de Ciencias y Matemáticas
Plan de Estudios
Taller de Lectura, Investigación e Investigación Documental II

Elementos básicos constitutivos de La Odisea
 Estudiante: **María Sotía María P. Luis** Fecha: **22 de abril de 2010**

Instrucciones: Una vez concluyes la lectura de La Odisea, de manera individual elabora los elementos básicos constitutivos de la narración de la obra que a continuación se te piden. Después, comparte tus respuestas con uno de tus compañeros o de observar las semejanzas y diferencias de sus respuestas respectivas.

Actividad 1. Escribe dónde se ubican las acciones, en qué época y cuándo ocurre.

Actividad 2. Usa el tipo de narrador que prevalece en la obra y justifica tu respuesta.

Actividad 3. Clasifica a los personajes en el siguiente cuadro.

Personajes
Principal: Ulises, Telemaco, Penélope y los otros Atreides.
Secundarios: Rey Néstor, Rey Menelao, Antinea y Leodamas.

Identificación: Actores y Roles

Actividad 4. Describe el mundo físico en el que se mueven los personajes. ¿Cómo es? ¿A qué tipo de sociedad pertenecen? ¿A qué tipo de cultura?

PERSONAJE	DESCRIPCIÓN
ULISES	Es el protagonista de la obra. Es un héroe que ha estado en la guerra de Troya y ahora está de vuelta en su hogar. Es un hombre de gran valor y coraje.
TELEMACO	Hijo de Ulises y Penélope. Es un joven que se preocupa por su padre y por el futuro de su hogar. Es un hombre de gran valor y coraje.
ANTINEA	Es la esposa de Ulises. Es una mujer de gran valor y coraje. Es una mujer que se preocupa por su hogar y por su familia.
REY NÉSTOR	Es un rey que vive en Esparta. Es un hombre de gran valor y coraje. Es un hombre que se preocupa por su hogar y por su familia.
REY MENELAO	Es un rey que vive en Esparta. Es un hombre de gran valor y coraje. Es un hombre que se preocupa por su hogar y por su familia.
ARIELCA LEODAMA	Es una mujer que vive en Esparta. Es una mujer de gran valor y coraje. Es una mujer que se preocupa por su hogar y por su familia.
ARTEIDA	Es una mujer que vive en Esparta. Es una mujer de gran valor y coraje. Es una mujer que se preocupa por su hogar y por su familia.
REY MENELAO	Es un rey que vive en Esparta. Es un hombre de gran valor y coraje. Es un hombre que se preocupa por su hogar y por su familia.

Actividad 5. Menciona cinco elementos que apoyen la veracidad de la obra clásica que leíste. Cita en el ejemplo.

Elementos que respaldan la veracidad:

1. El uso de la primera persona en la narración.

2. El uso de la segunda persona en la narración.

3. El uso de la tercera persona en la narración.

4. El uso de la cuarta persona en la narración.

5. El uso de la quinta persona en la narración.

Actividad 6. Identifica y parafrasea las secuencias básicas del relato de La Odisea. Usa el siguiente formato para escribir la situación inicial, el inicio, el desarrollo, el clímax y el desenlace.

Situación inicial:

Inicio:

Desarrollo:

Clímax:

Desenlace:

Ruptura del equilibrio:

Desarrollo:

Resolución o desenlace:

Actividad 7. Una vez que identifiques la secuencia narrativa, redacta en un párrafo el mundo de La Odisea.

Actividad 8. Redacta la historia de La Odisea con algún momento de la vida y realiza las anotaciones pertinentes en un organizador gráfico (cuadro comparativo).

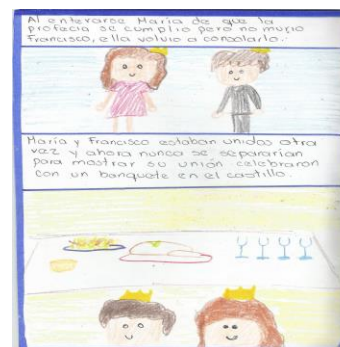
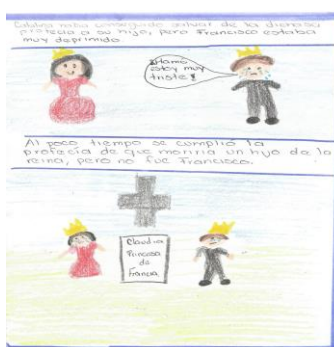
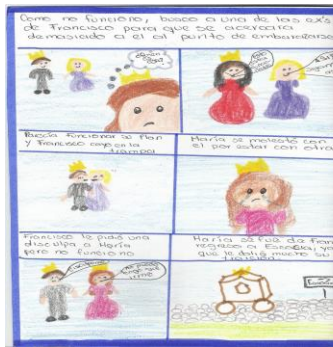
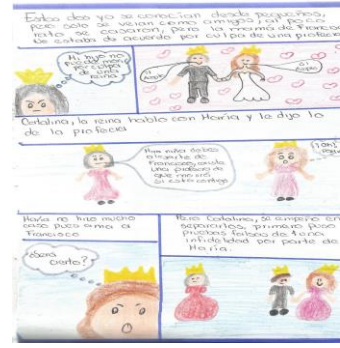
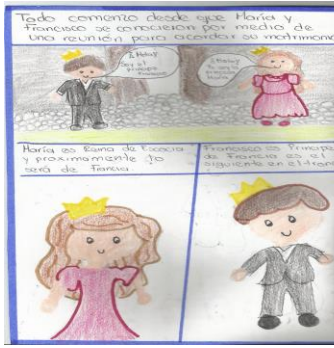
La Odisea	La vida
La Odisea es una obra que narra la historia de un héroe que se encuentra en un viaje que dura diez años y que se encuentra en un mundo que es muy diferente al nuestro.	La vida es una experiencia que todos vivimos y que nos hace crecer y madurar. Es una experiencia que nos hace conocer a nosotros mismos y a los demás.

Actividad 9. Realiza un comentario breve con una extensión de una cuartilla (aproximadamente cinco párrafos con cinco renglones cada uno) en el que des cuenta de la relación de un pasaje de La Odisea con una experiencia personal. Aplica en el cuadro comparativo que realicaste anteriormente.

La Odisea	Experiencia personal
Un pasaje de La Odisea que me gustó mucho es cuando Ulises se encuentra con su familia después de haber estado en la guerra de Troya.	Una experiencia personal que me gustó mucho es cuando me reencontré con mi familia después de haber estado en un viaje.

Anexo 14

Novela gráfica *El amor lo puede itodo!*



Novela Gráfica.
 Karla Lizully Carrosco Vázquez
 257-A CCH-U

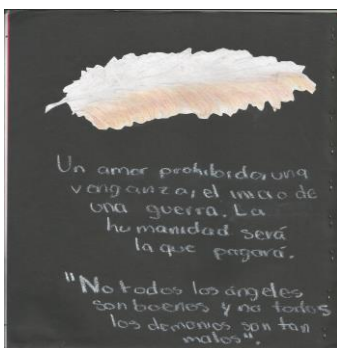
Sinopsis.

Esta historia trata sobre lo que tuvo que vencer la pareja de un príncipe francés y una reina escocesa.

Este relato lo relaciona con lo que tuvo que vencer Octavio para llegar con su familia, solo que aquí es todo lo que tuvo que pasar María y Francisco por culpa de una supuesta profecía.

Anexo 16

Novela gráfica *Daimonion*



Anexo 17

Fragmentos de los materiales didácticos de la alumna Cecilia

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades
Ponente Nacional
Taller de Lectura, Reflexión e Investigación Documental II
Propuesta didáctica *Aprender no es una Odisea*

Estudiante: Francisco de Paula Fecha: 20/01/2017


Instrucciones: Responde lo que se te solicita.

1. Busca en el diccionario de la Real Academia Española el significado de la palabra *Odisea* y escribe sus significados en el espacio correspondiente.

Adaptación 1
Odisea es un viaje o un viaje difícil

Adaptación 2
Odisea es un viaje o un viaje difícil

2. Con base en la anterior lectura de algunas imágenes y elabora una hipótesis de lectura sobre la obra *Historia de la Odisea*.



Con que el libro trata sobre...

Se que el libro trata sobre la guerra y la paz

3. Investiga en la biblioteca del plantel la biografía del autor de *La Odisea* (Homero) y puntualiza o corrige lo que se indica en la fuente de información.



Homero es un poeta griego que escribió la Odisea y la Ilíada. Fue un poeta ciego que vivió en el siglo VIII a.C. Su obra es una de las más importantes de la literatura griega.

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades
Ponente Nacional
Taller de Lectura, Reflexión e Investigación Documental II
Elementos básicos constitutivos de *La Odisea*

Estudiante: Francisco de Paula Fecha: 20/01/2017

Grupo: 2017

Instrucciones: Antes y después de leer la obra lee la clásica *La Odisea*, responde de manera honesta las siguientes preguntas.

1. Rotunda de lo que aprendes o crees que va a leer *La Odisea*.

Se que es un viaje difícil y que va a ser una historia de aventuras.

2. Una vez que concluyes con la lectura de la obra escrita por Homero, escribe los recuerdos que estás en ti el todo.

Recuerdo que es una historia de aventuras y que va a ser una historia de aventuras.

3. ¿Qué sentiste al leer *La Odisea*?

Me sentí emocionado y me gustó mucho.

4. ¿Qué sensaciones sintió y qué pasó de la obra?

Se sentía emocionado y que pasó de la obra.

5. ¿Te gustó leer *La Odisea*? ¿Por qué?

Me gustó mucho porque me gustó mucho.

6. ¿Consideras que los temas tratados en la obra se relacionan con la juventud o con lo que estás viviendo en este época de tu vida? ¿Por qué?

Me gusta mucho porque me gustó mucho.

7. ¿Encuentras alguna historia que hayas leído o escuchado anteriormente en el cuento de la narración de *La Odisea*? En caso de que tu respuesta sea afirmativa, respóndeme con detalle.

Me gusta mucho porque me gustó mucho.

8. ¿Comparte la ideología retratada en *La Odisea*? ¿Por qué?

Me gusta mucho porque me gustó mucho.

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades
Ponente Nacional
Taller de Lectura, Reflexión e Investigación Documental II
Elementos básicos constitutivos de *La Odisea*

Estudiante: Francisco de Paula Fecha: 20/01/2017

Grupo: 2017

Instrucciones: Una vez concluyes la lectura de *La Odisea*, de manera individual ubica los elementos básicos constitutivos de la narración de la obra que te corresponden a fin de observar las semejanzas y diferencias en sus respectivos espacios.

Actividad 1. Escribe dónde se ubican las acciones, en qué época y cuánto duran.

Lugar: Mar, Grecia, Egipto

Época: Prehistórica

Duración: 10 años

Actividad 2. Ubica el libro de narrador que presentas en la obra y puntúa tu respuesta.

Tipo de narrador: Primer persona

Forma: Primer persona

Actividad 3. Clasifica a los personajes en el siguiente cuadro.

Personaje	Descripción
Ulises	Rey de Ithaca
Telemaco	Hijo de Ulises
Penélope	Mujer de Ulises
Minos	Rey de Creta
Atena	Diosa de la guerra y la sabiduría
Telemaco	Hijo de Ulises

Actividad 4. Menciona cinco elementos que apoyen la veracidad de la obra clásica que lees. Cuáles en el apartado.

Elementos de veracidad:

Ulises es un héroe que vive en Ithaca, Grecia.

Ulises es un héroe que vive en Ithaca, Grecia.

Actividad 5. Identifica y puntúa las acciones básicas del relato de *La Odisea*. Usa un índice de edad para escribir la situación inicial, tanto sea para la ruptura del equilibrio, tanto para el desarrollo y tanto para la resolución del conflicto o desenlace.

Situación inicial	Ruptura del equilibrio	Desarrollo
<u>Ulises es un héroe que vive en Ithaca, Grecia.</u>	<u>Ulises es un héroe que vive en Ithaca, Grecia.</u>	<u>Ulises es un héroe que vive en Ithaca, Grecia.</u>

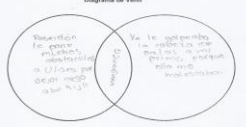
Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades
Ponente Nacional
Taller de Lectura, Reflexión e Investigación Documental II
Vínculo entre *La Odisea* y algún momento de la vida (experiencia)

Estudiante: Francisco de Paula Fecha: 20/01/2017

Grupo: 2017

Instrucciones: Tras leer *La Odisea* reflexiona y vincula un aspecto de la obra con tu vida. Para ello, completa el siguiente Diagrama de Venn. En el primer círculo escribe los momentos que más llamaron tu atención de *La Odisea* y en el segundo círculo los que más te significaron de tu vida. En la intersección anota los aspectos que se vinculan entre uno y otro círculo.

Diagrama de Venn



Anexo 19

Fragmentos de los materiales didácticos del alumno Axel Omar


Instrucciones: Responde lo que se te solicita.

1. Busca en el diccionario de la Real Academia Española el significado de la palabra **callosa** y escribe sus acepciones en el espacio correspondiente.

Acepción 1
Una hazaña o el que ocupa la posición callosa y desigual del agua.

Acepción 2
Uso de personas por la general deagradable que le ocurre a alguien.

2. Con base en lo anterior observa las siguientes imágenes e elabora una hipótesis de lectura sobre la obra literaria clásica la Odisea.



¿Qué que el libro trata sobre...
La Odissea muestra de un modo al mar que sea pasado, que pasado de su lugar de todos aquellos.

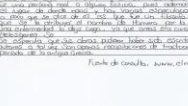
Instrucciones: Lee el texto y responde lo que se te solicita.

1. Busca en el diccionario de la Real Academia Española el significado de la palabra **callosa** y escribe sus acepciones en el espacio correspondiente.

Acepción 1
Una hazaña o el que ocupa la posición callosa y desigual del agua.

Acepción 2
Uso de personas por la general deagradable que le ocurre a alguien.

2. Con base en lo anterior observa las siguientes imágenes e elabora una hipótesis de lectura sobre la obra literaria clásica la Odisea.



¿Qué que el libro trata sobre...
La Odissea muestra de un modo al mar que sea pasado, que pasado de su lugar de todos aquellos.

Instrucciones: Una vez concluida la lectura de la Odisea —de manera individual— ubica los elementos básicos constitutivos de la narrativa de la obra que a continuación se te piden. Después, compare las respuestas con uno de tus compañeros a fin de observar las semejanzas y diferencias en sus respectivos ejercicios.

Actividad 1. Escribe dónde se ubican las acciones, en qué época y cuánto duran.

Lugar: Gracia, Tingo, Tingo
 Época: Siglo VII -VI d.C.
 Duración: 21 años en la Odissea. Responde respuesta a su espacio. Udo

Actividad 2. Ubica el tipo de narrador que predomina en la obra y justifica tu respuesta.

Tipo de narrador: Termino Deidoro

¿Por qué? Porque es el narrador. Que va describiendo los hechos que va haciendo. Udo, lo describe con detalle como lo va describiendo.

Actividad 3. Clasifica a los personajes en el siguiente cuadro.

Personaje	Carácter
Principales: <u>Ulises, Penélope</u>	

Elementos de verosimilitud

Ejemplo: Ulises regresa a su casa y se reencuentra con su esposa y hijos.

1. Ellos y su familia de momento, haciendo una vida casera.

2. El hijo resurgido.

3. El alimento de agua por mar de hombre.

4. Que los personajes de la obra, regresan por una mujer bella.

5. Abuelo en busca de su amor verdadero.

Elementos de verosimilitud

Ejemplo: Ulises regresa a su casa y se reencuentra con su esposa y hijos.

1. Ellos y su familia de momento, haciendo una vida casera.

2. El hijo resurgido.

3. El alimento de agua por mar de hombre.

4. Que los personajes de la obra, regresan por una mujer bella.

5. Abuelo en busca de su amor verdadero.

La Odisea

La resistencia de Ulises ante el bello y traicionero canto de las sirenas con tal de superarlas y continuar con su verdadero camino.

Perseverancia

Mi vida

No flaquear ante tentaciones pero entretenerme cuando sé que tengo tareas importantes que me servirán más.

"Los exiliados"

Hay ya varios siglos en una aldea muy muy lejona vivía una familia formada entre todos los otros por tener el más pequeño sembrado en su terreno, la familia Quinter se componía de tres jóvenes hijos mellados y de su madre guerrera con una gran heredad en su convento, ellos a pesar de ser mellados, eran muy feroces y acostumbrados con todos los dolores, incluyendo al niño que esperaba, puesto que la familia real los odiaba por creer que no labor era la más importante de todo en pueblo.

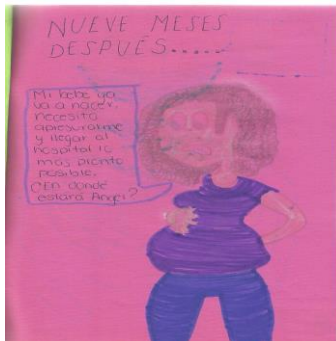
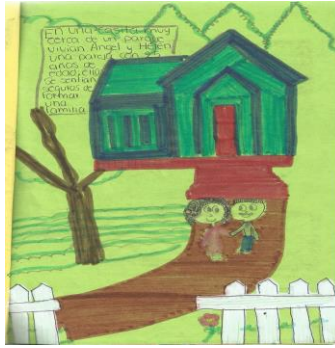
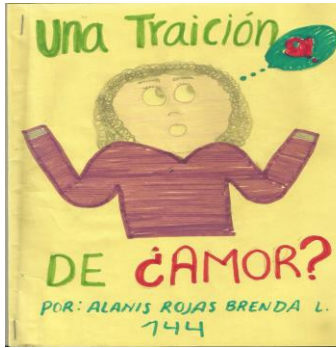
Mucho a hijos a diario se criaban y daban todo de sí mismos que les van en pequeño sembrado que jamás había dado por completo sus cosechas decentes para la madre, lo cual no se consideró de crítica, hasta mismo y muchos de todo el trabajo que la familia hizo. Decían en los tiempos especiales que más hacia la familia real pues su pueblo, generalmente esclavos a la familia Quinter a hasta que no prohibió se crea de la pedrea que otros eran.

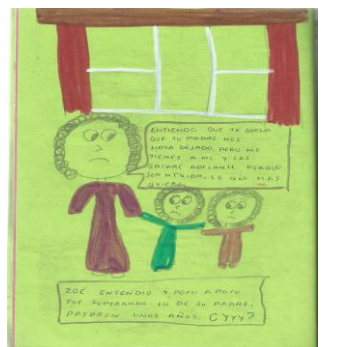
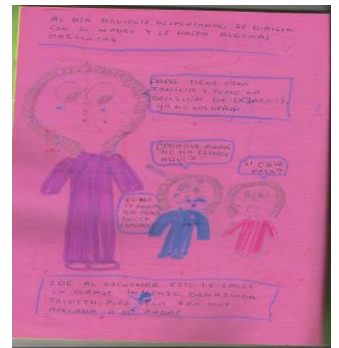
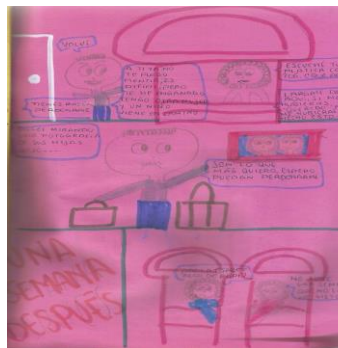
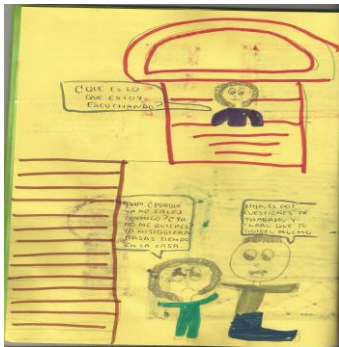
Familias y amigos cercanos a la familia Quinter finalmente se les separaron de ellos por la negligencia que los amaba solamente entre de ellos, los jóvenes, por su parte, hasta ellos en que se sentían los hijos de su vie madre en sus esfuerzos, así mismo, la madre sabía que llegaba el momento en que serían expulsados del reino por no lograr prosperar como los demás.



Una mañana, más con silencio, la familia Quinter jamás dejó de creer que sus mellados se sentaban en poco tiempo y que serían un sustitución propia, fue así que "la familia con los sembrados más pequeños" llegaron a ser los más importantes y más grandes en todo el reino.

Anexo 20

Novela gráfica *Una traición de ¿amor?*





Elementos básicos constitutivos de la Odisea
 Creador: **Homero**, **Siglo VIII a.C.**

Objetivo: **Analizar el contenido de la Odisea y comprender su estructura y temas.**

Actividad 1: Leer el texto y responder a las preguntas.

Pregunta 1: ¿Cuál es el nombre del héroe que protagoniza la Odisea?
 Respuesta: **Odiseo**.

Pregunta 2: ¿Cuál es el nombre del dios que protege a Odiseo?
 Respuesta: **Júpiter**.

Pregunta 3: ¿Cuál es el nombre del barco que protagoniza la Odisea?
 Respuesta: **La Náyade**.

Pregunta 4: ¿Cuál es el nombre del barco que protagoniza la Odisea?
 Respuesta: **La Náyade**.

Actividad 2: Clasificar a los personajes en el siguiente cuadro.

Personaje	Características
Odiseo	héroe, astuto, valiente
Júpiter	dios, protector
Atenea	diessa, protectora
Calipo	rey, amigo
Penélope	esposa, fiel
Telemaco	hijo, valiente

Actividad 3: Describir al mundo físico en el que se mueven los personajes. ¿Cómo es el mundo físico que habitan los personajes?

Descripción: **El mundo físico que habitan los personajes es el mundo de la antigüedad, con sus dioses y héroes.**

Actividad 4: Identificar a los personajes que aparecen en el mundo físico que habitan los personajes.

Personaje	Características
Telemaco	hijo de Odiseo, valiente
Penélope	esposa de Odiseo, fiel
Atenea	diessa, protectora
Calipo	rey, amigo
Telemaco	hijo de Odiseo, valiente
Penélope	esposa de Odiseo, fiel
Atenea	diessa, protectora
Calipo	rey, amigo

Actividad 5: Identificar a los personajes que aparecen en el mundo físico que habitan los personajes.

Descripción: **El mundo físico que habitan los personajes es el mundo de la antigüedad, con sus dioses y héroes.**

Ejemplo: Usar el signo de exclamación para expresar sorpresa.

1. **¡Qué sorpresa!** cuando vi a mi amigo en la ciudad.

2. **¡Qué sorpresa!** cuando vi a mi amigo en la ciudad.

3. **¡Qué sorpresa!** cuando vi a mi amigo en la ciudad.

4. **¡Qué sorpresa!** cuando vi a mi amigo en la ciudad.

Actividad 6: Identificar y puntuar las secuencias bíblicas del relato de la Odisea.

Descripción: **El mundo físico que habitan los personajes es el mundo de la antigüedad, con sus dioses y héroes.**

Actividad 7: Una vez que identifique la secuencia narrativa, valore el mundo físico que habitan los personajes.

Descripción: **El mundo físico que habitan los personajes es el mundo de la antigüedad, con sus dioses y héroes.**

Actividad 8: Identificar y puntuar las secuencias bíblicas del relato de la Odisea.

Descripción: **El mundo físico que habitan los personajes es el mundo de la antigüedad, con sus dioses y héroes.**

1. Pregunta: ¿Cuál es el nombre del héroe que protagoniza la Odisea? Respuesta: Odiseo .	2. Pregunta: ¿Cuál es el nombre del dios que protege a Odiseo? Respuesta: Júpiter .
3. Pregunta: ¿Cuál es el nombre del barco que protagoniza la Odisea? Respuesta: La Náyade .	4. Pregunta: ¿Cuál es el nombre del barco que protagoniza la Odisea? Respuesta: La Náyade .
5. Pregunta: ¿Cuál es el nombre del barco que protagoniza la Odisea? Respuesta: La Náyade .	6. Pregunta: ¿Cuál es el nombre del barco que protagoniza la Odisea? Respuesta: La Náyade .



Anexo 22

Novela gráfica *La odisea de mi vida*



Anexo 23

Fragmentos de los materiales didácticos de la alumna Ivanna Valeria

Universidad Nacional Autónoma de México
 Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades
 Facultad de Letras, Pedagogía e Historia e Investigación Documental

La Odiara y la juventud. Sentimientos y opiniones
 Estudiante: Ivanna Valeria Grupo: 111 Fecha: _____

Instrucciones: Analiza, describe y discute de la obra literaria clásica La Odiara, respondiendo de manera honesta las siguientes preguntas.

1. Responde de qué supones o crees que va a tratar la novela gráfica de La Odiara

Se trata de una novela gráfica que va a tratar sobre la vida de una persona que vive en un mundo donde la tecnología es muy avanzada.

2. Una vez que termines con esta lectura escribe las reacciones que tienes en tu corazón gracias

Me gusta a la novela gráfica de la vida de una persona que vive en un mundo donde la tecnología es muy avanzada.

3. ¿Qué sentido al leer la Odiara?

El sentido de la novela gráfica es que nos muestra la vida de una persona que vive en un mundo donde la tecnología es muy avanzada.

4. ¿Qué sentimientos tienes y en qué pasajes de la obra?

Los sentimientos que tengo son de tristeza y de alegría. En los pasajes donde se describe la vida de la protagonista, siento tristeza por su situación, pero en los pasajes donde se describe su lucha por superar sus problemas, siento alegría.

5. ¿Te gustó leer la Odiara? ¿Por qué?

Me gustó leer la Odiara porque me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños. Me gustó porque me enseñó a ser más fuerte y a no rendirme nunca.

6. ¿Crees que los temas tratados en la obra se relacionan con la juventud o con lo que está viviendo en este época de la vida? ¿Por qué?



Creo que los temas tratados en la obra se relacionan con la juventud porque me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños. Me gustó porque me enseñó a ser más fuerte y a no rendirme nunca.

7. ¿Encuentras alguna reflexión que haya leído o escuchado anteriormente en el campo de la educación en la Odiara? En dicho caso de que no encuentres una afirmación, respaldarla con datos.

No encuentro ninguna reflexión que haya leído o escuchado anteriormente en el campo de la educación en la Odiara.

8. ¿Conoces la obra literaria en la Odiara? ¿Por qué?

Conozco la obra literaria en la Odiara porque me gustó leerla y me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños.

Universidad Nacional Autónoma de México
 Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades
 Facultad de Letras, Pedagogía e Historia e Investigación Documental

Vínculo entre la Odiara y algún momento de la vida (experiencia)
 Estudiante: Ivanna Valeria Grupo: 111 Fecha: 14/11



Instrucciones: Tras leer la Odiara reflexiona y discute un aspecto de la obra con tu vida. Para ello, completa el siguiente diagrama de Venn. En el primer círculo describe los momentos que más recuerdas de la Odiara y en el segundo, describe los que más recuerdas de tu vida. En la intersección describe los aspectos que se vinculan entre uno y otro círculo.

Diagrama de Venn

Los momentos que más recuerdo de la Odiara son los que describe la vida de la protagonista, donde ella lucha por superar sus problemas y por alcanzar sus sueños.

Los momentos que más recuerdo de mi vida son los que describe mi vida actual, donde yo también estoy luchando por superar mis problemas y por alcanzar mis sueños.

En la intersección de los círculos se encuentran los aspectos que se vinculan entre uno y otro círculo, como es el caso de la lucha por superar los problemas y por alcanzar los sueños.

Universidad Nacional Autónoma de México
 Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades
 Facultad de Letras, Pedagogía e Historia e Investigación Documental

Vínculo entre la Odiara y algún momento de la vida (experiencia)
 Estudiante: Ivanna Valeria Grupo: 111 Fecha: _____

Instrucciones: Con base en el ejercicio anterior, redacta un comentario libre en tres párrafos que muestre la relación que existe entre la Odiara y algún momento de tu vida. Recuerda colocar un título pertinente y firmar con tus nombres y apellidos tu texto.

La vida de la protagonista

por Ivanna Valeria Gómez Amador

La Odiara es una novela gráfica que describe la vida de una protagonista que lucha por superar sus problemas y por alcanzar sus sueños. Me gustó leer esta novela porque me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños.



En la Odiara se describe la vida de una protagonista que lucha por superar sus problemas y por alcanzar sus sueños. Me gustó leer esta novela porque me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños.

La Odiara es una novela gráfica que describe la vida de una protagonista que lucha por superar sus problemas y por alcanzar sus sueños. Me gustó leer esta novela porque me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños.

La Odiara es una novela gráfica que describe la vida de una protagonista que lucha por superar sus problemas y por alcanzar sus sueños. Me gustó leer esta novela porque me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños.

En la Odiara se describe la vida de una protagonista que lucha por superar sus problemas y por alcanzar sus sueños. Me gustó leer esta novela porque me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños.

La Odiara es una novela gráfica que describe la vida de una protagonista que lucha por superar sus problemas y por alcanzar sus sueños. Me gustó leer esta novela porque me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños.

Universidad Nacional Autónoma de México
 Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades
 Facultad de Letras, Pedagogía e Historia e Investigación Documental

Construcción de un mundo posible alternativo al trayo con base en la relación obra literaria-momentos de la vida personal

Instrucciones: Con base en el ejercicio anterior, redacta un comentario libre en tres párrafos que muestre la relación que existe entre la Odiara y algún momento de tu vida. Recuerda colocar un título pertinente y firmar con tus nombres y apellidos tu texto.

La Odiara de M. Vida

por Ivanna Valeria Gómez Amador

La Odiara es una novela gráfica que describe la vida de una protagonista que lucha por superar sus problemas y por alcanzar sus sueños. Me gustó leer esta novela porque me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños.

En la Odiara se describe la vida de una protagonista que lucha por superar sus problemas y por alcanzar sus sueños. Me gustó leer esta novela porque me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños.

La Odiara es una novela gráfica que describe la vida de una protagonista que lucha por superar sus problemas y por alcanzar sus sueños. Me gustó leer esta novela porque me enseñó a valorar la vida y a luchar por mis sueños.

Anexo 24

Evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas (evidencias)

Lista de puntos vacíos

Estudiante: **Kath Luján Casanova Viquez**

Instrucciones: lee cada una de las siguientes frases y completa, honestamente, en el espacio en blanco lo primero que piensas al respecto, a partir de tus conocimientos previos en torno al tema de los textos literarios clásicos narrativos.

- Los textos literarios clásicos narrativos son aquellos que cuentan la historia de los personajes que están involucrados y que son muy importantes para la humanidad, porque han permanecido durante muchos años.
- El pacto de ficción es el que el lector establece con el autor de la obra para que pueda contar todo lo que se pasa en ella.
- La verosimilitud consiste en todo lo que hay en el libro como si fuera cierto, aunque sea producto de la imaginación del autor.
- Un narrador es aquel que cuenta la historia del libro que se está leyendo.
- Quiénes realizan las acciones en los textos literarios clásicos narrativos son los personajes.
- La clasificación de los personajes en protagonistas, secundarios e incidentales.
- El tiempo en una historia de un texto literario clásico narrativo se define por sus días, semanas, meses o años que transcurren la historia de la obra.

Lista de puntos vacíos

Estudiante: **Gómez Ariza Ivanna Valeria**

Instrucciones: lee cada una de las siguientes frases y completa, honestamente, en el espacio en blanco lo primero que piensas al respecto, a partir de tus conocimientos previos en torno al tema de los textos literarios clásicos narrativos.

- Los textos literarios clásicos narrativos son los que intervienen un narrador, los personajes y que son famosos.
- El pacto de ficción es un acuerdo que todo lector tiene con los personajes de un libro para que sea algo creíble lo que lee.
- La verosimilitud consiste en tomar en cuenta lo que se ve en el libro como algo cierto o posible para que sea creíble.
- Un narrador es aquel que relata la historia de un libro.
- Quiénes realizan las acciones en los textos literarios clásicos narrativos son los personajes.
- La clasificación de los personajes es protagonista y antagonista.
- El tiempo en una historia de un texto literario clásico narrativo se define por los lapsos en que se divide la obra.

Lista de puntos vacíos

Estudiante: **Medina Solís María Paula**

Cognición		Dominio completo	Dominio medio	Dominio medio	Dominio bajo
Interés	Comprende	Identifica al narrador de un texto literario, así como los personajes, los incidentales y las acciones, además los elementos constitutivos de la narración de la obra.	XXXXXX		
Interés	Comprende	Realiza el pacto de ficción con el autor y puede explicar el tema del texto literario.	XXXXXX		

Lista de puntos vacíos

Estudiante: **Medina Solís María Paula**

Cognición	Lo realiza como el profesor dice	Apunta o hace un comentario que el profesor dice	El alumno genera el primer proceso de desarrollo de la habilidad y el profesor le va ayudando	Propone un proceso de desarrollo de la habilidad por sí mismo
Interés	Comprende	Identifica al narrador de un texto literario, así como los personajes, los incidentales y las acciones, además los elementos constitutivos de la narración de la obra.	XXXXXX	
Interés	Comprende	Realiza el pacto de ficción con el autor y puede explicar el tema del texto literario.	XXXXXX	
Interés	Comprende	Compara la obra con otras obras de la misma época o de la misma época.		XXXXXX

Lista de puntos vacíos

Estudiante: **Medina Solís María Paula**

Afectividad		Se hizo	No se hizo	Dudoso
Comprensión	Escucha activa	Muestra interés en escuchar a sus compañeros al dar sus puntos de vista de la obra.	XXXXXX	
Comprensión	Escucha activa	Exemplifica en el aula de clase, cómo se relaciona la obra con la vida cotidiana del estudiante con algún ejemplo de su propia vida.	XXXXXX	

Evaluación de la novela gráfica creada por un compañero de clase (Rúbrica)

Estudiante: **Fonseca Bello Cecilia**

Grupo: 144

Instrucciones:

1. Lee la siguiente rúbrica y observa cada uno de los aspectos a evaluar, así como las características que podría tener el trabajo para considerarse deficiente, regular o excelente, con su respectivo valor numérico, a fin de que se obtenga un promedio máximo de diez (10) y mínimo de cero (0).

Aspectos a evaluar	Deficiente 2 puntos	Regular 3.5 puntos	Excelente 5 puntos
Secuencia básica narrativa	XXXXXX		XXXXXX
Temática		XXXXXX	XXXXXX
Azules y personajes	XXXXXX		XXXXXX
Organización textual		XXXXXX	XXXXXX
Emprego de viñetas, bocadillos (hablo o ves), globos, la cartulina, cronogramas	XXXXXX		XXXXXX
Propiedades textuales	XXXXXX		XXXXXX
Ortografía y sintaxis	XXXXXX		XXXXXX
Portada		XXXXXX	XXXXXX

Evaluación de la novela gráfica creada por un compañero de clase (Rúbrica)

Estudiante: **Alejo Rojas Brenda Lidia**

Grupo: 144

Instrucciones:

1. Lee la siguiente rúbrica y observa cada uno de los aspectos a evaluar, así como las características que podría tener el trabajo para considerarse deficiente, regular o excelente, con su respectivo valor numérico, a fin de que se obtenga un promedio máximo de diez (10) y mínimo de cero (0).

Aspectos a evaluar	Deficiente 2 puntos	Regular 3.5 puntos	Excelente 5 puntos
Secuencia básica narrativa		XXXXXX	XXXXXX
Temática		XXXXXX	XXXXXX
Azules y personajes	XXXXXX		XXXXXX
Organización textual		XXXXXX	XXXXXX
Emprego de viñetas, bocadillos (hablo o ves), globos, la cartulina, cronogramas	XXXXXX		XXXXXX
Propiedades textuales	XXXXXX		XXXXXX
Ortografía y sintaxis	XXXXXX		XXXXXX
Portada		XXXXXX	XXXXXX

Evaluación de la novela gráfica creada por un compañero de clase (Rúbrica)

Estudiante: **Medina Solís María Paula**

Grupo: 144

Instrucciones:

1. Lee la siguiente rúbrica y observa cada uno de los aspectos a evaluar, así como las características que podría tener el trabajo para considerarse deficiente, regular o excelente, con su respectivo valor numérico, a fin de que se obtenga un promedio máximo de diez (10) y mínimo de cero (0).

Aspectos a evaluar	Deficiente 2 puntos	Regular 3.5 puntos	Excelente 5 puntos
Secuencia básica narrativa		XXXXXX	XXXXXX
Temática		XXXXXX	XXXXXX
Azules y personajes	XXXXXX		XXXXXX
Organización textual		XXXXXX	XXXXXX
Emprego de viñetas, bocadillos (hablo o ves), globos, la cartulina, cronogramas	XXXXXX		XXXXXX
Propiedades textuales	XXXXXX		XXXXXX
Ortografía y sintaxis	XXXXXX		XXXXXX
Portada		XXXXXX	XXXXXX